



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

Currículo del Bachillerato Universitario 2015



TABLA DE DATOS Y TORNILLO MICROMETRICO			
Nº de medición	Espesor	Error Absoluto	Error relativo
1	0.9		
2	0.9		
3	0.9		
4	0.9		
5	0.9		
6	0.9		
7	0.9		
8	0.9		
9	0.9		
10	0.9		
Promedio			

TABLA DE DATOS Y TORNILLO MICROMETRICO			
Nº de medición	Diámetro Interior	Error Absoluto	Error Relativo
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
Promedio			

Currículo del Bachillerato Universitario 2015

Universidad Autónoma del Estado de México

Aprobado en la sesión ordinaria del H. Consejo Universitario del 26 de junio de 2015 y publicado en el número extraordinario de Octubre de 2015 de la Gaceta Universitaria.

Corrección de estilo:

M. en A.S. Eduardo Garnett Ruiz

Diseño y formación editorial

L.D.G. Martha Irene Medina Saldaña

Consejo General Académico del Nivel Medio Superior

Dr. en Edu. Alfredo Barrera Baca

Secretario de Docencia

M. en S.P. María Estela Delgado Maya

Directora de Estudios de Nivel Medio Superior

M. en Edu. José Olivier Vázquez Torres

Director del Plantel "Lic. Adolfo López Mateos"

M. en S. P. Laura Espinoza Avila

Directora del Plantel "Nezahualcóyotl"

Dra. en Edu. María de los Ángeles Manzur Quiroga

Directora del Plantel "Cuauhtémoc"

M. en DAES. Pedro David Mercado Hernández

Director del Plantel "Ignacio Ramírez Calzada"

M. en Edu. Georgina de Jesús González García

Directora del Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"

M. en Hum. Sandra Chávez Marín

Directora del Plantel "Dr. Pablo González Casanova"

M. en E. S. José González Torices

Director del Plantel "Sor Juana Inés de La Cruz"

M. en C. de la Comp. Carlos Alberto Salgado Treviño

Director del Plantel "Texcoco"

M. en D. Juan Carlos Medina Huicochea

Director del Plantel Isidro Fabela Alfaro

M. en Hum. Guadalupe Isela Garrido Vargas

Consejera Universitaria del Nivel Medio Superior

Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"

Lic. en A. S. Donají Reyes Espinosa

Pdte. de la Academia Gral. de Antropología-Sociología

Plantel "Lic. Adolfo López Mateos"

Arq. Manuel Ruiz Sánchez

Pdte. de la Academia Gral. de Arte

Plantel "Cuauhtémoc"

C. D. Sara Santana Rodríguez

Pdte. de la Academia Gral. de Biología

Plantel "Lic. Adolfo López Mateos"

Lic. en Ent. Dep. Patricia Gutiérrez González

Pdte. de la Academia Gral. de Cultura Física.

Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"

Lic. en D. Martha Hilda Santana Serrano

Pdte. de la Academia Gral. de Derecho

Plantel "Nezahualcóyotl"

Lic. en Psic. Ligia Malania Chávez López

Pdte. de la Academia Gral. de Desarrollo del Potencial

Plantel "Dr. Pablo González Casanova"

M. en DAES. Blanca Elia Hernández Martínez

Pdte. de la Academia Gral. de Ecología

Plantel "Lic. Adolfo López Mateos"

Lic. en L. L. Raquel Jiménez Ávila

Pdte. de la Academia Gral. de Español

Plantel "Nezahualcóyotl"

Lic. en Fil. Jesús Abraham López Robles

Pdte. de la Academia Gral. de Filosofía

Plantel "Cuauhtémoc"

M. en Edu. María de Lourdes Ramírez Nava

Pdte. de la Academia Gral. de Física

Plantel "Lic. Adolfo López Mateos"

Ing. Agr. Víctor Hugo Salinas Jiménez

Pdte. de la Academia Gral. de Geografía

Plantel "Sor Juana Inés de la Cruz"

L. en A. P. Juan Manuel Sánchez Cortés

Pdte. de la Academia Gral. de Historia

Plantel "Sor Juana Inés de la Cruz"

L. I. A. Carlos Alberto Corro Rogel

Pdte. de la Academia Gral. de Informática

Plantel "Lic. Adolfo López Mateos"

Mtra. en DAES. Ruth Becerril Becerril

Pdte. de la Academia Gral. de Innovación Emprendedora y Finanzas

Plantel "Ignacio Ramírez Calzada"

Dra. en Edu. Silvia Cristina Manzur Quiroga

Pdte. de la Academia Gral. de Lengua Extranjera

Plantel "Cuauhtémoc"

M. en Edu. Alfonso Samuel Soteno Tahuilán

Pdte. de la Academia Gral. de Matemáticas
Plantel "Nezahualcóyotl"

M. en E. S. María de los Ángeles González Torres

Pdte. de la Academia Gral. de Metodología
Plantel "Sor Juana Inés de la Cruz"

Lic. en Psic. María Eugenia Rivera Romero

Pdte. de la Academia Gral. de Orientación Educativa
Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"

Lic. en Psic. Raquel Margarita Benhumea Rangel

Pdte. de la Academia Gral. de Psicología
Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"

M. en DAES. Carmina Clemente Lechuga

Pdte. de la Academia Gral. de Química
Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"

Integrantes del Comité del Currículo de Bachillerato Universitario 2015

Dr. en Edu. Alfredo Barrera Baca

Secretario de Docencia

M. en S.P. María Estela Delgado Maya

Directora de Estudios de Nivel Medio Superior

PLANTEL “LIC. ADOLFO LÓPEZ MATEOS”

- L. I. A. Carlos Alberto Corro Rogel
- Mtra. Blanca Elia Hernández Martínez
- Lic. Beatriz Moreno Guzmán
- M. C. Orestes Pérez Villalva
- Lic. Donají Reyes Espinosa
- Mtra. Tayde Icela Sánchez Montes
- Mtra. María del Socorro Sandoval Montenegro
- C. D. Sara Santana Rodríguez
- L. D. G. Sara Ileana Silva Bernal
- Mtro. Ricardo Valdés Camarena

PLANTEL “NEZAHUALCÓYOTL”

- Mtra. María de Jesús Álvarez Tostado Uribe
- Lic. Raquel Jiménez Ávila
- Mtra. Ma. del Socorro Reyna Sáenz
- Lic. Karla Patricia Sandoval Bocanegra
- Lic. Martha Hilda Santana Serrano
- C.D. Lenin Sosa Velázquez
- Mtro. Alfonso Samuel Soteno Tahuilán
- Dra. Felicitas Vilchis Velázquez

PLANTEL “CUAUHTÉMOC”

- Mtro. Martín José Chong Campuzano
- Mtra. Loida Fuentes Hernández
- Lic. Jesús Abraham López Robles
- Mtra. Martha Ramírez Revueltas
- Arq. Manuel Ruiz Sánchez
- Mtro. Jorge Roberto Trujillo Cabrera

PLANTEL “IGNACIO RAMÍREZ CALZADA”

- Mtra. Ruth Becerril Becerril
- L. D. G. Brisa Elizabeth Fuentes Rogel
- Dra. María del Rocío García de León Pastrana
- Mtra. Patricia Raquel Gómez Maya

- Mtra. Concepción Martínez Real
- Mtra. Ana María Olazábal Carpio
- Mtra. Maricela del Carmen Osorio García
- Dr. Gamaliel Rendón García

PLANTEL “DR. ÁNGEL MA. GARIBAY KINTANA”

- Mtra. Mitzi Nazareth Arrazola Vega
- Mtra. Carmina Clemente Lechuga
- Mtro. Maximiliano Adán Evangelista Esquivel
- Mtra. Adriana Esthela Garduño Sánchez
- Mtra. Guadalupe Isela Garrido Vargas
- Quim. Leticia Gómez Contreras
- Lic. Patricia Gutiérrez González
- Mtra. Ma. Guadalupe Hernández Vilchiz
- Mtra. Ma. Isabel Quinto Rodríguez
- Lic. Elena Anayelli Rivera Martínez

PLANTEL “DR. PABLO GONZÁLEZ CASANOVA”

- Lic. Ligia Malania Chávez López
- Lic. María Guadalupe Jardón Segura
- Mtro. Sergio Rivas Salgado
- Mtra. Xiomara Rodríguez Mondragón

PLANTEL “TEXCOCO”

- Mtra. Terexana Loyola Onofre
- Mtra. Sofía Sandoval Trejo

PLANTEL “SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ”

- Mtra. María de los Ángeles González Torres
- Ing. Víctor Hugo Salinas Jiménez
- Lic. Juan Manuel Sánchez Cortés

PLANTEL “ISIDRO FABELA ALFARO”

- Mtro. Ismael de la Cruz Orozco
- Lic. Luis Alberto Garduño Sánchez
- Mtra. Mónica Garduño Suárez
- Lic. Julieta Luna Cárdenas
- Lic. María del Rosario Reyes Rodríguez

BACHILLERATO UNIVERSITARIO A DISTANCIA

- Mtra. María Guadalupe Mendoza Ruiz

SECRETARÍA DE DOCENCIA

Lic. Teresa Bernabé Rodríguez

Mtro. Germán García Rivas Garduño

Mtro. Eduardo Garnett Ruiz

Dra. Graciela Gómez Martínez

C. Lorena González Obregón

Dr. Rubén Gutiérrez Gómez

Lic. Alicia Celen Macedo Delgado

Mtro. Francisco Márquez Vázquez

Mtro. David Aarón Miranda García

Psic. Ma. del Rosario Pérez Ugalde

Mtro. Jesús Edgardo Pérez Vaca

C. Alfredo Rosas Nava

Mtra. Sara Griselda Sánchez Mercado

Mtra. M. Cristina Silva Ortiz

Mtra. María Magdalena Villegas Carstensen

Índice

Presentación	9
Introducción	13
I. Contexto histórico y situación actual de la Educación Media Superior	21
1.1 Ámbito internacional	22
1.2 Modelos de Educación Media Superior en el mundo	25
1.3 Contexto nacional	29
1.4 Escenario universitario	31
II. Fundamentos del Currículo del Bachillerato Universitario [CBU]	33
2.1 Los jóvenes en México	34
2.2 Calidad en la educación obligatoria	50
2.3 Humanismo: filosofía y vocación universitaria	62
2.4 Los jóvenes en el desarrollo nacional	74
2.5 Modelos para la formación del bachiller	94
III. Diagnóstico del Currículo del Bachillerato Universitario 2009	117
3.1 Pertinencia	118
3.2 Congruencia	138
3.3 Trascendencia	148
3.4 Equidad	154
3.5 Eficacia	160
3.6 Eficiencia	166
3.7 Gestión	172
IV. Modelo de formación integral para el CBU 2015	179
4.1 Intenciones educativas	180
4.2 Perfil de ingreso	183
4.3 Perfil de egreso	184
4.4 Características del modelo	186
4.5 Plan de estudios de bachillerato	192
4.6 Organización del plan de estudios por campos disciplinares y academias	198
4.7 Servicio de apoyo al estudiantes	204
4.8 Proceso de aprendizaje y evaluación	207
V. Sistema de evaluación en el CBU 2015	211
VI. Gestión para la instrumentación	221
6.1 Difusión del modelo curricular	222
6.2 Elaboración de programas de asignatura	223
6.3 Programa de formación continua del personal académico de nivel medio superior de la UAEM	224
6.4 Ajuste al sistema administrativo y de control escolar	225
6.5 Elaboración y producción de materiales curriculares	226
6.6 Actualización y adquisición del acervo bibliográfico, hemerográfico y videográfico	227
6.7 Reforma al reglamento de la escuela preparatoria	228
6.8 Evaluación curricular	229
6.9 Evaluación permanente del personal académico	230
6.10 Evaluación de los aprendizajes	231
6.11 Evaluación permanente de los planteles para su permanencia en el SNB	232
Bibliografía	233



Presentación



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México



La creación del Sistema Nacional de Bachillerato [SNB] fue uno de los tantos puntos de inflexión que cambiaron el rumbo de la Educación Media Superior en nuestro país en la última década. Con el advenimiento de ese sistema las competencias vendrían a ser el centro de un enfoque educativo contenido en un Marco Curricular Común [MCC] el cual, sin perder su identidad y particularidades, debían incorporar los distintos sistemas y modalidades del Bachillerato Nacional.

Nuestra Escuela Preparatoria atendió con prontitud a ese llamado habiendo acogido, con la instrumentación del Currículo de Bachillerato Universitario 2009 [CBU, 2009], el modelo constructivista centrado en competencias. En razón de esa transformación se actualizaron áreas de formación y asignaturas, competencias docentes y se tuvo a bien atender puntualmente las disposiciones que aseguraron nuestro ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.

A seis años de nuestra adhesión al enfoque por competencias, acumulamos una experiencia innovadora en torno a la congruencia que deben guardar las áreas de formación con las distintas asignaturas y contenidos educativos y de capital importancia, con todo campo de la actividad humana que atendemos a través de la educación formal.

El trecho recorrido hasta ahora es corto pero rico en aprendizaje. Nos permitió, como punto de partida, formular el Currículo del Bachillerato Universitario 2015. Con la puesta en práctica del nuevo plan de estudio que refuerza el carácter propedéutico del Bachillerato de la UAEM avanzamos hacia un mejorado perfil de egreso.



El nuevo Currículo del Bachillerato Universitario es ante todo propiciatorio de valores como la justicia y la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta. Contempla la formación de una cultura de la legalidad y la no violencia, así como el respeto a los derechos humanos. Nos ofrece derroteros a seguir en el tipo de persona y de ciudadano que debemos formar. Los principios y los valores humanistas son entonces, en términos de la nueva propuesta curricular, esenciales en una educación científica y tecnológica, en la que el arte y la cultura ocupan un lugar preponderante. Así conducimos nuestra misión de formar de manera integral a nuestros jóvenes bachilleres, pensando siempre en su bienestar.

Con el Currículo del Bachillerato Universitario 2015 seguiremos contribuyendo de manera sustantiva en la formación y/o mejora de sus habilidades comunicativas, en su capacidad de interactuar de manera colaborativa y sensible con sus semejantes. Tenemos en perspectiva lograr que la formación que procuramos en el Nivel Medio Superior sea decisiva en la vida futura de los jóvenes. Hacer de ellos cuando adultos, ciudadanos responsables, profesionistas de reconocida calidad y seres que reconozcan en la convivencia solidaria y plural, la condición esencial para hacer de la paz social la única forma posible de existencia.

Dr. en D. Jorge Olvera García
Rector



Introducción



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México



El Currículo del Bachillerato Universitario 2015 [CBU 2015] de la Universidad Autónoma del Estado de México es resultado del aprendizaje adquirido en torno a la puesta en práctica del Currículo 2009, así como de un proceso de evaluación continua de sus resultados¹. En efecto, en el curso de seis años, desde la aplicación de ese currículo y, por ende, a partir de la implantación del enfoque por competencias en nuestra Escuela Preparatoria, fuimos atesorando un cúmulo de experiencias respecto a la funcionalidad del modelo en la realidad del aula; la capacitación que el docente requería para mejorar su dominio conceptual y práctico del modelo; la frecuencia y la pertinencia del uso de recursos pedagógicos y didácticos; la precisión de los instrumentos de evaluación académica y de gestión, y el cumplimiento del respectivo perfil de egreso.

Esa experiencia debía ser organizada, sistematizada y resumida en sus partes más importantes para poderla plasmar en un nuevo curso de acción: el del CBU 2015 cuya formulación gira alrededor de varios ejes cardinales.

Al primero de ellos, que da cuerpo al capítulo primero del CBU 2015, *Contexto histórico y situación actual de la Educación Media Superior*, lo forman las tendencias actuales de la Educación de Nivel Medio Superior, que prevalecen desde lo global a lo local y están determinadas por variables de distinta índole, algunas de ellas con las que estamos ya muy familiarizados: el empleo indiscriminado e irracional de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero también sus provechosos usos en la creación y apropiación del conocimiento; la sustentabilidad del desarrollo que está siempre en inminente peligro de no concretarse, pero que es la alternativa que mayor esperanza ofrece a la vida humana, o la diversidad étnica y cultural y la pluralidad de conocimientos que deben asumirse más como una inteligencia múltiple de uso común, que como factor de división del hombre.

Muchas de las respuestas a esas problemáticas que influyen en el comportamiento y devenir de las sociedades del mundo actual y

¹ Su contenido atiende lo previsto en la legislación universitaria, en lo particular, lo dispuesto en el artículo 95, Capítulo II: Del Currículo del Bachillerato Universitario del Reglamento de la Educación Media Superior de la UAEM.



especialmente entre los jóvenes, encontraron eco en la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México [RIEMS]. A partir de la creación de ese instrumento de política educativa y con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato imperó un nuevo principio de orden en la planeación educativa, que tiene en el Marco Curricular Común para el Bachillerato Nacional, su expresión más representativa.

Ese gran marco curricular que sirve de referente a toda modalidad de bachillerato y en cuyo centro está la formación de competencias, no sólo fijó estándares, sino también redireccionó el sentido de la educación hacia coberturas educativas incluyentes de los grupos con capacidades diferentes y de las mujeres indígenas; la equidad de género y la justicia social y, desde luego, apuntó hacia el respeto de los derechos humanos.

Tales tendencias y dinámicas en el mundo y el país fueron determinantes en los métodos y contenidos que asumió nuestra Escuela Preparatoria hace poco más de un lustro y que también influyeron en la cobertura, equidad y calidad de los estudios, en la eficiencia terminal, los índices de reprobación y aplazamiento, así como en la vinculación de sus contenidos de aprendizaje con los estudios de nivel superior. Con estos temas concluye el primer capítulo.

Al capítulo que sigue, *Fundamentos del Currículo de Bachillerato Universitario [CBU]*, le forman distintos marcos referenciales que sustentan al CBU 2015. Una de las mejoras que presenta el nuevo marco curricular, es el ajuste de los conceptos de nuestros marcos de fundamentación del modelo educativo, tarea que nos permitió configurar un plan de estudios, que con mayor precisión, atiende las necesidades de la juventud y las que la Sociedad de la Información y el Conocimiento demanda de la Educación de Nivel Medio Superior.

Diversos aspectos cruciales en la vida de los jóvenes fueron tomados en cuenta en el nuevo diseño curricular: una pobre incorporación a la vida laboral y política; marginalidad respecto al entorno que les rodea; deficiente desarrollo personal y poca educación sexual y reproductiva. El empobrecimiento, el desperdicio del bono demográfico y la violencia que les envuelve, se agregan a los factores que acarrearán su acceso desigual a la educación y al mundo del trabajo.

Desde luego, tenemos respuesta en la política educativa, que obliga la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, y que ha sido históricamente factor de integración de los jóvenes al progreso y al desarrollo nacional. Esa misión está implícita en el artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación y las disposiciones de la Reforma Integral

para la Educación Media [RIEMS], y por ende, en la Ley de Educación del Estado de México y, más específicamente, en la Ley de la UAEM, el Estatuto Universitario y el Reglamento de la Escuela Preparatoria.

De hecho, de la Legislación Universitaria, nuestro ámbito normativo más inmediato, parten algunas de las líneas que fundamentan y son propiciatorias de la actual renovación curricular: del artículo 20 de la Ley de la UAEM; de la fracción primera del artículo 52, del artículo 52 bis y de la fracción primera del artículo 53 del Estatuto Universitario; así como del artículo 10, artículo 96 del capítulo II y artículos 97-106 del capítulo III del Reglamento de la Educación Media Superior.

El conjunto de políticas educativas en México tienen como ejes comunes el alcance de la calidad y el desarrollo integral del individuo, y la formación en los jóvenes de una conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia y la pluralidad cultural. Éstos son, en todo caso, pilares de una educación humanista como a la que se aspira en términos de lo dicho en el mismo capítulo II.

La propuesta del CBU 2015 se perfila, en efecto, hacia una educación que haga de la sociedad una entidad creativa, crítica, solidaria, democrática y con visión de futuro. Se trata de formar a un ser que con el tiempo sea verdaderamente universal, con capacidad de moldearse a sí mismo con independencia y autonomía, que sepa de la equidad de géneros y allegarse todo saber científico y tecnológico, útil a los fines del bienestar humano.

La educación humanista está contemplada, ya sea de forma implícita o explícita, en todo instrumento de planeación, que al mismo tiempo que prevé, organiza, sistematiza y ofrece instrumentos de evaluación educativa, enfatiza la incorporación de los jóvenes al desarrollo en términos prácticos y realistas. Con esa mirada se asumen los pronunciamientos de los distintos Foros Internacionales *Educación para Todos* en cuanto tocan a los contenidos de la educación obligatoria [Tailandia 1990, Senegal 2000 y Corea del Sur 2015].

Del ámbito nacional se abordan el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018; el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de la SEP; el Plan de Desarrollo del Estado de México (2011-2017); el Programa Sectorial de Gobierno Solidario 2012-2017 del Gobierno del Estado de México y el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017 de la UAEM, entre otros instrumentos más de planeación que se señalan en el capítulo segundo.

Cierra ese capítulo el marco educativo que contiene los lineamientos psicopedagógicos del CBU 2015. Ahí se dice cómo es que la formación



del bachiller supone una dinámica que favorece el desarrollo personal integral y cómo es que implica una mejora de los conocimientos y capacidades de los sujetos, el dominio del saber y el desarrollo de sus competencias para encarar al mundo y sus desafíos.

El enfoque educativo del CBU 2015 se distingue por su congruencia con la Sociedad de la Información y Conocimiento, y responde a la necesidad de una formación humanista con responsabilidad social, con un enfoque por competencias genéricas y disciplinares, centrado en el aprendizaje y con un modelo de docencia de base constructivista. De manera cuidadosa se expone el tránsito del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje y el rol que ahora tienen los actores de la educación y el papel actual de la institución educativa.

El capítulo tercero, *Diagnóstico del Currículo del Bachillerato Universitario 2009*, da cuenta de los resultados de la experiencia acumulada en torno al enfoque de enseñanza sustentado en competencias, resultados que se confirmaron mediante un diagnóstico que también vino a actualizar los conocimientos que teníamos del estado que guarda la enseñanza en nuestra Escuela Preparatoria y, además, reafirmó la viabilidad de continuar con el modelo educativo de base constructivista.

Con fines metodológicos, para salvaguardar el rigor conceptual y aumentar la capacidad explicativa del comportamiento que sigue nuestro Bachillerato, el diagnóstico se realizó en función de siete categorías que sirvieron de referentes: Pertinencia, Congruencia, Trascendencia, Equidad, Eficacia, Eficiencia y Gestión. Desde luego, tales categorías son tratadas por su asociación con los hechos educativos, cuya comprensión se facilita mediante el acompañamiento de las cifras estadísticas obtenidas de distintas fuentes institucionales. Como es de esperar, los resultados de la respectiva evaluación curricular están implícitos en la formulación del nuevo currículo, del cual se esperan resultados académicos sociales de alto impacto.

En el capítulo cuarto, *Modelo de formación Integral CBU 2015*, se describen la Visión, Misión y Propósitos del CBU 2105 en los que concurren las diversas líneas conclusivas trazadas en los tres capítulos anteriores. Contienen la razón de ser del nuevo currículo que encuentra su punto de llegada en un perfil de egreso afín a las circunstancias sociales, laborales, políticas y culturales que prevalecen en la actualidad.

En este capítulo son centrales el Modelo Curricular, el Plan de Estudios y el Sistema de Evaluación del Aprendizaje y contiene las transformaciones medulares que se reflejan en el nuevo proyecto curricular. El apartado

pone énfasis en la formación integral de los bachilleres y describe la articulación, nodal en el CBU 2015, de las dimensiones intelectual, humana y social de los estudiantes en una misma línea de desarrollo educativo y de formación eficiente de competencias.

En la concepción del nuevo currículo, se otorga especial importancia al alineamiento de los campos disciplinares con los respectivos estándares nacionales, lo cual mejora el tratamiento de las respectivas competencias.

Asimismo, se fija la atención en el número de competencias contempladas por asignatura y campo disciplinar, estableciéndose un universo de competencias equilibrado que otorga a los programas educativos un mejor sentido de la relevancia y la pertinencia. Por ende, se afinaron las denominaciones de las asignaturas, contenidos y temáticas, que ahora son reconocidas mediante nomenclaturas de uso común y de actualidad.

El renovado plan de estudios del bachillerato, centrado en el aprendizaje, enfatiza el rol que debe tener el estudiante conforme al CBU 2015. Al ser proactivo de su aprendizaje, éste será su propio facilitador en la adquisición del conocimiento y portador de soluciones ante los desafíos que impone la celeridad de la vida contemporánea.

Un factor central de la aplicación del nuevo plan de estudios es la transversalidad de los campos disciplinares, ahora permeados por el tratamiento de problemáticas que atañen a los jóvenes, entre otras más, que conciernen a la salud, al medio ambiente, la seguridad, la prevención de la violencia, el consumismo o el respeto a la diversidad. Ya sea por separado o en conjunto, las líneas transversales, deben articular el conocimiento aprendido y ayudar al alumno a tomar decisiones, prever problemas y formular escenarios de solución.

Un aspecto que da una marcada identidad al CBU 2015, es la formulación de proyectos integradores —personales, sociales y de vida, de carácter transversal— que articulan las competencias disciplinares de los diferentes campos, consolidan al perfil de egreso y a modo de una primera aproximación formal, preparan a los estudiantes a enfrentar los desafíos que el mundo le ofrece a su corta edad. Los proyectos integradores forman parte del conjunto de objetos de evaluación del desempeño académico del alumno.

Tales cambios condujeron al perfeccionamiento de los contenidos que son coincidentes con los propósitos de las fases de formación por las que de modo paulatino y sistemático se lleva al alumno de la mano, de



un nivel introductorio a uno terminal en el que debe haber desarrollado por completo las competencias señaladas en el perfil de egreso.

La primera fase es introductoria y abarca los dos primeros semestres; la segunda fase, de transición, contempla un mayor dominio de las competencias, tarea que se desarrolla en el curso de los semestres tres y cuatro y; la tercera fase, la propedéutica, que consolida la formación de las competencias y apuntala la decisión tomada en torno a la carrera ya elegida por el alumno, se desarrolla en los semestres quinto y sexto.

Así el CBU 2015, también en el capítulo cuarto contempla un sistema de evaluación que pondera el grado de dominio alcanzado por el alumno en torno a las competencias genéricas y disciplinares adquiridas y su capacidad para desplegarlas en la realidad. Con base en los resultados de la evaluación será posible promover cambios en los procesos de impartición de las asignaturas del plan de estudios y el trabajo transversal.

En el capítulo quinto, Sistema de evaluación en el CBU 2015, se toca también la evaluación del logro de objetivos y metas de los programas educativos. Se explica, además, cómo es que la evaluación se extiende hacia la valoración de la pertinencia y eficacia de los contenidos curriculares; los métodos y recursos pedagógicos y didácticos empleados y el impacto que tiene y tendrá la capacitación docente en la aplicación del enfoque por competencias, sobre todo, cuando se trata de la apropiación conceptual del currículo que los docentes deben hacer para convertirlo en una realidad práctica envolvente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo sexto, *Gestión para la instrumentación*, se presentan de manera sintética los principales proyectos para instrumentar el CBU 2015. Están orientados hacia la renovación y consolidación de la formación y evaluación del profesorado, los programas de asignatura, el acervo y la evaluación de los planteles entre otros renglones más.



Contexto histórico

y situación actual
de la **Educación**
Media Superior



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

1.1 Ámbito internacional



Uno de los acontecimientos más relevantes en la historia de la Educación Media Superior a nivel mundial fue el proceso de sistematización asumido por los estados nacionales durante el siglo XIX. En esa centuria la idea de igualdad permeó la tendencia a organizar a las instituciones educativas por niveles y modalidades de enseñanza, lográndose con ello la atención de las necesidades de los grupos sociales e industriales a través de un sistema profesional diversificado. Desde esa época la enseñanza se dividió en escuela elemental y escuelas secundarias y superiores [Tiana Ferrer, A. et. al., 2012].

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial y hasta la primera mitad del siglo XX la institucionalización y la oficialización de los sistemas educativos en el mundo cobraron un importante impulso. Mediante la promulgación de mejores leyes educativas se crearon nuevas estructuras administrativas y organizativas, así como se instrumentaron medidas de seguimiento y evaluación de los sistemas de enseñanza. En especial la educación secundaria y superior, experimentaron cambios trascendentales, sobre todo la última a la que se concedió autonomía. Destacan entre otras modificaciones más realizadas a las legislaciones y/o estructuras académicas, las siguientes:

- » Se crean en los Estados Unidos de América, durante la depresión de 1930, las escuelas secundarias Junior High School y Senior High School en calidad de centros para la educación especializada que preparaba a los jóvenes para la vida.
- » Se promulga la Ley Debré (1959) en Francia, la cual establece la escolaridad obligatoria y gratuita desde los seis años (primer curso de enseñanza primaria) hasta los dieciséis (seconde).
- » Se funda el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional o Bachillerato Internacional [BI] fundado en 1968 en Ginebra, Suiza. Originalmente dirigido a estudiantes entre 16 a 19 años, se diversificó con el paso del tiempo y actualmente ofrece tres programas que se imparten a niños de tres años hasta jóvenes de 19.



- » Se introduce la Education Reform Act o nueva Ley de Educación en Inglaterra, en el año 1988, que fue la base del actual sistema educativo y se implanta el Currículo Nacional que, encaminado a aumentar la competitividad entre las instituciones, contempla nuevos métodos para evaluar los avances de los alumnos.
- » Se inicia [mediando la aprobación de la Constitución] un proceso de reforma global en España en 1978, la cual culmina en el año 2002 con la implantación de las enseñanzas reguladas por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

A la par de la evolución de las estructuras sociales y educativas se consolidaron en el mundo diversas organizaciones no gubernamentales evaluadoras y promotoras de políticas públicas de alcance internacional y encaminadas al desarrollo económico, social y cultural de las naciones. En el ámbito de la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] ejerció un importante papel en la formulación de un conjunto de políticas públicas que vendrían a consolidar los sistemas educativos de los países miembros.

El antecedente de política pública más trascendente se halla en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a partir del cual los sistemas educativos adoptarían una educación centrada en el alumno y en el logro de los cuatro aprendizajes elementales. Delors (1996), en torno a lo dicho de la educación secundaria en ese informe, asumía que la enseñanza secundaria debería preparar a los jóvenes para la vida adulta y además que:

...la educación debe tener por objeto responder a necesidades que el conjunto de la población comparte... ser el periodo en el que los talentos más variados salieran a flote, es decir, deberían ser enriquecidos y actualizados.

En tanto la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] implanta el Programme for International Student Assessment [PISA] en la primera década del siglo XX con el propósito de evaluar las estrategias que cada país aplica en la mejora de sus sistemas educativos y con la finalidad de evaluar el nivel de conocimientos y habilidades de los alumnos que han concluido la educación obligatoria. Bajo un sistema de ranking, esa organización reporta los resultados de los países que alcanzaron un buen rendimiento en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, al tiempo que promueven un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje.

1.2 Modelos de Educación Media Superior en el mundo

En adelante se comentan las principales características de los sistemas educativos de los países mejor calificados del mundo, equivalentes a nuestro bachillerato universitario: Chile, Canadá, Estados Unidos, España, Francia, Reino Unido, Finlandia y China, países que históricamente han ocupado los primeros lugares en calidad educativa, o se encuentran arriba del promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE].

La Educación Media Superior en la América Latina, mantiene diferencias sustanciales respecto a la que se ofrece en México; pero también similitudes importantes, por ejemplo, la que se ofrece en Chile y que se conoce como media o secundaria también es obligatoria a partir de mayo del 2003. Por disposición constitucional, la Educación Secundaria o media es gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 18 años de edad. Como en México, corresponde al Estado garantizar el acceso a ella. A ese nivel educativo, se le comprende como aquel que atiende a la población escolar que ha finalizado la enseñanza básica y tiene por finalidad que el alumno aprenda los *contenidos mínimos obligatorios determinados por la ley de educación, además de habilitarlo para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o para incorporarle a la vida laboral.*

Ese nivel de enseñanza media se divide en tres modalidades todas con una duración de cuatro años: la Artística, la Humanístico-Científica [EMHC], que dividida en dos ciclos comprende asignaturas de carácter general y; la Técnico Profesional [EMTP] que se estudia en los liceos o colegios que imparten especialidades técnico-profesionales y otorgan Títulos de Técnico de Nivel Medio. Se les denomina, Liceos Agrícolas, Liceos Comerciales, Liceos Industriales, Liceos Técnicos y Liceos Polivalentes. En lo general, al finalizar este nivel, los alumnos obtienen la Licencia de Educación Media, cualquiera sea la modalidad que hayan cursado [OEI 2004].

En Canadá la administración del sistema educativo difiere de la mexicana en diversos aspectos. De hecho el Ministerio ejecuta las acciones educativas en Canadá a través de la Consejería de Educación. Y en el nivel más desconcentrado de la administración educativa canadiense, cada provincia o territorio administra a su propio sistema educativo.

El Ministerio o el Departamento de la Educación son responsables del nivel elemental y la secundaria. En tanto los planes de estudio, los estándares y los mecanismos de evaluación son administrados centralmente por el Ministerio, o en común con los consejos locales de escuela, generalmente integrado por comités de expertos en materia educativa. En ese país del hemisferio norte de América, no hay planes de



estudios ni estándares nacionales a seguir, aunque últimamente nueve provincias y dos territorios están desarrollando un plan de estudios común.

Generalmente, después de 6 u 8 años de educación elemental, los jóvenes canadienses ingresan a un programa secundario hasta completar 12 años de escolaridad. En el último tramo de ese ciclo educativo se les ofrece una variedad de programas académicos y vocacionales [entrenamiento para el trabajo]. Una vez concluidos los estudios de secundaria, el estudiante está listo para ingresar a la universidad o al college, dependiendo de la provincia donde haya estudiado y las calificaciones obtenidas [SEP. DGB, 2015a].

Por su parte, el sistema educativo de los Estados Unidos de América ofrece diversas opciones diseñadas para dar respuesta al plan de vida y necesidades de los jóvenes que concluyen satisfactoriamente el primer nivel de estudios o la escuela secundaria general. Dichas opciones están contenidas en un esquema de flexibilidad intra e interinstitucional que favorece la adaptación de los contextos individual, socio-económico y cultural de los estudiantes al mundo de la escuela. Los estudios postsecundaria son de varios tipos.

El *College*² ofrece educación de posgrado y también brinda estudios de pregrado o bachillerato con una duración de 4 años. Esta institución otorga el título en artes o ciencias que requieren quienes desean ingresar a determinados tipos de trabajo, o que aspiran a continuar estudios superiores y de posgrado. Los respectivos planes de estudio se estructuran en dos etapas: en la primera de dos años, se aprende literatura, ciencias, arte, historia e idioma extranjero, mientras en los dos años siguientes se cursa una especialidad preparatoria de la carrera profesional elegida por el estudiante.

Las actividades de enseñanza en los *College* se imparten mediante clases magistrales, seminarios y prácticas de laboratorio. Algunos de los planes de estudio se organizan por semestre o trimestre y cada curso es evaluado al amparo de un número específico de créditos que depende del número de horas-clase semanales tomadas por el alumno. Un programa completo de estudio consta de doce a quince “horas-crédito” y cuatro o cinco cursos por periodo.

Una variante de estas instituciones son los colegios universitarios, denominados *community colleges*, *junior colleges*, *technical colleges* o *city colleges* que ofrecen estudios en ciencias y tecnologías, u otros cursos cortos y especialidades de menor nivel. En el caso particular de los *Community College* o el *Junior College*, éstos ofrecen regularmente cursos

² En la práctica no existe diferencia entre las denominaciones university o college, aunque originalmente un college era una facultad y una universidad era una institución con varias facultades.

cortos, generalmente nocturnos y dirigidos a comunidades específicas (estudiantes que trabajan y estudiantes extranjeros). Todos los anteriores son centros que por lo regular imparten programas de dos años de duración y que solamente otorgan el grado de asociado o titulaciones propias. En todo caso, califican a sus estudiantes para desempeñar un trabajo en particular y sus cursos de transferencia permiten a los estudiantes trasladar créditos cuando los necesitan para ingresar al College, obtener el título de pregrado y continuar estudios superiores.

En España, el bachillerato se cursa en dos años y complementa a la educación secundaria obligatoria. Su finalidad es triple: conduce al alumno hacia la enseñanza universitaria; le encamina hacia una formación profesional específica de grado superior y le prepara para su incorporación a la vida activa. Los contenidos de enseñanza del bachillerato español están estructurados en cuatro modalidades, unas son de corte académico y otras que acentúan su carácter profesional en las artes, las ciencias de la naturaleza y de la salud, las humanidades y las ciencias sociales y la tecnología. El título de bachiller es necesario para que el joven egresado pueda cursar estudios universitarios o recibir una formación profesional de grado superior en función de las enseñanzas especializadas recibidas, artísticas u otras [SEP. DGB, 2015b].

En Francia, la educación secundaria distingue la enseñanza impartida en los collèges, primer ciclo, de la recibida en un segundo ciclo en los institutos generales, tecnológicos (Lycées d'enseignement général ou technologique) y profesionales a los que acuden jóvenes de 15 a 18 durante tres años. Éstos siguen un mismo programa escolar sin especialización específica y al finalizar sus cursos pueden optar por una rama general o bien tecnológica.

En el sistema educativo inglés, los estudiantes ingresan a la edad de 11 años a la educación secundaria obligatoria (5 años). En esta misma etapa los jóvenes se preparan para presentar exámenes en nueve o diez materias acreditables mediante los Certificados Generales de Educación Secundaria. Después de presentar y aprobar sus exámenes los jóvenes ingleses pueden elegir entre trabajar, recibir entrenamiento en escuelas técnicas o estudiar dos años más para presentarse a los exámenes de ingreso a la universidad A- Levels.

En Finlandia, la Dirección Nacional Finlandesa de Educación establece los objetivos, contenidos y módulos de estudios de la educación secundaria general (estudios de bachillerato) que tienen una duración de tres años. Pero dada la flexibilidad de estudios, los jóvenes finlandeses pueden cursarlo ya sea en dos años o emplazarlo hasta cuatro años; además



tienen a su alcance la posibilidad de combinar sus estudios de educación general y educación profesional. Al terminar la secundaria superior general los estudiantes presentan sus exámenes de Bachillerato; se trata de cuatro pruebas obligatorias: lengua materna y, según elijan, tres de las siguientes asignaturas: la segunda lengua nacional o una lengua extranjera, matemáticas y estudios generales (Humanidades y Ciencias Naturales). En estas evaluaciones también participan los estudiantes de formación y capacitación profesional.

En el país escandinavo la educación secundaria superior profesional tiene dos modos de acreditación: la propia de la enseñanza tradicional escolar o la que se asocia a un contrato de aprendizaje, es decir, a la capacitación en un oficio a partir de un contrato firmado por un instituto profesional, una empresa y el estudiante [DNEF, 2007].

En China la educación equivalente a nuestro Bachillerato se imparte en un segundo ciclo educativo, superior al básico. Son los estudios de educación secundaria o enseñanza general media superior con una duración de tres años. Para acceder a este nivel es necesario aprobar los respectivos exámenes de capacitación.

Quienes deseen continuar su educación pero no acreditan la evaluación de ingreso a ese nivel, tienen la opción de ingresar a una escuela de formación profesional que ofrece programas formadores de competencias en áreas como agricultura y trabajos técnicos, estudios que se cursan en un mínimo de dos años y un máximo de cuatro.

El equivalente al Bachillerato se acredita mediante un sistema que otorga 144 créditos (116 para las materias obligatorias y 28 de optativas). Al final del programa educativo se aplica una prueba de habilidad general, que es supervisada por las autoridades provinciales. En China, al graduado de secundaria, se le considera persona educada con fuertes posibilidades de ingreso a las universidades o colegios profesionales.

La metodología en la enseñanza en China difiere de la metodología de la educación occidental. Habitualmente las actividades de aprendizaje recurren a la memorización y se concentran en las matemáticas, las ciencias y los estudios chinos, materias que sirven a los jóvenes chinos para encarar las evaluaciones de ingreso a la escuela media, la secundaria, el bachillerato o la universidad. Pero con la entrada del siglo XXI se adopta el uso de nuevos enfoques de enseñanza centrados en el alumno y que implican el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Así como una mayor interacción entre el personal docente y los estudiantes [Berengueras Pont, 2012].

Como denominadores comunes entre los sistemas educativos de enseñanza media hasta aquí comentados y el Bachillerato Nacional tenemos varios: generalmente se trata de estudios obligatorios posteriores a la enseñanza básica; atienden a la población en edad escolar en un rango de 15 a 18 años; son de carácter propedéutico y contienen salidas a diferentes opciones de educación superior —universitaria o tecnológica— o bien, ofrecen enseñanzas específicas para la habilitación para el trabajo.

Lo que hoy se denomina Educación Media Superior en nuestro país ha transitado por un largo camino histórico, caracterizado por la transformación y evolución de las instituciones educativas. Eslabones de ese devenir de la enseñanza media han sido el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fundado en 1537; el Colegio de San Juan de Letrán y de Santa María de Todos los Santos establecido en 1543; la Escuela Nacional Preparatoria fundada por el Dr. Gabino Barreda en 1867 y cuyo plan de estudios contemplaba 5 ciclos anuales³. Fue hasta enero de 1870 que se presentaron de forma ordenada los primeros resultados de la labor educativa de la preparatoria en el ámbito nacional.

En cuanto a la educación superior, se fundó la Universidad Nacional de México en 1910 dando continuidad a las aportaciones educativas de la antigua Real y Pontificia Universidad de México. Más adelante, el presidente Adolfo de la Huerta vino a sentar las bases de una transformación a fondo del sistema educativo mexicano bien entrado el siglo XX. La entrega al Departamento Universitario de la función educativa que tenía el gobierno del Distrito Federal fue una de las principales medidas que vendrían a darse para democratizar a la administración pública de la educación y hacer realidad los postulados del artículo tercero constitucional. La declaratoria de hacer de la educación pública gratuita, laica y obligatoria no era suficiente para ese entonces (SEP, 2015)⁴. Pocos años después, con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se integra y regula a todo nivel educativo desde el jardín de niños hasta la universidad, pasando por el nivel medio superior.

Un punto de inflexión de crucial importancia para las instituciones de enseñanza superior fue la reforma universitaria de 1929 cuando se otorga la autonomía a la Universidad Nacional de México, La bien conocida Universidad Nacional Autónoma de México sirvió de modelo para las universidades públicas que fueron emergiendo a lo largo y ancho del país, surgiendo sus propósitos como directrices de la enseñanza universitaria nacional: *servir al país y la humanidad, formar profesionistas útiles a*

1.3 Contexto nacional

³ La reforma del plan de estudios del Instituto Literario de Toluca, se realizó con base en las ideas positivistas de Barreda.

⁴ Secretaría de Educación Pública. (2015). Historia de la SEP. Tomado de http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.VaKiM_m21LE



la sociedad, organizar y realizar investigaciones, primordialmente sobre las condiciones y problemas nacionales, extender a la sociedad los beneficios de la cultura y la ciencia con la mayor amplitud posible.

Pocos años más adelante, en 1936, se crea el Instituto Politécnico Nacional y sus escuelas vocacionales que vinieron a ser la opción de educación media superior técnica del país. En el último tercio del siglo XX es cuando el sistema de educación de enseñanza media superior en el país se diversifica y crece notablemente en términos de cobertura. Se crea el Centro de Bachillerato Agropecuario, Industrial y del Mar en 1969; el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en 1971, y los Centros de Bachillerato Tecnológico: Industrial y de Servicios [CBTIS], los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos [CECyT] y el Colegio de Bachilleres en 1973. Apenas un lustro después, en 1978, se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP]. Una modalidad de bachillerato bivalente cuya misión al momento de su creación era la de capacitar a los jóvenes para el trabajo.

Es hasta 1982 que se propone el perfil básico que debía adquirir el joven bachiller en territorio nacional. Ese año se definen los objetivos, contenidos y rasgos comunes para la formación del bachiller duración, integración del tronco común [Acuerdo secretarial 71]⁵.

Ya entrado el siglo XXI, en calidad de estrategia y línea de acción del Programa Nacional de Educación 2001-2006, rector de la política educativa en ese entonces, se crea la Subsecretaría de la Educación Media Superior en el año 2005, antes dependencia de la Subsecretaría de Educación Superior. En ese momento se emitieron las directrices que regularían al bachillerato y se da la Reforma del Bachillerato General cuyas principales intenciones formativas eran las de: *ofrecer una cultura general básica, proporcionar conocimientos, métodos y técnicas, así como desarrollar habilidades y actitudes esenciales para la realización de actividad productiva y socialmente útil.*

Es a partir de 2007 que inicia la Reforma Integral de la Educación Media Superior [RIEMS] que hoy direcciona los destinos de toda modalidad, sistema y subsistema que ofrece Educación Media Superior en el país. Esa última reforma propuso al Bachillerato Nacional el seguimiento de un Marco Curricular Común fundamentado en el enfoque por competencias. A partir de esa reforma también vendría a regularse todas las modalidades que oferta la Educación Media Superior [EMS].

Con el propósito de establecer los criterios, parámetros, metodologías e indicadores aplicables a las instituciones públicas y particulares que

⁵ Secretaría de Educación Pública. (1982). Acuerdo por el que se adiciona el diverso No. 71 que determina objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato. Tomado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_15_acuerdo_adiciona_diverso_71_determina_objetivos_contenidos_ciclo_de.pdf

solicitaran ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato, prohijado por la RIEMS, se crea el Comité Directivo de Sistema Nacional de Bachillerato en el año 2009. Ese mismo año se constituye el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior [COPEEMS], Asociación Civil que tiene entre otras finalidades, las de promover el desarrollo de procesos de evaluación eficaces, confiables y transparentes, y evaluar las diferentes opciones, modalidades y tipologías educativas del subsistema de educación media superior mexicano.

Actualmente, la Educación Media Superior en México se diversifica en tres modalidades: propedéutica (universitaria o general), bivalente (tecnológica) y terminal (profesional media). La propedéutica está centrada en la preparación general de los alumnos para que ingresen a estudios superiores; la bivalente se orienta hacia el dominio de contenidos científicos y tecnológicos y la terminal ofrece especialidades técnicas propias de todo ámbito de la producción o de los servicios.

Como es posible resumir hasta aquí, existe en México un abanico de proyectos educativos de nivel medio superior. Cada uno con objetivos propios y singulares estructuras curriculares. El bachillerato tecnológico propone medularmente, en su estructura curricular, un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo e incluye tres componentes básicos en su formación: básica, profesional y propedéutica.

Por su parte, el bachillerato general trabaja tres componentes —básico, propedéutico y formación para el trabajo—. Opera con una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad y, además, recurre al uso de las tecnologías para generar aprendizajes a lo largo de la vida. Este sistema, hasta febrero de 2015, integraba a 1,662 planteles y a 1'563,102 estudiantes, 33% de la matrícula nacional en Educación Media Superior.

La educación mexiquense institucionalizada se remonta a 1828, año en que se crea el Instituto Literario del Estado de México. Esta institución con el paso del tiempo adquiere varios nombres representativos de su evolución como institución de enseñanza. En 1886 se le agrega el calificativo de *Científico* y en 1867 se le nombra *Instituto Científico y Literario*, coyuntura en la que comienza ofrecer el equivalente a la Educación Media Superior.

1.4 Escenario universitario



En 1943 al otorgársele la autonomía se le conoce como Instituto Científico Literario Autónomo y poco más de una década después, el Congreso Mexiquense, al aprobar la Ley Orgánica del 21 de marzo de 1956 da origen a la actual Universidad Autónoma del Estado de México. La Educación Media Superior, tal y como hoy la conocemos, se gesta en 1964, año en que se construye el primer plantel de la Escuela Preparatoria *Campus Colón*.

En 187 años de existencia el Bachillerato en la UAEM ha tenido 10 planes de estudio manteniendo desde su inicio la orientación propedéutica, aunque pasando por distintas modalidades, desde la complementación de los estudios inconclusos de secundaria; la estructuración por áreas de especialidad: sociales, humanidades o económico-administrativas; hasta el sistema de bloques. Con la reforma de 1991 se incorporan a nuestra Escuela Preparatoria los servicios cocurriculares y áreas de habilidades cognitivas, desapareciendo las áreas de especialidad.

Momento trascendental de la evolución y modernización de la Escuela Preparatoria es la adhesión de la UAEM al Sistema Nacional de Bachillerato en 2009. Con esa medida se reorientó el modelo educativo basado en la memorización hacia uno centrado en el aprendizaje y formador de competencias, así como también se estableció el seguimiento de estándares de calidad en torno a la infraestructura y equipamiento de los planteles de Educación Media Superior. Un tercer aspecto de crucial importancia, fue la implantación de los procesos indispensables para operar el modelo constructivista y el enfoque por competencias, y que debían incluir a docentes y directivos bien capacitados; un sistema de control escolar actualizado y un sistema funcional y eficaz de evaluación para la retroalimentación y la mejora continua de la calidad educativa.

En materia de evaluación, con la finalidad de responder satisfactoriamente a los retos educativos y demandas sociales se solicitó al COPEEMS en el año 2010, la valoración del Currículo de Bachillerato Universitario 2009. A partir de la fecha se han evaluado los siguientes planteles:

- » Lic. Adolfo López Mateos, Dr. Pablo González Casanova y Texcoco. Fueron los primeros en evaluarse a nivel nacional en 2011; habiendo calificado para Nivel III.
- » Sor Juana Inés de la Cruz y Dr. Pablo González Casanova. Solicitaron ser evaluados en 2012 para promoverse en el Sistema Nacional de Bachillerato. Se les situó en la categoría más alta: Nivel I
- » Isidro Fabela Alfaro (antes Atlacomulco). Solicita ser evaluado por primera vez en 2013 para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato. Obtuvo Nivel I.



Fundamentos

del Currículo del
Bachillerato Universitario
[CBU]



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

2.1 Los jóvenes en México



Toda actividad prospectiva del currículo institucional está determinada por un conjunto de factores contextuales de tipo político, económico, social y cultural, en los que el currículo mismo debe influir. En ese sentido, toda contextualización del currículo implica su vinculación con distintos ámbitos espacio temporales que conforme se abordan, ofrecen información útil que sirve de fundamento a los fines y propósitos curriculares, los cuales van tomando forma según se identifican las principales variables de la realidad.

En la formulación del Currículo del Bachillerato Universitario 2015 se consideran las características y dinámicas de tres ámbitos del marco contextual: internacional, nacional y estatal. De este modo es posible tomar en cuenta en el nuevo modelo formativo los desafíos que encierran las aceleradas transformaciones sociales, productivas, científicas y tecnológicas que cambian día a día el rostro de las culturas humanas.

Especial importancia se concede en el marco social a la juventud, principal protagonista de todo contexto que envuelve a la Educación Media Superior. Los adolescentes que cursan ese nivel de estudios suelen atravesar continuos cambios y son objeto de exigencias psicosociales que en ocasiones repercuten en su desarrollo psicológico y educativo [González, et. al., 2002].

Es de ahí que la Educación de Nivel Medio Superior esté atenta a la etapa de vida por la que atraviesan sus estudiantes y que vea en los cambios físicos y en la identidad individual y social, la base de la construcción de la personalidad del adulto. Factores que sin duda, influyen positiva o negativamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas y los procesos de pensamiento de los individuos.



Los jóvenes y las TIC

⁶ Las sociedades de mundo a partir de los años 70 del siglo pasado, asumieron al conocimiento como el principal motor generador de tecnología y de su aplicación en el procesamiento de la información.

⁷ El rápido desarrollo y aplicación de las TIC devino en la aparición de redes sociales virtuales que facilitan aún más el intercambio de información y la conformación de grupos que incluso, llegan a cuestionar tanto a los detentores del poder tanto público como privado, como a las diferentes posturas políticas, económicas, culturales y hasta religiosas que de ellas surgen o que predominan entre las sociedades del mundo.

El avance y desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] jugaron un papel fundamental en la recomposición geopolítica y económica mundial acaecida en los últimos años y por ende, en la formación de renovadas relaciones culturales y políticas entre las naciones. En el campo de la información hicieron que el tiempo que ésta tardaba en perder su validez y volverse obsoleta se acortara de manera vertiginosa, al grado que esos lapsos, que antes tardaban años, ahora se reducen a meses.

Las TIC también propiciaron una aceleración de la globalización económica al facilitar el acceso, sin importar la distancia, a incontables bienes y servicios a través del internet, situación que condujo a la recomposición económica del capitalismo internacional en una de sus fases más elevadas y críticas de la historia [Bouzas, 2001:285].

La economía de los países se vio y se ve afectada por lo que ocurría en su propio ámbito continental. El mercado global exigía cada vez más la capacidad de conciliar las diferencias, de trabajar eficazmente en equipo y de mantener buenas relaciones con los demás, a pesar de las barreras idiomáticas y culturales existentes entre las naciones.

El desarrollo de las TIC⁶ y los cambios consecuentes influyeron no sólo en las economías nacionales y sus procesos productivos y laborales, sino también en sus culturas y sistemas educativos⁷. En efecto, si bien el fenómeno de la globalización trajo grandes beneficios en todo campo de la vida humana, también condujo a la integración mundial de los problemas económicos, políticos y sociales. De ahí que las instituciones educativas están impelidas a formar ciudadanos, ser capaces de adaptarse al cambio continuo y a las innovaciones tecnológicas.



Tomemos en consideración que los jóvenes de todo el mundo viven un periodo histórico de cambios constantes y dramáticos. Éstos, a través de la tecnología y los medios de comunicación, reciben de manera indiscriminada la información que recorre el planeta en segundos y tienen acceso inmediato a noticias y a personas de todo el orbe así no tengan la capacidad de procesar todo ese volumen de datos. Es de ahí que todo sistema educativo asuma la responsabilidad de hacerlos capaces de elegir de manera prudente y selectiva la información a la que tienen acceso y realicen de ella una lectura crítica y objetiva, de tal modo que puedan en torno a la información, fundamentar sus decisiones académicas y de vida, así como convertirla en plataforma de su desarrollo personal.

En el campo específico de la educación el procesamiento electrónico de datos es común e imprescindible. Cada vez se acostumbra menos el uso de recursos hasta hace poco convencionales de acopio de información (la clase magistral, las enciclopedias o el libro impreso) y se han sustituido por medios electrónicos que ofrecen información diversa y suficiente relacionada con los contenidos curriculares. Tal circunstancia obliga a fertilizar el terreno de las Tecnologías de la Comunicación y la Información para que estas tengan un uso predominantemente educativo. Esto es de suma importancia ya que cada día que pasa son mayores las expectativas que en ellas deposita la educación formal pues se le concibe como un eficaz dispositivo de ayuda en la formación de los procesos de aprender a aprender y aprender a ser.

Si bien las TIC nos permiten transferir y gestionar grandes cantidades de datos hoy en día, al mismo tiempo están generando nuevas formas de exclusión social. Divide a quienes cuentan con acceso a las tecnologías y tienen las habilidades para utilizarlas de manera productiva de aquellos sectores de población que aún no tienen acceso a la innovación y la



modernidad que éstas ofrecen, provocando las brechas tecnológica, social y educativa-cultural:

- » **La Brecha Tecnológica.** Que excluye a las personas en función de tres razones: 1) No cuentan con los medios técnicos y económicos necesarios; 2) No saben cómo aprovechar la tecnología en su beneficio; y 3) No tienen interés alguno en ella.
- » **La Brecha Social.** Que surge debido a la posición social que ocupa cada persona y de la cual depende sus posibilidades de acceder a las TIC.
- » **La Brecha Educativo-Cultural.** Que implica el grado de familiaridad que se tenga respecto al uso de las TIC y del conocimiento de su potencial; el desconocimiento de los idiomas en los que viene escrita la mayor parte de la información en la red y; la saturación de información dado el enorme volumen de ella que transita a través de las TIC [García, 2012].

Apremia en el mundo avanzar todavía más en la plena incorporación de las TIC a la educación formal para aprovechar todo el potencial que guardan en sí y, mediante una conducción racional de la educación, inducir que el estudiante cuando ingrese al internet, no fragmente o descontextualice la información o el conocimiento, a los que tenga acceso y sepa ponderar la relevancia y trascendencia que éstos tengan en su formación⁸.

Otro fenómeno con ocurrencia global y fuerte impacto en el campo educativo es el que se asocia a la sustentabilidad, tan necesaria para aminorar los efectos del deterioro ambiental de nuestro planeta: el desgaste de los recursos naturales y la extinción de las especies animales y vegetales, causadas por el ser humano; el arrojado irracional de residuos tóxicos a ríos y mares; la tala inmoderada de bosques o la saturación de la atmósfera por gases contaminantes emitidos por empresas, automotores y experimentos militares. Es una tendencia en el mundo que la educación de nivel medio asuma el compromiso de propiciar la reflexión, el aprendizaje y el hacer de los jóvenes en torno a las soluciones de esos problemas⁹.

La formulación de todo Currículo de Bachillerato Universitario debe en consecuencia enfatizar la importancia que para la vida humana tiene la sustentabilidad e indicar las competencias necesarias para participar de su comprensión e implementación. Esta es una asignatura pendiente del Bachillerato que debe encararse con las respectivas reformas curriculares.

⁸ Se trata de eludir la formación de simples buscadores y reproductores de información, incapaces de leer, comprender y cuestionar contenidos, un desafío sin duda que la educación media superior tiene por delante.

⁹ También se considera social porque es el ser humano en sus distintas expresiones sociales, económicas, políticas y culturales el que las provoca, siendo la única especie en el planeta capaz de llegar a esos niveles de desastre y solo él apoyándose en su capacidad de raciocinio, es quien puede revertir esa situación, apoyándose en la investigación científica y tecnológica.

Desarrollo Sostenible

El ángulo social de la sustentabilidad implica el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural que puebla al planeta. Cada nación del mundo se localiza y se ha desarrollado en contextos geo-ecológicos específicos y distintos, que han dado pie a sus identidades, tradiciones, costumbres y formas de organización social, política, económica y normativa o de derecho, así como a los modos con los que deciden explotar sus recursos e incorporar otros que no existan en sus regiones [Sato, 1997: 2].

De ahí que la educación del siglo XXI deba contemplar en sus currículos contenidos disciplinares que permitan al estudiante conocer la diversidad cultural y social, mediando en ello el respeto y la disposición al diálogo propositivo con lo diferente y la otredad.

Los nuevos modelos educativos asumen y fomentan sin prejuicios el respeto a la interculturalidad; encuentran en ella riqueza de ideas y conocimientos; promueven el respeto a la diversidad de creencias y difunden la educación para la no violencia, así como se constituyen en factor de integración de los saberes que son acervo de las distintas culturas del orbe. Es por ello y dada la facilidad con que se obtienen información, conocimientos y productos provenientes de distintos contextos económicos y culturales, que la multiculturalidad viene permeando la formulación de los currícula formales en las tres últimas décadas.

Reforma Curricular

Diagnósticos de la Educación Media Superior realizados en la primera década de este siglo señalaban respecto a los servicios educativos que se ofrecían a los jóvenes mexicanos, cuyas edades iban de los 16 a los 18 años, una cobertura relativamente baja (46.8%) en comparación con la mayoría de los países de la OCDE. Del mismo modo, se reconoció en ese momento que la cobertura educativa no alcanzaba a las clases y entidades marginales de nuestro país, expresando inequidad y exclusión.

Sin embargo, datos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México [RIEMS] indicaban que entre 1995 y 2006 la aparente caída de la cobertura, se debió más a la deserción y al desplome de la eficiencia terminal, que a la incapacidad del sistema para absorber a los egresados de la secundaria [SEP-SEMS, 2012]. Este fenómeno motiva la revisión y mejora de los diferentes servicios de la Escuela Preparatoria hasta ahora centrados en promover la permanencia escolar de los alumnos, es decir, a través de los servicios educativos de orientación, asesoría y tutoría.



Además de los cuestionamientos hechos a la Educación Media Superior del país en el último tercio del siglo pasado y habiendo comenzado el presente, hubo otros más que apuntaron a los procesos de selección e ingreso a la educación, a la formación de los egresados, así como al grado de adecuación de la educación a los retos del nuevo milenio, aspectos en los que están implícitas cuestiones de equidad, calidad y pertinencia, todos factores sin duda relevantes para la educación media superior.

Habiéndose identificado las condiciones imperantes en la Educación Media Superior, apenas comenzado el presente siglo, se planteó la necesidad de un proyecto nacional de homologación educativa del nivel medio superior. Sobre todo como resultado del reconocimiento de la diversidad curricular existente y de otros aspectos que al no ser solucionados daban lugar a una problemática compleja: la inequidad en el ingreso, la insuficiente formación y capacitación para el trabajo y la continuidad de los estudios en el marco de la educación permanente; la cuestionable calidad y pertinencia del nivel respecto a las necesidades del contexto socio laboral, así como el papel que los jóvenes de este nivel educativo podrán tener en el desarrollo sustentable y de nuevas tecnologías [SEP, 2001: 12-18].

A partir de ahí es que se formulan y emprenden nuevas políticas educativas que invitan a la instrumentación de una oferta y cobertura educativa incluyentes de los más desfavorecidos, de los grupos con capacidades diferentes y de las mujeres indígenas¹⁰.

En lo particular se comprometía a la Educación Media Superior del país con su propio avance educativo, contemplándose actuar sobre diez lineamientos¹¹ que dieran direccionalidad a la renovación curricular del Bachillerato Nacional:

¹⁰ En 2014 la ANUIES realizó un censo de estudiantes con capacidades diferentes en el nivel medio superior y superior del país, encontrándose para el caso del bachillerato de la UAEM 210 estudiantes, los cuales representan el 1.22%, dato que permite apreciar que en la UAEM es prácticamente nulo el acceso de este tipo de estudiantes.

¹¹ Rodolfo Alfredo Tuirán Gutiérrez, Subsecretario de Educación Media Superior de la SEP.

- 1. Colocar a la escuela en el centro del sistema educativo.**
- 2. Alentar la constitución de redes y comunidades de aprendizaje.**
- 3. Transformar al alumno de receptor pasivo en sujeto activo y autónomo.**
- 4. Fortalecer el acompañamiento de los estudiantes en la escuela.**
- 5. Dotar al docente de nuevas y variadas competencias.**
- 6. Profundizar la comunicación con los padres de familia.**
- 7. Modificar los ineficientes formatos de formación docente continua.**
- 8. Alentar la participación de los padres en la formación de sus hijos.**
- 9. Activar el trabajo colaborativo y colegiado entre docentes.**
- 10. Formar estructuras colegiadas e integrar redes académicas.**

De modo complementario, pero sustantivo, se emprendían políticas promotoras de la equidad y la justicia social, se ponían en práctica medidas de mejora que vendrían a elevar la calidad de los servicios educativos y ayudaban a avanzar en la erradicación de las desigualdades de género que se expresan de distinta formas según las condiciones sociales, culturales, históricas y económicas de las sociedades.

La educación para la igualdad de género busca que tanto mujeres como hombres dispongan de las mismas oportunidades para desarrollar su potencial y de establecer nuevas asociaciones entre ellos y ellas, basadas en el respeto mutuo y el diálogo, y compartan funciones y responsabilidades públicas y privadas en sistemas sociales y educativos inclusivos. La meta es relacionar los procesos educativos con la identidad e individualidad de la mujer, siendo vital su bienestar [UNESCO, 2013].

También prevalece como tendencia la educación en derechos humanos, tan esencial para formar jóvenes competentes para protegerse a sí mismos y evitar la violación de los derechos de los otros, crear ciudadanos capaces de cambiar sus propias actitudes y comportamientos.

Para convertir en realidad los principios de equidad y calidad en la educación media superior —con base en la revisión y reorientación de los currícula de los diferentes subsistemas— en el seno de la Secretaría de Educación Pública, se propuso la conformación de un Marco Curricular Común que pudiese responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del desarrollo social y económico del país, con fundamento en perspectivas educativas centradas en el aprendizaje y el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Así también vendría a tomarse en cuenta la competencia laboral, concepto directriz de los nuevos Currículos de Bachillerato Universitario que emergieron en diversos sistemas y subsistemas del Bachillerato Nacional en 2008.

Un concepto más cuyo uso modificó sustancialmente el espíritu de los Currícula de Bachillerato Universitario fue el de pertinencia que refiere al lugar que la formación ocupa en la sociedad. Es central en esa noción, la adecuación o el sentido que tiene la educación respecto a los distintos contextos sociales, económicos y políticos que le rodean. Con ese sustento se repensó la vinculación de las escuelas con sus comunidades, su interrelación con el mundo laboral y con los planes de desarrollo nacional, estatales y locales.

Cobertura y Calidad

Muchos han sido los cambios sufridos por la Educación de Nivel Medio Superior en la última década, por lo que hoy debe perfeccionar su filosofía educativa, sus métodos y sus prácticas —modelo curricular— para hacer de la equidad, la calidad y la pertinencia realidades que beneficien a la comunidad escolar y a la sociedad en general.

La entidad mexiquense aloja distintos subsistemas federales y estatales de educación de nivel medio superior, incluyendo los autónomos con sostenimiento oficial y/o particular. En virtud de esa complejidad y la obligatoriedad de su impartición señalada en el artículo tercero constitucional, el Bachillerato Estatal enfrenta grandes retos, sobre todo en términos de cobertura, equidad y calidad de los estudios, incremento de la eficiencia terminal, disminución de los índices de reprobación y aplazamiento, vinculación de los contenidos de aprendizaje con los niveles medio básico y superior, así como con el entorno social del que forma parte el estudiante.

De acuerdo a cifras que explican el panorama educativo en la entidad mexiquense en el ciclo escolar 2012-2013 se registró una matrícula de 544,169 estudiantes de bachillerato —12% de la matrícula nacional— con una tasa de crecimiento medio anual del 2%. La tasa neta de cobertura en el estado es del 47.9%, tasa por debajo de la nacional que se sitúa en 52.9% [INEE, 2014: 391].

Dicho comportamiento impulsa a las instituciones educativas a incrementar su cobertura sobre todo cuando se trata del subsistema autónomo de la UAEM hacia donde apunta el mayor número de demandantes de educación preparatoria.

La atención de una cobertura en constante crecimiento obliga la contratación de más docentes de tiempo completo para formar de modo integral a los estudiantes que año con año se incorporan al Bachillerato y, sin embargo, prevalece la contratación de profesores horas clase: tan sólo en el nivel medio superior del estado de México, el porcentaje de profesores de horas clase asciende a 74.8%, muy por encima del 11% de profesores de tiempo completo [INEE, 2014: 39]. Ésta, sin duda, es una de las condiciones que la política educativa estatal debe enmendar para asegurar la calidad de la enseñanza.

Una circunstancia preocupante que acusa la formación educativa que ofrece el Bachillerato se asocia con la reprobación, aplazamiento y

abandono de los estudios. El 46.5% de los estudiantes de nivel medio superior de la entidad no se matricula en tiempo y forma. Este porcentaje estatal, contrasta negativamente con el respectivo porcentaje nacional, que es del 39%.

Además, el porcentaje que describe el nivel que alcanza la permanencia en la trayectoria escolar del nivel medio superior, del orden del 93.7%, disminuye respecto a los registrados en la educación primaria (99%) y en la secundaria (97%). En cuanto a la tasa de reprobación que es del 1.3% en la primaria y de 7% en la secundaria, aumenta en el nivel medio superior para situarse en 11.2%. [Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013].

Empero un dato prometedor asociado al subsistema de nivel medio superior del Estado de México, se finca en la disponibilidad de recursos informáticos destinados a la enseñanza: en 53% de las escuelas de la entidad se registra una proporción de ocho estudiantes por computadora para uso educativo y con acceso a internet. El anterior porcentaje mejora al promedio nacional situado en 44%. Sin embargo, es cierto que se necesitan datos precisos para ponderar de modo objetivo la forma en que ese equipamiento y tecnologías, están siendo utilizados en la formación de los jóvenes estudiantes.

La vinculación de los contenidos de aprendizaje con los niveles educativos básico y superior y su articulación con los contextos sociocultural y laboral de los estudiantes son otros de los desafíos que enfrenta la Educación Media Superior en la entidad¹². En efecto, la Escuela Preparatoria que ofrezca un currículo de carácter propedéutico, centrado en el desarrollo de las competencias que los egresados requieren para continuar estudios de nivel superior, también debe tomar en cuenta que muchos de sus estudiantes, egresados o no, se incorporan de manera temprana al mercado laboral para apoyarse a sí mismos o a sus familias.

Son muchos y de diversa índole los retos que en la actualidad deben acometer las instituciones educativas que ofrecen Educación de Nivel Medio Superior en el estado de México, y éstas en general, se están preparando o ya lo están, para ofrecer una enseñanza integral a los jóvenes que les convierta en protagonistas en la vida social, política e institucional y les permita demostrar en todo campo de la vida profesional una formación rica en conocimientos, creatividad y cultura emprendedora.

¹² Sobre todo los subsistemas bivalentes como el bachillerato tecnológico, CONALEP, CECyTEM, entre otras instituciones que deben desarrollar competencias laborales que faciliten la incorporación de los estudiantes al trabajo, debiendo por tanto ajustar sus currículos educativos a las cambiantes necesidades del sector productivo. En ese sentido la educación de nivel medio superior que oferta el Estado mantiene una tasa de ocupación del 68.3% (57.7% cuenta con una contratación laboral estable y con prestaciones de ley).

Juventud y educación en el Siglo XXI

En la población joven está la principal riqueza de las sociedades, ya sea por su energía e impulso renovador del mundo, por la frescura y originalidad con la que presentan sus ideas y/o por ser pilares de las actividades laborales en todo campo de la producción; esa población representa a un segmento importante de la población nacional. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, al segundo trimestre de 2013, se detectaron en el país a 21.5 millones de jóvenes (de 15 a 24 años de edad) que para ese entonces constituían al 18.2% de la población entera. De ese total, 6.8 millones eran menores de edad, es decir, entre 15 y 17 años y representaban al 31.6% de la población joven [INEGI, 2013]. En el caso específico del Estado de México, el Censo Nacional de Población (2010) contabilizó 15'571,679 de personas que habitan en la entidad mexicana habiéndose registrado de ese total 1'465,431 de jóvenes 15 a 19 [CONAPO, 2015].

En nuestro país ellos son parte importante del grueso de la población y con otros segmentos forman parte del bono poblacional. En efecto, hoy día vivimos una transición demográfica que hace mayoritaria a la población en edad de trabajar (15 a 64 años) respecto a la población dependiente: niños, adultos mayores y personas con discapacidades que le inhabilitan para laboral en los sectores formales de la economía¹³.

Sin embargo, para que ese bono demográfico se convierta en una ventaja para el mundo de la producción y los servicios, se requiere que, a corto plazo, se eleve la calidad de la formación de los jóvenes. De hecho, la educación impacta positivamente en la productividad ya que: crea y/o mejora habilidades sobre todo si se adquiere desde la niñez y continúa ininterrumpidamente hasta la vida adulta; favorece el uso y óptimo aprovechamiento de las tecnologías de vanguardia, así como propicia la incubación y puesta en práctica de nuevos enfoques e ideas.

En México como en el mundo, los jóvenes son motor de toda colectividad. En ellos recae la gran responsabilidad de forjar el futuro que espera a más amplios grupos de población, siendo la mejor apuesta que la sociedad tiene para progresar. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas [ONU] la población de jóvenes de 15 a 24 años de edad representa —en la misma proporción que México— a tan sólo al 18% de la población mundial y a la cuarta parte de la población en edad laboral [OCDE, 2015:1].

Ese capital humano, potencial creador de conocimiento y pilar de las economías del planeta, según el Programa de Juventud de las Naciones Unidas, se concentra en países en vías de desarrollo (86.6%) y del total el 61.5% habita en Asia. En África y América Latina y el Caribe se reúne

¹³ Las estadísticas de desempleo muestran que las personas de 14 años y más con educación media y superior acusan mayor desempleo que otros grupos etarios.

el 24.6% de la población joven de mundo. En Europa y Norteamérica habitan tan sólo el 13.4% de los jóvenes siendo esas áreas del mundo donde se manifiestan con mayor fuerza el envejecimiento de sus poblaciones, una marcada tendencia que emerge desde la postguerra¹⁴.

Para el año 2025, se prevé que el número de jóvenes que vivirá en países en vías de desarrollo crecerá hasta llegar al 89.5% del total mundial. Y es de suponerse que serán las tres regiones del mundo con mayor número de jóvenes, las que aportarán en el futuro inmediato la mayor parte de la mano de obra requerida en los ámbitos de la producción y los servicios. De aquí también la necesidad de prepararlos adecuadamente para que puedan insertarse satisfactoriamente en el mundo del trabajo.

Paradójicamente, el abatimiento del desempleo es uno de los grandes desafíos actuales que confronta a los jóvenes con su realidad. Datos de la Organización Iberoamericana de la Juventud [OIJ] indican que el desempleo juvenil ascendió de 70.8 millones a 85.7 en una década, dando cuerpo al 45% del desempleo total. Este organismo reconoce que:

...a comienzos de este decenio, la juventud goza de más acceso a educación, pero menos incorporación al empleo que la población adulta [CEPAL, 2010].

El abatimiento del desempleo vía el mejoramiento de los conocimientos, habilidades y capacidades de los jóvenes es un reto de gran envergadura para las instituciones de educación media superior, que deben implantar modalidades propedéuticas que ayuden al estudiante a continuar estudios de tercer nivel y le encarrilen en un proceso de educación que le procure una formación profesional continua y por ende, empleo, desarrollo personal y movilidad social [UNESCO, 2013]. La relevancia que la educación alcanza en ese sentido es ilimitada:

La relevancia del papel de la educación y de contar con un alto nivel de escolarización, se hace patente si se considera que los recursos invertidos en educación logran un retorno social y privado más alto, puesto que los años adicionales de educación se traducen en importantes ahorros de recursos públicos y privados, abatimiento de los índices de pobreza y marginación, recomposición del entorno de bienestar social, mejor inclusión y adaptación del individuo a la sociedad y a la familia, salvaguarda y enriquecimiento del capital cultural, incremento en las oportunidades de encontrar trabajos bien remunerados, decremento en las pérdidas salariales al acceder a nuevos empleos, disminución de la brecha salarial

¹⁴ Lo mismo ocurre en Latinoamérica y en especial en México, es decir, no podemos dejar de lado que *...inexorablemente se ha iniciado un lento y gradual proceso de envejecimiento de la población debido principalmente a la desaceleración en el crecimiento de la población total, a la disminución en la tasa de mortalidad y al incremento en la esperanza de vida [Mariño, 2002: 53].*



entre mujeres y hombres, reducción del subempleo, así como del número y duración de los periodos de desempleo, entre otros [SEP-SEMS, 2012].

A esos desafíos debemos agregar otro más al que se enfrentan las instituciones de educación de Nivel Medio Superior: el abandono escolar que supera el 50% en América Latina¹⁵ y como lo señala la CEPAL:

...lamentablemente, el 80% de los jóvenes urbanos de los países latinoamericanos provienen de hogares cuyos padres cuentan con un capital educativo insuficiente (menos de 10 años de estudio) y entre un 60% y un 80% de ellos no alcanza el umbral educativo básico para acceder al bienestar [CEPAL, 2010].

Siendo la falta de interés por el estudio y la temprana incorporación de los jóvenes al trabajo remunerado para ayudarse a sí mismos y a sus familias, factores determinantes del abandono escolar [SEP-SEMS, 2012: 10-11] hoy día las instituciones educativas procuran dar mayor atención a los factores motivacionales hacia el estudio y a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias. Además, para mantener a los jóvenes en la escuela es necesario que el conjunto de instituciones sociales aceleren el abatimiento de la pobreza o de lo contrario, cercarán las posibilidades que la juventud tenga en el sentido de emprender un plan de vida sustentado en la educación universitaria.

De modo complementario, pero no menos importante, son las acciones que las instituciones educativas emprendan para desalentar la inmersión de los jóvenes en perniciosos círculos que afectan su salud y desarrollo personal. En efecto, el abandono escolar también expone a los jóvenes a las adicciones, a conductas sexuales riesgosas, a la violencia y a la delincuencia, a los accidentes y, en general, a la práctica de estilos de vida no saludables que les dañan a ellos y a los demás, llevándoles incluso a la muerte: Por ello es necesario:

...lograr la disminución de la cantidad de alumnos en riesgo de desertar de la escuela. Identificarlos, caracterizar las condiciones de su vulnerabilidad y buscar alternativas pedagógicas que favorezcan su permanencia en la escuela, [éstas] son algunas de las acciones propuestas; otra es proveerlos de competencias que, no obstante no puedan evitar la deserción, les permitan desarrollar un proyecto de vida orientado constructivamente en el marco de sus dificultades [Secretaría de Seguridad Pública, 2011: 26].

¹⁵ A partir de los datos que aporta tanto el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] como la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI, 2009], menos de la mitad de los jóvenes de 20 años consiguen terminar el nivel medio en Latinoamérica [Román, 2009. cit. en SEP-SEMS, 2012: 5].

El fenómeno de la violencia es un caso especial que afecta el desarrollo de los jóvenes tanto en lo individual como en su rendimiento escolar. El conocido *bullying* es más que una sombra que nubla la convivencia escolar, son golpes directos a la psique de los jóvenes que dejan lamentables secuelas: incremento de la tasa de suicidios, sin mencionar la afectación de la dignidad y la autoestima de las víctimas. Ansiedad, cuadros depresivos, problemas de integración social, huellas o cicatrices del maltrato físico, deserción escolar y muchas de las afectaciones en el desempeño académico de niños y jóvenes tienen su sombría raíz en el hostigamiento escolar.

De acuerdo con la OCDE nuestro país ocupa el nada honroso primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica: casi 19 millones de niños y adolescentes, de primaria y secundaria, de escuelas tanto públicas como privadas, han sufrido algún tipo de abuso o acoso [OCDE, 2013]. La cifras que ofrecen el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México son totalmente coincidentes: de los poco más de 26 millones estudiantes de los niveles preescolar, primaria y secundaria, alrededor de 60 y 70 por ciento ha sufrido alguna vez *bullying*.

Esos altos números alertan a las instituciones de educación de nivel medio superior ya que son receptoras de grandes contingentes de jóvenes que fueron víctimas de la violencia y son portadores de desajustes emocionales que afectan su desarrollo educativo. Es por eso que ya se comienzan a ver esfuerzos institucionales tendientes a dar soporte a las comunidades familiares para que desnaturalicen en su seno la violencia social y fortalezcan lazos de convivencia sana y positiva. Se trata de humanizar en el sentido pleno de la palabra, haciendo de las personas entes sensibles, que puedan sentir las necesidades de los otros como si fueran las propias.

Una variante del abuso entre los jóvenes es *ciber bullying* que se refiere a toda forma de comportamiento violento que se lleva a cabo de manera intencional y persistente, que supone una presión hacia las víctimas que les deja en situación de indefensión. Esta variante se lleva a cabo mediante los distintos medios socio-digitales a la mano de la juventud: computadoras, celulares, tabletas, o mediante el uso de los servicios de correo electrónico, mensajería instantánea, redes sociales, mensajes de dos vías (SMS) de celular, blogs o videos.

Las estadísticas indican que cada vez son más los jóvenes que son víctimas de este tipo de agresiones y las consecuencias se dejan ver en forma de estados depresivos, baja autoestima, ausentismo escolar, sentimientos de culpabilidad y deterioro en las relaciones escolares y familiares [A.S.I., 2011].



De ahí que en la educación de los jóvenes bachilleres se tome en cuenta que además de posibles casos de abuso, la adolescencia está permeada por el estrés que les causa su obligada adaptación a nuevas necesidades sociales propias de su desarrollo personal. Y que además un importante porcentaje de jóvenes está expuesto a conflictos familiares y académicos, o incurren en conductas que pueden ser factores disparadores de desórdenes psicológicos graves [Cardozo y Alderete, 2009].

Conforme al *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*, presentado por el Instituto Mexicano de la Juventud, la población nacional de jóvenes entre 12 y 29 años enfrenta una escasa o deficiente incorporación a la vida económica política y social que se resume en cuatro puntos:

(1) dificultades para la inserción en el mercado laboral, (2) la desvinculación entre los jóvenes y el entorno que los rodea, (3) la deficiente formación y desarrollo de habilidades que permitan el desarrollo personal y (4) la escasa educación sexual y reproductiva que conduce a una mayor incidencia de embarazos en adolescentes [IMJUVE, 2013:4].

El empobrecimiento, el ya comentado desperdicio del bono demográfico y la violencia que envuelve a los jóvenes, son los efectos más visibles de las desfavorables condiciones de vida por las que atraviesan y que acarrearán una gran desigualdad en su acceso a las oportunidades laborales y educativas. Entre otras secuelas de la desatención a la problemática de la población joven están:

...el aumento del número de jóvenes que no estudian ni trabajan, un aumento de informalidad laboral entre los jóvenes, una disolución del tejido social, el acceso limitado a la Seguridad Social, así como menores ingresos laborales. Todo ello se traduce en una mayor incidencia en la pobreza juvenil.

De la incapacidad para lograr su pleno potencial y contribuir al desarrollo se desprenden una escasa movilidad social, la ausencia de espacios para toma de decisiones, un limitado ejercicio de los derechos sociales... Finalmente, la mayor probabilidad de ruptura del vínculo familiar promueve un desarrollo de conductas de riesgo o delictivas que conllevan a un aumento de la victimización de los jóvenes [IMJUVE, 2013:4].

Entre otros factores más de índole extra escolar que afectan a los jóvenes en el mundo y en el país encontramos:

- » El uso y abuso de drogas creció de 5.0% a 7.8% del 2002 al 2011 [Secretaría de Salud, 2011].
- » La agresión física (homicidios), accidentes de vehículos de motor, lesiones autoinfligidas intencionalmente (suicidios) y VIH/Sida son las principales causas de muerte en los jóvenes mexicanos de 12 a 29 años [CONAPO, 2010-2030].

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, de una muestra nacional de 5,000 jóvenes de 12 a 29 años de edad, el 57.7% mencionó tener una vida sexual activa. De ese porcentaje, 2,019 jóvenes (70%) dijeron haberse iniciado entre los 15 y 19 años, rango de edad que comúnmente tienen los estudiantes de bachillerato en nuestro país [IMJUVE, 2012].

Además, aunque la tasa de fecundidad de las mujeres en el anterior rango de edad es bajo —72.9 nacimientos por cada mil adolescentes— no debe omitirse la respectiva orientación, pues ese universo de jóvenes mujeres está expuesta a diversas infecciones de transmisión sexual, incluyendo al VIH/sida. Por ello es importante actuar, mediante la educación para la salud sexual en el bachillerato, en la prevención de embarazos no planeados y el uso adecuado de métodos anticonceptivos, así como en la erradicación del consumo de drogas [CONAPO, 2015].

Es de ahí que todo proyecto educativo deba apoyar a las nuevas generaciones para que ellas mismas sean las que erradiquen el abuso y la violencia; construyan una cultura de paz que articule los diversos intereses y valores de individuos y colectividades y conviertan a nuestra sociedad en un espacio democrático y respetuoso de los derechos humanos.

Incorporar en todo caso las propuestas de los jóvenes —agentes esenciales del cambio social, el desarrollo económico y la innovación tecnológica— resultantes de Foros Internacionales de la Juventud auspiciados por la UNESCO que contemplan entre otros asuntos la equidad de género, la atención a los jóvenes marginados y discapacitados, así como la resolución de diversos problemas de los jóvenes en los campos social, educativo, laboral, económico y cultural [UNESCO, 2013].

Los problemas y desafíos son muchos y constantes, pero la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México está preparada para encararlos y asumir su quehacer con sentido de la responsabilidad social incluyente.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

2.2 Calidad en la educación obligatoria



La Educación de Nivel Medio Superior del país orienta su quehacer, en lo general, en función de los ordenamientos vigentes en los ámbitos nacional y estatal y, en lo particular, de conformidad con las legislaciones específicas que son propias de cada institución que imparte el bachillerato.

De ahí que al marco normativo de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México, lo integren —en lo más alto de la pirámide de la legislación educativa nacional— el artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación y las disposiciones de la Reforma Integral para la Educación Media [RIEMS]. Le siguen la Ley de Educación del Estado de México y en lo particular, la Ley de la UAEM, el Estatuto Universitario y el Reglamento de la Escuela Preparatoria.

Cada uno de los lineamientos contemplados en ese conjunto de ordenamientos, direcciona toda vertiente programática del Bachillerato de la UAEM, considerándoseles más que normas rígidas, bases para la acción que se mejoran y perfeccionan con base en el diálogo reflexivo y participativo que nuestra institución promueve dentro y fuera de sus aulas. En todo momento, responden a las necesidades educativas de los jóvenes y de modo más amplio a los requerimientos actuales de la sociedad global y del conocimiento.

La reciente reforma al artículo 3º constitucional al mismo tiempo que indica la obligatoriedad de la Educación Media Superior en territorio nacional —*Todo individuo tiene derecho a la educación*— establece que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos [DOF: 26/02/2013].



Al seguirse el espíritu de ese artículo constitucional, se ha impulsado en la UAEM una organización escolar que sirve de sostén y trabaja permanente y sistemáticamente a favor de la calidad educativa y de la visión de futuro que comparten líderes académicos —formados y comprometidos con el quehacer institucional— y jóvenes estudiantes de los planteles de la Escuela Preparatoria. Como ese mismo artículo constitucional contempla, la Educación de Nivel Medio Superior que ofrecemos debe inculcar:

...los resultados del progreso científico... luchar (á) contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios [DOF: 26/02/2013].

Asimismo, en el artículo 3º constitucional se observan directrices de distinta índole que apuntan al cultivo del humanismo, los valores y el respeto a legalidad y que invitan a procurar en todo momento de la tarea educativa a:

Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [DOF: 26/02/2013].

Tal y como las últimas reformas legales concernientes a la Educación de Nivel Medio Superior disponen, ésta debe ofrecer una educación de calidad, humana, solidaria, crítica y emancipadora.

Para lograrlo, tenemos en la concurrencia de la comunidad educativa de la Escuela Preparatoria de la UAEM compromiso y corresponsabilidad, valores que los docentes, desde sus diferentes disciplinas, desarrollan para dar cauce a las necesidades formativas y de apoyo que requieren



los jóvenes; dicho de manera más amplia, para ofrecer a los estudiantes el conjunto de contenidos, principios y acciones que les ayuden a contrarrestar los riesgos a los que se enfrentan por su edad y, al mismo tiempo, les apoyen en la construcción de un proyecto de vida.

Dado que la mayoría de los jóvenes bachilleres transitan de la adolescencia a la edad adulta, como institución responsable y solidaria que es, la Escuela Preparatoria les brinda la posibilidad de una madurez cognitiva y emocional, cimentada en el desarrollo de la conciencia moral y ética.

La idea educativa gira en torno a una formación que habrá de hacerles actuar en su vida familiar, académica, social y laboral, de manera plenamente humanizada y a partir de relaciones estables e igualitarias para con ellos mismos, sin descuidar su trato con los demás. Esa es la educación que el Nivel Medio Superior debe impartir y cuyos fundamentos se encuentran en los grandes principios de la legislación educativa federal, la cual menciona que la educación en México deber ser:

- a) *Democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos.*
- b) *Nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atiende la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;*



c) *Promotora de la sana convivencia humana, al estimular el aprecio y respeto por la diversidad cultural; la dignidad de la persona; la integridad de la familia; la convicción del interés general de la sociedad; los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos y;*

d) *De calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos [DOF: 26/02/2013].*

De esa plataforma jurídico educativa es que la Educación de Nivel Medio Superior se haya tornado en los últimos años en una entidad plena de aspiraciones, empeñada, sobre todo cuando se trata de instituciones públicas de enseñanza, en lograr una mejora del bienestar social y por ende en contrarrestar los efectos de una crisis estructural generalizada que afectan diferentes órdenes de la vida actual [De Alba, 2003: 50] y que tiene entre otras variables a la pobreza; la celeridad en la producción del conocimiento¹⁶; la globalización; los avances de la ciencia y la tecnología; las condiciones ambientales, financieras y culturales; la democracia; el desarrollo sustentable y la modernización¹⁷.

Todos los anteriores constituyen factores que impelen cambios en las instituciones educativas y les inducen hacia una transformación curricular que dote a los nuevos programas de estudio de las respuestas —creativas e inteligentes— que los jóvenes y los sectores productivos demandan de la Educación de Nivel Medio Superior.

De la Ley General de Educación, la Escuela Preparatoria de la UAEM hace suyos los lineamientos contenidos en su artículo 2º que al pie de la letra dicen:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables [Párrafo reformado DOF 11-09-2013].

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social [Párrafo reformado DOF 17-04-2009].

¹⁶ Desde la perspectiva de los investigadores educativos las crisis coyunturales pueden tornarse en áreas de oportunidad, que desde el currículo, sirvan de espacios para pensar la realidad alternativamente, con base en el examen crítico del ahora y vislumbrar el futuro como indefinido, que conduzca a los estudiantes a reflexionar en coyunturas críticas, pensando en nuevos argumentos y utopías que ayuden a cambiar a sus sociedades [De Alba, 2003].

¹⁷ Vistos desde el ámbito curricular en calidad de procesos que determinan el pensar y el quehacer social con miras a refrendar los derechos humanos [De Alba, 2003].

La Ley General de Educación es al mismo tiempo filosofía educativa y norma, contiene principios y también propósitos que hacen eco a los fundamentos del artículo 3º constitucional. Es en todo caso, la impronta de las más altas aspiraciones educativas de nuestro país que bien pueden resumirse en los distintos lineamientos de política educativa contemplados en el artículo 70 de la Ley General de Educación, que son horizonte y destino de toda Escuela Preparatoria adscrita al Sistema Nacional de Bachillerato:

- » [El] *desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas* [Fracción reformada DOF 28-01-2011].
- » *El desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, reflexión y análisis críticos.*
- » *La conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia...*
- » *El conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.*
- » *El valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta; propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos* [Fracción reformada DOF:28-01-2011].
- » *Las actitudes que estimulen la investigación y la innovación, científicas y tecnológicas.*
- » *La creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.*
- » *La educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del deporte* [DOF: 13/08/2012].
- » *(El desarrollo de) actitudes solidarias en los individuos y crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y*



adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias [Fracción reformada DOF: 28-01-2011].

- » *(La formación de) actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar social.*
- » *Fomentar los valores y principios del cooperativismo [Fracción adicionada DOF 02-06-2006].*
- » *Promover y fomentar la lectura y el libro [Fracción adicionada DOF: 17/04/2009].*

Así, al integrar a su quehacer educativo las últimas reformas a la Ley General de Educación, la Educación de Nivel Medio Superior se mantiene a la vanguardia. Antepone en todo momento y lugar la atención de las necesidades de los jóvenes estudiantes que son de distinto orden y naturaleza, entre otras más: la prevención de conductas riesgosas tales como las adicciones, los embarazos no deseados, la exposición a la violencia, la depresión y el aislamiento.

Por otro lado, el Sistema Nacional de Bachillerato [SNB] cuya creación deriva de la Reforma Integral para la Educación Media, prevé la operación de un Marco Curricular Común bajo el enfoque por competencias y además prevé y establece:

- » *La atención de las demandas de obligatoriedad y cobertura, así como la exigencia de contar con una educación de calidad,*
- » *La regulación de la educación que se imparte en este nivel de estudios, dada la enorme diversidad de modalidades y planes de estudio.*

Las disposiciones de la RIEMS están a favor de una educación que cumpla con criterios de calidad y de facilitar el tránsito entre modalidades y planteles, evitando con ello el abandono escolar. Como propuesta de vanguardia que es y solidaria con la educación nacional invita a todo Bachillerato, según el espíritu de su Acuerdo 442, a:

Fortalecer la identidad de la EMS en el mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad.

La Escuela Preparatoria de la UAEM reconoce los anteriores lineamientos por su incuestionable relevancia para el Bachillerato Nacional, como concede particular importancia a las *finalidades, prácticas y condiciones* de operación generados en torno a los Acuerdos del Sistema Nacional de Bachillerato que constituyen marcos reguladores del trabajo que se realiza al interior de las escuelas¹⁸ en función de intenciones educativas claras y objetivadas en los perfiles de egreso; principalmente se adhiere a los acuerdos siguientes:

» **Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.** Donde se delinea el Marco Curricular Común eje fundamental de la reforma educativa. El MCC se entiende como la formación del conjunto de competencias genéricas que debe tener una persona capaz de enfrentar los retos del mundo actual. Integra las cualidades individuales, éticas, académicas, profesionales y sociales que debe poseer el egresado del bachillerato, de conformidad también al artículo 3º constitucional. En todo sentido, el MCC impulsa los contenidos que deben dar cuerpo a las competencias que debe promover la Educación Media Superior, a saber: *a) Competencias genéricas (clave, transversales y transferibles); b) Competencias disciplinares y; c) Competencias profesionales* [DOF: 26/09/2008].

Así como seguimos las pautas del Acuerdo 442, también compartimos al interior de nuestro Bachillerato lo dispuesto en otros Acuerdos más:

1) **Acuerdo 444.** En el que se establecen las competencias que constituyen el MCC del SNB y donde los docentes del bachillerato pueden ubicar las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, cuya formación deben impulsar a partir de sus respectivas asignaturas [DOF: 21/10/2008];

2) **Acuerdo 447.** En el que se señalan las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada [DOF: 29/10/2008];

3) **Acuerdo 449.** En el que se indican las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior [DOF: 2/12/2008] y;

4) **Acuerdo 489.** En el que se indican los lineamientos de ingreso de las instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato [DOF: 23/01/2009].

¹⁸ Incluyendo la definición de competencias docentes y directivas así como procesos diversos.

La legislación educativa del Estado de México hace suyas las intenciones educativas formuladas en el artículo 3º constitucional y en la Ley General de Educación, al ser éstas las directrices de una educación de calidad al alcance de todos, sustentada en principios de equidad y justicia social. De manera específica se enuncian en el artículo 10 (Sección segunda) de los Principios de la educación de la Ley de Educación del Estado de México [LEEM], que a la letra dice:

La educación que el Estado imparta promoverá la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social en un entorno que fomente la libertad y la democracia [Gaceta del Gobierno del Estado de México 6/05/2011].

Respecto a los criterios y fines de la educación que prevalecen en la entidad mexiquense la Ley de Educación del Estado de México, en su artículo 14, abona elementos de primer orden que les dan dirección y sentido:

La educación que brinde el Estado será de calidad y sustentada en valores; promoverá la identidad nacional y estatal; aportará a los educandos una visión global del conocimiento que consolide la cultura de la paz y el desarrollo sostenible; y contribuirá a la equidad, a la formación integral de la persona y a su preparación para la vida [Gaceta del Gobierno del Estado de México 6/05/2011].

En lo particular, y conforme al artículo 17 de la misma Ley, la educación en el Estado de México:

- » *Favorece el desarrollo de facultades cognitivas, (se) ayuda a que emerjan las capacidades críticas y de observación de los estudiantes y se orienta a hacer de ellos personas analíticas y reflexivas, que sepan en todo momento vincular la teoría con la práctica.*
- » *Promueve el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, así como para el desarrollo de competencias en los educandos.*
- » *Estimula la creatividad induciendo en los educandos la curiosidad, la imaginación y el pensamiento crítico e innovador.*
- » *Fomenta la justicia, la libertad, la igualdad, la equidad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la honradez y demás valores que favorezcan la convivencia social armónica [Gaceta del Gobierno del Estado de México 6/05/2011].*

Además, en el Plan General de Desarrollo del Estado de México 2011-2017 encontramos el concepto de educación que se aspira transmitir en la entidad:

...un proceso por el cual los individuos asimilan, entienden y razonan conocimientos y habilidades que permiten un desarrollo pleno y su integración productiva y cultural en la sociedad. La educación debe contribuir a la formación de una ciudadanía capaz de enfrentar de manera crítica los retos económicos, sociales, políticos y culturales del mundo globalizado en el que vivimos.

Es en esa noción de la educación, de gran alcance y con un vasta amplitud de horizonte, que las escuelas de Educación Media Superior de la entidad enmarcan su quehacer y encuentran la inspiración para hacer de las disposiciones normativas los hechos educativos de calidad que la sociedad mexiquense espera.

La Universidad Autónoma del Estado de México dispone de ordenamientos propios, congruentes y afines con el marco normativo nacional que orientan el devenir de su vida institucional y regulan los servicios educativos que oferta.

Tales ordenamientos son centrales en la tarea encomendada a la Escuela Preparatoria de la UAEM en el sentido de promover la formación integral de sus estudiantes, de cultivar en ellos las bases éticas y valores morales que garanticen su adecuada inserción en el entorno, a partir del respeto que se deben a sí mismos y a sus semejantes. De manera específica, el artículo 2º de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México, señala que:

La Universidad tiene por objeto generar, estudiar, preservar, transmitir y extender el conocimiento universal y estar al servicio de la sociedad, a fin de contribuir al logro de nuevas y mejores formas de existencia y convivencia humana, y para promover una conciencia universal, humanista, nacional, libre, justa y democrática [UAEM, 2014b].

La legislación universitaria, así también, enfatiza que es la *convivencia* un componente significativo en la intención educativa de humanizar el sistema de relaciones interpersonales y comunitarias que dan sentido social a la educación.



En el Estatuto Universitario, fracción 1, artículo 52 se establece que la docencia universitaria motivará en el alumno la adquisición de:

I. Una conciencia social y una postura crítica.

II. Una concepción humanística y científica y una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales.

III. Una formación integral en la disciplina o campo de estudios por él seleccionado, para servir a la sociedad y contribuir a la solución de sus problemas.

IV. Competencias teóricas, metodológicas y axiológicas, de manera integral [UAEM, 2014b].

En cuanto al artículo 52 Bis del mismo estatuto, se indica que los estudios de Educación Media Superior:

...se cursarán conforme al proyecto curricular aprobado por el Consejo Universitario, previa opinión del Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria [UAEM, 2014b].

El objeto de la Educación Media Superior está consignado en el artículo 53, fracción I del Estatuto, el cual refiere que:

La Educación Media Superior tiene por objeto dotar al estudiante de conocimientos generales y formarlo para el uso de metodologías y disertación del raciocinio, habilitándolo para ingresar a estudios profesionales [UAEM, 2014b].

Además, el Reglamento de la Educación Media Superior establece en su artículo 10 como propósitos del Bachillerato Universitario:

I. Brindar una educación integral, formativa y propedéutica.

II. Propiciar la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que preparen al alumno para su acceso y buen desempeño en los estudios de nivel superior y;

III. Desarrollar en el alumno un compromiso solidario con la sociedad, en un contexto plural, diverso e igualitario [UAEM, 2014b].

De modo sustantivo y específico, y a propósito de la actual renovación curricular, la Escuela Preparatoria de la UAEM se ciñe a lo dispuesto

en el Capítulo II, artículo 96 del mencionado Reglamento, donde se mencionan los renglones que debe contener el Currículo del Bachillerato Universitario, así como al capítulo III, artículos 97-106 en los que se indican los elementos que debe contener el respectivo plan de estudios.

El conjunto de preceptos normativos hasta aquí comentados refuerzan la vocación humanista y formadora del Bachillerato Universitario de la UAEM, comprometido con el desarrollo social e individual y promotor de una acción educativa crítica, reflexiva y transformadora, en la que es central la humanización de nuestro sistema de relaciones sociales para avanzar en la formación de la cultura de paz que el México actual necesita.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

2.3 Humanismo: filosofía y vocación universitaria



La sociedad humanista, creativa y abierta a la crítica; solidaria y afín a la vida democrática y con visión de futuro se encuentra en franco repliegue, ganándole terreno la indiferencia a las necesidades que no sean las propias. En efecto, se extiende a todo lo ancho de la vida social el egoísmo, un exacerbado individualismo y el consumismo. Entramos de lleno también a una atmósfera donde brillan por su ausencia los grandes pensadores humanistas que conjuguen sus propias identidades con la cultura universal y den mayor y profunda dinámica intelectual a la primera etapa del siglo XXI.

Uno de los tantos porqués del decrecimiento del humanismo en el naciente siglo XXI lo encontramos en algunas de las instituciones educativas que antes se responsabilizaban de inculcarlo y difundirlo y ahora lo tienen olvidado. Con la acendrada especialización y cosificación del conocimiento en las últimas cuatro décadas se ha dejado de lado la comprensión multidimensional del hombre y de sus manifestaciones intelectuales y sensibles. Además, dada la adopción de modelos cuantitativos surgidos en los Estados Unidos en la década de los 60', domina en distintos escenarios académicos esa perspectiva como método para acercarse y comprender los hechos sociales, pero sin siquiera tocar datos históricos y cualitativos, que brindan un conocimiento más vasto y complejo de lo humano.

La concentración de la enseñanza de la filosofía humanista en las universidades y el desmarcaje de la enseñanza básica y medio superior de esa filosofía en la última década —con el pretexto de eludir los “daños” que ocasiona la educación enciclopédica— son otros de los factores que han actuado en contra de la promoción del humanismo y sus valores. Ahora, en esos niveles educativos, prevalece una enseñanza pragmática: la enseñanza de la historia ocupa muy poco tiempo y la lógica y la educación cívica apenas y se abordan o son irrelevantes.



En tanto, en los amplios carriles de la comunicación y bien entrado el siglo actual, muchas de las directrices que eran esencia del pensamiento humanista se perdieron en la inmediatez con la que se recibe y se olvida la información o se esfumaban en la velocidad con la que ocurre y cambia todo hecho de la vida social. Sobre la celeridad se levanta el vacilante andamiaje de la tradición y la historicidad, como reconoce el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2107:

Hablar hoy de Humanismo implica ubicar el sentido de dicho término a la luz de los tiempos actuales, caracterizados por cambios vertiginosos donde privan los flujos constantes de información, dinero, mercancías, gente, ideas, imágenes y valores; en los que lo único permanente es el cambio, en los que los preceptos y términos que creíamos canónicos o definidores de la tradición se han vuelto inestables [UAEM, 2013a: 39].

Y si bien en la actualidad la sociedad del conocimiento tiene acceso a información —de naturaleza heterogénea y plural— antes inaccesible para la ciencia y la cultura, es cierto que tal profusión de información muchas veces no viene acompañada de las necesarias capacidades institucionales o individuales y colectivas para asimilarla y reconvertirla en nuevos saberes.

Por hoy, los cambios y transformaciones de todo orden, acelerados por la informática y las telecomunicaciones (también llamada tercera revolución industrial) propician que el humanismo, al seguir esa misma dinámica, se pierda en vez de renovarse y recrearse. Ciertamente es que la sociedad actual comienza a sofocarse con la gran cantidad de información frívola y a todas luces prescindible, que además por su irrelevancia para el intelecto del hombre atenta contra el pensamiento crítico y profundo



de la realidad. Así, están dadas las condiciones para que, en oposición al humanismo, sobre todo al académico, emerja un *post humanismo*, conocido por su ausencia de firmeza intelectual y por asfixiar al espíritu inquisitivo del hombre.

Sin duda, la atención de las secuelas negativas de la deshumanización que son el reverso de la medalla de la globalización, está en manos de las instituciones, principalmente las educativas. Por tradición éstas han sido morada del humanismo, espacios para cultivar y desarrollar en toda su extensión el sentido de lo humano, de su ser social y sus derechos históricos.

Referir al Humanismo, atraerlo nuevamente a la enseñanza, es traer a colación la historia del hombre, sus tiempos cúspides aunque finitos, sus conocimientos que han sido sustento de los más diversos inventos y pilares del progreso humano en todo el planeta, su creaciones más acabadas, sus culturas y los más excelso y refinado de su pensamiento.

Evocar las tradiciones humanistas es traer al presente a la Grecia antigua donde se daba atención a toda expresión del ser, una tendencia que prevaleció hasta el surgimiento de la Roma imperial y decae hasta desaparecer totalmente con la emergencia del pensamiento centrado en lo divino. Es también abrir las puertas al Renacimiento que en el siglo XV florece devolviendo al hombre su inclinación por las disciplinas que le devuelven la voz: la literatura, la estética, la historia y la filosofía; y también su gusto por los saberes acuñados en la cuna de la cultura de occidente.

El humanismo renacentista surge como una nueva visión de mundo, y desde sus orígenes, sus principios fundacionales se incorporaron a la educación renovándola en sus métodos de enseñanza y en sus fines.



Hoy es una postura filosófica que desde la esencia de la educación pública, se opone a los modelos educativos con fines eficientistas, tecnocráticos y productivistas.

En el pensamiento de los primeros humanistas, como es el caso del filósofo y pedagogo español Juan Luis Vives (1492-1540) la educación era el mejor medio para lograr una vida digna y justa, que tenía en la observancia de los valores morales su más grande propósito. Para el célebre médico, escritor y humanista francés del siglo XVI, Francois Rabelais (1494-1553) la educación debía ser útil y liberar al hombre de prejuicios y de falsas presunciones, de formarle humanamente en lugar de hacerle un ser colmado de conocimientos vanos. En el ideario de Tommaso Campanella, filósofo y poeta italiano (1568 -1639) la observación y la práctica eran condiciones imprescindibles del buen aprender, siendo la enseñanza la mejor vía para hacer de la personas seres nobles, bien formadas en las artes y el cultivo de la salud. La naturaleza de los aprendizajes y el futuro del hombre, fueron centrales en su pensamiento educativo [García Fabela, S/F].

En el caso del padre de la pedagogía, el teólogo, filósofo y pedagogo checoslovaco Juan Amós Comenio (1592-1670) autor de la Didáctica Magna, éste concibió que en los propósitos de la educación no cabía conocimiento exhaustivo y acabado de todas las disciplinas, pero sí el aprendizaje de sus fundamentos y objetivos. Se apuntaba a hacer del alumno un ser proclive al cultivo de la razón, pero también de los sentidos y la voluntad, pues sólo así se podía desarrollar en él su potencial y facultades que le convertirían en un individuo singular [García Fabela, S/F]. En efecto, la educación humanista no sólo alentaba el uso de la razón, igual concedía valor al potencial humano no racional que es también determinante en la manera que se aprecia, intuye y recrea la realidad [Fernández, 1999].

Así desde sus inicios, el humanismo en tanto corriente liberadora del pensamiento y el conocimiento, daba al hombre lo que era del hombre, le abría la mirada a su mundo interno y le hacía descubrir sus potenciales para mejorar su desempeño en el mundo conocido y afrontar visionariamente el futuro. Se esperaba del individuo generador de conocimiento inspirado en el humanismo, autonomía para desenvolverse en los campos del arte, las ciencias y las humanidades; se le debía libertad para teorizar y hacer de todo saber práctica social colaborativa.

En la educación actual, la búsqueda de centralidad en el hombre trasciende al inicial antropocentrismo del renacimiento. Se trata más que de ir al encuentro de un hombre particular que sirva de medida a

todas las cosas, de forjar un ser universal modelado por el sentido de la dignidad y por la diversidad cultural; por la comprensión y la tolerancia a los otros. En el humanismo el respeto a las diferencias da apertura al diálogo constructivo y hace de la multiculturalidad una forma de vida.

Cuando se habla de un ser universal referimos a personas capaces de construirse a sí mismo en un clima de libertad; que tenga vocación por la equidad entre géneros; que practique la solidaridad social y sepa allegarse todo acervo científico y tecnológico, útiles a los fines del progreso y el bienestar humano.

En México, la tradición humanista tuvo en Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora a sus precursores. De la época moderna evocamos a José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Samuel Ramos y Jaime Torres Bodet, distinguidos pensadores con influencia nacional e internacional en la cúspide del primer tercio del siglo XX. En sus idearios estaba la convicción, mediando el ejercicio pleno de la libertad, de servir al hombre vía el conocimiento y la práctica con sentido social. Como humanistas que fueron, a muchos de ellos debemos la creación del sistema educativo tal y como lo conocemos hoy [Aguilar, 2013].

Es por sus aportaciones a la comprensión del ser humano y de sus más preciadas aspiraciones, que el humanismo se haya tornado en divisa de la Universidad Autónoma del Estado de México, un humanismo que en nuestro país tuvo sello distintivo en los ideales de notables pensadores:

La bandera de este rectorado es un humanismo dinámico, capaz de transformar nuestra Casa de Estudios y a quienes la integran, observando el ejemplo de los hombres ilustres que construyeron esta noble institución y a quienes la historia ha reservado un lugar especial por el legado de ideas humanistas y liberales. Ignacio Manuel Altamirano, Ignacio Ramírez Calzada, José María Heredia y José María Luis Mora estaban convencidos de que la educación es un agente transformador del Hombre... [UAEM, 2013a: 10].

El humanismo moderno que les precede, por su propia naturaleza, no es un paradigma dogmático y excluyente, ni una perspectiva particularista del ser humano, es más bien una mirada profunda de su integralidad racional, sensible e intuitiva. Es en todo caso un principio integrador de distintas corrientes de pensamiento que sitúan al hombre por encima de los conceptos materialistas y economicistas de las cosas.

El humanismo del siglo XXI es entonces una visión del mundo que ahonda en la integralidad del hombre, que aporta conceptos a la educación que le



convierten en una pedagogía innovadora, pues los métodos y prácticas de enseñanza que de él derivan, tienden a renovarse en la medida en que el hombre lo hace. Es pues el humanismo actual una corriente en constante movimiento, que se transforma al ritmo que la cultura cambia para enriquecer al hombre y a la sociedad.

En el caso particular de la Escuela Preparatoria de la UAEM, al formar parte de una institución humanista, debe igualmente enarbolar una visión ética y axiológica congruente con esa tradición enfocada en el hombre y que sin duda, debe contemplar de manera preponderante en su actualización curricular. El humanismo universitario, como lo explica el Dr. Jorge Olvera García en el actual Plan Rector de Desarrollo Institucional [2013a: 39]:

...nos habla de una inquietud por el Hombre, de manera que se trata de una ideología marcada por la noción de movilidad y de que nada está acabado, sino que se encuentra en un proceso de constante perfeccionamiento, pues el ser humano, lejos de ser una entidad definida, está abierta, expuesta a innovar nuevas formas, nuevas capacidades, nuevas perspectivas [UAEM, 2013a:39-40].

68

Así entendido, el humanismo debe ser divisa educativa de toda generación que aspire a trascender en el tiempo a partir de su comprensión de las más reconocidas y actuales contribuciones de las culturas del planeta al progreso del hombre. En efecto, no se trata de la recuperación de un humanismo de corte clasicista y exaltador de la antigüedad, sino más bien de una propensión progresista y futurista de corte universal, que enriquezca al conjunto de culturas humanas, que les haga conocerse mejor incluyendo a sus entornos biológicos y geológicos.

Si bien en la enseñanza humanista actual debe predominar el abordaje del pensamiento prospectivo, también es importante acercarse al pasado para comprenderlo y contextualizar el presente. Sin sentido de la tradición es más que imposible comprender y asumir la historia moral de occidente que viene de Aristóteles y pasa por Erasmo de Rotterdam, Giordano Bruno, Emmanuel Kant, Martín Heidegger o Jean Paul Sartre hasta llegar a Jürgen Habermas [Aguilar, 2013].

Sin formación moral, es incomprensible la necesidad de ser empáticos con nuestros semejantes, de compartir en condiciones de igualdad con los demás, de emprender acciones sustentables y viables para las generaciones por venir. Referimos pues a un humanismo de humanismos, ya que en cada corriente contemporánea de la filosofía

y en cada pensador humanista está presente una idea particular del hombre, producto de las necesidades intelectuales de sus tiempos.

Pensar humanísticamente es asumir la posibilidad de la perfectibilidad en el hombre, implica recorrer los caminos para llegar a ella, aunque sea lo perfectible cambiante y por ende inalcanzable. Sin utopía no hay desarrollo humano posible y mucho menos educación humanista. Ésta es impensable sin utopías de por medio porque el humanismo es en esencia una apuesta al futuro, es paso firme en el perfeccionamiento personal, social y profesional del ser humano. Las utopías por más que representen escenarios inviables, son el único dispositivo a la mano que el hombre tiene para avanzar con idea hacia el futuro, en palabras de Bloch:

Es la función utópica la que arroja al hombre del perezoso camastro de la contemplación, la que le abre los ojos a cimas realmente escalables y endereza su perspectiva, sin deformaciones ideológicas, al contenido objetivo de la esperanza humana [Bloch,1959].

Una educación humanista encuentra en la utopía una fuente motora de los actos humanos, utopía que es posible imaginar si los jóvenes estudiantes afinan sus habilidades reflexivas e inquisitivas y abren su mente a todo desafío que el devenir del hombre les presenta.

La educación incorpora del humanismo principios e ideas que reafirman el valor central que ocupa el estudiante en todo proceso formativo institucionalizado conocedor de la importancia que tiene el medio social que es contexto de la educación. La dinámica de reciprocidad educación-sociedad así entendida, se explica en el PRDI como sigue:

Tenemos la certeza de que una visión abarcadora del medio y de lo que se requiere para mejorarlo únicamente puede adquirirse en un contexto que propicie la formación integral del alumno, donde la ciencia y el humanismo se conjuguen, porque sólo si nos reconocemos como seres humanos, podremos comprender cabalmente el entorno y a nuestros semejantes, logrando así el cumplimiento de la misión encomendada como universidad pública: estar al servicio de la sociedad, a fin de contribuir al logro de nuevas y mejores formas de existencia y convivencia [UAEM, 2013a: 39].

Por ende, el humanismo de vanguardia aspira a la educación enfocada en la humanización de las relaciones sociales y de toda estructura en



que se sustente el bienestar social. Es de ahí que en el estudiante y en su vínculo con el entorno —en su relación con la colectividad que le acoge y le moldea y en última instancia a la que debe colaboración solidaria— se encuentre el principio de realidad a que atiende la educación humanista, que además, es proclive a impulsar con esmero los potenciales que porta el educando para hacer de éstos, competencias en constante desarrollo.

En la medida que el hombre construye su personalidad mediante la puesta en práctica de las decisiones que elige tomar ante las circunstancias que le presenta vida, la educación humanista da cabida a los contextos interpersonal y social de los estudiantes siempre en continuo proceso de cambio y transformación. Comprende pues al hombre como un ser capaz de elegir su destino; de ser libre para fijar sus objetivos y proyectos de vida; y de tomar su propias decisiones, asumiendo de modo responsable las consecuencias de sus elecciones. Tal y como se sostiene en nuestro Plan Rector:

Esta situación, que en un principio puede parecer un poco desoladora, en el fondo transmite esperanza: al ser responsables del propio ser, del propio proyecto, somos también libres para crearnos y recrearnos, para inventarnos y permanecer expuestos a ser de otra forma. De esta manera, en cada acto y en cada decisión, e incluso en cada no-elección, nos elegimos a nosotros mismos y, con ello, afirmamos la libertad [UAEM, 2013a: 39].

Asimismo, la educación con sentido humanístico es dialógica e interactúa de modo constante con la realidad, toma en cuenta el afecto, la ética, los valores o los procesos mismos de vida, desde el nacimiento, la reproducción hasta la muerte y como señala nuestro PRDI abarca

... todas las dimensiones de la condición humana: la ciencia, la tecnología, el arte, la cultura, el deporte; un conocimiento que sea capaz de transformar a los universitarios y que ellos, a su vez, tengan la capacidad de reelaborar su entorno [UAEM, 2013a: 10].

Así, la escuela y su entorno deben ser escenarios de los aprendizajes, espacios donde se incorporen las interrogantes que surgen de las colectividades de jóvenes y de los distintos campos de la realidad social en los que están inmersos, cuestionamientos que la Educación de Nivel Medio Superior debe responder.

En la educación humanista las Tecnologías de la Información tienen un sitio relevante, pero con reconocidas limitantes. Si bien la celeridad con la que la tecnología informática acopia, distribuye y favorece el consumo de

información y conocimientos e incrementa la capacidad de las personas para explicarse la realidad, las TIC por sí mismas, no responden a los profundos cuestionamientos que en torno al presente y futuro del hombre emergen desde su existencia misma y desde la ciencia. Luego entonces es necesaria la educación humanista, el encuentro de lo humano con lo humano para que la tecnología informática adquiera sentido en la formación del hombre, que se sustenta esencialmente en la educación presencial donde las más profundas interrogantes encuentran respuesta.

Según el modelo humanista, los jóvenes estudiantes son singulares, distintos a los demás, se comprenden sus capacidades cognitivas, pero esencialmente se les entiende como personas con vida afectiva, con aspiraciones de toda índole y valores morales y éticos específicos, que deben aprender a ejercer su libertad responsablemente:

... si dentro de esta corriente se considera al ser humano como tal, sin investirlo de ninguna jerarquía, creencia o cualquier otro distintivo, entonces la igualdad, la fraternidad, la libertad y el respeto cobran un lugar predominante, al igual que la autorresponsabilidad, porque el Hombre se piensa a sí mismo, su situación y su ser, sin necesidad de que le digan qué y cómo pensar; por ende, es responsable no sólo de lo que piensa y de lo que hace, sino también de las consecuencias de su pensar y de su actuar. Si somos libres, somos también, más que nunca, "responsables" de lo que hacemos; a nadie pueden imputar nuestras acciones más que a nosotros mismos [UAEM, 2013a: 39].

La enseñanza humanista que se debe brindar a los jóvenes debe ser promotora de la disposición ética y moral de la ciencia y la tecnología, siendo este tipo de educación la opción más viable para contrarrestar los efectos de las actividades que demeritan la existencia de los valores universales centrados en la convivencia pacífica y el progreso social. Asimismo, debe contemplar el cultivo de las humanidades y la bioética que comprende todo aquello que toca al ser humano en su calidad de entidad biológica viviente, es decir, a la naturaleza misma pues es característica del humanismo que:

...tampoco es exclusivo del hombre, antes bien, afecta todo aquello que constituye su ser, que le da su ser, por tanto, implica a los animales, la naturaleza, el mundo [UAEM, 2013a: 39].

Como sea, la mirada humanista ve en los alumnos a personas con iniciativa, con aspiraciones de progresar, con capacidad para emprender actividades y solucionar problemas de forma imaginativa. Por ende,



en la educación humanista al tiempo que el maestro estimula el aprovechamiento de las experiencias e iniciativas de los alumnos, éstos se enseñan a emprender todo tipo de proyecto de su elección y, de ese modo, hacer de la enseñanza un proceso vivencial significativo.

Formar a los estudiantes en la toma de decisiones, anteponiendo el respeto a los derechos humanos, es el objetivo de mayor alcance del docente humanista. Y así debe ser porque se asume que el estudio por sí mismo no es garante del advenimiento de un sentido humanista en el estudiante.

Se trata de no intervenir en la vida de los jóvenes ni de alterar el curso de sus vidas, cuestión que pudiera ser contraproducente ya que los jóvenes hacen su vida ellos mismos, pero con nosotros. La Educación de Nivel Medio Superior, debe entonces más bien confluir con sus intereses para ayudarlos tanto como sea posible, sin suplantar sus vidas y colaborando con ellos a enfrentar los riesgos que la vida encierra. Hablamos entonces de una educación que les clarifique dónde y en qué punto de la vida están situados y les torne en realmente humanos. Replicando al filósofo francés Comte-Sponville, no:

...es suficiente abrir una escuela, como creía Víctor Hugo, para cerrar una cárcel. Pero sí es verdad que sólo la educación hace a los hombres humanos [Comte-Sponville, 2011:28].

Con esa nueva cimentación pedagógica, se vienen a actualizar los principios que rigen a la educación en el mundo desde hace ya más de una década y que conceden especial importancia a los desarrollos socioculturales y económicos actuales y por venir, a los cuales las jóvenes generaciones deben encarar con nuevas competencias, conocimientos e ideales. Pero más allá del hecho educativo, como señala el Plan Rector de Desarrollo Institucional:

... el Humanismo es una forma de vida (...) conforma el ethos propiamente humano (...) no es algo que alguien pudiera reclamar para su uso exclusivo, surge para y de todos los humanos, es prerrogativa y responsabilidad de todo ser humano [UAEM, 2013a: 39].

Esperamos entonces, a partir del cultivo del ethos que los alumnos que forma la Escuela Preparatoria, sean hombres y mujeres con un sentir profundamente humanizado, meta en la que debe culminar el afán de todo protagonista en la educación de los jóvenes y el esfuerzo de los padres de familia que:

...saben y hacen lo que pueden, que no es poco, aportan el resto, que es lo esencial: el amor, que protege tanto como puede y perdona tanto como debe (...) punto... donde el amor se acerca mucho al infinito y lo humano a lo divino [Compte-Sponville, 2011:29].

El ethos de lo humano compromete entonces a todo protagonista del proceso educativo de la Escuela Preparatoria a sortear los desafíos a los que nos enfrenta la educación del Siglo XXI, blandiendo una perspectiva estratégica, holista, integral, participativa y sustentable. Que nos acerque a un modelo de sociedad donde las mayorías humanas y todo tipo de vida en el planeta sean los principales beneficiarios.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

2.4 Los jóvenes en el desarrollo nacional



Los cambios acelerados en el mundo de la tecnología y la información que propician transformaciones hasta ahora inéditas en los campos social, cultural, laboral e incluso político, demandan de los individuos y las comunidades (a escala local, estatal, nacional e internacional) una preparación acorde a las pautas que dicta la dinámica globalizadora que envuelve a la mayoría de las sociedades del mundo.

De ahí que las instituciones educativas, incluyendo a la UAEM, se hayan tornado en espacios de reflexión que alientan el desarrollo de la ciencia y la cultura y principalmente contemplan la formación de hombres y mujeres que —habiendo adquirido al término de su preparación bases sólidas para su desenvolvimiento personal y profesional y de un alto sentido de la ética— se incorporen de manera fructífera a la vida social y productiva de la sociedad del conocimiento.

La materialización de aspiraciones como las anteriores implica para las instituciones el desafío de ofrecer alternativas educativas viables que alienten en los estudiantes aprendizajes significativos, factibles de ser aplicados en el presente, y mediante el cultivo de una educación en y para toda la vida, útil para resolver los problemas que el futuro traiga consigo.

El perfil del mundo actual y las características que debe asumir la educación ante él, influyen necesariamente en el modo en el que debemos situarnos hoy en día frente al conocimiento, lo cual sugestivamente invita a transformar el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje. Las respuestas que demos a esas interrogantes deberán inducir cambios en torno a las formas de organización educativa, los enfoques pedagógicos o las formas de aprender, todos ellos elementos a considerar en los procesos de planeación educativa (en lo general) y curricular y didáctica (en lo particular).



Desde luego, tal emprendimiento convoca un esfuerzo de planeación educativa sistémica y coherente, es decir, al emprendimiento de un:

... conjunto de procesos anticipados, sistemáticos y generalizados para la determinación de acciones tendientes al desarrollo equilibrado y coherente de la educación [SEP, 2009: 28].

Procesos a partir de los cuales, se articulan las propuestas que surgen desde los más prestigiados organismos internacionales de educación, hasta toda instancia operativa que interviene en la planeación curricular de la Educación Media Superior que ofrece la UAEM.

Foros mundiales de educación

Del ámbito global, asumimos como nuestros los pronunciamiento hechos a partir de la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990; los que le siguieron con el *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, redactado en el Foro Mundial sobre Educación realizado en Senegal en el año 2000, hasta las recién formuladas en el Foro Mundial de Educación 2015, realizado en Incheon, República de Corea.

Si bien es cierto todos esos foros se relacionan directamente con la educación básica, también competen a la Educación Media Superior en cuanto ésta es obligatoria como lo es la educación inicial; es cadena de transición entre la educación básica y la educación superior, así como es formadora de competencias para toda la vida. Centralmente participamos del ideario educativo mundial que señala que:



Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad [UNESCO, 1990].

Ese pronunciamiento enfatiza los aspectos que debe contemplar toda educación moderna propiciatoria del desarrollo de la plenitud de las facultades de los jóvenes y que emerge de un aprendizaje solidario, holístico y para toda la vida.

De los compromisos adquiridos por diversos organismos educativos del mundo y señalados el Marco de Acción de Dakar igualmente recuperamos aquellos ligados directamente con el quehacer y propósitos de la Educación de Nivel Medio Superior, a saber:

- » *Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.*
- » *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales [UNESCO, 2000].*



Y para que las anteriores premisas puedan tornarse en acciones es menester considerar la importancia de:

Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos [UNESCO, 2000].

Los pronunciamientos realizados tanto en Jomtien 1990 y Dakar 2000, respecto a la Educación para Todos, éstos son aún vigentes y siguen siendo centrales en las agendas internacionales según se constata en los informes o declaraciones de las conferencias, reuniones y foros mundiales sobre educación realizadas en años recientes:

» Conferencia Internacional de Educación con el tema “*La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*”¹⁹, celebrada en Ginebra, Suiza en 2008. En este evento se destacó la importancia de avanzar en la construcción de una sociedad inclusiva:

...reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva [CIE, 2008].

» Reunión Mundial sobre la Educación para Todos 2014²⁰, celebrada en Mascate, Omán donde se evaluó el avance logrado en la educación mundial, reconociéndose la improbabilidad de cumplir con todos los puntos de la agenda para 2015, asimismo, se advirtió en esa ocasión que los pronunciamientos correspondientes a los Foros Mundiales Educación para Todos 1990 y 2000 siguen siendo vigentes.

De ahí que, en el punto 10 de la declaración correspondiente, se haya asumido el compromiso de:

Asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva así como el aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030 [RMEPT, 2014].

El anterior se consideró, a partir de ese momento, el objetivo global de la agenda para después de 2015. Asimismo, producto de esta valoración se señaló:

¹⁹ Cuya organización estuvo a cargo de la Oficina Internacional de Educación [OIE], institución especializada de la UNESCO que proporciona asistencia a los estados miembros para alcanzar una educación de calidad mediante procesos innovadores de desarrollo curricular.

²⁰ Que dió paso a la “Declaración final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos de 2014: El acuerdo de Mascate.

Reconocemos que las futuras prioridades del desarrollo de la educación deben reflejar las importantes transformaciones socioeconómicas y demográficas que se han producido desde la aprobación de los objetivos de la EPT y de los ODM, así como las necesidades cambiantes en cuanto al tipo y el nivel de conocimientos, aptitudes y competencias para las economías basadas en el conocimiento. Por consiguiente, reconocemos la imperiosa necesidad de una agenda de la educación nueva y prospectiva que permita llevar a término la labor inconclusa y dotar al mismo tiempo a los objetivos actuales de mayor profundidad y alcance, así como ofrecer a las personas el conocimiento, las competencias y los valores que necesitan para enfrentar los numerosos desafíos que se plantean a nuestras sociedades y economías [RMEPT, 2014].

» En el Foro de Mundial sobre Educación [FME] 2015, celebrado en Incheon, República de Corea²¹, se tuvo como lema: Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación. De sus pronunciamientos²² principales tenemos los siguientes:

- Se adoptó la Declaración sobre el futuro de la Educación.
- Esta declaración refleja el compromiso de asegurar que todos los niños y jóvenes obtengan el conocimiento y las habilidades que necesitan para vivir con dignidad, alcanzar su potencial y contribuir a sus sociedades como ciudadanos globales responsables.
- La Declaración de Incheon se aplicará mediante el Marco de Acción Educación 2030, una hoja de ruta que los gobiernos adoptarán a finales de (2015). Ésta servirá de guía para poner en marcha marcos legales y políticos efectivos para la educación, con unos principios de gobernanza basados en la rendición de cuentas, la transparencia y la participación.
- Sobre el papel de los beneficiarios y de los actores clave del proceso educativo, se puntualizó en que: “Todos estamos de acuerdo en que todo estudiante tiene derecho a una educación pública de calidad y gratuita ... Sin embargo, para alcanzar cualquier objetivo educativo, se debe garantizar a los estudiantes que en cada aula habrá profesores bien formados, cualificados profesionalmente, motivados y que dispongan de los recursos necesarios. Proporcionar una educación de calidad

²¹ Del 19 al 22 de mayo del 2015.

²² En fase de redacción, los objetivos finales se refrendarán al término de 2015.

para todos requerirá cambios en los sistemas educativos. Para implementar el Marco de Acción Educación 2030 y mejorar la calidad de la educación, es fundamental transformar nuestros sistemas educativos en sistemas que fomenten una cultura abierta y colaborativa” [UNESCOPRESS, 2015].

De la Declaración de Incheón, Corea del Sur, recuperamos distintos lineamientos que bien pueden orientar los destinos de nuestra Educación Media Superior al ser incorporados en calidad de líneas rectoras de la filosofía y planeación del nuevo currículo del Bachillerato de la UAEM:

» *El compromiso de hacerle frente a todas las formas de exclusión, marginalización, disparidades y desigualdades en el acceso a la educación, la participación y los resultados de aprendizaje.*

» *El reconocimiento de la importancia de la igualdad de género para la realización del derecho humano a la educación, incluyendo el compromiso con el apoyo de políticas, planificaciones y ambientes de aprendizaje que respeten la perspectiva de género.*

» *El compromiso con una educación de calidad y la mejoría de los resultados de aprendizaje, incluyendo la garantía de docentes y educadoras/es empoderadas/os, debidamente seleccionadas/os, bien formadas/os, profesionalmente calificadas/os, motivadas/os y apoyadas/os.*

» *El compromiso con la garantía de oportunidades de aprendizaje con calidad a lo largo de toda la vida [UNESCO, 2015].*

Política educativa nacional

En México uno de los resultados del proceso nacional de planeación educativa fue la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en calidad de una estructura que vendría a homologar e innovar al conjunto de sistemas y subsistemas que hasta hace poco venían operando en el país de manera autónoma. A partir de ese momento los Currícula del Bachillerato Universitario y los correspondientes programas educativos funcionarían mejor con base al nuevo ordenamiento y al estar mejor articulados entre sí. En efecto, los modelos académicos de la Educación de Nivel Medio Superior, se modificarían paulatinamente incorporando nuevos modos de hacer en la planeación del desarrollo curricular.

Se trataba de aprovechar mejor el potencial las instituciones educativas para formar de manera integral a los jóvenes bachilleres del país, comprometiéndoles con el desarrollo sustentable y haciéndoles imaginativos, emprendedores y transformadores, portadores de principios, valores positivos y una sólida vocación humanista.

En todo caso, los currícula educativos pensados por el Sistema Nacional de Bachillerato debían hacer de los bachilleres personas inclinadas a su constante superación personal, con competencias que les permitiesen desenvolverse apropiadamente en el nivel superior y enfrentar adecuadamente los desafíos que hoy ofrecen el universo global del trabajo y la producción, así como la sociedad del conocimiento.

Para que ello fuese posible, en el ámbito de la planeación educativa nacional, vendrían a implantarse un conjunto de políticas que sirviesen de guía a las acciones para promover el derecho que todo individuo tiene a una educación de calidad. Derecho que es componente de la planeación de la educación con sentido social a la que la se ciñe la Educación de Nivel Medio Superior, o como bien indicase la actuario y planificadora educativa Rocío Del Alba Llarena De Thierry:

La planeación educativa es parte de la planeación social y tiene como propósitos el promover el desarrollo social integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación, y mejorar la prestación de los servicios educativos [Llarena de Thierry, S/F].

Y en efecto, en nuestro país, la Educación de Nivel Medio Superior propuesta por el Sistema Nacional de Bachillerato está comprometida con una planeación encaminada hacia una sociedad promotora de la democracia, la equidad y la justicia social, sustentada en una educación cuya estructura curricular y oferta educativa estén a la altura de las más caras expectativas sociales.

De ahí que las instituciones educativas de ese nivel de estudios sean promotoras de una cultura de la planeación que facilita la materialización de las finalidades educativas previstas en la Carta Magna y demás ordenamientos de corte internacional, estatal o institucional.

Tales vertientes de la planeación educativa son afines y congruentes con las metas del Gobierno de la República expresadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 [PND] en el sentido de avanzar en la construcción de un México en paz, incluyente, con educación de calidad, próspero y con responsabilidad global.



En el máximo instrumento de la planeación nacional se establece la obligación de realizar una planeación democrática donde tenga lugar la participación social, premisa que ha orientado la actual renovación curricular. Asimismo, del máximo instrumento de planeación nacional, se desprende la estrategia que establece que los planes y programas de estudio deben ser pertinentes y facilitadores del avance exitoso de los alumnos en todo tramo de su trayectoria educativa y cuya principal línea de acción indica la necesidad de:

Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica [Gobierno de la República, 2013: 123].

Luego entonces, la Escuela Preparatoria de la UAEM sustenta su modificación curricular en un sistema de planeación similar al que propone el Plan Nacional de Desarrollo —en su estrategia “Gobierno Cercano y Moderno” [Gobierno de la República, 2013:130]— para orientar el curso de acción de la educación nacional y que se resume en:

- » Un sistema de información y gestión educativa que permite, en una sola plataforma, tener datos para la planeación, administración y evaluación educativa.
- » Un sistema de evaluación equitativo y adecuado a las necesidades de la Educación de Nivel Medio Superior.
- » Un conjunto de instrumentos y procedimientos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos de la Escuela Preparatoria.

Por su parte, la propuesta educativa que emana de la Secretaría de Educación Pública, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 [PSE] converge con la propuesta institucional en el sentido de conservar la base filosófica, social y humanística que le ha caracterizado históricamente y que impulsa una formación orientada hacia:

- La convivencia
- El entendimiento del entorno
- Los derechos humanos
- El cuidado del medio ambiente
- La responsabilidad social
- La práctica de habilidades productivas.
- El cuidado de las personas
- El desarrollo integral de los seres humanos

Ahora estamos, como invita a hacerlo el Programa Sectorial de la SEP, por innovar los esquemas o modelos de docencia convencionales,

procurando el tránsito de un paradigma centrado en la enseñanza (transmisora y reproductora) a otro que privilegie el aprendizaje crítico y transformador y, que por tanto:

Exige reforzar la capacidad de comprensión lectora, la expresión escrita y verbal, el razonamiento analítico y crítico, la creatividad y, de manera destacada...aprender a aprender [SEP, 2013].

Estamos en proceso de aplicar propuestas innovadoras y articuladas, disciplinar y pedagógicamente hablando, evitando esquemas que privilegien la atomización y acumulación del conocimiento. Más bien nos enfocamos en propuestas integradoras que tienen sustento en la lectura permanente, analítica y reflexiva de la realidad y son resultado de:

Políticas que acerquen lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para una sana convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida [SEP, 2013].

Además, del nivel federal, para efectos de la renovación curricular de la Escuela Preparatoria de la UAEM, se retoman las vertientes de la planeación aplicables al Nivel Medio Superior, particularmente las disposiciones que regulan al Sistema Nacional de Bachillerato al cual pertenece la UAEM y las contenidas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)²³ que se asocian al acogimiento de las competencias como eje central de los objetivos y perfiles de egreso hacia donde apuntan diversas estrategias enfocadas en el aprendizaje y la renovación de los mapas curriculares.

Desde las instancias centrales que regulan el ingreso y permanencia al SNB se han definido una serie de mecanismos e instrumentos con el propósito de apoyar el proceso de evaluación de los planteles, que regularmente son válidos y confiables pues parten de criterios de evaluación bien planificados; además son claros y se asocian a estándares o niveles de logro aplicables en el ámbito nacional.

Gracias a esos estándares es posible promover procesos de mejora continua y reconocer áreas de oportunidad en cada aspecto o ámbito educativo evaluado, lo anterior en el entendido de que *el mejor desempeño se logra por aproximaciones sucesivas*²⁴. Según lo establecido por el SNB, la evaluación ha de considerar:

- » El reconocimiento y coordinación de los Organismos Evaluadores [OE] para garantizar su adecuado desempeño.
- » La evaluación de los planteles que solicitan su ingreso al SNB.

²³ Cuyas intenciones educativas se describen en el Marco Curricular Común.

²⁴ ANUIES. El enfoque de la evaluación en la RIEMS y el SNB.



- » La serie de exámenes e instrumentos de evaluación que se utilizan para definir el ingreso o permanencia en el SNB.

Las instituciones integrantes del SNB tienen el compromiso de evaluar:

- » El desempeño académico de los estudiantes respecto a los planes de estudio y los perfiles de egreso, considerando el nivel de logro de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales según sea el caso. Esta evaluación considera momentos diferenciados (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa), actores diferenciados (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) e instrumentos diferenciados.
- » El desempeño del personal docente, directivo y de apoyo.
- » La pertinencia de planes y programas de estudio, de los programas de apoyo al estudiante y del equipamiento e infraestructura necesarios para la buena marcha de los planteles.

En cuanto a los parámetros o elementos que son sujetos de evaluación se consideran, entre otros:

- » *La normatividad.*
- » *Los planes y programas de estudio. Debiéndose considerar los perfiles de ingreso y egreso; los contenidos disciplinares; las estrategias de enseñanza y aprendizaje; los recursos didácticos; los criterios, procedimientos, medios y estándares de evaluación; la acreditación, certificación y la titulación; las competencias del MCC, disciplinares y profesionales; procesos académicos internos; servicios de apoyo al estudiante como la orientación y tutoría académica.*
- » *La planta docente en función de las competencias docentes estipuladas.*
- » *El personal directivo.*
- » *Los servicios escolares.*
- » *Las instalaciones y equipamiento. Incluyendo aulas; laboratorios y talleres; equipos y tecnologías; biblioteca; espacios docentes; espacios de orientación y tutoría; áreas administrativas; sanitarios; áreas deportivas, culturales y recreativas.*
- » *Programas de mantenimiento. Que implican acciones de mejora y desarrollo; planes y programas anuales de mejora continua de la gestión y; estrategias para la sustentabilidad del plantel, entre otros [CONALEP, 2013].*

De acuerdo a la RIEMS y al SNB la evaluación debe ser efectiva, generar procesos de reflexión y análisis que permitan la toma de decisiones, emprender nuevas acciones de acuerdo a los resultados obtenidos y,

sobre todo, servir de insumo para alimentar y perfilar el plan de mejora permanente.

Como es bien sabido, es en función del grado de cumplimiento de los anteriores elementos que los planteles habrán de ubicarse en los Niveles que les correspondan: I, II ó III. El ejercicio permanente y continuo de autoevaluación es el motor que impulsa el devenir de los planteles de la Escuela Preparatoria hacia mejores estadios de desarrollo en pro de la calidad educativa.

En el Plan Nacional de Desarrollo se reconoció, al iniciar la actual administración federal, una ausencia de difusión de los resultados y la falta de planeación de las evaluaciones educativas [Gobierno de la República 2013: 62]. De ahí la relevancia del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato [CDSNB], una dependencia clave en el proceso de planeación y seguimiento del Bachillerato Nacional del que forma parte la Escuela Preparatoria de la UAEM²⁵.

Componente importante del CDSNB, es el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior [COPEEMS] que entre otras funciones más, tiene la de promover el desarrollo de procesos de evaluación eficaces, confiables y transparentes. Tal como prevé el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017 (PRDI) nuestros programas educativos del Nivel Medio Superior se supervisan y acreditan con los criterios de evaluación de ese Consejo con representación estatal.

De esos ámbitos de la planeación normativa, se desprende la orientación que sigue la Escuela Preparatoria de la UAEM en el sentido de apuntar a su consolidación y garantizar la impartición de una educación que responda a los criterios de calidad aplicables a nivel nacional. De ahí también la conveniencia de que la política institucional: a) Asegure la inserción dinámica, ética, propositiva y participativa de los egresados de ese nivel de estudios en la vida social, laboral y cultural de nuestra entidad y; b) Atienda de manera eficiente la formación educativa mediante el uso del enfoque por competencias.

Al inscribirse nuestra institución en las distintas esferas de la planeación, participamos proactivamente en la gran tarea educativa, intervenimos con espíritu colaborativo en la política nacional que impulsa el desarrollo y la transformación que México necesita, esfuerzo que debe darse a partir de la impartición de una educación de calidad que favorezca el despliegue total del potencial de los jóvenes estudiantes.

²⁵ Esa dependencia, con base en el Acuerdo número 14/CD/2013 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato tiene entre otros propósitos establecer y actualizar los criterios, parámetros, metodologías, indicadores y en general, las reglas para dar por acreditados los requisitos y por satisfechos los compromisos que los planteles de nivel medio superior deben cumplir para su ingreso, permanencia y, en su caso, salida del Sistema Nacional de Bachillerato.

Desarrollo educativo estatal

El Plan de Desarrollo del Estado de México (2011-2017) [PDEM] coincide en materia educativa con los respectivos pronunciamientos internacionales y nacionales al señalar que:

La educación debe contribuir a la formación de una ciudadanía capaz de enfrentar de manera crítica los retos económicos, sociales, políticos y culturales del mundo globalizado en el que vivimos. Dado que genera cambios en las capacidades del individuo y en su visión del mundo, la educación es el instrumento ideal para combatir la pobreza a largo plazo y de manera sostenida [Gobierno del Estado de México, 2012].

Congruente con el anterior planteamiento el Programa Sectorial de Gobierno Solidario 2012-2017 [PSGS] indica diversas líneas de acción que en el campo educativo deben:

- » Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles.
- » Promover programas de innovación educativa que contribuyan al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y al desempeño de los indicadores educativos, con el fin de propiciar un mejor aprovechamiento escolar.
- » Propiciar la enseñanza de los valores universales y la formación de actitudes y hábitos socialmente enriquecedores.
- » Mejorar la eficiencia terminal en la Educación Media Superior.
- » Desarrollar el Marco Curricular Común basado en desempeños terminales y en un enfoque por competencias en todos los planteles de Educación Media Superior [Gobierno del Estado de México, 2012].

Acciones que se contempla incluir en la actual renovación curricular que se prevé tendrá mejoras visibles en la Escuela Preparatoria, tanto en el nivel institucional como en el de aula.

La Escuela Preparatoria hacia el futuro

Mediante la reformulación y actualización de su currículo, la Escuela Preparatoria de la UAEM se suma al esfuerzo por alcanzar la meta nacional de hacer de la educación de calidad una realidad al alcance de todos los jóvenes. En efecto, en nuestra institución, con la colaboración

de la comunidad académica, se están trazando los caminos y modos de actuación, viables y factibles, que hagan posible, desde nuestro ámbito educativo, participar en la construcción de:

Un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano... que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito [habiendo que promover] políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida [Gobierno de la República, 2013].

En el caso particular del Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017, éste indica que la planeación tiene un horizonte estratégico esencial no sólo para renovar al Sistema de Planeación Universitaria —centrado en el análisis y prospección del entorno actual y futuro de las modalidades educativas de la UAEM— sino para renovar continuamente métodos y contenidos de la educación que ofrece.

Del mismo Plan Rector se incorporan los propósitos de mayor alcance al nuevo modelo curricular y programas de estudio, a los que se vinculan con el ideario filosófico institucional y al principio “*Humanismo que transforma*” que a la letra dice:

Los integrantes de la UAEM se formarán como hombres y mujeres, libres, reflexivos, responsables y solidarios; promoverán el humanismo como una forma de vivir, de afrontar situaciones y de actuar en sociedad [UAEM, 2013a: 39-40].

Asimismo, nuestro Plan de Desarrollo Institucional en su apartado 4, *Columnas de Desarrollo Universitario*, en el que se señalan Objetivos, Orientaciones a Largo Plazo y Políticas, establece el universo de atención al Bachillerato. De él, por su convergencia con la renovación curricular mencionamos nueve grandes líneas a seguir:

- » *Formar bachilleres mediante el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares.*
- » *Mejorar la instrumentación de planes y programas de estudio así como los recursos y servicios para alumnos y docentes.*
- » *Ofrecer programas educativos de calidad reconocida por pares académicos a nivel nacional e internacional.*



- » *Promover estándares que favorezcan la internacionalización de la docencia.*
- » *Ampliar y diversificar la oferta de estudios de Nivel Medio Superior.*
- » *Transformar el proceso de aprendizaje en un modelo pedagógico autónomo que fomente en el estudiante el aprender a aprender.*
- » *Ofrecer Programas Educativos con sólida formación teórica, metodológica y práctica que desarrollen habilidades comunicativas en un segundo idioma bajo esquemas biculturales.*
- » *Certificar a los docentes del programa de bachillerato universitario a distancia en el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior.*
- » *El fortalecimiento del bachillerato universitario atenderá los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública y el Sistema Nacional de Bachillerato, bajo los criterios de cobertura, calidad y equidad [UAEM, 2013a: 74-77].*

88

De modo sustantivo, la UAEM, en su calidad de institución educativa racional, ordenada y con sentido de la organización, enfatiza la conveniencia de orquestar la participación activa de la comunidad escolar y comprometerla con el espíritu del artículo 3º de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México que señala:

La Universidad decidirá, planeará, programará, realizará y evaluará la conducción de sus funciones académicas conforme lo determine el Estatuto Universitario y la reglamentación derivada [UAEM, 2014b].

En la planeación educativa del Bachillerato —como lo implica el artículo 13 de la Ley de la UAEM— es central la participación del pleno de la comunidad académica, la intervención de las Academias Disciplinarias del Bachillerato Universitario, que despliegan su potencial profesional, reflexivo, creativo y crítico cuando se les convoca a perfilar el futuro de la Educación Media Superior que ofrecemos a los jóvenes estudiantes.

Siguiendo los fundamentos de la ley principal de la UAEM, con la suma de voluntades de directivos, docentes y trabajadores y, sustancialmente con la garantía que otorgan las libertades de

cátedra y de investigación, la institución tiene como exigencias esenciales:

- » Promover el desarrollo y fortalecimiento de hábitos intelectuales.
- » Alentar el ejercicio pleno de la capacidad humana.
- » Impulsar el análisis crítico y objetivo de la realidad y de los problemas universales, nacionales, regionales y estatales.
- » Infundir el estudio y observancia de los principios, deberes y derechos fundamentales del hombre.
- » Estimular la asunción de una conciencia de compromiso y solidaridad social.

Al ponerse en práctica tales principios de acción, se asume que la tarea de la comunidad directiva y docente trasciende la transmisión de contenidos disciplinarios, para comprometerse con la formación de jóvenes críticos, reflexivos y éticos, capaces de comprender y transformar su realidad. Mediando el principio de pertinencia, la Escuela Preparatoria, aspira también a involucrarles dinámicamente en su entorno social y laboral, para que sean capaces de llevar una vida plena y productiva como hombres y mujeres de bien.

Al preverse la inclusión de las aspiraciones antes comentadas en la planeación curricular, ésta se convierte en sostén de la sistematización de la tarea educativa de la Educación de Nivel Medio Superior y de su concreción a través de una práctica educativa eficiente, así como en pilar de una perspectiva educadora humanista e integradora. Es a partir de este principio básico que las actividades institucionales, estén permeadas por una honda convicción de responsabilidad social que sitúa al ser humano como fin primordial de la tarea educativa [UAEM, 2013a].

En la Educación de Nivel Medio Superior debe prevalecer la tendencia al diálogo ininterrumpido, la proclividad a realizar una lectura de la realidad a partir de las áreas curriculares, que tienda puentes entre la escuela y la vida, que enseñe a corto plazo a aprender a aprender y a comprender e intervenir en el mundo cambiante desde las distintas miradas y métodos de las disciplinas de estudio.

Con la renovación del Currículo de Bachillerato Universitario estamos en vías de dejar atrás la recitación de información acrítica, fragmentada y



descontextualizada. Estamos por desarrollar habilidades que permitan la solución de problemas reales y cercanos a la experiencia de los estudiantes. En esa tarea, tal y como señala el artículo 14 de la Ley de la UAEM:

La docencia universitaria consistirá en la realización de procesos dinámicos, creativos y continuos de enseñanza-aprendizaje que, transmita el conocimiento universal, desarrolle facultades y aptitudes, infunda valores y eleve el nivel cultural de los individuos. [De ahí que] estará cimentada en el libre examen y discusión de ideas, con mutuo respeto, entre alumnos y personal académico [UAEM, 2014b].

Los anteriores son desafíos que el proceso de planeación curricular enfrenta por hoy, y cuyo encaramiento requiere de todo el esfuerzo institucional, de una cuidadosa planificación y de currículos educativos que contribuyan a formar vínculos con la sociedad y sus necesidades presentes y futuras tal y como lo dispone artículo 3º constitucional.

Con base en propuestas de intervención pedagógica que posibilitan el desarrollo de mejores competencias y desempeños sociales, se trata de dar respuesta al trance estructural que sacude a la sociedad actual, caracterizada por la existencia de complejos escenarios laborales que demandan de jóvenes educativamente mejor calificados. Se trata también de formar una cultura cívica, un uso del conocimiento que favorezca la comprensión y aprecio por los valores ciudadanos.

Por ende, la Escuela Preparatoria de la UAEM fundamenta sus propuestas de actualización curricular en las tendencias actuales que apuntan a la mejora de los procesos educativos y su necesaria interacción con todo tipo de marco contextual, y a partir de ámbitos disciplinarios y metodológicos que, además, deben permear el quehacer académico y colegiado previsto en el Estatuto Universitario que en su artículo 6 señala que:

El ejercicio de las libertades de cátedra y de investigación y, el libre examen y discusión de las ideas, son responsabilidad y derecho de la Universidad y de su comunidad para buscar el conocimiento con criterio científico en todas las concepciones, doctrinas y posturas; generar, preservar, rescatar y perfeccionar el saber; elegir los caminos que mejor convengan al desarrollo del humanismo, la ciencia, la tecnología, el arte y otras manifestaciones de la cultura; y estudiar, desarrollar y aplicar estos últimos con actitud crítica e innovadora [UAEM, 2014b].

La reformulación del Currículo de Bachillerato Universitario ciertamente, con base en la articulación de los esfuerzos de las comunidades académica y directiva, tiende a sembrar un aprendizaje continuo y congruente con los tiempos, y propiciatorio de la conjunción de trabajo e ideas de modo comprometido, corresponsable y solidario entre los estudiantes.

Respecto al proceso de transformación curricular en el ámbito escolar —en el que opera la planeación curricular y didáctica— éste tiene como contexto un marco de planeación, estratégico y prospectivo, que emana del análisis y deliberación participativa registrada en los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM²⁶.

Al haber asumido a la planeación como fundamento racional del desarrollo y la evaluación curricular, hemos caído en la cuenta de la necesidad de hacer un mejor y más inteligente uso de los recursos educativos. Así también, en el ejercicio de previsión implícito en el hecho planificador, anticipamos respuestas holistas más acordes con las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que se desenvuelve la Escuela Preparatoria.

En primera instancia, el ejercicio de planeación institucional deberá expresarse en el aula como el más importante eslabón de la cadena educativa. De acuerdo al renovando Currículo del Bachillerato Universitario en ese espacio habrá de preguntarse como norma *qué, para qué y cómo educar*.

Se trata en todo momento de hacer de la cultura de la planeación una práctica cotidiana, eficaz y enriquecedora, que pueda naturalizar el ejercicio de la planeación didáctica de toda asignatura y correlacionar los contenidos, de modo claro y comprensible, con los propósitos del Currículo del Bachillerato.

Como se aprecia hasta aquí, las propuestas de intervención pedagógica para la Educación de Nivel Medio Superior de la UAEM se desprenden de los distintos niveles de planeación nacional: a) Macro, que considera la política educativa nacional; b) Meso, que toma en cuenta la política educativa institucional [general y de plantel] y; c) Micro, que incluye las decisiones y directrices que operan en el aula y son expresión de las políticas educativas de mayor nivel.

De ese modo la Universidad Autónoma del Estado de México recupera los planteamientos internacionales, nacionales y estatales y se suma a las transformaciones que en esos ámbitos posibilitan la instrumentación de una educación orientada hacia la responsabilidad y

²⁶ Asimismo, se construyó a partir del acopio de información que permitió reconocer, consensuar y asumir las formas de trabajo que habrán de emprenderse en el bachillerato para adoptar en él, los criterios, procesos y prácticas que conduzcan con prontitud a la educación de calidad.



la internacionalización a través de un proyecto de innovación, inclusión y calidad [UAEM, 2013a: 30] que considera tanto la planeación curricular como a la planeación didáctica.

Al articularse ordenadamente todo nivel de la planeación educativa, tal y como indica el Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017, la Escuela Preparatoria será el espacio idóneo para que el alumno adquiera y desarrolle una conciencia social y una postura crítica, una concepción humanista y científica, y una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales. Será el ámbito por excelencia para que los jóvenes reciban una formación integral —a través de competencias teóricas, metodológicas, técnicas y axiológicas— en la disciplina o campo de estudios de su preferencia.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

2.5 Modelos para la formación del bachiller



Los desafíos del siglo actual plantean, en lo general, una necesaria renovación de la educación y, en lo particular, una innovación de la universidad misma. En nuestro caso una transformación de la educación de los jóvenes bachilleres que haga posible atender los dilemas que plantea el acelerado desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; las nuevas formas de conocimiento y los complejos vínculos que relacionan a los ámbitos económico, social y cultural de la actual formación global mundial.

Se trata de promover una formación de las y los jóvenes bachilleres, que los preparen para comprender y aplicar responsablemente:

- » Las nuevas formas de conocimiento que presupone una formación para la reflexión anticipatoria y centrada en la persona que aprende.
- » La importancia de una mayor cercanía con la sociedad para contribuir en la construcción de una sociedad más justa.
- » La necesidad de formarse como personas y ciudadanos que recuperen los valores de una sociedad democrática; que promuevan el desarrollo de una cultura de paz y justicia social en la democracia; que colaboren en la preservación de la naturaleza y el hábitat; el cuidado y la prevención de la salud; la integración social e individual mediando el respeto a la diversidad y el consumo responsable de los satisfactores materiales.
- » Los conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos, vistos desde una perspectiva multi e incluso interdisciplinaria.
- » El aprendizaje para la vida y las competencias que los lleven a tener éxito, alcanzar metas o tener la satisfacción del trabajo cumplido y del desafío superado.

De esta manera, la formación del bachiller supone una educación que no se limita a la instrucción, sino más bien a una formación integral que

Formación por competencias

implica una dinámica general del desarrollo personal, la mejora de los conocimientos y capacidades de los sujetos, el dominio del saber y el desarrollo de sus aptitudes (competencia) así como una referencia al mundo que enfrenta y su compromiso social. El Currículo de Bachillerato Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México se distingue por ser congruente con la Sociedad de la Información y el Conocimiento, que se consolida conforme avanza el Siglo XXI. Está diseñado para favorecer una formación integral y humanista con responsabilidad social, con sustento en un enfoque por competencias centrado en el aprendizaje y en un modelo de docencia de base constructivista.

Hablar de una formación integral implica articular coherentemente la multiplicidad de relaciones que se dan entre el conocimiento y el saber que de él se desprende, que enlazan a la sociedad y al individuo con la propia educación [Barnett, 2001]. Luego entonces, los fines de la formación de los bachilleres se determinan en función de la convergencia de los ámbitos del saber disciplinar-cultural-humanístico:

- » En la sociedad (democracia-convivencia-ciudadanía).
- » En el individuo (desarrollo del ser humano-persona libre-autónoma-realizada) y,
- » Los fines mismos del bachillerato (preparar para la vida y/o para estudios superiores).

El reto en la formación del bachiller es lograr la síntesis de estos ámbitos que definen el quehacer educativo, síntesis que implica lograr [en la medida que se da el proceso de maduración de los jóvenes bachilleres] que el joven se apropie del conocimiento para que pueda comprender mediante la razón, la naturaleza, cualidades y relaciones entre las cosas, los individuos y las sociedades. Se trata de que entienda al mundo que le rodea, que sepa qué hacer con ese conocimiento, principalmente cuando lo debe trasladar hacia su actuación personal y social atendiendo las exigencias del contexto y momento histórico que vive.

Entendemos que el concepto de competencia ha entrado en el debate educativo como una noción que invade espacios pedagógicos y didácticos tradicionales. Históricamente se le identifica fuera del ámbito educativo, siendo sus principales referentes el económico y el laboral. A la fecha prevalece en diversos sistemas y discursos como “el” enfoque por competencias ligado estrechamente con la capacitación laboral-empresarial de índole técnico-profesional [vgr. Mac Clellan, 1973;

CINTEFOR/OIT en Iberfop, 1998; Argüelles, 2004; Martens, 2000]. Sin embargo sus antecedentes no se limitan a ese ámbito, es más, lo trascienden. La noción de competencia se aborda originariamente desde la lingüística, la psicolingüística, la óptica conductual, la psicología cultural y la psicología cognitiva, entre otras disciplinas y especialidades más. En todo caso,

...el desarrollo metódico de las competencias, desde la escuela y el colegio, puede parecer una vía para salir de la crisis del sistema educativo [Perrenoud, 2010].

Sin ser la panacea en cuanto tal, como lo plantea Coll (2007), es algo más que una moda y mucho menos que un remedio, conlleva la posibilidad de que a través de ellas y de las acciones a las que da lugar, no sólo se comprenda el proceso formativo en cualquier nivel educativo, sino también se pueda transformarlo.

Recurrimos a la noción de competencia como la comprende Perrenoud: es *la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación... que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos, con la cual para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos usar y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos, a lo que agrega y ejemplifica diciendo que:*

...la ejecución activa un conjunto de modelos lógicos de alto nivel de abstracción ... ante una situación inédita y compleja (los expertos), desarrollan una estrategia eficaz, más rápida y con más seguridad que una persona que disponga del mismo saber y la misma "inteligencia". La competencia del experto, más allá de la inteligencia operatoria, se basa en modelos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas de pensar intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de cierto tipo de problemas, que aceleran y movilizan de los conocimientos pertinentes y su transposición y sirven de base a la investigación y elaboración de estrategias de acción adecuadas. Hay que agregar que la pericia supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad, una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que la vez es, producto de la formación y de la experiencia [Perrenoud: 2010].

La ventaja de trabajar con el enfoque por competencias es que nos permite una visión articulada sobre el currículo escolar, el proceso de



enseñanza-aprendizaje y su evaluación. En los términos de Tobón (2006):

...las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico (ya que) sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación.

Pero en todo caso hacen posible:

1. La integración —durante el desempeño frente actividades y problemas— de conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes, útiles y significativos.
2. La construcción de programas educativos conforme a los requerimientos disciplinares del contexto, ya sean éstos investigativos, profesionales, sociales, ambientales o laborales.
3. La orientación de la educación siguiendo estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Además, los cambios en la docencia propuestos a partir del enfoque por competencias —adecuando el planteamiento original de Tobón (2006)— comprenden:

1. *Trascendencia de la importancia antes dada a los conocimientos conceptuales y factuales hacia el énfasis en el desempeño integral frente a la resolución de tareas y problemas.*

Lo cual implica la pretensión de un desempeño humano integral que articula los conocimientos teóricos [contenidos declarativos-conocer] con los planos del conocimiento metodológico, técnico, práctico [procedimental-hacer]; los del descubrimiento del otro y la participación en proyectos comunes [relación/compromiso social-vivir juntos y con los demás] y, el despliegue completo de la persona (actitudinal/valoral-ser).

2. *Reconocimiento de la sociedad del conocimiento e integración a ella. Educar en la era planetaria.*

Contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional (glocalización), preparando a los actores del hecho educativo para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y

pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

3. *De la enseñanza y más allá de la enseñanza, fortaleciendo el paradigma del aprendizaje.*

El aprendizaje es el centro de la educación. Dar una clase y preparar los recursos didácticos para ello no es el fin, que sí lo es establecer los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, sus expectativas, qué dominan o no del contenido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo pueden involucrarse de forma activa en su propio aprendizaje. La orientación de la docencia es esa, con metas, evaluación y estrategias didácticas centradas en el aprendizaje, considerando sí la enseñanza presencial, pero sustancialmente, el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes.

Asumiendo el planteamiento de Tobón (2006) mediante el enfoque por competencias podemos trabajar a partir de algún modelo pedagógico existente, o también, a partir de una adecuada articulación e integración epistemológica, teórica y metodológica de diversos modelos.

En las competencias se identifican siete características fundamentales [Miranda, et al., 2005]:

1. Son genéricas ya que comprenden un proceso de integración del saber acumulado a partir de los diferentes campos de conocimiento. En este sentido tienden a ser dinámicas y no estáticas, tanto en su construcción como en su despliegue.
2. Son relacionales y abiertas dado que se articulan con situaciones concretas de la actuación del individuo en diferentes ámbitos de la realidad, que implican el uso de planteamientos múltiples.
3. Son proposicionales, asumiendo que derivan de un sustento sólido [saber con sentido] que permite prever soluciones a los problemas y en esa medida derivar su solución.
4. Son transferibles en la medida que dan lugar al despliegue del pensamiento meta crítico (estratégico) que permite analizar múltiples posibilidades de desarrollo en diferentes campos de actuación.
5. Recuperan el conocimiento en un sentido heurístico con base en una constante comunicación entre las diversas disciplinas



(multi e interdisciplina) y problemáticas sociales (transversalidad) al considerar su construcción a partir de un proceso riguroso de comprensión, significación y demostración del saber y su práctica.

6. Es integrativa de atributos complejos de la actuación profesional al poner en juego la combinación del saber en sus diferentes manifestaciones como un todo [saber qué, saber cómo, saber dónde, saber cuándo, saber emprender, saber convivir y saber ser] a partir del despliegue de procesos cognitivos y meta cognitivos de orden superior.

7. Es situada y efectiva, en la medida de que su valoración supone su manifestación y demostración exitosa en condiciones y tareas particulares.

Visto así podemos identificar como es que se desarrollaron diversas propuestas de incorporación de competencias en la educación a partir de una tipología que las clasifica o distingue como competencias genéricas y competencias específicas.

El primer ejercicio radica en entender a las competencias en su calidad de competencias genéricas o competencias clave, las cuales traen consigo la intención de establecer los aprendizajes básicos que una persona cualquiera necesita poseer para desenvolverse activamente en la sociedad [Moya y Luengo, 2011]. Al respecto, mediante el proyecto DeSeCo, la OCDE (1997) con la colaboración de académicos expertos de diferentes instituciones, identificó un conjunto de competencias clave que tienen las siguientes características: a) Contribuyen con la sociedades e individuos a obtener resultados valiosos en distintas actividades; b) Ayudan a los individuos a enfrentar las exigencias más importantes de una amplia variedad de contextos y; c) Son relevante tanto para los especialistas como para los individuos.

Estas competencias han sido organizadas en tres amplias categorías, a saber:

Primero. Los individuos deben ser capaces de emplear de manera eficiente e interactiva un importante número de herramientas socioculturales [incluyendo el uso del lenguaje], físicas, tecnológicas (principalmente las TIC's), debiendo adaptarlas a sus propios fines.

Segundo. En un mundo cuya economía es cada vez más interdependiente, las personas deben ser capaces de comunicarse

fluida y eficazmente con otros, y en virtud de la pluriculturalidad prevaleciente, es necesario que puedan interactuar con personas culturalmente distintas y con grupos heterogéneos.

Tercero. Los individuos necesitan hacerse responsables del manejo de sus propias vidas, situarlas en contextos sociales amplios y actuar de manera autónoma.

Para el año 2007, atendiendo la recomendación del Parlamento Europeo de 2006, la Comisión Europea y los Estados miembros publicaron como parte del programa de trabajo Educación y Formación 2010, un documento guía sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Se trata de un marco europeo en el que se señala al aprendizaje permanente como una necesidad de todo ciudadano. La idea central del documento fue la de determinar objetivos así como definir las competencias clave necesarias para lograr la plena realización personal, formar una ciudadanía activa, mejorar la cohesión social y alcanzar la satisfactoria empleabilidad en la sociedad del conocimiento.

No menos importante fueron las iniciativas de los Estados miembros en el sentido de garantizar que al término de la educación, los estudiantes hubiesen desarrollado las competencias clave necesarias en la vida adulta y adquirido las herramientas del aprendizaje complementario y útiles para llevar una vida laboral exitosa. De este modo se formarían jóvenes que cuando adultos fuesen capaces de desarrollar sus competencias clave y actualizarlas a lo largo de sus vidas.

Partiendo de la definición que explica a las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes congruentes con las características de contextos específicos se identificaron ocho competencias clave, todas de igual importancia y que se enlazan entre sí: (1) Comunicación en la lengua materna; (2) Comunicación en lengua extranjera; (3) Competencia matemática y Competencias básicas en ciencia y tecnología; (4) Competencia digital; (5) Aprender a aprender; (6) Competencias sociales y cívicas y; (7) Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y, (8) Conciencia y expresión culturales [Pérez, 2007].

Asimismo se clasifican como competencias específicas en cuanto remiten a campos de actuación particulares, la mayor parte de las veces saberes derivados de diversos campos del conocimiento cuya especificidad está dada por dominios teóricos, metodológicos, técnicos y funcionales, que corresponden a una sola disciplina o bien a la relación y articulación de distintas disciplinas entre sí (multi e interdisciplina).



En el ámbito internacional es conocida la propuesta derivada del Proyecto Tuning Europeo y de su versión latinoamericana para la educación superior [González y Wagennar, 2003], según la cual a las competencias genéricas se les clasifica en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias específicas de determinados campos de estudio, que inicialmente se relacionaban con siete áreas temáticas, ahora se corresponden con 42 áreas: agricultura, arquitectura, historia del arte, administración, química, ingeniería civil, ciencias computacionales, danza, diseño, geología, economía, educación, ingeniería eléctrica e informática, ingeniería, estudios europeos, arte, gastronomía, estudios de género, geodesia, geografía, historia, estudios humanísticos, relaciones internacionales, diseño arquitectónico, lenguas, derecho, estudios literarios, economía, lingüística, matemáticas, medicina, música, enfermería, terapia ocupacional, psicología, física, fisioterapia, ciencias políticas, radiografía, trabajo social, ciencias del deporte, teatro, así como teología y estudios religiosos.

En nuestro país, con la Reforma Integral a la Educación Media Superior [RIEMS] que inicia en México en 2007 a iniciativa de la Secretaría de Educación Pública [SEP], se propone para el Bachillerato Nacional un Marco Curricular Común en el que se definía un perfil de desempeños terminales que todos los egresados de ese nivel educativo debían alcanzar independientemente de la modalidad y el subsistema en el que cursaran sus estudios.

La adopción del MCC vino a suponer el logro de un perfil terminal que en términos de conocimientos, habilidades y actitudes el bachiller requería dominar para obtener su certificado de estudios [DOF: 26/09/2008, DOF: 21/10/2008]. En el Marco Curricular Común se diferenciaban a las competencias genéricas de las disciplinares o específicas. A las primeras se les comprendía como aquellas que los bachilleres debían ser capaces de desempeñar eficazmente y que les auxiliarían a comprender el mundo e influir en él. Tales competencias debían favorecer su aprendizaje autónomo y permanente, les ayudarían a mantener relaciones armónicas con quienes les rodean y a participar exitosamente en los ámbitos social, profesional y político a lo largo de la vida.

Cuadro 1. Competencias genéricas de la RIEMS

Competencias genéricas del egresado de la educación media superior de México

Dimensión	Necesidad social
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	1.1 Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. 1.2 Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. 1.3 Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados en el marco de un proyecto de vida. 1.4 Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. 1.5 Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. 1.6 Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	2.1 Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. 2.2 Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. 2.3 Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.	3.1 Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. 3.2 Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. 3.3 Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. 4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. 4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. 4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. 5.2 Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. 5.3 Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen en una serie de fenómenos. 5.4 Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. 5.5 Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. 5.6 Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.



Dimensión	Necesidad social
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	6.1 Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. 6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. 6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. 6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. 7.2 Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. 7.3 Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	8.1 Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. 8.2 Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. 8.3 Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	9.1 Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. 9.2 Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. 9.3 Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. 9.4 Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad. 9.5 Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. 9.6 Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	10.1 Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, de igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas y rechaza toda forma de discriminación. 10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. 10.3 Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	11.1 Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. 11.2 Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. 11.3 Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Cuadro 2. Campos disciplinares y definición de competencias disciplinares de la RIEMS

Campos disciplinares	Definición RIEMS
MATEMÁTICAS	<p>Las competencias disciplinares básicas de matemáticas buscan propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos.</p> <p>Las competencias reconocen que a la solución de cada tipo de problema matemático corresponden diferentes conocimientos y habilidades y el despliegue de diferentes valores y actitudes. Por ello, los estudiantes deben poder razonar matemáticamente y no simplemente responder ciertos tipos de problemas mediante la repetición de procedimientos establecidos. Esto implica el que puedan hacer las aplicaciones de esta disciplina más allá del salón de clases [Acuerdo 444].</p>
CIENCIAS EXPERIMENTALES	<p>Las competencias disciplinares básicas de ciencias experimentales están orientadas a que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno. Tienen un enfoque práctico, se refieren a estructuras de pensamiento y procesos aplicables a contextos diversos, que serán útiles para los estudiantes a lo largo de la vida, sin que por ello dejen de sujetarse al rigor metodológico que imponen las disciplinas que las conforman. Su desarrollo favorece acciones responsables y fundadas por parte de los estudiantes hacia el ambiente y hacia sí mismos [Acuerdo 444].</p>
CIENCIAS SOCIALES	<p>Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás [Acuerdo 444].</p>
HUMANIDADES	<p>Las competencias disciplinares básicas de humanidades están orientadas a que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya. Con el desarrollo de dichas competencias se pretende extender la experiencia y el pensamiento del estudiante para que genere nuevas formas de percibir y pensar el mundo, y de interrelacionarse en él de manera que se conduzca razonablemente en situaciones familiares o que le son ajenas. Este conjunto de competencias aporta mecanismos para explorar elementos nuevos y antiguos, que influyen en la imagen que se tenga del mundo. Asimismo, contribuye a reconocer formas de sentir, pensar y actuar que favorezcan formas de vida y convivencia que sean armónicas, responsables y justas [Acuerdo 656].</p>
COMUNICACIÓN	<p>Las competencias disciplinares básicas de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos. Los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias podrán leer críticamente y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad, oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos. Las competencias de comunicación están orientadas además a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico [Acuerdo 444].</p>

Didáctica centrada en el aprendizaje

Además de las anteriores competencias están las competencias disciplinares ampliadas que profundizan en distintos campos del conocimiento y desde luego se asocian con las competencias docentes que por ahora son ocho. Así, el sustento conceptual de la formación con base en competencias y el referente último del Marco Curricular Común está presente en el Currículo del Bachillerato Universitario 2015 de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Las competencias del bachiller suponen al menos tres elementos generales a tener en cuenta en la formación educativa del nivel medio superior:

1. En la enseñanza –a través de la mediación del docente– está implícita la recuperación de la interdisciplinariedad; la atención a problemas críticos de la sociedad actual desde una perspectiva transversal y; la relación estrecha con los campos de actuación del bachiller a lo largo de la vida, lo cual supone más incertidumbres que certezas.
2. La evaluación y las formas de recuperación de las evidencias del aprendizaje, a través del despliegue de las competencias en situaciones reales.
3. La atención focalizada en el actor central, es decir, en el estudiante que es portador y constructor del saber y que despliega procesos y demostraciones inteligentes y efectivas en ámbitos concretos de acción.

Por ahora es también necesario comprender el cambio paradigmático que en el anterior sentido se ha venido desarrollando en la educación desde finales del Siglo XX y principios del XXI. Es decir, con la entrada del siglo actual, aconteció una revisión profunda de los objetivos y los medios de educación, reconociéndose la necesidad de una reforma profunda respecto a la manera como las instituciones educan a las nuevas generaciones. En el centro de la transformación del paradigma de aprendizaje subyace, hay que decirlo, el propósito de toda institución educativa de:

...crear entornos y experiencias que lleven a los estudiantes a descubrir y construir el conocimiento por sí mismos, a constituirlos como miembros de comunidades de aprendizaje que descubren

cosas y resuelven problemas. El colegio aspira, de hecho, a crear una serie de entornos de aprendizaje cada vez más efectivos [Barr y Tagg, 1995].

Este paradigma alienta a las instituciones a utilizar diversos medios que impulsan el aprendizaje en sus alumnos. Éstas, además, continuamente identifican, desarrollan, ponen a prueba, aplican y evalúan las estrategias y las técnicas empleadas en el aprendizaje para estar seguras de su pertinencia. La más cara aspiración del paradigma de aprendizaje es la mejora continua de la calidad de la educación que reciben los estudiantes, tanto en lo individual como en lo colectivo [Barr y Tagg 1995].

Así también, la educación tiene una importante misión al servicio del desarrollo económico y social de los pueblos, y aunque son muchos los factores que lo determinan, a la educación frecuentemente se le responsabiliza del subdesarrollo en países como el nuestro, pero aun así:

...la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social [Delors, 1996].

Este argumento es punto de partida con el que la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI que señala algunas de las directrices a seguir para replantear el rumbo de la educación en el mundo. *La educación durante toda la vida* es el lema central de esa plataforma que tienen como pilares de la educación: *Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser.*

Estos pilares son fundamento de los cambios a realizar en el campo de la educación y que deben influir en las nuevas generaciones haciéndolas capaces de enfrentar con seguridad los desafíos del mundo actual. La renovación educativa supone un cambio de enfoque que lleve a las instituciones a dejar atrás el modelo de educación tradicional centrado en la enseñanza y adoptar uno que concentre sus esfuerzos en el aprendizaje.

Mediante un trabajo colegiado y a través de asignaturas y unidades de aprendizaje enfocadas en la formación de competencias, se deben establecer relaciones de enseñanza y aprendizaje que activen el trabajo del alumno. Se trata de emprender acciones didácticas que articulen y promuevan la movilización de los saberes, lo cual implica el uso de estrategias docentes socializadoras, participativas y flexibles, centradas en la constante actividad del estudiante. En la conducción de este proceso es muy importante la presencia del maestro mediador e incluso de un tutor que acompañe al alumno en la toma de decisiones académicas y



promueva igualmente la evaluación, la realimentación del aprendizaje y la construcción de competencias en el joven bachiller.

De ahí la importancia de trascender los modelos psicopedagógicos que predominan en la educación como es el caso de la enseñanza instruccional que, para motivar el aprendizaje, pone el énfasis en los contenidos [transmisión-asimilación tradicional de conocimientos]. Como se puede deducir este enfoque descuida el desarrollo de la capacidad intelectual y de los desempeños.

La superación de esa obsoleta fase histórica de la educación es un reto tanto para el docente como para el estudiante. El profesor debe generar las condiciones apropiadas para impartir contenidos mediante un proceso gradual creciente en el que la toma de decisiones académicas del bachiller debe transitar de estrategias centradas en el docente a otras que le responsabilicen de su aprendizaje y le impulsen a pensar por sí mismo y a cooperar decididamente en ello. Por eso en el marco del paradigma en comento, se sitúa al aprendizaje como eje nodal de la educación actual y se le tiene como proceso y competencia fundamental [Delors, 1996; McCombs y Whisler, 2000; Pozo y Monereo, 2002; Zabalza 2003].

El aprendizaje en el centro de la enseñanza, exige del que aprende los diversos mecanismos cognitivos, personales, motivacionales, que le permitan adquirir, transferir y generalizar en diferentes momentos y etapas de su formación y desarrollo, nuevos conocimientos, habilidades y actitudes integradas sobre los contenidos, tareas, eventos y hechos implicados en el plan de estudios y los niveles de logro del aprendizaje a partir de la comparación de su estado inicial, su progreso, estado final y realimentación, con base en propósitos y criterios previamente establecidos y convenidos para la enseñanza formal [cfr. Brown y Glaser, 2003].

En esta línea de pensamiento, en la actualidad y considerando la gran diversidad de teorías psicológicas, pedagógicas y/o psicopedagógicas existentes, se potencia el despliegue de procesos cognitivos del individuo, como una condición que permite la auto regulación del comportamiento tanto en la apropiación del conocimiento como en su generación a partir de la actividad del propio individuo. Esto quiere decir que en la persona y partir de ella es que se construye el conocimiento siempre que haya condiciones propicias para desarrollarlo, proceso que en el ámbito de la psicología y la educación se le identifica como constructivismo [Vgr. Carretero, 1997; Moreno, 1997; Díaz-Barriga y Hernández, 1997; Reigeluth, 2003; Coll, 2004; Subiría, 2004; Tovar 2009]. Esto constituye lo que se ha dado en llamar aprender a aprender [Estévez, 2002] o aprendizaje estratégico [Pozo y Monereo, 2002].

Lo anterior implica la necesidad de incorporar estrategias docentes —que en su calidad de directrices generales; sistema de actividades, procedimientos y recursos planeados para el aprendizaje de competencias— transiten de un aprendizaje por recepción a uno más activo que pase por estar dirigido por el profesor a estar dirigido por el alumno o conjuntamente, es decir, se requiere:

Un desplazamiento desde la iniciativa, el control y responsabilidad del profesor a una iniciativa, un control y una responsabilidad compartida. Requiere un desplazamiento desde un aprendizaje descontextualizado a unas tareas auténticas y significativas. Y lo que es más importante, requiere de un desplazamiento de considerar el tiempo como algo constante y permitir que varíen los resultados, a dejar que cada alumno tenga el tiempo que necesite para alcanzar los resultados deseados [Reigeluth, 2003].

El proceso constructivista facilita la transferencia del conocimiento, es decir, lleva a las personas a trasladar un saber general a una situación concreta para transformar ese saber en una acción competente que no se reduce a los conocimientos que se poseen, sino por el contrario, se expresa en la capacidad de utilizarlos de manera pertinente y eficaz [Bellocchio, 2009]. De ahí que se empleen estrategias docentes que facilitan el aprendizaje e incluyen:

- » El *saber qué* (contenido declarativo que implica conceptos, proposiciones, principios, leyes y teorías);
- » El *saber cómo* (contenidos procedimentales mediante procesos, métodos y técnicas);
- » El *saber por qué* (contenidos estratégicos que envuelven descripciones, situaciones teóricas, empíricas, relaciones causales, funcionales, heurísticas);
- » El *querer aprender y el querer pensar para hacerlo* [tal como lo plantean Ausubel, Novak y Hanesian, 2003 o Pozo y Monereo, 2002:30] y;
- » El *saber cuándo y dónde* que supone contenidos estratégicos relacionados con la demostración de las competencias en condiciones reales.

Más allá de estrategias individuales y grupales efectivas en el aula que facilitan la actividad y construcción del conocimiento, también debemos



señalar las que identifica Díaz-Barriga (2006): *enseñanza situada, aprender haciendo, práctica reflexiva, práctica educativa auténtica o constructivismo sociocultural*, todas ellas que se adecuan en gran medida a la formación basada en competencias.

De ahí derivan el aprendizaje basado en problemas, el método de casos, la enseñanza mediante proyectos situados, así como aprender sirviendo en contextos comunitarios (aprender en el servicio o aprender sirviendo en escenarios reales), expresión clara del enfoque experiencial y situado.

En estos últimos, como plantea Díaz-Barriga (2006) se intenta que los alumnos aprendan a intervenir de manera reflexiva y con responsabilidad social en la solución de problemas y generación de proyectos y programas de intervención en beneficio de su comunidad, así como en proyectos personales que impacten en su propia vida.

La estrategia de proyecto conjuga elementos que le sirven para formar las competencias en el bachillerato. Tal y como plantea Perrenoud (2010) la estrategia del proyecto:

- » Es una empresa colectiva dirigida por el grupo, es decir, el profesor o profesora anima, pero no decide.
- » Se orienta a una producción concreta en sentido amplio: texto, periódico, espectáculo, exposición, maqueta, mapa, experiencia científica, baile, canción, producción manual, creación artística o artesanal, fiesta, encuesta, salida, manifestación deportiva, rally, concurso o juego.
- » Induce un conjunto de tareas en las que todos los alumnos pueden implicarse y jugar un rol activo que puede variar en función de sus medios e intereses.
- » Suscita el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyecto: decidir, planificar o coordinar.
- » Favorece, aprendizajes identificables que figuran en el programa de una o más disciplinas: inglés, informática, música, educación física o geografía, entre otras asignaturas.

Así también, es conveniente señalar que la metodología de proyectos, en el marco escolar puede apuntar a uno o a varios de los siguientes objetivos:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos y construir competencias mediante la solución de problemas y obstáculos que el grupo debe salvar para llegar a su fin. En este caso es posible ejercer

la *transferencia* o la *movilización* de recursos cognitivos trabajados y evaluados hasta entonces de manera separada. Nos encontramos aquí en un contexto de acción apropiado para el desarrollo de competencias.

2. Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares. El proyecto es movilizador para los alumnos porque los desafíos les importan. Les permite la toma de conciencia de la existencia de ciertas prácticas sociales y de su condición, de comprender, por ejemplo, que publicar un diario no es mágico, que esto demanda trabajo, cooperación, perseverancia, método y sobre todo, competencias y saberes. De esta forma, su apropiación se ve facilitada porque de objetos escolares ellos se transforman en herramientas al servicio de una práctica social identificable.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos al estar bien sensibilizados o motivados. Un proyecto lleva a tropezar con obstáculos inesperados y a descubrir nuevas facetas de la cultura. Estas incursiones en mundos sociales, ya sean directas o indirectas porque son evocadas al filo de las operaciones, forman parte de la construcción de una cultura general y de una educación para la ciudadanía, pues comprender a la sociedad es entrar en contacto con sus múltiples rodamientos.
4. Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto. Un proyecto enfrenta obstáculos que no pueden ser superados de manera individual. Se superan porque uno o dos alumnos saben más que los otros o porque el profesor u otros adultos entregan su ayuda.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto. Puede suceder que el aprendizaje requerido para salvar el obstáculo sea posible en el marco mismo del proyecto. A veces, se aprende de manera espontánea, por ensayo y error, quebrándose la cabeza, observando, discutiendo. También se puede suspender la acción e ir a pedir un complemento de información.
6. Identificar logros y carencias a partir de la autoevaluación y evaluación final. Ofrece una magnífica ocasión para la auto-evaluación espontánea o solicitada. El profesor puede también utilizar los proyectos para conocer y comprender mejor a sus alumnos e identificar mejor sus logros y dificultades, puesto que él, los mira desarrollándose en la práctica y desarrollando sus múltiples y complejas tareas. Constituye una gran herramienta de observación formativa.



7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva (cooperación y trabajo en red). Un proyecto obliga a cooperar y en consecuencia, a desarrollar las correspondientes competencias: saber escuchar, formular propuestas, negociar compromisos, tomar decisiones y cumplirlas. Más allá de las competencias, los alumnos toman conciencia de la importancia de una inteligencia colectiva o distribuida, de la capacidad grupal; si funciona bien, les permite además fijarse metas que ningún individuo puede esperar alcanzar por sí solo.
8. Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de empoderamiento. En un proyecto individual o colectivo cada uno es actor y medida, que ha tomado del mundo y de los demás cierto poder que usa en función de su trabajo, de su determinación, de su convicción, de su competencia.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas. Es decir, se gesta el aprendizaje de la autonomía respecto al grupo y por otra parte, el aprendizaje de los modos concretos de hacerse oír en un grupo y de influir en las decisiones colectivas, de manera que el alumno pueda reconocerse en ellas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos. Aprender a manejar proyectos o a colaborar en ellos de manera crítica y constructiva; es en sí un aprendizaje importante cuando esta forma de acción colectiva se hace común. Se aprende haciendo.

A estos objetivos, se agregan beneficios secundarios:

- » Implicar a un grupo en una experiencia “auténtica”, fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes;
- » Estimular la práctica reflexiva y las interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes.

En general las metodologías de proyecto no giran en torno a prácticas sociales, pero permiten acceder a algunas de ellas de manera más concluyente que mediante una evocación abstracta.

En suma la metodología de proyecto puede perseguir objetivos muy diversos y no es cuestión de jerarquizarlos. Por el contrario, lo que importa es aclararlos para no sucumbir ante el romanticismo del proyecto que le prestaría virtudes sin someterlas al análisis. Es decir, las estrategias docentes [de enseñanza y de aprendizaje] se deben perfilar

a lo largo de todo el plan de estudios en calidad de tácticas generales orientadas a la construcción de competencias, o bien reproducirse en esta tendencia a escala de los diversos programas de asignatura o unidades de aprendizaje, para conseguir los niveles esperados de las competencias en formación.

Tales estrategias se plasman en el diseño de la instrucción, lo cual supone un trabajo colegiado previo. En efecto, los claustros académicos determinan en cada caso la organización del contenido necesario para facilitar el aprendizaje de las competencias y su ulterior valoración. Es común que el Colegiado tome decisiones acerca de los propósitos de la asignatura o unidad de aprendizaje, sobre su articulación con los propósitos generales de la formación y en torno a su contribución en la formación de las competencias del perfil de egreso (genéricas y disciplinares). Así también delibera y decide respecto a la secuencia didáctica, las unidades de competencia, los recursos, la evaluación del aprendizaje y el logro de las competencias [cfr. Castañeda, 1996; Gagné y Biggs, 2002], lo cual se formaliza en el programa de estudios y/o proyectos que coadyuven al trabajo independiente del alumno.

Ahora bien, ante este panorama debemos asumir que los actores de este proceso, estudiantes y docentes, adquieren una dimensión y formas de relación distintas a las que se llevan a cabo en un enfoque educativo centrado en la enseñanza.

Es decir, la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la postura descrita nos permite determinar el papel del docente y guiar su actuación en el aula para promover la actividad constructiva del alumno, caracterizar su actuar y definir el papel que tiene la escuela en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes.

Desde la perspectiva constructivista, el estudiante es un ser activo que recibe y procesa información para construir su propio conocimiento sobre la realidad, siendo por ende actor principal del proceso educativo. El aprendizaje constructivista de acuerdo a Mayer (1999) se alcanza cuando el alumno:

Actores del proceso educativo

El estudiante

- » Presta atención a la información relevante (seleccionar).
- » Organiza mentalmente la información en los conocimientos previos (organizar).
- » Integra la información en los conocimientos previos (integrar).

De este enfoque, Rodríguez, 2008, destaca:

- » La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- » El establecimiento de relaciones entre los conocimientos (construcción de redes de significado).
- » La capacidad de construir significados –conforme a las nociones o concepciones básicas previas del sujeto– según se reestructuran los conocimientos que el sujeto va adquiriendo.
- » Los alumnos autoaprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar.
- » Los conceptos aprendidos significativamente pueden extender el conocimiento de una persona y tomarse en conceptos relacionados.
- » La información aprendida significativamente es retenida más tiempo.
- » Estos conceptos pueden ser incluidos en un aprendizaje posterior de conceptos relacionados. Cada persona construye diferentes enlaces conceptuales.

El docente

Los mecanismos y estrategias que adopte el profesor de acuerdo a Tobón (2014) deberán orientarse por ciertos principios generales y partir de los conocimientos previos del alumno. Deberán avanzar en la construcción de aprendizajes significativos hasta lograr las metas deseadas en cada uno de los siguientes procesos:

En el diagnóstico:

- » Determinar las necesidades de formación de los estudiantes.
- » Describir las competencias que se van a formar.
- » Reconocer los aprendizajes previos que portan los estudiantes.

En la planeación:

- » Diseñar estrategias didácticas acordes a las competencias por formar.

- » Definir los instrumentos por enseñar en torno a cada saber.
- » Determinar las estrategias de aprendizaje por formar en los estudiantes.
- » Elaborar el cronograma con los recursos necesarios.

En la valoración:

- » Analizar los logros obtenidos por los estudiantes con base en evidencias y criterios de medición.
- » Determinar la disposición del docente y de los estudiantes hacia el aprendizaje y la enseñanza.
- » Establecer la pertinencia de las actividades y tareas.
- » Valorar las fortalezas y el impacto de las estrategias docentes empleadas.

En el monitoreo:

- » Revisar de manera continua las estrategias docentes.
- » Determinar si las actividades están siendo pertinentes respecto a los objetivos y modificarlas parcial o totalmente cuando sea necesario.
- » Establecer si los estudiantes están aprendiendo.

Otras directrices del trabajo docente:

- » Fomentar el trabajo colaborativo mediante la formación de equipos y grupos de trabajo.
- » Introducir en los procesos educativos el mayor número posible de experiencias y de actividades de búsqueda, indagación, exploración, investigación y solución de problemas.
- » Crear las condiciones que favorezcan el desarrollo del estudiante

El docente pasa así, de ser fuente de conocimiento para el alumno a fungir como un facilitador del aprendizaje.

El ámbito escolar debe servir de entorno seguro, estimulante e innovador para mejorar la enseñanza y la manera en que los alumnos pueden aprender mejor. La escuela, por ende, debe:

- » Concentrar los recursos en la enseñanza y el aprendizaje, utilizando con eficacia los tiempos escolares.

La escuela



- » Conceder libertad académica al docente, libertad para dirigir su trabajo y desempeñar un papel relevante en la cultura escolar, así como para atender a tiempo su desarrollo profesional y personal.
- » Establecer una relación de confianza entre familia y escuela, basada en la certeza de ir juntos de la mano en la educación de los jóvenes
- » Favorecer la experimentación de nuevos esquemas de formación docente y nuevos modelos de enseñanza.
- » Reconocer y atender la cultura escolar como factor clave en la mejora de la enseñanza. Su transformación debe tener en cuenta la creación de un sentido de comunidad y de un futuro, para el que se comparten conocimientos y recursos.
- » Organizarse mediante estructuras flexibles y colaborativas para responder a nuevas necesidades y desafíos.
- » Mejorar la enseñanza es posible si los involucrados poseen el conocimiento para ello, pero también si están convencidos de que pueden y desean hacerlo.
- » Transmitir a profesores y alumnos las propuestas de cambio educativo de manera que encuentren la forma de ponerlas en práctica, de conectarlas con sus intereses y necesidades, de dar sentido a lo que se propone y aumentar su capacidad y disposición para aprender.
- » Formar a los directivos para hacer de la escuela una organización transparente, un lugar de investigación, donde profesores y alumnos aprendan y mejoren su actuación.
- » Promover un sentido de comunidad, desde la construcción de una visión y unos objetivos compartidos, que den unidad a las intenciones educativas.
- » Propiciar que los jóvenes desarrollen su capacidad para aprender y realmente aprendan.
- » Trabajar para convencer al profesor de que la mejor motivación es que el alumno aprenda y apruebe.



Diagnóstico del Currículo del Bachillerato Universitario 2009



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

3.1 Pertinencia



Los principios de *pertinencia, congruencia, trascendencia, equidad, eficacia, eficiencia y gestión* y sus categorías conceptuales implícitas, fueron incorporados con fines analíticos y estructurantes al diagnóstico que sustenta al Currículo de Bachillerato Universitario 2015. Asimismo, se recurrió a esos conceptos rectores para precisar, ordenar e integrar las competencias que debe contemplar el modelo educativo de nuestro bachillerato, buscándose fortalecer la calidad de la educación que proponemos a nuestros jóvenes.

La pertinencia educativa refiere, entre otros casos más, al necesario alineamiento que debe articular a los propósitos generales, los propósitos de las asignaturas, la programación de contenidos y el perfil de egreso, todo para lograr que los jóvenes que terminen satisfactoriamente sus estudios de nivel medio superior puedan continuar sus estudios en el nivel superior.

La idea que prevalece en la Escuela Preparatoria de la UAEM es, desde luego, la de ampliar y consolidar los conocimientos que los bachilleres adquirieron en la secundaria y, esencialmente, prepararles en toda área de conocimiento y hacerles aptos para elegir y cursar los estudios profesionales de su preferencia.

Esa orientación se ha mantenido a lo largo de más de 180 años, aun cuando los propósitos de los planes de estudio han variado conforme a los desafíos que en distintos momentos históricos, las sociedades han presentado a los educadores. En ese sentido, los antecedentes del Plan de Estudios del Bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado México, desde sus inicios en 1828 hasta la actualidad²⁷, son:

²⁷ En ese lapso se dieron las aprobaciones por el H. Consejo Universitario; modalidad educativa no escolarizada el 28 de junio de 2007 y una adecuación el 27 de octubre de 2010.



Cuadro 3. Antecedentes del plan de estudios del bachillerato UAEM

Fecha	Modelo/Plan de Estudios	Objetivos
1828 (1849)	Instituto Literario: Educación Preparatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionar estudios elementales. • Proporcionar conocimientos antecedentes de la educación superior.
1867	Instituto Científico y Literario	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiar los fenómenos de la naturaleza desde un enfoque teórico-práctico. • Cultivar, en un clima de libertad, los entendimientos y los sentidos. • Acentuar el carácter propedéutico.
1944	Escuela Preparatoria Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación propedéutica, preparación en áreas definidas para los estudios profesionales.
1958	Bachillerato Único	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar al estudiante de una cultura general y una formación básica.
1964	Bachillerato de 3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de una disciplina intelectual que dotará al alumno de espíritu científico. • Desarrollo integral de las facultades del individuo para hacerlo una persona culta. • Formación de una cultura general que le proporcione una escala de valores. • Integración de una conciencia cívica que defina los deberes del bachiller frente a su familia, su país y la humanidad. • Preparación especial para cursar una carrera profesional.
1971	Reforma al Plan de 3 años	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar estructura enciclopedista. • Lograr un verdadero equilibrio entre las ciencias y las humanidades. • Cumplir con las funciones propedéuticas y terminal.
	Sistema de Bloques	<ul style="list-style-type: none"> • Ponderar el aspecto formativo de la enseñanza. • Acortar el tiempo de estudios. • Facilitar la incorporación de los estudiantes al trabajo productivo. • Provocar aprendizajes rápidos e intensivos. • Cuidar la calidad de los estudios.
1982	Bachillerato Especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar al estudiante de herramientas que le permitan ingresar a la carrera con hábitos de estudio, actitud responsable y una sólida formación cultural y humanística. • Desarrollar la capacidad de aprender por sí mismo.
1991	Bachillerato Único	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir la formación general del individuo. • Prepararlo para cursar estudios superiores.
2003	Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar una educación integral, holista, formativa y propedéutica al estudiante, propiciando la construcción tanto de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos pertinentes, como de las habilidades y actitudes necesarias para su acceso y buen desempeño en el nivel superior.
2009	Currículo del Bachillerato Universitario	

Fuente: UAEM (2007). *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*. Publicado en la Gaceta Universitaria Número Extraordinario, Noviembre de 2010, Época XIII, Año XXVI. Toluca, México.

Necesidades a las que responde

Características principales

- Complementar estudios inconclusos de secundaria y dotar de los mínimos requeridos para ingresar al nivel superior.

- Lograr niveles más altos de especialización profesional.
- Ofrecer bases sólidas para la educación superior, acordes con el desarrollo general de país y del estado en ese tiempo.
- Asumir en la educación superior, el sustento o positivista de la época.

- Habilitar al estudiante para cualquiera de las profesiones que en ese tiempo se impartían.
- El Instituto asume la educación desde el tercer año de secundaria más dos de bachillerato de especialidad.

- Vincular al estudiante con el mercado laboral y las actividades productivas.

- Lograr mayor madurez en el estudiante antes de su incorporación al nivel superior.

- Dar respuesta a las recomendaciones de la ANUIES para todas las universidades del país.

- Preparar con mayor rapidez al estudiante de altos méritos y responder a la alta demanda.

- Dar respuesta al acuerdo nacional de unificación de la educación preparatoria (Acuerdo de Cocoyoc, 1982).

- Favorecer el tránsito de los egresados a toda carrera universitaria.

- Elevar la calidad de los procesos educativos con la intención de que los alumnos, considerados como sujetos activos, reflexivos, críticos, creativos y conscientes de su realidad, sean capaces a futuro de mejorar sus condiciones de vida, responder a las demandas de la sociedad y contribuir al desarrollo de la sociedad.

- Se trata de una adecuación que mantiene las características del plan de estudios anterior, incorporando el enfoque de la formación por competencias y alineando el perfil de egreso con el Marco Curricular Común, para lograr la correspondencia con los principios propuesto por la RIEMS.

- Corte positivista.

- Carácter enciclopédico y modelo tradicional.

- Incluye aspectos de desarrollo físico y apreciación estética, además de capacitación para la eventual incorporación al trabajo productivo.

- Se suprimen los estudios de secundaria; el bachillerato se incrementa a tres años, dos comunes y uno de especialidad en cualquiera de las cinco áreas propedéuticas: sociales, humanidades clásicas, económico administrativas, físico-matemáticas, químico-biológicas.
- Se prepara adicionalmente en actividades prácticas "para la vida" (carpintería, máquinas y herramientas, electricidad y herrería, cocina, belleza, etc.).
- Esta formación se suprime en 1969, al enfatizarse enfatizando el carácter propedéutico del bachillerato.

- Plan con cinco semestres de asignaturas comunes y un sexto de especialidad.
- No incluye actividades deportivas y estéticas.

- Las asignaturas se cursan en 11 bloques de dos meses cada uno, nueve básicos (tronco común) y dos especializados en cualquiera de esas opciones: económico, administrativo, ciencias sociales, ciencias químicas, ciencias de la salud, físico-matemático y ciencias de la conducta.

- Pretende un carácter predominante formativo por sobre el informativo que se guía prevaleciendo.

- Desaparecen las áreas de especialidad.
- Incorpora servicios cocurriculares y áreas de habilidades cognitivas.
- Orientación hacia la cultura general y su naturaleza propedéutica.

- Visión holista en el estudiante: conocimiento de sí mismo, de su entorno y del saber humano, a través de una formación integral sustentada en el equilibrio de las esferas mental, física y emocional.

²⁸ Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Reforma Educativa de la Secretaría de Educación Pública 2012. Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS. 2008.
 Plan de Desarrollo del Estado de México 2011-2017.
 Plan Rector de Desarrollo Institucional de la Universidad del Estado de México 2013-2017.

Ahora bien, a partir de los lineamientos rectores de los sectores educativos estatal y federal²⁸, así como de las expectativas académicas y formativas del Comité Curricular, se establecieron –y se organizaron en las dimensiones humanista, comunicativa, crítico intelectual, social y para la vida y científica y tecnológica– los principales requerimientos sociales vinculados con la formación de alumnos de nivel medio superior.

Cuadro 4. Referentes del principio de Pertinencia en las dimensiones contempladas en el CBU 2009

Dimensión	Necesidad social
Humanista	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar una educación, mediante conocimientos y competencias, que considere valores universales, actitudes y hábitos positivos. • Implantar la enseñanza de los derechos humanos. • Actuar dentro de los colectivos, con un código ético acorde al contexto actual. • Cultivar relaciones interpersonales que contribuyen al desarrollo humano. • Impulsar servicios educativos alternativos, incluyentes y con enfoque humanista.
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer capacidades comunicativas que permitan la expresión adecuada de las ideas. • Fomentar e impulsar acciones encaminadas a la enseñanza del idioma inglés. • Fortalecer las prácticas de interpretación, expresión, interacción y cooperación a través de la comunicación oral y escrita, así como la comprensión lectora y la redacción.
Crítico intelectual	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar al estudiante de conocimientos generales y formarlo en el uso de metodologías científicas y en la disertación lógica del raciocinio. • Propiciar el abordaje crítico de los retos económicos, sociales, políticos y culturales. • Desarrollar habilidades tales como la comprensión, la explicación y la síntesis. • Formar al alumno en la construcción activa, crítica y reflexiva de su conocimiento. • Evaluar de la calidad de los planes y programas educativos y participar en su certificación.
Social y para la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar a los planes y programas de estudio el Marco Curricular Común con base en competencias. • Promover la realización de actividades culturales, artísticas, de preservación del patrimonio cultural y del deporte. • Ajustar los planes de estudio a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. • Impulsar programas de becas que faciliten a los jóvenes estudiar en otras instituciones nacionales y extranjeras.
Científica y tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Promover programas de innovación educativa. • Instrumentar y fortalecer el uso de las tecnologías de la información en la enseñanza y en los servicios de asesoría, tutoría y educación a distancia. • Fomentar el uso de métodos y recursos modernos para el aprendizaje.
Arte y deporte	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar al estudiante en la apreciación del arte e impulsar su participación creativa en las distintas disciplinas artísticas. • Enseñar a valorar el arte como medio de expresión de la belleza, las ideas, las sensaciones y las emociones. • Enseñar a experimentar el arte como un hecho histórico que permite la comunicación entre individuos y culturas en todo tiempo y el espacio. • Reconocer en la actividad física el mejor medio del desarrollo físico, mental y social.



Si bien el currículo 2009 se prestaba para atender diversos requerimientos sociales, era necesario fortalecerlo en torno a cuestiones específicas propias de la sociedad del conocimiento y la información. Las competencias del perfil de egreso de bachilleres UAEM y los contenidos de las asignaturas de ese currículo debían evolucionar para ser plenamente congruentes con las competencias disciplinares señaladas como necesarias por el Sistema Nacional de Bachillerato [SNB].

En las gráficas siguientes se puede apreciar la congruencia que guardaban las competencias disciplinares del Marco Curricular Común con el perfil de egreso propuesto en el CBU 2009.



Cuadro 5. Congruencia de las competencias del SNB con el perfil de egreso y áreas curriculares del CBU 2009

Marco Curricular Común MCC

Competencias Disciplinarias

Matemáticas

1. Construye e interpreta modelos matemáticos y aplica procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variaciones.
2. Formula, interpreta y soluciona problemas matemáticos.
3. Explica e interpreta los resultados mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.
4. Argumenta la solución a un problema con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento.
6. Cuantifica, representa y contrasta de modo experimental o matemático las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.
7. Elige un enfoque determinista o aleatorio y argumenta su pertinencia en el estudio de procesos y fenómenos.
8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos descriptivos con símbolos matemáticos y científicos.

Ciencias Experimentales

1. Establece la interrelación entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en contextos históricos y sociales específicos.
2. Fundamenta opiniones sobre el impacto de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas.
3. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.
4. Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes.
5. Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones.
6. Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas.
7. Hace explícitas las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos.
8. Explica el funcionamiento de máquinas de uso común a partir de nociones científicas.
9. Diseña modelos o prototipos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos.
10. Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos.
11. Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de impacto ambiental.
12. Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo, sus procesos vitales y el entorno al que pertenece.
13. Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos.
14. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana.

Ciencias Sociales

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Dimensión Crítico Intellectual**Matemáticas**

- Pensar de manera flexible, analítica y crítica, al definir estrategias para la solución creativa de problemas, la toma de decisiones y el análisis de la realidad.
- Aplicar diferentes formas de razonamiento al reconocer un problema.
- Conducirse de manera autónoma, proactiva y eficaz en la definición de metas y en la selección y regulación de estrategias de aprendizaje orientadas al logro de sus objetivos educativos.
- Identificar y recuperar el error como un elemento de aprendizaje que facilita la construcción de nuevos significados.

1. Álgebra.
2. Álgebra y trigonometría.
3. Geometría analítica.
4. Cálculo diferencial e integral.
5. Estadística.

Dimensión Científico Tecnológica**Ciencias de la Naturaleza**

- Articular las características generales de las ciencias, su quehacer, su relación con la cultura y la aplicación de sus conceptos al integrar los conocimientos de diferentes campos disciplinarios y al utilizarlos como herramientas de interpretación de su realidad inmediata.
- Construir hipótesis, recuperar evidencias, producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utilizar su conocimiento de las ciencias, artes y humanidades en la construcción de juicios sustentados y en el análisis crítico de los mismos.
- Definir estrategias para la solución de problemas, toma de decisiones y análisis de la verdad.
- Explicar los fenómenos naturales y sociales aplicando los conceptos y principios básicos construidos en la interacción constante con los objetos de estudio de las ciencias.
- Mostrar interés por los cambios sociales y por los avances científicos y tecnológicos.
- Demostrar una cultura general básica que le permite intervenir crítica, reflexiva y conscientemente en diferentes espacios académicos.

1. Hombre y salud.
2. Biología celular.
3. Química y entorno.
4. Química y vida diaria.
5. Física básica.
6. Física general.
7. Geografía, ambiente y sociedad.

Dimensión Humanista**Ciencias Sociales y Humanidades**

- Identificar sus fortalezas y limitaciones en los ámbitos cognitivo, procedimental y emocional, sustentando la elección madura de una profesión y la construcción de su proyecto de vida.
- Mostrar una actitud de liderazgo en la solución de problemas y en la toma de decisiones, personales y colectivas, asumiendo responsable y éticamente las consecuencias de sus actos. Conducir sus acciones con principios y preceptos jurídicos, éticos y humanísticos de su contexto.
- Practicar hábitos para el cuidado de su salud física y mental.
- Demostrar actitudes de confianza, seguridad y autoestima al enfrentar los retos que le plantea la vida académica, así como sentimientos de competencia para incursionar a futuro en el campo universitario y profesional.
- Se conduce en la autorregulación de sus acciones como individuo con sólidos y preceptos jurídicos, éticos y humanísticos de su contexto.

1. Pensamiento y razonamiento lógico.
2. Filosofía de las ciencias.
3. Ética y Sociedad.
4. Antropología: Hombre, cultura y sociedad.
5. Historia universal: Siglos XX-XXI.
6. Historia de México: Siglos XIX-XXI.
7. Formación ciudadana.
8. Sociología.
9. Medios y recursos para la investigación.
10. Métodos de la investigación.

Continúa...



Marco Curricular Común MCC

Competencias Disciplinarias

1. Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva.
2. Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad.
3. Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección.
4. Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos.
5. Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana de acuerdo con los principios lógicos.
6. Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno.
7. Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.
8. Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analiza la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada.
9. Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo.
10. Asume una posición personal (crítica, respetuosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores frente a las diversas manifestaciones del arte.
11. Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural.
12. Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética.
13. Analiza y resuelve reflexivamente problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
14. Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana.
15. Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida.
16. Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia.

126

1. Evalúa argumentos mediante criterios en los que interrelacione consideraciones semánticas y pragmáticas con principios de lógica.
2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.
3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.
4. Comparte expresiones artísticas para reconstruir su identidad en un contexto de diversidad cultural.
5. Valora la influencia de los medios de comunicación en los sujetos, la sociedad y la cultura.
6. Ejerce sus derechos y obligaciones sustentado en la reflexión ético-política.
7. Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de procesos culturales en la sociedad actual.
8. Reconoce los elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes de pensamiento.
9. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.
10. Participa en procesos deliberativos entre culturas distintas para la construcción de acuerdos que generen beneficios comunes.
11. Promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad para reconocer la identidad del México actual.

1. Identificar, ordenar e interpretar ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto.
2. Elaborar textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
3. Expresar ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
4. Argumentar punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
5. Valorar y describir del papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura.
6. Valorar el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
7. Identificar e interpretar la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua.
8. Utilizar las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

- Valorar, promover y privilegiar el diálogo en la solución de conflictos.
- Reconoce la multi e interculturalidad.
- Explicar cambios en la estructura social, económica, cultural, científica y política de México.
- Comprender y aplicar los conocimientos de las ciencias, artes, humanidades.
- Emplear de manera consciente, responsable y sistemática medidas para la preservación, transformación y mejoramiento ambiental.

1. Desarrollo de potencial humano.
2. Desarrollo de potencial de aprendizaje.
3. Psicología.
4. Orientación educativa.
5. Cultura física.
6. Cultura y responsabilidad ambiental.
7. Cultura emprendedora.
8. México ante el contexto internacional.
9. Integración multidisciplinaria.
10. Cultura y responsabilidad ambiental.
11. Cultura emprendedora.
12. México ante el contexto internacional.

Dimensión Lenguaje y Comunicación

- Utilizar los elementos de la lengua y el habla de nuestro país para expresar sus ideas.
- Interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, utilizando representaciones diversas, tanto en español como en otras lenguas.
- Leer habitualmente y disfruta demostrando capacidad para reconocer, analizar, discutir o inferir conclusiones a partir de las ideas clave de un contexto.
- Emplear los recursos medios y herramientas que le ofrece el desarrollo tecnológico actual, en la búsqueda, procesamiento, interpretación, expresión y aplicación eficaz de la información.

Lenguaje y Comunicación

1. Comunicación oral y escrita.
2. Estrategias lingüísticas para el estudio.
3. Lectura de textos informativos y científicos.
4. Lectura de textos literarios.
5. Inglés A1, A2, B1 y B2.
6. Apreciación del arte.
7. Expresión del arte.
8. Computación básica.



Resultado del anterior ejercicio de contrastación, se desprende que las competencias de las dimensiones del bachillerato de la UAEM ofrecen una buena perspectiva del perfil de egreso. Sin embargo, en cuanto a la estructura y descripción de las competencias, se requiere asentar con puntualidad como es que éstas se relacionan con los dominios del aprendizaje (conocer, hacer y ser) y además, especificar la necesaria interrelación entre los campos de formación y respectivas asignaturas. De las cinco dimensiones de formación descritas, la científico-tecnológica y la humanista, mostraron mayor consistencia en tanto la crítico intelectual –área curricular de matemáticas con cinco asignaturas– fue la más débil.

Es también conveniente señalar que el CBU 2009 mostró similitud curricular con trece instituciones que atienden los lineamientos del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A. C. [COPEEMS]: Universidad de Guadalajara [UDG], Benemérita Universidad de Guanajuato [BUG], la Universidad Autónoma de Hidalgo [UAH], la Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH-UNAM], la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo [UMSNH], la Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEMor], la Universidad Autónoma de Nayarit [UAN], la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], la Universidad Autónoma de Colima [UAC], la Universidad Autónoma de Querétaro [UAQ], la Universidad Autónoma de San Luis Potosí [UASLP] y la Universidad Autónoma de Zacatecas [UAZ].

La mayoría de las trece Instituciones de Educación Superior [IES] anteriores concede mayor importancia a las Ciencias Sociales, excepto la UNAM y la Universidad Autónoma de Zacatecas que sólo tienen adscritas cuatro asignaturas a esa área, mientras que el promedio nacional es de 13.

Las IES también dan especial atención al área de Comunicación que en promedio, a nivel nacional, contempla nueve cursos. Nuestra universidad se encuentra por debajo del promedio nacional del número de cursos por área de conocimiento, excepto en Ciencias Sociales área en la que tiene 18 asignaturas, cinco más que el promedio nacional.

Un elemento más útil para apreciar la pertinencia de los estudios del bachillerato recae en los resultados que arroja el Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior [EGREMS], una prueba nacional estandarizada que explora si los alumnos próximos a egresar están bien preparados para continuar sus estudios en el nivel superior. Considerando una muestra de 840 alumnos examinados pertenecientes a los 9 planteles de la escuela preparatoria –20.7% del total inscrito al sexto periodo regular (primavera 2014)– tan sólo el 14.5% obtuvo sobresaliente:

Tabla 1. Número de asignaturas por campo disciplinar y por IES

IES	Competencias disciplinares SNB				Total
	Matemáticas	Ciencias Experimentales	Ciencias Sociales	Comunicación	
UAEM	5	7	18	8	38
BUAP	5	3	10	8	38
BUG	12	6	16	10	44
UAC	7	7	23	10	47
UAEMor	6	10	10	8	34
UAH	6	13	10	9	38
UAN	5	6	12	12	35
UAQ	7	9	19	6	41
UASP	4	8	15	9	36
UAZ	4	6	4	12	26
UDG	7	7	16	14	44
UMSNH	4	6	17	7	34
UNAM-CCH	4	6	4	10	24
Promedio	6	7	13	9	39

Fuente: Elaboración propia fundamentada en planes de estudio de las IES consultadas.

129

Tabla 2. Resultados generales EGREMS 2014

IES	Porcentaje
Porcentaje sobresaliente (SS)	14.51%
Porcentaje Satisfactorio (S)	52.55%
Porcentaje Insatisfactorio (I)	30.49%
Porcentaje sin Dictamen (SD)	2.45%
Total	100.00%

Fuente: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (2014). Reporte individual de resultados. Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior EGREMS.



Así también, de las cifras anteriores, se desprende que sólo 563 alumnos (67%) acreditaron el examen y que debe apoyarse a poco más del 50% de los alumnos para que estén en condiciones de escalar al nivel sobresaliente y mucho más a un tercio de ellos que no aprobó el examen. Tocante al desempeño de los alumnos en cada área del conocimiento que examina el EGREMS, tenemos las cifras siguientes:

Tabla 3. Puntaje promedio de los alumnos que presentaron el EGREMS, por área

Niveles de desempeño	Área del conocimiento								
	ARI	AGT	FIS	QUI	BIO	CC_CL	CC_EL	HIS	FEL
Porcentaje Sobresaliente (SS)	7.49	15.63	23.02	7.10	16.05	26.42	19.94	5.36	9.55
Porcentaje Satisfactorio (S)	55.63	51.83	62.58	60.78	64.87	37.42	48.65	50.09	41.07
Porcentaje Insatisfactorio (I)	36.50	32.17	14.03	31.66	18.63	31.16	26.41	39.55	44.30
Porcentaje sin Dictamen (SD)	0.37	0.37	0.37	0.45	0.45	5.00	5.00	5.00	5.08

Fuente: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (2014). Reporte individual de resultados. Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior EGREMS.

- ARI: Aritmética.**
- AGT: Algebra, geometría y trigonometría.**
- FIS: Física.**
- QUI: Química.**
- BIO: Biología.**
- CC_CL: Comprensión lectora.**
- CC_EL: Estructura de la lengua.**
- HIS: Historia.**
- FEL: Filosofía, ética y lógica.**

130

De lo anterior se desprende la necesidad de fortalecer los aprendizajes en las áreas de aritmética, comprensión lectora, estructura de la lengua, historia, filosofía, ética y lógica.

Tabla 4. Total de aspirantes aceptados a estudios profesionales, provenientes de la UAEM

Ciclo Escolar	UAEM							
	Aspirantes			Aceptados			% Aceptación	
	Sistema Dependiente	Sistema Incorporado	Total	Sistema Dependiente	Sistema Incorporado	Total	Sistema Dependiente	Sistema Incorporado
2010-2011	5277	2392	31299	2184	602	12591	41	25
2011-2012	5816	2494	35779	2171	559	13294	37	22
2012-2013	5838	2543	37038	2207	511	14245	37	20
2013-2014	6033	2166	39056	2331	509	15171	38	23
2014-2015	5968	1922	38806	2356	479	14993	39	24

Fuente: Sistema de Nuevo Ingreso a la UAEM (2010, 2011, 2012, 2013 y 2014).

El resultado del examen de admisión a los estudios profesionales que obtienen nuestros egresados es otro factor de análisis. A continuación los resultados de los últimos cinco años.

Como se observa, hubo variaciones significativas en la admisión de nuestros egresados, que acentuaron la necesidad de actualizar el diseño curricular.

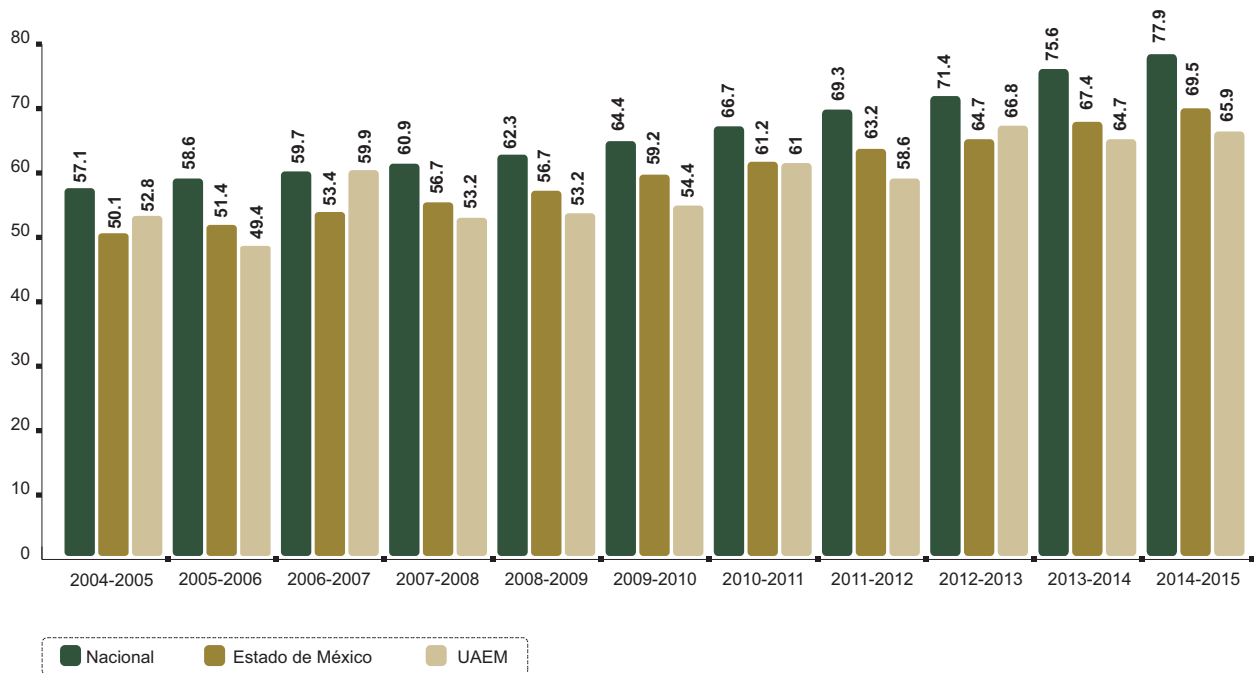
El índice de aceptación es un indicador que resulta de la cantidad de alumnos que solicitan su ingreso a la universidad entre la cantidad de los que presentan el examen de admisión. Este indicador, en nuestro bachillerato, se asocia al de cobertura cuyo comportamiento para efectos del presente diagnóstico, se analiza a partir de 2004. La cobertura educativa en el nivel medio superior ese año, a nivel nacional, fue del 57.1%, mientras el respectivo indicador a nivel estatal se situaba en el 50.1% (Ver gráfica 1).

Tal alcance en la cobertura educativa, se debió entre otras razones, a la alta densidad demográfica de la entidad mexiquense, y por ende, a la gran demanda de servicios educativos. En el caso de la UAEM, ese año, el indicador institucional superó al estatal en 2.7 puntos porcentuales pero fue inferior al nacional en 4.2 puntos.

En 2004, los indicadores de cobertura se situaron en 77.9% a nivel nacional; en 69.5% en el ámbito estatal y 65.9% en el ámbito UAEM, es decir, el indicador nacional fue superior al estatal y al de la UAEM en 8.4 y 12 puntos porcentuales respectivamente.

Hoy en día, si bien el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 señala que la cobertura será del 80 % en todas las entidades federativas, en nuestro caso, tal porcentaje será difícil de alcanzar debido a la alta concentración de jóvenes de 16 a 18 años de edad que prevalece en el estado de México.

Gráfica 1. Cobertura de educación media superior a nivel nacional, estatal y UAEM, 2004-2014



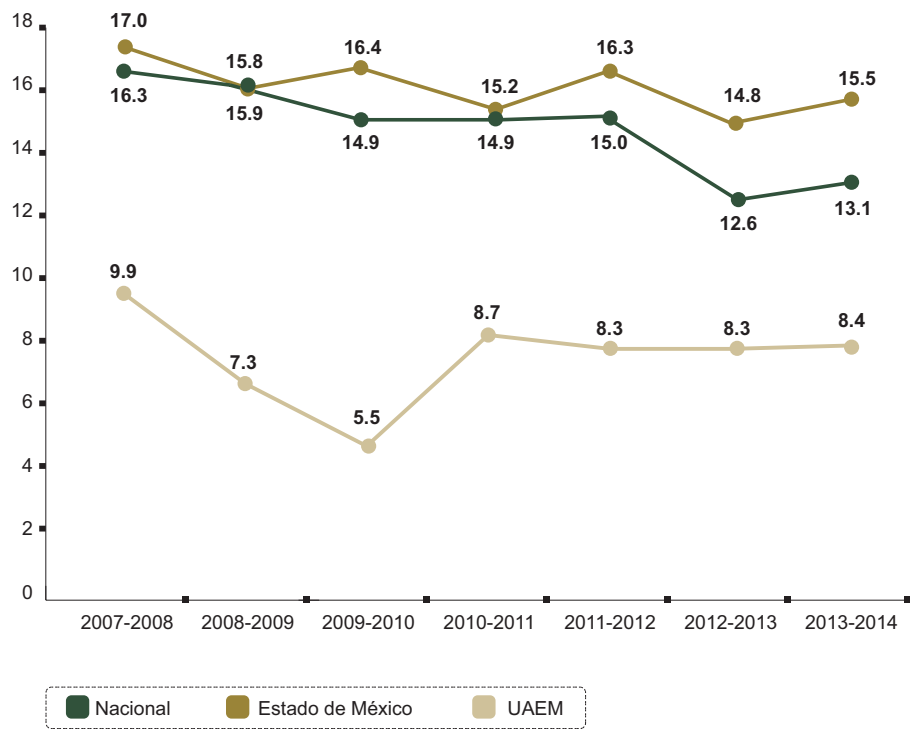
Respecto al índice de deserción o abandono escolar, éste se obtiene a partir de la cuantificación del número o porcentaje de alumnos que suspenden las actividades académicas antes de terminar algún grado o nivel educativo, se conocen tres tipos: a) Deserción intracurricular, que refiere el abandono durante el ciclo escolar; b) Deserción intercurricular, que indica el abandono al finalizar el ciclo escolar –no importa que el alumno haya aprobado o no– y; c) Deserción total, que combina a las dos primeras.

La deserción es un indicador que forma parte de la triada de indicadores de eficiencia (reprobación, deserción y eficiencia terminal) que son representativos del éxito o del fracaso escolar. Cuantifica la permanencia de los alumnos ya sea dentro de cada grado o en todo un nivel específico.

El indicador de abandono escolar en el bachillerato en el estado de México en 2007 fue del 17%, porcentaje equivalente a 77,786 jóvenes que abandonaron las preparatorias. En el ámbito nacional, ese mismo año, el respectivo indicador se posicionó en 16.3% (624,296 desertores) mostrando una mejora del 0.7% respecto al indicador estatal. Pero al compararse el indicador UAEM, que en 2007 se situó en 9.9% (1,514 desertores), tenemos que éste, en términos relativos, fue mejor que los registrados en los ámbitos nacional y estatal (Ver gráfica 2).

Seis años después, en 2013, el indicador de abandono escolar UAEM fue mejor que el indicador nacional y el indicador estatal, los cuales también mostraron una notable mejora respecto a 2007.

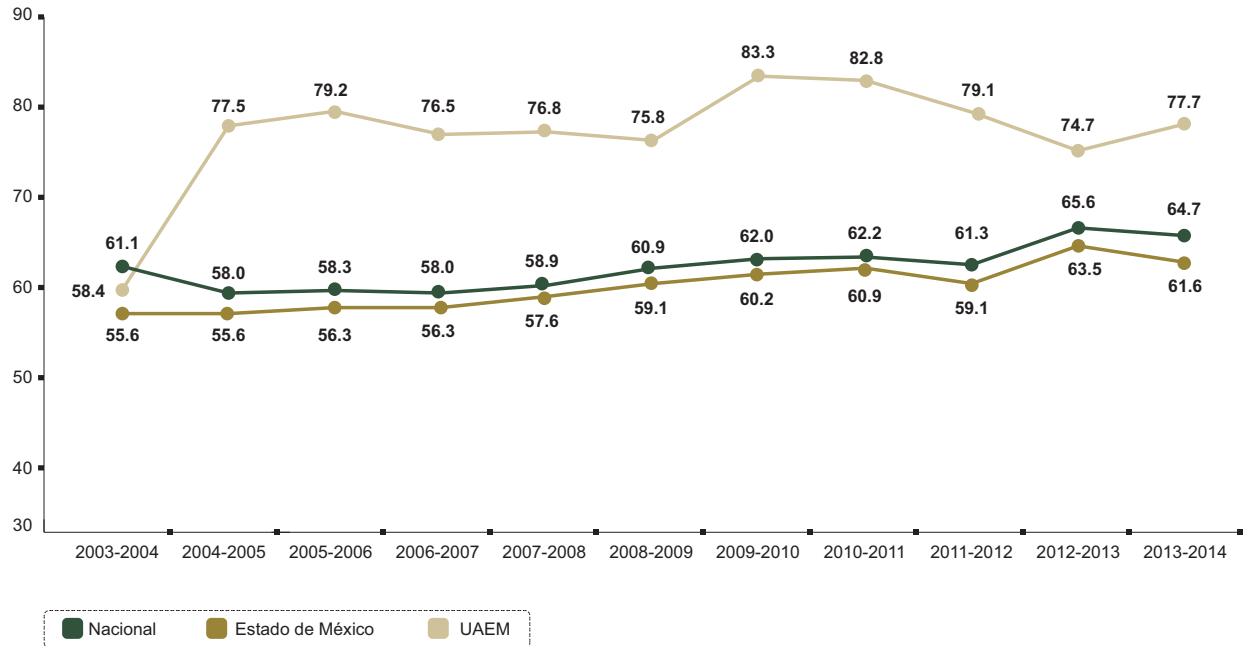
Gráfica 2. Abandono escolar de educación media superior a nivel nacional, estatal y UAEM, 2007-2013



El indicador de eficiencia terminal permite conocer el número de alumnos que concluyen un nivel educativo de manera regular –dentro del tiempo establecido– y el porcentaje de alumnos que lo terminan extemporáneamente. Se calcula relacionando los egresados de un nivel educativo determinado y el número de estudiantes de nuevo ingreso que se inscribieron al primer grado de ese nivel educativo “n” años antes.

En la educación media superior, en 2003, se registró una eficiencia terminal del 58.4 % en el país, del 55.6% en la entidad y del 61.1% en la UAEM. Para el ciclo escolar 2013, los respectivos indicadores de eficiencia terminal se incrementaron en 6.3%, 6% y 16.6%.

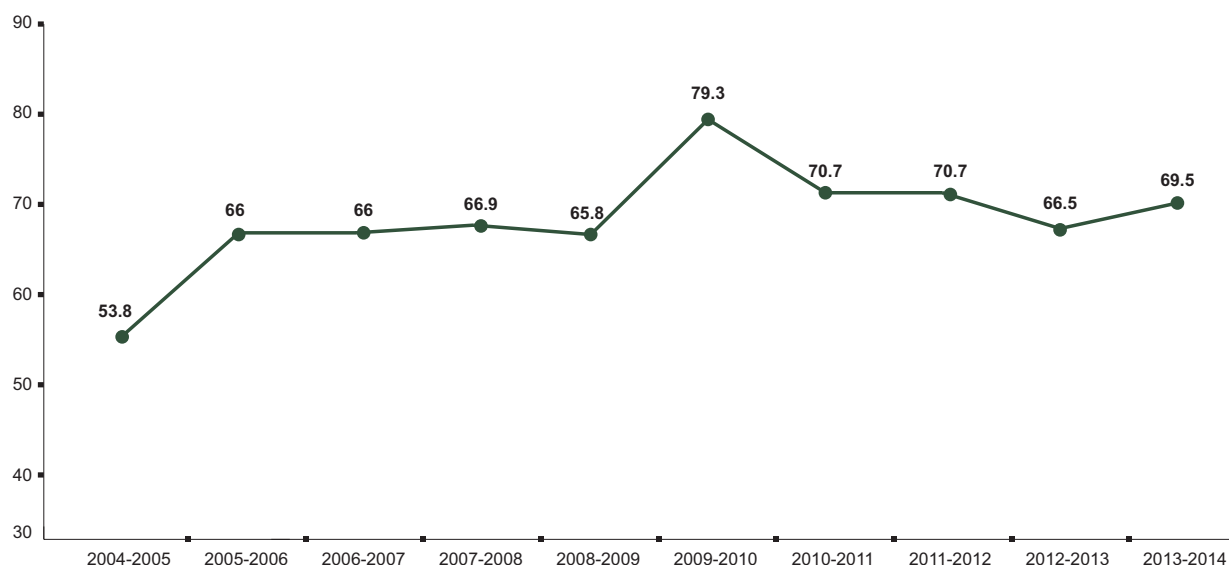
Gráfica 3. Eficiencia terminal global de educación media superior a nivel nacional, estatal y UAEM, 2003-2013



La eficiencia terminal por cohorte permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de modo regular dentro de un tiempo establecido. Se calcula relacionando a los egresados de un nivel educativo determinado con el número de estudiantes de nuevo ingreso de esa misma cohorte que se inscribieron al primer grado de ese nivel educativo “n” años antes.

La gráfica 4 refiere la cantidad de alumnos que terminaron sus estudios de educación media superior a partir del año 2004 y hasta 2013. En ésta es posible observar que en el periodo promedió una eficiencia terminal del 67.7%, es decir, que en casi un decenio 68 de cada 100 alumnos terminaron su bachillerato en tiempo y forma.

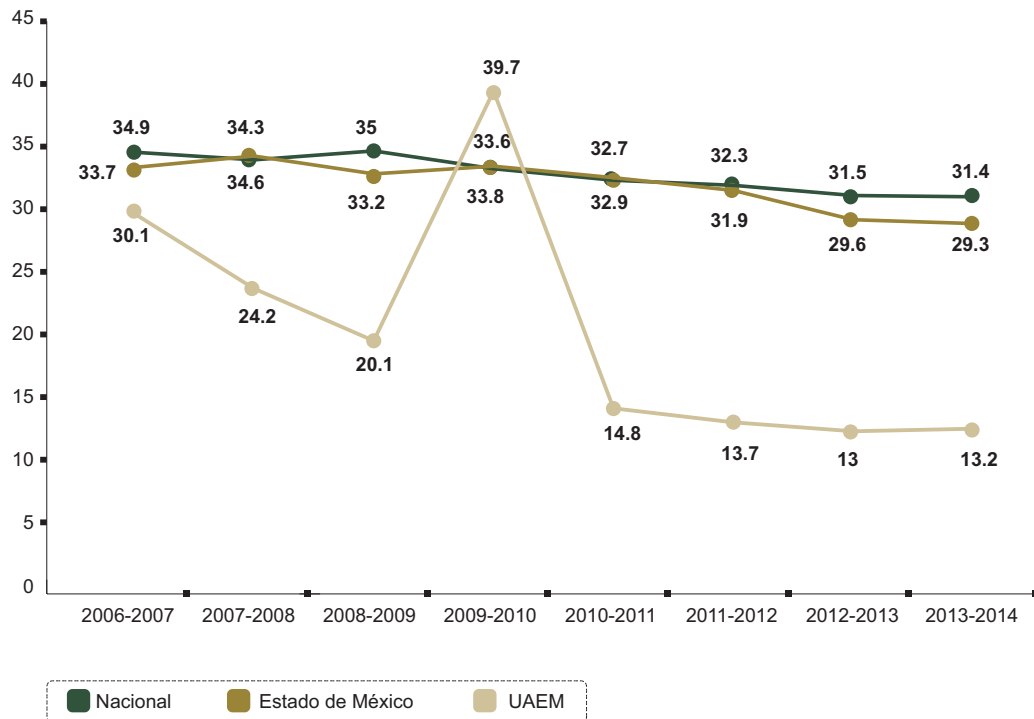
Gráfica 4. Eficiencia terminal por cohorte de bachillerato UAEM, 2004-2013



El índice de reprobación refiere al porcentaje de alumnos que no aprendieron los conocimientos contemplados dentro del plan correspondiente al ciclo escolar y como consecuencia se ven en la necesidad de presentar examen extraordinario y a título, o en último caso, cursar de nuevo la(s) materia(s) correspondiente(s).

Hace casi una década, en 2006, el indicador de reprobación señalaba que en el ámbito nacional treinta de cada cien alumnos no aprobaban una asignatura al menos en la educación media superior. En 2013 tal comportamiento no ha variado en los contextos nacional y estatal y el respectivo indicador se mantiene en 30%. Pero en el caso de la UAEM el indicador de reprobación se sitúa en 13.2 %, equivalente a decir que 13 de cada 100 alumnos reprobaban al menos una materia (Ver gráfica 5).

Gráfica 5. Índice de reprobación de educación media superior a nivel nacional, estatal y UAEM, 2002-2013



De acuerdo a la ponderación realizada en torno a los datos aportados en la presente sección, es razonable afirmar que hay atributos que confieren al Currículo del Bachillerato Universitario 2009 un nivel satisfactorio en cuanto a su pertinencia y; sin embargo, también se encontraron aristas que obligan a mejorar el mapa curricular para hacer de los estudios del bachillerato altamente pertinentes respecto a los elementos que les dan forma y estructura, y respecto a los entornos social y educativo que les sirven de contexto y al mismo tiempo justifican su razón de ser.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

3.2 Congruencia



Mediante el principio de congruencia es posible dilucidar si un currículo está bien integrado a los contenidos que deben prevalecer en el Nivel Medio Superior, así como elucidar la lógica de la estructura que sustenta a las asignaturas y áreas de aprendizaje en el aula. La estructura del contenido curricular, por ende, describe de forma específica la organización de los contenidos, áreas de aprendizaje y asignaturas; y el grado de libertad del que gozan los estudiantes para elegir las de acuerdo a necesidades específicas o a los fines curriculares. También describe:

- » El esquema de las asignaturas o áreas de aprendizaje de cada etapa o ciclo escolar (asignaturas que en el CBU se les denomina obligatorias, optativas y de tratamiento especial).
- » Para cada asignatura o área de aprendizaje, el porqué de su inclusión en el currículo y la contribución que éstas hacen al logro de los resultados de aprendizaje.
- » La cantidad de horas que se asigna a cada asignatura o área de aprendizaje en cada etapa o ciclo.

Como se verá más adelante (cuadro 6), del análisis de los propósitos de los últimos tres planes de estudio, se concluye que éstos guardan un importante vínculo de congruencia con los marcos social, normativo, filosófico, de planeación, epistemológico y psicopedagógico. Gracias a esa congruencia es que el alumno egresado es capaz de actuar en su vida académica y social, demostrando principios éticos, habilidad para asumir los retos del diario vivir y sea apto para utilizar sus mejores destrezas lingüísticas y comunicativas.

Asimismo, el perfil de egreso muestra coherencia con los objetivos en los que se implican las competencias genéricas y disciplinares descritas en cinco dimensiones de formación: crítico intelectual, social y para la vida, humanista, comunicativa, y científica y tecnológica.

Cuadro 6. Evolución del perfil del egresado y los objetivos del Bachillerato a través de los diferentes proyectos curriculares

Dimensión	Campo	Objetivos		
		Plan 1991	Plan 2003	Plan 2009
Científica y tecnológica	Ciencias de la Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> Comprender fenómenos físicos, químicos y biológicos. 	Comprender e interpretar la cultura de su tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> Comprender e interpretar la cultura y el conocimiento de su tiempo. Asimilar los recursos necesarios para el estudio crítico de los contenidos escolares.
crítico intelectual	Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> Manejar el lenguaje lógico-matemático como medio para abstraer, representar y operar con conceptos y fenómenos naturales, sociales y culturales. Conocer las alternativas para elegir racionalmente una carrera profesional. 	Participar activa, reflexiva, creativa y críticamente en la construcción autónoma del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> Participar activa, reflexiva, creativa y críticamente en la construcción de su conocimiento. Gestionar sus propios aprendizajes y desarrollar una autonomía creciente en su proceso académico.
Humanista	Desarrollo Humano	<ul style="list-style-type: none"> Apreciar el arte como vehículo fundamental de humanización. Cuidar su dieta e higiene personal y practicar deporte para preservar y mejorar su salud. 	Actuar a partir de un código ético.	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer su potencial personal de aprendizaje, de desarrollo a lo largo de la vida y de actuación en el colectivo, a partir de un código ético acorde con la dinámica de su contexto y la cultura de su tiempo.
Social y para la vida	Sociales y Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> Conocer y valorar el concepto de hombre en las diferentes culturas. Aplicar técnicas eficientes de estudio e investigación. 	Asumir conscientemente los retos que le plantea la vida cotidiana, la académica y su futuro profesional.	<ul style="list-style-type: none"> Actuar eficazmente tanto de manera individual como en grupos de trabajo colaborativo. Asumir el compromiso social necesario para responder de manera consciente y responsable a los retos que le plantean la vida cotidiana, la académica y el futuro profesional.
Comunicativa	Lenguaje y Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Comprender textos escritos en lengua inglesa. Entender y utilizar la computadora como una herramienta fundamental para el procesamiento de información. 		<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer sus experiencias de interpretación, expresión, interacción y cooperación mutua. Analizar e interpretar adecuadamente la información que el entorno le proporciona. Construir y comunicar a su vez, y a partir de las funciones y formas predominantes de la lengua, su propio mensaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Proyectos Curriculares del Bachillerato 1991, 2003 y 2009. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

Perfil del Egresado (competencias genéricas)

Plan 1991

Plan 2003

Plan 2009

<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar a la ciencia y la tecnología como campos en constante evolución. 		<ul style="list-style-type: none"> • Definir estrategias para la solución de problemas, toma de decisiones y análisis de la verdad.
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar a la cultura universal como un patrimonio que debe ser apropiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar medidas para la preservación, transformación y mejoramiento del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear medidas para la preservación transformación y mejoramiento del ambiente.
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar, elaborar reportes, conocer científica y racionalmente los fenómenos naturales y combatir la superstición. 		<ul style="list-style-type: none"> • Construir hipótesis, recuperar evidencias, producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de habilidades básicas para manejar una computadora y equipo de laboratorio. 		<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés por los cambios sociales y por los avances científicos y tecnológicos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar diferentes formas de razonamiento al reconocer un problema y definirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y recupera el error como un elemento de aprendizaje. • Piensa de manera flexible, analítica y crítica al definir estrategias para la solución de problemas, la toma de decisiones y el análisis de la verdad.
<ul style="list-style-type: none"> • Respetarse a sí mismo y a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducirse con sólidos principios y valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conducir sus acciones con principios y preceptos jurídicos, éticos y humanísticos de su contexto.
<ul style="list-style-type: none"> • Asumir una actitud solidaria y participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener conciencia y compromiso social, basados en relaciones empáticas y el respeto a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la multi e interculturalidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar de su salud física y mental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poseer hábitos que le permitan cuidar su salud mental y física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica hábitos para el cuidado de su salud física y mental.
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar trabajos escritos en forma clara y limpia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los cambios de la estructura social, económica y política de México. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar cambios en la estructura social, económica, cultural, científica y política de México.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los fenómenos sociales, en sus dimensiones histórica, económica, cultural y política. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y aplicar los conocimientos de las ciencias, las artes y las humanidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y aplicar los conocimientos de las ciencias, las artes y las humanidades.
<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de elementos de juicio para elegir una profesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer su sentimiento de competencia y sus capacidades para incursionar en el campo profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentar la elección de una profesión y la construcción de su proyecto de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Manejar sistemas para almacenar, procesar y recuperar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear recursos, medios y herramientas tecnológicos para buscar, identificar y seleccionar información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear recursos, medios y herramientas tecnológicos para buscar, identificar y seleccionar información.
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar el lenguaje español y la matemática para organizar y expresar con propiedad y claridad sus ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar el lenguaje español como medio para expresarse correctamente en forma oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar códigos, técnicas y medios para expresarse con sensibilidad a través del arte .
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos escritos en lengua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sus ideas y argumentos con coherencia, claridad, fluidez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sus ideas y argumentos con coherencia, claridad y fluidez.
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar a los diferentes lenguajes como vehículos de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos que conforman la lengua y el habla de nuestro país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los elementos de la lengua y el habla de nuestro país para expresar sus ideas.
<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de habilidades necesarias para comunicarse eficientemente en forma oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar y comprender textos con bases científicas y literarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar, discutir e inferir lo que lee.



Como se puede apreciar en el cuadro anterior, las competencias fueron redactadas de forma tan general que su lectura se presta a la ambigüedad. Asimismo, se notó cierta desproporción en las composición de cada una de las dimensiones, por ejemplo, la dimensión crítico intelectual sólo tiene cuatro competencias, menos que las demás.

De ahí que sea importante mejorar estos dos componentes del proyecto curricular, de manera que, por un lado, el perfil del egresado establezca las competencias que desarrollará en congruencia con las necesidades sociales que justifican la formación de nuestro bachillerato y; por otro lado, los objetivos impliquen con claridad los aprendizajes que la escuela promoverá en los alumnos, enunciando capacidades, habilidades y valores que se espera desarrollen al concluir la preparación teórica, metodológica y axiológica de su formación.

En la estructura del plan de estudios (Ver cuadro 7) se apreció que las áreas curriculares están incorporadas al plan de estudios en seis campos de formación: (1) ciencias de la naturaleza, (2) ciencias sociales y humanidades, (3) matemáticas, (4) lenguaje y comunicación, (5) desarrollo humano y, (6) integración multidisciplinaria. La denominación de las primeras cuatro es acorde con las políticas educativas nacionales del bachillerato y, complementadas con las dos últimas, responden a las dimensiones del perfil del egreso.

En cuanto a la organización de las 49 asignaturas obligatorias se notaron algunas inconsistencias, por ejemplo, en las asignaturas de las áreas de Desarrollo Humano e Integración Multidisciplinaria. Dada la similitud disciplinar de esos campos, algunas asignaturas que pertenecen a un campo están situadas en otro. Además, al no estar perfectamente definidos los objetivos de cada área es muy difícil establecer si existe o no congruencia entre objetivos y áreas disciplinares.

Respecto a las asignaturas optativas se encontraron algunas inconsistencias que limitan el cabal cumplimiento de los objetivos curriculares. Se cuenta con una propuesta de 23 asignaturas que se presentan organizadas por área profesional (y no por campo de formación). Ya que su principal intención es propedéutica cada alumno debe cursar cuatro, dos en quinto y dos en sexto semestre, sin embargo, no hay un equilibrio en el número de asignaturas propuesto para cada área profesional. Ciencias Naturales cuenta con seis asignaturas; Sociales y Humanidades, tres; Comunicación, tres; Económico Administrativas, cuatro; Matemáticas, cuatro y; Desarrollo Personal, tres.

Así también, la denominación de las asignaturas causa confusión entre las dimensiones y los campos de formación que dan cuerpo al plan de estudios.

Sin embargo, la organización del plan de estudios vigente, que agrupa a las asignaturas en tres etapas de formación: introductoria, básica y propedéutica (Ver cuadro 7) responde a la lógica. Su grado de complejidad es atribuible a la necesidad de articular la formación de la educación secundaria con los niveles que le siguen.

Respecto a la etapa introductoria, ésta es formativa y gira en torno a la adaptación del estudiante a su nuevo contexto educativo. Se concentra en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinarias básicas del Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, al centrarse en el desarrollo de habilidades personales, en el conocimiento de sí mismo y en un acercamiento inicial con el entorno académico y social. Asimismo, promueve un acercamiento crítico al conocimiento científico, filosófico, socio-histórico, lingüístico y cultural.

En la etapa básica se consolidan las competencias genéricas y continúa el desarrollo de las competencias disciplinarias básicas. En ésta, el alumno tiene que conocer, profundizar y enriquecerse con conocimientos teórico-metodológicos esenciales en la formación de una cultura general básica. Así también, en esta etapa se da importancia al desarrollo de habilidades y actitudes, así como al aprendizaje de contenidos específicos.

La etapa propedéutica se ocupa de consolidar las competencias genéricas como las disciplinarias básicas, e inician el desarrollo de las competencias disciplinarias extendidas. Incluye asignaturas con un carácter integrador de aplicación de los conocimientos adquiridos y de análisis reflexivo.

Con base en el cuadro 5 y la descripción de cada etapa, se da cuenta de la necesidad de reagrupar las asignaturas en los campos de formación que prevé el Marco Curricular Común y de replantear su denominación de tal modo que se cumplan los objetivos del bachillerato y efectivamente se logre la articulación entre los niveles medio superior y profesional.

Cuadro 7. Estructura por áreas curriculares del plan de estudios

Campo de formación		Asignaturas						
MCC	UAEM	Obligatorias	Optativas					
Ciencias Experimentales	Ciencias de la Naturaleza	1. Hombre y salud	Ciencias Naturales	1. Temas selectos de Química 2. Tema selectos de Física 3. Tema selectos de Biología 4. Química orgánica y Bioquímica 5. Geo informática				
		2. Química y entorno						
		3. Química y vida diaria						
		4. Física básica						
		5. Geografía, ambiente y sociedad						
		6. Biología celular						
		7. Física general						
Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales y Humanidades	1. Pensamiento y razonamiento lógico	Sociales y Humanidades	1. Temas selectos de Derecho 2. Temas selectos de Filosofía 3. Historia del arte y de la cultura				
		2. Antropología: hombre, cultura y sociedad						
		3. Filosofía de la ciencia						
		4. Historia universal: Siglos XX-XXI						
		5. Ética y sociedad						
		5. Historia de México: Siglos XIX-XXI						
		6. Medios y recursos para la investigación						
		7. Sociología						
		8. Métodos de la investigación						
		10. Formación ciudadana						
Matemáticas	Matemáticas	1. Álgebra	Matemáticas	1. Matemáticas financieras 2. Temas selectos de Matemáticas 3. Diseño 4. Computación especializada				
		2. Álgebra y trigonometría						
		3. Geometría analítica						
		4. Cálculo diferencial e integral						
		5. Estadística						
Comunicación	Lenguaje y Comunicación	1. Comunicación oral y escrita	Comunicación	1. Nociones de la lingüística española 2. Etimologías 3. Comunicación				
		2. Computación básica						
		3. Estrategias lingüísticas para el estudio						
		4. Inglés A1						
		5. Lectura de textos informativos y científicos						
		6. Lectura de textos literarios						
		7. Inglés A2						
		8. Inglés B1						
		9. Inglés B2						
		10. Apreciación del arte						
		11. Expresión del arte						
Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	1. Desarrollo del potencial humano	Desarrollo Humano	1. Creatividad 2. Liderazgo 3. Toma de decisiones				
		2. Cultura física						
		3. Orientación educativa						
		4. Desarrollo del potencial de aprendizaje						
		5. Psicología						
		4-9. Orientación educativa (seis asignaturas)						
		10-13. Cultura física (cuatro asignaturas)						
		Integración Multidisciplinaria			Integración Multidisciplinaria	1. Cultura y responsabilidad ambiental	Económico-Administrativas	1. Contabilidad 2. Economía 3. Administración y finanzas 4. Informática administrativa
						2. Cultura emprendedora		
						3. México ante el contexto internacional		

- Asignaturas de la Etapa Introdutoria, Periodo Escolar 1 y 2.
- Asignaturas de la Etapa Básica, Periodo Escolar 3 y 4.
- Asignaturas de la Etapa Propedéutica, Periodo Escolar 5 y 6.

En el caso de los objetivos de las asignaturas, se percibieron problemas debidos a la imprecisión con la que fueron concebidos o redactados, lo cual ciertamente dificulta valorar debidamente la congruencia que guardan respecto a los objetivos del bachillerato. A continuación se describen algunos problemas que presentan estos objetivos:

- » No expresan los resultados que se espera que los alumnos consigan como efecto de su formación y se formulan a partir de la perspectiva del formador, por ejemplo: «*Proporcionar herramientas o conocimientos*».
- » Los objetivos se expresan con demasiados verbos en infinitivo e implican demasiadas acciones, por ejemplo: «*Aplicar conscientemente diferentes formas de razonamiento al reconocer, definir y resolver problemas, buscando desarrollar*» o «*Favorece el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares mediante el análisis crítico y reflexivo de las propiedades, composición, estructura y cambios químicos...*». De ahí que no expresen debidamente el saber hacer mediante una oración coherente y clara, construida con verbos tales como: calcular, expresar, manejar, investigar, utilizar, comprender o analizar, entre otros. Mucho menos se recurre a elementos auxiliares que ofrezcan un panorama general de los temas a tratar en cada asignatura.

Además, tal y como ya se mencionó líneas atrás, la denominación de algunas asignaturas no se correlaciona con los contenidos temáticos a trabajar durante los cursos, no es congruente con sus objetivos y son extensas, por ejemplo, *química y vida diaria, física básica, física general, biología celular, orientación educativa, metodología de la investigación, cultura y responsabilidad ambiental*, entre otras.

Por otra parte, resulta fundamental que algunas asignaturas puedan fusionarse, reorientarse, cambiar de contenidos, eliminarse, o seriarse (ya que para disminuir el rezago este plan no presenta seriación).

Un nuevo planteamiento curricular debe considerar la participación voluntaria del alumno en actividades que complementen su formación, por ejemplo: talleres y grupos artísticos, recreativos, la práctica formal de deportes individuales, de conjunto o de servicio, o computación intermedia, actividades que si bien no tienen valor crediticio, son fundamentales en una educación que se caracterice por ser integral. Un nuevo enfoque curricular debe también eludir la incongruencia que resulta de considerar obligatorias a las asignaturas relacionadas con la educación artística y deporte.



Asimismo, es necesario reforzar las asignaturas de cada área profesional y rescatar la carga que aporta al campo de formación del desarrollo humano; a la educación sexual, a las tecnologías de la información y la comunicación y al servicio comunitario.

Una imprecisión más se encuentra en las asignaturas, por ejemplo, de tratamiento especial como cultura física, idioma y computación básica que al haberseles dado un carácter flexible, facilitan al estudiante acreditarlas en cualquier momento mediante una evaluación que demuestre evidencias de desempeño. Sin embargo, es importante considerar en la reestructuración que el carácter únicamente debe referir la condición obligatoria u optativa de esas asignaturas.

En cuanto a la asignación de los créditos por asignaturas del plan de estudios, se sigue lo establecido en el artículo 67 del Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales, al considerarse clases teóricas y seminarios, que requieren del alumno estudio o trabajo adicional. A esas actividades corresponden dos créditos por hora de clase-semana-semestre. A las actividades que no requieren estudio o trabajo adicional del alumno [prácticas, laboratorios y talleres] se otorga un crédito por hora-semana- semestre. Sin embargo, es necesario reclasificar por tipo a las asignaturas a partir de su orientación teórica-práctica (curso, seminario, taller, laboratorio, curso-taller).

De acuerdo a los Acuerdos de Tepic suscritos por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, se sugiere para el bachillerato el otorgamiento de un mínimo de 180 créditos y un máximo de 300. Por su parte la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP, establece un mínimo de 270 y un máximo de 450 créditos para este nivel. El bachillerato en la UAEM es congruente con ambas disposiciones al establecer un total de 284 créditos: 264 obligatorios y 20 optativos.

Respecto a la distribución de horas, el número de horas teóricas (77) es menor al de horas prácticas (130), éstas segundas que se asocian con las actividades de ejercitación, con las que se desarrollan en laboratorios y talleres, así como con la elaboración de tareas complejas y actividades integradoras necesarias en el desarrollo de competencias. En todo caso, con el propósito de lograr la mayor congruencia posible en la aplicación del plan de estudios, es indispensable establecer guías que expliquen la orientación que siguen de las acciones de desarrollo curricular en torno a la formación que ofrece el bachillerato.

Enseguida se presenta la distribución de horas y créditos del plan de estudios del bachillerato.

Tabla 5. Resumen de la estructura y organización del plan de estudios del bachillerato

Área	Introdutoria			Básica			Propedéutica					
	Obligatorio			Obligatorio			Obligatorio			Optativo		
	UA	TH	CR	UA	TH	CR	UA	TH	CR	UA	TH	CR
Ciencias Sociales y Humanidades	4	20	28	3	15	21	4	20	26	3	9	15
Ciencias de la Naturaleza	2	10	14	5	25	35	0	0	0	6	16	30
Matemáticas	2	10	14	2	10	14	1	3	4	8	24	40
Desarrollo Humano	6	10	12	4	4	4	5	17	23	3	9	15
Lenguaje y Comunicación	4	20	26	5	25	32	2	8	11	3	9	15
Total	18	70	94	19	79	106	12	48	64	23	67	115

Fuente: Elaboración propia.
 UA: Unidades de aprendizaje
 TH: Total de horas
 CR: Créditos



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

3.3 Trascendencia



La trascendencia del hecho educativo se da en la medida que los alumnos aplican sus aprendizajes teóricos y prácticos en la cotidianidad. De ahí que resulten relevantes los métodos, estrategias, técnicas y recursos didácticos que emplea el docente para facilitar la formación de la experiencia educativa, en particular, las estrategias didácticas que utiliza con regularidad en el aula. Al respecto, se identificaron 33 estrategias didácticas a las que se recurren en los 49 programas de estudio de las asignaturas obligatorias. Éstas se enlistan enseguida, ordenadas de acuerdo a la frecuencia con que se usan:

Tabla 6. Estrategias didácticas que se presentan en los programas de estudios

Estrategia Didáctica (ED)	Programas que utilizan la ED
Trabajo colaborativo	43
Clase magistral	39
Lluvia de ideas	38
Organizadores de información (esquemas, diagramas, mapas, cuadros, entre otros).	29
Investigación bibliográfica y/o mesográfica	26
Trabajo independiente	23
Examen diagnóstico	20
Discusión grupal guiada	20
Plenaria	20
Trabajo en equipo	19
Participación oral/ Exposición	12
Preguntas intercaladas	12
Lectura dirigida	11
Trabajo entre pares	10
Debate	9
Reflexión metacognitiva	7
Preguntas detonadoras	7
Corrillos de discusión	7
Cuadro SQA	5
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	5
Lectura de comprensión	5
Tomar apuntes	5
Método de caso	4
Ilustraciones	3
Mesa redonda	3
Panel	2
Ensayos	2
Sociodrama	2
Phillips 66	2
Diálogos simultáneos	1
Role playing	1
Demostrativa	1
Método de proyectos	1

Fuente: Elaboración propia con base en los programas de estudio del plan de estudios del Bachillerato Universitario (2009).



Los resultados del cuadro anterior hablan por sí mismos. Si la aspiración es que los alumnos sean aptos en el aprendizaje por competencias, habría que prestar mayor atención a estrategias didácticas que les hagan participar de su propio aprendizaje.

Por ello, llama la atención que la clase magistral, donde se mantiene al alumno en actitud pasiva, continúe siendo la más recurrida de las estrategias didácticas, mientras el método de proyectos es el menos utilizado. La lectura de comprensión, a la que se acude en 5 de 49 programas, es un rubro en el que invariablemente se obtienen bajos resultados en las evaluaciones externas.

De acuerdo a los resultados de las encuestas de opinión en línea²⁹ 626 profesores dijeron utilizar a la exposición magistral y a la investigación en calidad de principales estrategias de enseñanza-aprendizaje, prácticas que en su opinión, deben ser consideradas en todo programa de estudio.

En tanto, más del 20% de los docentes encuestados no consideró necesario incluir el aprendizaje basado en problemas, debates, foros y mesas redondas, esenciales en la enseñanza por competencias.

Así también se consultó a los alumnos sobre las estrategias didácticas que sus maestros emplean en el aula con mayor frecuencia. De un universo de 18,771 estudiantes, más del 70% de ellos, señalaron que los recursos de enseñanza a los que los profesores recurren con mayor frecuencia son la exposición verbal y la toma de notas, en tanto que la orientación para la reflexión metacognitiva es casi o nada conocida. La conclusión es evidente.

Por ahora, en los programas de estudio no se comentan los métodos de enseñanza que deben usarse para impartir los contenidos específicos de cada asignatura. De ahí que sea deseable que en la actualización de estos documentos, y a partir de las características de cada asignatura, se sugiera el uso de los métodos de enseñanza y las estrategias didácticas que se consideren más adecuados (Ver cuadro 8).

²⁹ Aplicadas a la comunidad académica de los planteles de la Escuela Preparatoria, a través del Sistema Automatizado para la Evaluación Curricular (SAEV), periodo 2013-2014.

Cuadro 8. Métodos de enseñanza Martínez-Salovana y José Bernardo Carrasco

Finalidad	Método	Estrategias Didácticas
La forma de razonamiento del alumno.	Método deductivo.	Demostración, enseñanza por pares, lluvia de ideas, preguntas intercaladas.
	Método inductivo.	Clase magistral o exposición. Método de proyectos, lecturas dirigidas. <i>Phillips 66</i> .
	Método analógico o comparativo.	Demostración, analogías, socio drama, simulación <i>role playing</i> .
La organización de la materia.	Método lógico de la tradición o de la disciplina científica.	Organizadores de información (esquemas, diagramas, mapas, cuadros, entre otros), método de casos, método de proyectos, aprendizaje basado en problemas.
	Método basado en la psicología del alumno.	Organizadores de información (esquemas, diagramas, mapas, cuadros, entre otros), trabajo colaborativo, trabajo en equipo.
Relación con la realidad.	Método simbólico o verbalístico.	Clase magistral, enseñanza por pares, lecturas dirigidas.
	Método intuitivo.	Aprendizaje basado en problemas, resolución de problemas, simulación.
Actividades externas del alumno.	Método pasivo.	Clase magistral, preguntas intercaladas.
	Método activo.	Participación oral/ exposición, debates, discusión grupal guiada, mesa redonda, corrillos de discusión.
Sistematización de conocimientos.	Método globalizado.	Clase magistral o exposición, participación oral/ exposición, lecturas dirigidas, organizadores de información (esquemas, diagramas, mapas, cuadros, entre otros).
	Método especializado.	Lecturas dirigidas, métodos de casos, método de proyectos demostración, enseñanza en pares, exposición, organizadores de información (esquemas, diagramas, mapas, cuadros, entre otros), aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas, discusión grupal guiada.
La aceptación de lo enseñado.	Método dogmático.	Clase magistral o exposición.
	Método heurístico.	Discusión grupal guiada, debate, método de casos, método de proyectos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, reflexión personal, mesa redonda, ensayo, panel, corrillos de discusión, pregunta detonadora.

Fuente: Elaboración propia con base en la clasificación de los métodos de enseñanza de Martínez-Salovana y Carrasco.

La apreciación estudiantil en torno a la preparación didáctica del docente, [primavera 2011 a otoño de 2014] recogida mediante encuesta, registró una mejora como veremos a continuación:

- El reactivo 21 valoró si el docente desarrollaba ejercicios o ejemplos que ilustrasen la aplicación de los conocimientos y motivaran en el alumno el interés por aprender. La percepción de los alumnos fue aceptable, registrándose en el año 2014B la calificación más alta [8.65] y en el 2011A las más baja (7.89).
- Mediante el reactivo 24 se consultó acerca del empleo de diferentes métodos y técnicas facilitadoras del aprendizaje. El puntaje obtenido más alto se observó en el periodo 2014B [8.43] y el menor en el 2011A (7.65).
- El reactivo 28 valoraba el uso de los recursos didácticos que favorecen la comprensión: materiales, impresos, audiovisuales e informáticos. La mejor apreciación se registró en el periodo 2014A (8.32) y la menor en 2011A (7.47) (Ver tabla 7).

Tabla 7. Calificación de los docentes respecto a su preparación didáctica

Pregunta	2011A	2011B	2012A	2012B	2013A	2013B	2014A	2014B
21	7.89	8.23	8.09	8.49	8.42	8.59	8.61	8.65
24	7.65	7.96	7.87	8.23	8.15	8.36	8.41	8.43
28	7.47	7.73	7.79	8.11	8.08	8.20	8.32	8.28

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la apreciación estudiantil 2011A-2014B.

Los datos anteriores indican que en la opinión de los estudiantes, los recursos didácticos, métodos y técnicas, así como los ejercicios que motivan en el alumno el interés por aprender, se utilizan adecuadamente. Sin embargo, es importante que se incluyan en los programas de estudios las estrategias que lleven al alumno a participar, actuar, opinar y/o argumentar de modo recurrente y eficaz, toda vez que en la cotidianidad del aula los profesores siguen enseñando de manera tradicional, práctica incongruente con el enfoque por competencias en el que se sustenta el plan de estudios.

Considerando la percepción estudiantil, la trascendencia de los métodos de enseñanza y estrategias educativas empleados por los docentes han ido mejorando; aunque es necesario que éstas se especifiquen y diferencien en los programas de estudios.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

3.4 Equidad



La formación de un mayor número mayor de jóvenes, la necesidad de ampliar las oportunidades de empleo, de opciones educativas y de salud, entre otras condiciones y servicios más que demanda la sociedad actual deben por principio humanista hacerse realidad mediando el sentido de la equidad y la justicia social.

Con la intención de atender a esos principios, los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM, realizan un estudio socioeconómico a los alumnos de primer ingreso, 98.8% de ellos provenientes de 400 localidades de la entidad mexiquense. Así es posible identificar a quienes ingresan en condiciones de vulnerabilidad y de ese modo, apoyar su ulterior formación en el bachillerato. De tal estudio se desprende que de las últimas cinco generaciones de estudiantes, el 26% ha vivido en condiciones adversas.

En la mayoría de los hogares de ese segmento, tanto el padre como la madre fungen como proveedores económicos y tienen la primaria terminada y sólo un pequeño cohorte de padres de familia concluyó estudios de secundaria. El 74% de los jóvenes matriculados dijo tener padres de familia con empleo remunerado y prestaciones, razones por las cuales no tuvieron que trabajar durante la secundaria. En cuanto a quienes sí tuvieron que laborar, el 10.42% trabajó menos de 5 horas a la semana; el 8.76% de 5 a 10 horas por semana y solamente el 6.82% reportó trabajar más de 11 horas a la semana.

Tocante al tema de la etnicidad sólo el 1.74 % de las madres y el 2.21% de los padres son hablantes de alguna lengua indígena, lo cual indica que la mayor parte de la población estudiantil de la Escuela Preparatoria de la UAEM no proviene de grupos minoritarios y no enfrenta barreras idiomáticas que obstaculicen su aprendizaje.

Por otra parte, con la finalidad de contribuir de manera significativa en el pago de las cuotas escolares que deben hacer los alumnos a la UAEM, la institución dispone de trece modalidades de becas. Cuatro de ellas están pensadas para atender las necesidades de los estudiantes en estado de vulnerabilidad: beca bono alimenticio, beca apoyo, beca hospedaje o transporte, y la beca Mónica Pretelini de Peña.

Las tres primeras becas se otorgan a estudiantes con necesidades económicas apremiantes y la última a jóvenes de pueblos y comunidades indígenas o con discapacidad, y a quienes a su corta edad son padres de familia o requieren de servicios de guardería.

La agenda estadística de la institución contiene la matrícula general anual de los nueve planteles de la Escuela Preparatoria y el número de alumnos que perciben beca:

Tabla 8. Alumnos becados por plantel, 2010-2014

Planteles	2010		2011		2012		2013		2014	
	Matrícula	Becados	Matrícula	Becados	Matrícula	Becados	Matrícula	Becados	Matrícula	Becados
Lic. Adolfo López Mateos	2 891	1 335	2 789	1 892	2 728	1 659	2 761	1 662	2 755	1 273
Nezahualcóyotl	2 711	1 144	2 737	1 230	2 767	1 352	2 762	1 591	2 793	1 272
Cuauhtémoc	2 283	1 066	2 321	1 223	2 553	1 292	2 705	1 594	2 704	978
Ignacio Ramírez Calzada	1 979	995	1 954	1 116	1 976	769	1 964	812	1 317	751
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	1 809	814	1 890	1 010	2 034	1 016	2 146	1 091	2 225	789
Dr. Pablo González Casanova	933	693	1 010	979	1 119	680	1 188	789	1 317	1 038
Sor Juana Inés De la Cruz	1 228	626	1 225	976	1 182	680	1 234	819	1 311	648
Texcoco	2 088	917	1 910	1 248	1 909	841	1 946	1 264	1 973	848
Isidro Fabela Alfaro			215	123	403	289	563	405	693	544
Total	15 922	7 590	16 051	9 797	16 671	8 578	17 269	10 027	17 688	7 103
% de alumnos becados por año	47.7 %		61.0 %		51.5 %		58.1 %		40.2 %	

Fuente: Agendas Estadísticas UAEM 2010 - 2014.

Del periodo 2010 al 2014 la matrícula se mantuvo constante en los planteles Lic. Adolfo López Mateos, Nezahualcóyotl e Ignacio Ramírez Calzada; mientras que en los planteles Cuauhtémoc, Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana e Isidro Fabela Alfaro, ha ido en aumento.

Como se aprecia en la tabla anterior, el porcentaje de alumnos becados ascendió al 61% de la matrícula estudiantil en 2011, el año con mayor número de alumnos becados. De modo distinto, en 2014, se observó un aumento en la matrícula de alumnos y una disminución en el número de becados, es decir, ese año se becó al 40.2% de la población estudiantil del bachillerato universitario.

A pesar del importante número de becas ofrecidas por la UAEM a la comunidad estudiantil del bachillerato universitario, la mayoría de las veces, éstas resultan insuficientes y no cubren el amplio espectro de necesidades de los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad.

El programa institucional de tutoría académica tiene como objetivo coordinar la asesoría disciplinar que reciben los estudiantes de nivel medio superior mediante atención personalizada o grupal. En el curso de ese acompañamiento se evalúa el rendimiento académico, así como se detectan y atienden las causas que afectan la trayectoria escolar; asimismo la tutoría se ocupa de aportar elementos útiles al desarrollo curricular y la reestructuración de los programas educativos. Los tutores, luego entonces, tienen como función principal diagnosticar las necesidades académicas de los alumnos tutorados para darles el cauce adecuado. En todo caso, tratan de mejorar los índices de reprobación.

Las asignaturas con mayor índice de reprobación por plantel de la Escuela Preparatoria que en algunos casos dan pauta al rezago o deserción estudiantil, son las siguientes:

Tabla 9. Asignaturas más reprobadas y su ubicación por plantel

Planteles	Asignatura	Asignatura	Asignatura
Lic. Adolfo López Mateos	Geometría analítica	Orientación educativa	Química y entorno
Nezahualcóyotl	Geometría analítica	Orientación educativa	Computación básica
Cuauhtémoc	Álgebra	Álgebra y trigonometría	Física básica
Ignacio Ramírez Calzada	Álgebra	Álgebra y trigonometría	Química y entorno
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	Álgebra	Geometría analítica	Orientación educativa
Dr. Pablo González Casanova	Álgebra	Álgebra y trigonometría	Computación básica
Sor Juana Inés De la Cruz	Álgebra	Álgebra y trigonometría	Comunicación oral y escrita
Texcoco	Álgebra	Álgebra y trigonometría	Química y entorno
Isidro Fabela Alfaro	Antropología: hombre, cultura y sociedad	Álgebra y trigonometría	Comunicación oral y escrita

Fuente: Sistema de Control Escolar de la UAEM.

En los nueve planteles de la Escuela Preparatoria las asignaturas con mayor índice de reprobación son: álgebra, trigonometría y geometría analítica, todas pertenecientes al campo de formación de matemáticas. Sin embargo, a química y entorno, comunicación oral y escrita, computación básica, y orientación educativa, éstas dos últimas con alta reprobación, se les debe atención especial.

En torno al comportamiento del índice de promoción o transición en los planteles de la Escuela Preparatoria periodo 2011-2014, es conveniente señalar que del total de la matrícula que ingresa al primer periodo, el 85% avanza al segundo periodo.



Para elevar su calidad de vida, atender su desarrollo académico y brindar soporte a estudiantes indígenas y grupos vulnerables [madres o padres solteros, con adicciones, sexualmente diversos, con capacidades diferentes, o mayores de 35 años] se desarrollan diversas acciones, entre otras: el otorgamiento de la *Beca pueblos y comunidades indígenas o los Concursos de mejores promedios; ofrendas de muertos, y de fotografía y cortometraje* que también fomentan el respeto a la diversidad cultural y fortalecen los valores de solidaridad y tolerancia en el seno de la comunidad universitaria.

En cuanto al servicio de orientación educativa, éste tiene como principales actividades las de planear, diseñar y organizar el servicio a partir del conocimiento que tiene de las necesidades de la población estudiantil. Asimismo, promueve la integración grupal e institucional del estudiante, desarrolla programas que contribuyen a elevar su aprovechamiento académico y le brinda apoyo integral al momento de que elige el camino a seguir para formarse en una profesión. Actualmente, en los nueve planteles de la Escuela Preparatoria laboran 51 orientadores que brindan asesoría personalizada y grupal a los alumnos. El sentido pleno de este servicio debe ser recuperado en el nuevo currículo del bachillerato de la UAEM.

Para ofrecer una atención diferencial a los alumnos, lograr que aprovechen la oportunidad de tener una formación satisfactoria y acrecentar de manera constante los beneficios educativos es necesario desarrollar mejores programas de seguimiento del desempeño académico.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

3.5 Eficacia



El grado de eficacia del Bachillerato universitario, se valora a través de los índices de aceptación, eficiencia terminal e índice de deserción.

En cuanto a los índices de aceptación, estos se construyen con base en los instrumentos de admisión a la Educación Media Superior de la UAEM que son el EXANI I (60%) y el promedio de secundaria (40%). Como se puede deducir a partir del examen de las cifras expuestas en la tabla siguiente, es deseable que el índice de aceptación se equipare con el número de aspirantes y decrezca el número de rechazados. Sin embargo, el logro de un equilibrio de esa naturaleza implica una inversión importante en materia de infraestructura y personal docente por citar dos factores determinantes e indispensables en el alcance de ese propósito.

Tabla 10. Índice de aceptación al Bachillerato Universitario

Año	Aspirantes	Aceptados	Índice de aceptación
2010	9 497	6 074	64.0%
2011	9 980	5 934	59.5%
2012	9 504	6 414	67.5%
2013	10 037	6 420	64.0%
2014	9 773	6 459	66.1%

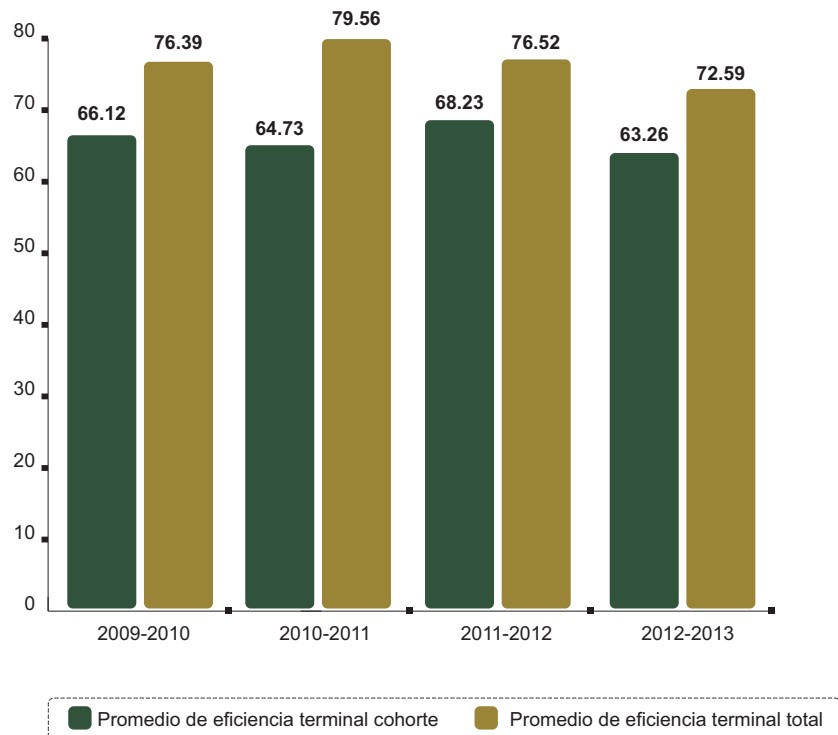
Fuente: Agenda Estadística de la UAEM (2010-2014).



La eficacia del proyecto curricular, que se logra mediante la efectiva aplicación de los métodos de enseñanza y la impartición de contenidos que dan lugar a experiencias y aprendizajes valiosos, se examina también con base en el análisis de la eficiencia terminal. El respectivo indicador, en el caso del nivel medio superior nacional disminuyó del 78% en 2007 al 69.8% en 2011.

Tal y como se aprecia en la gráfica 6, los mejores resultados de eficiencia terminal en el bachillerato UAEM se obtuvieron en el periodo 2010-2011 y corresponden a la cohorte 2008. Los resultados más bajos corresponden a la cohorte 2010, generación 2013.

Gráfica 6. Eficiencia terminal



Referente nacional de eficiencia terminal total³⁰

2009	70.7
2010	64.6
2011	70.82
2012	65.62
2013	65.62

Referente estatal de eficiencia terminal total en Bachillerato General³¹

Total:	65.5
Hombres	59.9
Mujeres	70.2

³⁰ Fuente de referente externo: SEP, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE), agosto 2014.

³¹ Fuente de referente externo: INEE, Panorama Educativo de México. Tasa de eficiencia terminal 2009/2010.

Conforme a los niveles alcanzados por los indicadores de eficiencia terminal de nuestra Escuela Preparatoria, estamos por arriba del promedio nacional (61.8%) que registró la Educación Media Superior en el país en 2011 [SEP, 2011].

Además, a partir de los resultados de la aplicación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior [EXANI-II] podemos sostener que prevalece una tendencia creciente en el número de egresados de la Escuela Preparatoria de la UAEM que son aceptados en las licenciaturas de nuestra institución, como se puede observar en la tabla 11. Pero a pesar de la cantidad de carreras que la UAEM ofrece, los egresados de las Escuela Preparatoria concentran sus preferencias en siete u ocho licenciaturas.

Tabla 11. Aspirantes aceptados y promedio del periodo en bachillerato

Periodo	Total de aspirantes EP aceptados	Promedio de bachillerato por periodo
2009	1860	8.050
2010	2120	8.053
2011	2124	8.070
2012	2132	8.069
2013	2257	8.063
Total	10 493	8.061

La inclinación del estudiantado hacia un número reducido de licenciaturas sugiere falta de información o escaso conocimiento respecto de las opciones que la UAEM ofrece. Este hecho determina, además, que un gran número de estudiantes con recursos académicos adecuados para ingresar al nivel superior, no sea aceptado por haber solicitado ingreso a una carrera muy demandada y/o con bajo índice de aceptación.

De ahí la necesidad de que: a) Los orientadores educativos deban estimular en el estudiante una concienzuda elección de la carrera profesional; b) Deba aumentar el número de estos académicos en los planteles; c). Se rediseñe el programa de este servicio y se enfoque a los orientadores, casi de manera exclusiva, en actividades de elección profesional y desarrollo de habilidades cognitivas.

Tabla 12. Comparación en la demanda de carreras de la UAEM, 2009-2013

Carreras más solicitadas		Carreras menos solicitadas	
Médico Cirujano	5229	Terapia Ocupacional	42
Derecho	2342	Ciencias de la Información Documental	41
Psicología	1286	Geoinformática	35
Cirujano Dentista	1024	Historia	34
Químico Farmacéutico Biólogo	941	Sociología	28
Arquitecto	867	Geología Ambiental y Recursos Hídricos	25
Administración	836	Arqueología	17
Gastronomía	690	Ing. en Sistemas Inteligentes	15
Nutrición	690	Enfermería (Mod. Dist)	15
Ing. en Computación	681	Comercio Internacional	12
Ing. Mecánico	636	Educación para la Salud	11
Comunicación	580	Enseñanza del Inglés	11
Contaduría	580	Ing. Industrial	9
Relaciones Económicas Internacionales	567	Ing. Agrónomo Zootecnista	7
Diseño Gráfico	526	Derecho Internacional (Mod. Dist)	6
Lenguas	514	Ing. en Transportes	4
Ing. Civil	498	Negocios Internacionales (Mod. Dist)	4
Ing. Químico	494	Logística (Mod. Dist)	3
Enfermería	429	Técnico Superior en Arboricultura	2
Turismo	424	Logística	1

164

La deserción escolar ha ido disminuyendo con el tiempo, notándose en la vida académica los esfuerzos institucionales para llevar el problema a su mínima expresión. A partir de 2007 y hasta 2011 se nota una importante disminución de 11.3 puntos porcentuales en el renglón.

Tabla 13. Eficiencia terminal e índice de deserción, 2007-2011

Año	Ingreso	Egreso	Eficiencia terminal	Deserción
2007	5 528	4 313	78.0%	1 210 21.9%
2008	5 552	4 337	78.1%	1 208 21.8%
2009	5 515	4 318	78.3%	1 018 18.5%
2010	5 843	4 282	73.3%	979 16.8%
2011	5 794	4 046	69.8%	616 10.6%

Fuente: Sistema de Control Escolar (UAEM, 2015).

Las asignaturas con mayor índice de reprobación desde 2007 y hasta 2011, que motivan la deserción de alumnos son las siguientes: 1. Álgebra, 2. Álgebra y trigonometría, 3. Química y entorno, 4. Química y vida diaria, 5. Física básica, 6. Geometría analítica, 7. Pensamiento y razonamiento lógico, 8. Orientación educativa, 9. Antropología: hombre, cultura y sociedad, 10. Computación básica, 11. Comunicación oral y escrita, 12. Estrategias lingüísticas para el estudio, 13. Hombre y salud.

Con todo y lo índices de reprobación registrados en el bachillerato UAEM, los resultados generales del Examen Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares [ENLACE] –aplicado por la SEP a estudiantes de 6° semestre de los nueve planteles de la Escuela Preparatoria, durante el periodo 2008-2014– son superiores a los reportados a nivel estatal y nacional. Al respecto y en el caso específico de nuestra institución destaca una importante disminución en comunicación-comprensión lectora (más de 20 puntos porcentuales) y un incremento en matemáticas (18 puntos porcentuales).

Tabla 14. Resultados anuales obtenidos por bachilleres en la prueba ENLACE

Año	0 Insuficiente	1 Elemental	2 Bueno	3 Excelente
2008	2.28%	19.01%	63.54%	15.17%
2009	4.62%	26.07%	57.81%	11.50%
2010	3.76%	22.19%	58.58%	15.48%
2011	6.72%	25.37%	54.96%	12.95%
2012	7.39%	32.04%	53.24%	7.33%
2013	14.42%	29.86%	49.38%	6.34%
2014	13.09%	32.75%	49.18%	4.98%
Total general	8%	27%	55%	10%

Por otra parte, aunque se ha realizado un esfuerzo importante para evitar la deserción escolar, la eficiencia terminal no ha mejorado de manera importante, prevaleciendo un alto grado de rezago escolar, es decir, muchos de nuestros alumnos concluyen sus estudios en un tiempo que excede a los tres años.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

3.6 Eficiencia



La comprensión del comportamiento que tienen la población docente y la estudiantil es un factor de gran importancia para aumentar la eficiencia del bachillerato, por ejemplo, la disponibilidad de recursos, ya sean humanos o físicos.

En cuanto al personal docente y administrativo, la estadística institucional muestra una adecuada proporción entre el número de profesores y el número de alumnos en los nueve planteles de la Escuela Preparatoria, es decir, tenemos 19.3 alumnos en promedio por cada profesor.

Tabla 15. Personal académico y matrícula, 2014

Espacio académico	Profesores	Alumnos	Relación Alum/Prof.
Cuauhtémoc	120	2704	22.5
Texcoco	88	1973	22.4
Sor Juana Inés de la Cruz	59	1311	22.2
Isidro Fabela Alfaro	32	693	21.7
Nezahualcóyotl	142	2793	19.7
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	124	2225	17.9
Lic. Adolfo López Mateos	155	2755	17.8
Dr. Pablo González Casanova	75	1317	17.6
Ignacio Ramírez Calzada	126	1964	15.6
Total	921	17735	19.3

Fuente: Agenda estadística de la UAEM (2014).

Cabe destacar que nuestra institución ha impulsado la mejora de la docencia ante la ANUIES mediante la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior [CERTIDEMS] que es, además, uno de los requisitos que los planteles deben cumplir para ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato.



En torno a las competencias que deben mostrar los profesores para alcanzar los objetivos del plan de estudios, la UAEM ha promovido su formación a través del Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior [PROFORDEMS]. Su propósito es el de lograr que los profesores desarrollen las competencias docentes propuestas por el Sistema Nacional de Bachillerato.

1,051 profesores de los Planteles de la Escuela Preparatoria han cursado y acreditado el PROFORDEMS. Los planteles “Sor Juana Inés de la Cruz” e “Isidro Fabela Alfaro” destacan por tener acreditada a la totalidad de su planta docente, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 16. Personal académico acreditado por plantel, 2015

Espacio académico	Acreditado
Sor Juana Inés de la Cruz	100%
Isidro Fabela Alfaro	100%
Dr. Pablo González Casanova	90%
Lic. Adolfo López Mateos	90%
Cauhtémoc	88%
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	88%
Ignacio Ramírez Calzada	79%
Texcoco	79%
Nezahualcóyotl	81%

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis del Comité curricular.

Si bien, el proceso de certificación de los profesores está sujeto a la apertura de la respectiva convocatoria nacional, es deseable establecer mecanismos de seguimiento y apoyo en la preparación de las evidencias y requisitos que el procedimiento solicita, para prever la certificación del personal académico.

Conviene mencionar que los nueve planteles de la Escuela Preparatoria disponen de personal administrativo (confianza y sindicalizados) en laboratorios, talleres, centros de auto acceso y salas de cómputo, que son pilares de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Tabla 17. Personal administrativo 2014

Espacio académico	Confianza	Sindicalizado	Total
Cuauhtémoc	12	47	59
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	10	42	52
Dr. Pablo González Casanova	11	20	31
Ignacio Ramírez Calzada	11	40	51
Isidro Fabela Alfaro	7	11	18
Lic. Adolfo López Mateos	15	49	64
Nezahualcóyotl	5	34	39
Sor Juana Inés de la Cruz	7	27	34
Texcoco	8	36	44
Total	86	306	392

Fuente: Agenda estadística de la UAEM (2014).

El personal administrativo sindicalizado se aboca al apoyo de las actividades académicas y escolares en los diversos espacios educativos, y de acuerdo al cuadro anterior, los nueve planteles del Bachillerato tienen suficiente personal técnico para atender esas tareas.

Por otra parte, debemos mencionar al importante el número de docentes de Nivel Medio Superior que participan en el Programa de Estímulos al Desempeño [PROED] y que se ha incrementado en los últimos años. Con ese programa se benefició a por lo menos al 85% de los participantes en el curso de ocho años, de un total de 2,470 profesores. De ese total, 2,111 profesores obtuvieron dictámenes favorables del año 2006 al 2013.

Tabla 18. Participantes PROED, 2006- 2013

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Promedio
Docentes participantes	289	299	339	291	312	317	323	300	308
Docentes beneficiados	217	249	309	231	247	275	288	295	264
Dictámenes favorables	75.1%	83.3%	91.2%	79.4%	79.2%	86.8%	89.2%	98.3%	85.4%

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis del Comité Curricular.

Si bien el proyecto curricular de bachillerato 2009 fue eficiente, sobre todo por la continua actualización y capacitación docente que impulsó, en adelante —para no distraer a los maestros de sus actividades académicas— se les ofrecerá un mejor soporte durante el proceso de registro al PROED.

La infraestructura educativa es necesaria en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Por esa razón es importante garantizar su disponibilidad, funcionalidad y equipamiento.

Tabla 19. Infraestructura por plantel de la Escuela Preparatoria, 2014

Plantel	Bibliotecas	Salas de cómputo	Computadoras	Auditorios	CAA	Aulas digitales	Aulas	Laboratorios	Cubículos	Canchas	Cafeterías
Cuauhtémoc	1	3	369	4	1	4	36	3	26	9	1
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	1	2	273	2	1	5	29	3	17	5	1
Dr. Pablo González Casanova	1	3	340	1	1	4	24	4	5	4	1
Ignacio Ramírez Calzada	1	2	315	4	1	4	23	3	20	7	1
Isidro Fabela Alfaro	1	2	179	1	1	4	18	3	5	1	1
Lic. Adolfo López Mateos	1	3	364	1	1	4	39	3	9	7	1
Nezahualcóyotl	1	4	390	1	1	5	34	3	9	7	1
Sor Juana Inés de la Cruz	1	3	233	1	1	4	20	3	8	4	1
Texcoco	1	4	418	1	1	4	32	4	10	3	1
Total	9	26	2881	16	9	38	255	29	109	47	9

Fuente: Agenda Estadística de la UAEM (2014a).

Tomando como referencia a la matrícula de alumnos que cada espacio académico alberga, los planteles de la Escuela Preparatoria disponen de suficiente infraestructura educativa y equipamiento, para realizar sus actividades académicas. Sin embargo, conviene prestar más atención a la limpieza y condiciones de uso del mobiliario en aulas, espacios generales y lockers. La percepción que los estudiantes tienen respecto a su uso no es la mejor.

En la medida que algunos planteles atienden mayor número de alumnos que otros, la infraestructura y equipamiento educativo varía en cada uno de ellos. Por ejemplo, el plantel “Isidro Fabela Alfaro” se caracteriza por tener menor infraestructura, es de reciente creación, y por ende, cuenta con una matrícula de las más bajas.

Tabla 20. Condiciones de infraestructura y equipamiento

Variable: Mobiliario y equipamiento		Porcentaje de percepción positiva por indicador y plantel									
Indicador		Media	301 ALM	302 NEZ	303 CUA	304 IRC	305 AMGK	306 PGC	307 SJIC	308 TEX	309 IFA
Buenas condiciones	Escritorios y sillas para el docente en aulas, salas y cubículos.	75%	54%	79%	74%	66%	79%	88%	95%	55%	98%
	Pintarrones o pizarrones.	74%	73%	91%	61%	65%	59%	89%	95%	53%	95%
	Pupitres en aulas y salas.	68%	62%	64%	64%	57%	70%	78%	96%	39%	93%
	Lockers para estudiantes.	49%	32%	60%	35%	43%	47%	73%	77%	25%	62%
Cantidad suficiente	Botes de basura en aulas y espacios generales (con clasificación de desechos).	73%	68%	80%	64%	66%	71%	91%	90%	45%	87%
	Pupitres para estudiantes zurdos en aulas y salas.	56%	72%	51%	43%	35%	80%	50%	61%	33%	93%
	Aulas equipadas para el trabajo académico: pizarrón, escritorio o pupitres.	91%	96%	94%	58%	98%	92%	89%	95%	100%	95%
	Pupitres en aulas y salas para todos los estudiantes.	81%	81%	82%	86%	69%	81%	100%	99%	75%	94%
Equipamiento adecuado	Laboratorio de biología (con implementos necesarios para su máximo aprovechamiento).	87%	89%	93%	84%	83%	83%	93%	97%	74%	93%
	Laboratorio de física (con implementos necesarios para su máximo aprovechamiento).	85%	86%	88%	78%	77%	83%	100%	97%	65%	93%
	Laboratorio de química (con implementos necesarios para su máximo aprovechamiento).	86%	90%	84%	88%	80%	92%	88%	93%	66%	93%
		74%	71%	77%	68%	64%	75%	86%	90%	52%	91%

- Percepción positiva en la media o cercana a la media.
- Percepción positiva por debajo de la media.
- Percepción positiva por encima de la media.

Por último, es importante señalar que la eficiencia del nuevo proyecto curricular de Bachillerato Universitario puede ser óptima ya que cuenta con personal académico y técnico suficiente, y en continua actualización. En lo general, el personal de los nueve espacios se encuentran en proceso de certificación y acreditación al estar cursando diversos programas y diplomados de mejora del desempeño en diversas áreas laborales.



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

3.7 Gestión



La estructura y operación del Bachillerato Universitario están consideradas en cinco instrumentos normativos de la Institución: la Ley de la Universidad, el Estatuto Universitario, el Reglamento del Personal Académico, el Reglamento de la Educación Media Superior, y —el más operativo— *el Manual de organización del plantel* de la Escuela Preparatoria, este último con disposiciones de 2012, siendo éste el más actualizado de los cinco.

De todas las figuras que dan forma a la organización de los planteles de la Escuela Preparatoria [UAEM, 2012], hay una instancia que impulsa o ralentiza las actividades de gestión: las Academias disciplinares, las cuales se rigen a partir de los Lineamientos de las Academias Disciplinarias de la Escuela Preparatoria [UAEM, 2008].

Están conformadas por cuerpos de profesores que se desempeñan dentro de un mismo campo disciplinario y tienen como funciones asesorar, opinar, planear, instrumentar y evaluar el plan y los programas de estudio vigentes, además de verificar que se lleve a la práctica en buenos términos todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo momento son responsables del desarrollo de los procesos de aprendizaje en los que debe haber una comunión de programas, estrategias y recursos didácticos; así como son garantes del mejoramiento continuo del trabajo que realiza el claustro docente.

Es importante considerar que el número de academias (20) y de personal docente varía ciclo a ciclo. Dependiendo del número de asignaturas que haya en cada semestre en curso, los docentes estarán sujetos a circunstancias diversas: permisos, bajas, reubicación y nuevas contrataciones al interior de cada plantel.

Tan sólo en el periodo Otoño-2014 se registró un total de 1,461 docentes organizados en 18 Academias³². En tal lapso se realizó un estudio denominado «Trabajo colegiado» que captó el comportamiento del 23% de la población docente (338 profesores) con los resultados siguientes:

³² Geografía y Psicología no tuvieron asignaturas en ese periodo.

Tabla 21. Número de docentes por academia disciplinaria*

Academia/Plantel	301 ALM	302 NEZ	303 CUA	304 IRC	305 AMGK	306 PGC	307 SJIC	308 TEX	309 IFA	Total
Cultura física	8	2	7	6	4	5	3	3		38
Orientación educativa	8	6	9	6	10	5	5	7	2	58
Arte	12	11	7	12	8	2	4	5	2	63
Química	13	9	8	6	7	8	5	7	2	65
Ecología	15	14	13	9	6	4	2	5	1	69
Física	11	8	13	9	11	6	5	5	2	70
Antropología	12	12	10	10	6	4	6	8	3	71
Derecho	16	13	10	8	8	6	3	4	3	71
Historia	15	15	10	8	10	3	4	5	2	72
Metodología de la investigación	14	16	10	7	9	7	3	5	4	75
Informática	13	11	9	11	10	8	5	9	3	79
Biología	16	14	9	11	13	5	6	6	2	82
Lengua extranjera	18	9	15	8	10	7	5	9	2	83
Innovación emprendedora y finanzas	15	12	9	14	12	5	4	12	3	86
Desarrollo del potencial	21	20	19	12	16	6	6	9	3	112
Español	25	21	17	10	11	8	7	11	3	113
Filosofía	24	21	15	13	16	5	8	13	4	119
Matemáticas	22	21	22	19	18	9	6	10	8	135
	278	235	212	179	185	103	87	133	49	1461

* Un docente puede formar parte de más de una academia en el mismo o distinto plantel. En la tabla sólo se contabilizó a cada docente una vez por cada Academia Disciplinaria a la que pertenece, pero aún así, el número total de docentes registrados en las academias puede no corresponder con el número real de docentes en la Escuela Preparatoria.

Respecto a los datos que reporta la tabla anterior, se observa que el mayor número de docentes se sitúa en las academias de desarrollo del potencial, español, filosofía y matemáticas. Las academias con menor número de miembros son cultura física, orientación educativa, arte y química. Sin embargo, el número de docentes por academia dice poco o nada sobre su gestión del aprendizaje en el aula. Luego entonces se requiere de un conjunto de indicadores dispuestos por las propias academias y aprobados por el Consejo General Académico del Nivel Medio Superior para incorporarlos como instrumentos de medición en el nuevo diseño curricular.

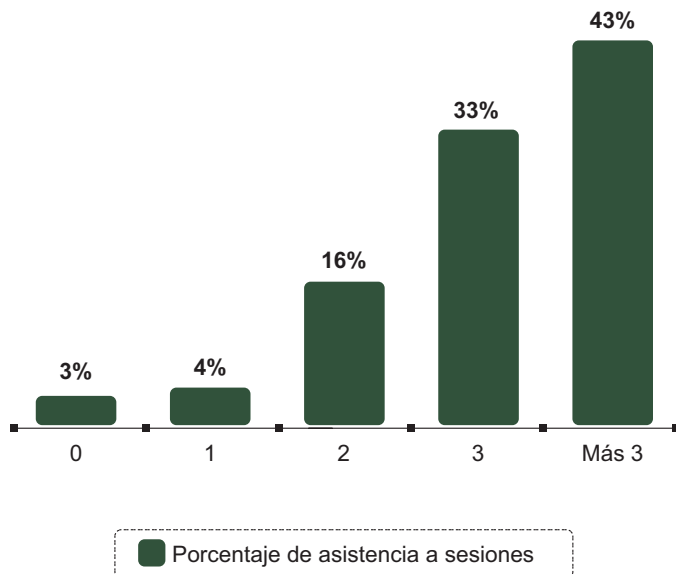
La correspondencia del perfil de formación docente con la asignatura que se imparte en el aula, es uno de los principales indicadores que influyen positiva o negativamente en la gestión del aprendizaje. Es realmente fundamental que el docente tenga un pleno dominio del conocimiento de su área de especialidad, así como de la pedagogía que debe emplear para planear, establecer y aplicar las estrategias de aprendizaje con eficacia. Sólo así es posible conseguir que los estudiantes alcancen los objetivos planteados en los programas de estudio de toda asignatura.

Ahora bien, la asistencia efectiva de los miembros de las academias a las sesiones, en los términos que la respectiva normatividad señala como obligatoria, permite apreciar un compromiso laxo. De hecho, las academias disciplinarias del plantel deben sesionar al menos por tres ocasiones durante el semestre y, sobre todo:

...al inicio del periodo escolar con la finalidad de planear y programar las tareas a desarrollar; en el transcurso del mismo, para dar seguimiento al plan de actividades; al final del semestre, para evaluar el desempeño general de la Academia durante este periodo [UAEM-DENMS, 2008].

La anterior disposición —que resulta ser una condición mínima para preservar una prudente gestión del aprendizaje— no tiene, sin embargo, la respuesta ideal según se aprecia en la tabla siguiente:

Gráfica 7. Cumplimiento de funciones y atribuciones asistencia a sesiones obligatorias



Como se puede apreciar en la gráfica 7, solamente un tercio de los docentes asistió a las reuniones colegiadas obligatorias y un 43% a más de las mínimas necesarias. Sin embargo, casi una cuarta parte de los docentes (23%) manifestó el incumplimiento de esta obligación. Éste, sin duda, es un punto que se debe observar en el rubro de gestión del próximo diseño curricular.

Que se asista puntualmente a las reuniones de gestión del bachillerato, implica un aumento importante tanto en los niveles de confianza que se da a los miembros, como de las acciones de reconocimiento que se da a los docentes que trabajan proactivamente por el desarrollo



de la Academia. También resultaría conveniente hacer efectivos los mecanismos de sanción a quienes contravengan la normatividad.

Al explorar el curso y sentido que tienen las reuniones de academia se encontró que éstas emplean su tiempo en determinar las características y composición de los exámenes departamentales y en organizar actividades que son propias de cada periodo escolar: concursos, olimpiadas, exposiciones, visitas fuera del plantel o excursiones, entre otras más.

Dicho trabajo refleja la poca participación que los docentes tienen en la discusión y la toma de decisiones asociadas con las condiciones de operación y concreción del currículo en la realidad. A partir de la definición del documento normativo de las Academias Disciplinarias en 2008, se esperaría que los grupos de académicos incluyeran en sus sesiones la discusión colegiada de temas curriculares de interés relevante, especialmente para impulsar los procesos formativos de los estudiantes, esto es, la gestión del aprendizaje.

Por tanto, las Academias deben incrementar y mejorar durante sus sesiones los siguientes aspectos: la discusión colegiada tendiente a la definición de actividades especiales para alumnos, tanto de alto como de bajo rendimiento; la identificación de temas transversales para el tratamiento multidisciplinario; la definición colegiada de criterios, indicadores y niveles de desempeño de cada producto de aprendizaje al inicio del semestre; la construcción colectiva de rúbrica; y la revisión, adaptación e instrumentación de los programas de estudio en función de la heterogeneidad de grupos en el plantel. Esto puede impactar favorablemente la gestión del currículo.

Adicional al análisis anterior, y como se apunta en la presentación de este documento, la evaluación que realiza el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C. [COPEEMS] es en la actualidad un referente fundamental para el Nivel Medio Superior.

Varios aspectos importantes y sujetos a evaluación por el COPEEMS, y a considerar en el nuevo diseño curricular del Bachillerato, son: la normatividad respecto a la cual el organismo señala que es fundamental su difusión; la evaluación de los alumnos; la acreditación y certificación docente; el funcionamiento de los cuerpos colegiados en torno a la actualización de planes y programas; el uso de instalaciones y servicios; seguridad y protección civil; usuarios de bibliotecas y préstamos de material bibliográfico. Al respecto, se identificaron las recomendaciones más importantes que hiciera, a partir de sus dictámenes, el COPEEMS a nuestro Bachillerato. De ahí la síntesis que se presenta a continuación:

Cuadro 9. Aspectos sujetos a evaluación y recomendaciones emitidas por el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior, [COPEEMS].

Aspectos sujetos a evaluación	Recomendaciones
Planta docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la formación y certificación de docentes en un programa reconocido por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato [CD-SNB]. • Es importante que los docentes se asignen de acuerdo con su formación académica o profesional, o acreditar que cuentan con la formación para las Unidades de Aprendizaje Curricular [UAC] que imparte. • Promover actividades de formación continua entre los docentes, enfatizando el uso de estrategias y recursos didácticos para apoyar el aprendizaje por competencias. • Asegurar que los estudiantes realicen prácticas en los laboratorios según lo establecido en los programas de estudio. • Realizar el registro del desarrollo de competencias genéricas y disciplinares.
Director de plantel.	<ul style="list-style-type: none"> • Haber cursado un programa de formación directiva reconocido por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato.
Procesos académicos internos (Academias disciplinares).	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario que se difundan las actividades que se realizan dentro de cada academia. • Dar difusión a la normativa específica aplicable a las academias. • Realizar un registro de competencias genéricas y prácticas de heteroevaluación.
Servicio de orientación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer el tiempo destinado a ofrecer el servicio; los materiales y recursos al alcance del orientador; garantizar la idoneidad de los responsables de prestar el servicio con una carrera afín (educación, pedagogía, psicología, orientación escolar y vocacional, trabajo social). • Establecer estrategias para atender al total de la matrícula RIEMS. • Establecer los mecanismos de canalización y seguimiento de los estudiantes. • Contar con la acreditación de un programa reconocido por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato [CD-SNB].
Servicio de tutoría.	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con un programa que establezca la planeación de la actividad tutorial y los tiempos necesarios para la atención de los problemas de los estudiantes, tanto de manera individual como grupal, a través de cursos, talleres o asesorías tanto disciplinares como para el desarrollo de habilidades de estudio. • Establecer los mecanismos para que el tutor remita a otros especialistas a los estudiantes cuya problemática no pueda resolver. • Los responsables del servicio deberán contar con la acreditación de un programa reconocido por el Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato [CD-SNB], además deben cumplir con el perfil de idoneidad para realizar la actividad tutorial.
Servicios escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con un sistema del seguimiento de egresados. • Presentar evidencias del registro de competencias genéricas y disciplinares.
Instalaciones y equipamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un diagnóstico para identificar las necesidades del plantel respecto a rampas y otras facilidades de acceso y tránsito para personas con discapacidad y diseñar estrategias para atender las problemáticas identificadas.

Continúa...



Aspectos sujetos a evaluación	Recomendaciones
Aulas.	<ul style="list-style-type: none">• El número total de aulas deberá ser suficiente para atender al total de la matrícula, considerando los siguientes criterios:<ul style="list-style-type: none">» En el Nivel III, la capacidad no será mayor a 50 alumnos.» En el Nivel II, la capacidad no será mayor a 45 alumnos.» En el Nivel I, la capacidad no será mayor a 40 alumnos.• Ser accesibles para personas con discapacidad.
Laboratorios y talleres.	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar el equipo y material suficiente para trabajar en equipos de:<ul style="list-style-type: none">» 10 integrantes en el Nivel III.» 8 integrantes en el Nivel II.» 6 integrantes en el Nivel I.• Garantizar las condiciones de seguridad, ventilación, higiene y limpieza.• Ser accesibles para personas con discapacidad.
Equipos, TIC y TAC.	<ul style="list-style-type: none">• Contar con equipos suficientes y pertinentes para el trabajo de los estudiantes, así como los registros de su uso.
Espacios para docentes.	<ul style="list-style-type: none">• Los espacios deberán encontrarse equipados con equipo informático y medios audiovisuales y ser accesibles a las personas con discapacidad.
Biblioteca y servicios de información.	<ul style="list-style-type: none">• Contar con suficiencia de los títulos y ejemplares de la bibliografía básica, considerando:<ul style="list-style-type: none">» Un ejemplar por cada 25 estudiantes en el Nivel III.» Un ejemplar por cada 20 estudiantes en el Nivel II.» Un ejemplar por cada 15 estudiantes en el Nivel I.• Establecer estrategias para brindar el servicio a personas con discapacidad.
Espacios orientación y tutoría.	<ul style="list-style-type: none">• Contar con espacios para atención de forma individual y grupal.• Contar con accesos para personas con discapacidad.
Áreas administrativas.	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar las condiciones de seguridad, ventilación, higiene y limpieza.• Ser accesibles para personas con discapacidad.
Sanitarios.	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar las condiciones de seguridad, ventilación, higiene y limpieza, así como el abastecimiento de consumibles en los sanitarios destinados a la comunidad escolar.• Ser accesibles a las personas con discapacidad.
Programas de mejora continua y desarrollo.	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar la instrumentación del programa.
Programa de mantenimiento.	<ul style="list-style-type: none">• Contar con la normativa aplicable en cuanto al manejo y desecho de residuos contaminantes o peligrosos.• Contar con disposiciones y actividades encaminadas a que el plantel, las áreas que lo integran y los servicios que prestan sean accesibles a las personas con discapacidad.
Programa de protección civil.	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar las condiciones de seguridad de la comunidad escolar, además de operar en coordinación con la autoridad local competente.
Estrategias para la sustentabilidad del plantel.	<ul style="list-style-type: none">• El programa debe permitir la vinculación con las competencias genéricas y disciplinares consideradas en el Marco Curricular Común.



IV Modelo de formación integral para el CBU 2015



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

4.1 Intenciones educativas



Visión

Los Estudios de Nivel Medio Superior de la UAEM habrán de constituirse como un servicio educativo del más alto nivel y reconocimiento nacional e internacional por la plena educación integral que ofrece a sus alumnos y por la orientación profesional que les brinda para insertarse, ética, propositiva y comprometidamente en la vida económica, social, laboral y cultural de nuestra entidad y del mundo globalizado en el que vivimos.

Los planteles de la Escuela Preparatoria en el horizonte futuro habrán atendido eficientemente la formación educativa del bachiller y habrán propiciado una práctica escolar que integre armónicamente el enfoque por competencias con la innovación para la mejora permanente tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como del desempeño de los indicadores educativos.

Misión

La Educación Media Superior tiene por objeto dotar al estudiante de conocimientos generales y de formarlo en el uso de metodologías y la disertación del raciocinio, habilitándolo para ingresar a estudios profesionales [UAEM, 2013a: 61].

En la Escuela Preparatoria se impartirán estudios del Bachillerato Universitario, con la finalidad de:

- I. Brindar una formación integral, formativa y propedéutica.*
- II. Propiciar la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que preparen al alumno para su acceso y buen desempeño en los estudios de Nivel Superior y;*
- III. Desarrollar en el alumno un compromiso solidario con la sociedad, en un contexto plural, diverso e igualitario [UAEM, 2014b: 130].*



Propósitos

- » *Promover la madurez personal y social de los alumnos mediante la prestación de servicios y programas que favorezcan su equilibrio físico y psicológico, así como el desarrollo de relaciones interpersonales guiadas por la verdad, el respeto y la justicia.*
- » *Impulsar la capacidad de aprender a aprender como medio de la adquisición del conocimiento científico, humanístico y tecnológico, veraz y objetivo.*
- » *Consolidar las cualidades y virtudes personales, morales y éticas de los jóvenes —para que en su calidad de ciudadanos locales y globales— se conduzcan de manera responsable en todo asunto cultural, político, social y ambiental.*
- » *Formar en los jóvenes una cultura general básica que les permita comprender la realidad de México y el mundo contemporáneo, así como les impulse a participar en la construcción de una sociedad igualitaria, pacífica, solidaria y respetuosa de la diversidad.*
- » *Ampliar el conocimiento científico, humanístico y tecnológico de la juventud, mediante el desarrollo de las competencias que mejoren su comprensión de los fenómenos físicos, naturales y sociales, así como su capacidad de explicarlos con un lenguaje claro y cotidiano.*
- » *Mejorar la comprensión y el dominio oral y escrito del español, así como de una lengua extranjera; y perfeccionar su manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para hacer del alumno un interlocutor fluido, correcto y eficaz.*
- » *Cultivar la sensibilidad y las formas de expresión artística y literaria; así como impulsar las prácticas y estilos de vida saludable, la activación física y el deporte para propiciar un desarrollo personal, social y cultural óptimo.*
- » *Integrar conocimientos, habilidades y valores, mediante el desarrollo de proyectos, personales y colectivos, que consoliden en los jóvenes su crecimiento humano, científico y social.*
- » *Fortalecer su creatividad, iniciativa, curiosidad, inventiva e imaginación, a través del desarrollo de proyectos de emprendimiento que favorezcan también el trabajo en equipo, fomenten su confianza en sí mismos y prolifren el sentido crítico.*

La conducción correcta del alumno durante toda fase de su trayectoria escolar requiere de conocer anticipadamente sus características de ingreso al bachillerato y el acervo cultural producto de su vida escolar previa. Esto es, conocer su perfil de egreso de la secundaria:

- 1. Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez, e interactúa en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en Inglés.*
- 2. Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los puntos de vista propios.*
- 3. Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.*
- 4. Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.*
- 5. Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.*
- 6. Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.*
- 7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.*
- 8. Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.*
- 9. Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.*
- 10. Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente [SEP, 2011].*

4.2 Perfil de ingreso

4.3 Perfil de egreso

Al final de sus estudios el joven bachiller universitario habrá desarrollado las competencias genéricas y disciplinarias, agrupadas en las dimensiones intelectual, humana y social, según se detalla a continuación:

A. Dimensión Humana. Que refiere la formación personal social de los jóvenes estudiantes:

- *Actúa de forma creadora e imaginativa, apoyado en el autoconocimiento, su autonomía y autoestima, así como en el interés de trabajar en grupo; muestra disposición para valorar las aportaciones y los puntos de vista de los otros cuando se vierten en un proyecto común, previendo posibles conflictos personales, familiares y sociales de forma que pueda resolverlos de manera pacífica y asertiva.*
- *Manifiesta iniciativa y liderazgo; dirige su motivación y determinación al cumplimiento de metas, ya sean personales o del bien común, considerando las exigencias adaptativas del campo laboral o la educación superior.*

B. Dimensión Intelectual. Que asocia la cultura, la ciencia, la tecnología y las humanidades:

Humanidades

- *Desarrolla un pensamiento crítico e independiente a partir de los temas, debates y los problemas que plantean los enfoques histórico, conceptual, lógico, axiológico y ético, de la filosofía; considera al conocimiento del ser humano y del mundo desde perspectivas distintas a la suya, útiles para reconocer formas de sentir, pensar y actuar que favorezcan formas de vida y convivencia armónicas, responsables y justas.*
- *Aprecia y conoce las corrientes del arte, sus técnicas y procedimientos de modo que pueda acercarse a las formas de sentir, pensar y expresar de los artistas y comprender estilos, temas, contenidos literarios y simbólicos; así como cultiva la sensibilidad y el sentido estético necesarios para valorar y disfrutar toda expresión artística.*

Matemáticas

- *Comprende y aplica operaciones matemáticas, algebraicas, trigonométricas, de geometría analítica, cálculo diferencial y estadística, dominando sus desarrollos metodológicos de modo que pueda describir y explicar distintos fenómenos de su vida académica, laboral y cotidiana.*

- *Emplea el razonamiento matemático al relacionar números, aplicar operaciones específicas y símbolos, que le permitan explicar aspectos cuantitativos de la realidad, presentes y futuros, así como resolver problemas numéricos asociados a todo ámbito de vida.*

Ciencias Experimentales

- *Aplica conceptos, procesos y situaciones relacionados con la física, la química, la biología y la geografía, que le permitan explicar de modo racional y crítico los distintos hechos científicos y tecnológicos que ocurren en todo ámbito de la sociedad del conocimiento.*
- *Hace preguntas, resuelve problemas, elabora conclusiones y toma decisiones sustentadas en evidencias, pruebas y argumentos éticos y responsables respecto al desarrollo del conocimiento y la investigación científica; y relacionados con la conservación de los recursos naturales y el ambiente, mostrando una actitud física y mental saludable en todo entorno natural y social.*

Ciencias Sociales

- *Utiliza conocimientos y muestra actitudes positivas en torno a los distintos fenómenos que ocurren en sociedad, entendida ésta desde diferentes perspectivas sociológicas, antropológicas y filosóficas, así como comprende su dinámica cambiante y compleja; e interpreta fenómenos y problemas sociales en contextos diversos, toma decisiones, resuelve conflictos, e interactúa con otras personas y grupos conforme a normas cívicas basadas en el respeto mutuo.*
- *Analiza y explica, a partir del devenir histórico nacional y universal, su entorno social y cultural de manera crítica en calidad de ciudadano reflexivo y participativo; es proclive a desenvolverse de manera segura en todo ambiente y valora distintas prácticas a las suyas mediando una actitud responsable e incluyente, a favor del bienestar personal y colectivo.*

Comunicación

- *Se expresa oralmente de modo fluido, haciendo un uso correcto de la fonética; se comunica de manera efectiva y correcta en una lengua distinta a la materna; redacta textos gramatical y ortográficamente precisos. Conforme a una intención comunicativa definida, utiliza la terminología específica de cada ámbito de estudio y la vincula con prácticas sociales determinadas; se torna en un agente comunicativo que produce mensajes con distintas finalidades.*

4.4 Características del modelo

C. Dimensión social. Integra y aplica responsablemente el saber:

- *Aplica —mediando la reflexión crítica, creativa y el espíritu emprendedor— los conocimientos adquiridos para interactuar eficazmente en público, manifestando solidaridad e interés por resolver los problemas que afectan al entorno escolar e inmediato.*
- *Participa de manera constructiva en las actividades de la comunidad, así como toma decisiones propias de una ciudadanía consciente y responsable, promotora de una sociedad justa, equitativa y sustentable.*

El Bachillerato Universitario es general y proporciona al alumno una cultura amplia que facilita su incorporación a las instituciones de educación superior y que, en lo particular, les prepara en las dimensiones: humana, intelectual y social y sus correspondientes asignaturas, ya sean científicas, tecnológicas o humanísticas.

Esta modalidad educativa se imparte en escuelas dependientes e incorporadas a la UAEM, en la modalidad escolarizada. La primera tiene una duración de seis semestres y se caracteriza por:

- El 80% de las actividades se desarrollan en el aula con la mediación de un profesor que conduce estrategias de enseñanza aprendizaje —dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales— propiciatorias del trabajo colaborativo y el desarrollo de las competencias.
- Un 20% de las actividades están a cargo del alumno que así desarrolla su gusto por el auto aprendizaje, volviéndose autónomo y funcional.
- La trayectoria académica contempla asignaturas obligatorias durante los cuatro primeros semestres y asignaturas obligatorias y optativas —a elegir conforme a la inclinación vocacional— en los dos últimos.
- El trabajo del docente es mediador y parte del proceso de enseñanza, incluye acciones de planeación, organización, diseño de estrategias de aprendizaje, así como actividades de seguimiento

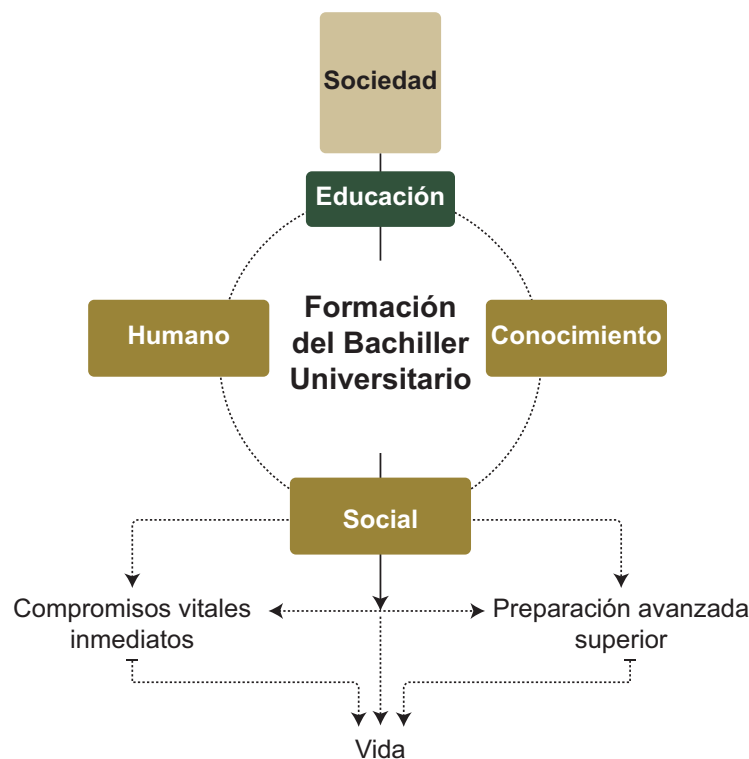
y registro de los avances en la formación de competencias, de retroalimentación y evaluación de los desempeños.

- El ambiente de aprendizaje cuenta con recursos amplios, variados y apropiados a cada disciplina o asignatura, apoyándose en el uso de las TIC's y las Tecnologías de Aprendizaje Continuo.
- Se sigue una agenda o calendario semestral que señala horarios fijos y fechas establecidas de evaluación congruentes con la planeación institucional.

La educación formal del bachiller comprende una perspectiva integral centrada en el aprendizaje, nutrido por múltiples relaciones propias del conocimiento, el papel del estudiante consigo mismo y la sociedad y su compromiso responsable con ella.

El eje de la formación es claramente la persona, a quien se le consolida socialmente, se le hace responsable y se le hace avanzar hacia metas superiores de vida en los ámbitos social, familiar, económico y/o laboral, pero principalmente, se le facilita su tránsito hacia los estudios superiores de su preferencia. (figura 1).

Figura 1. Perspectiva integral de la formación del bachiller



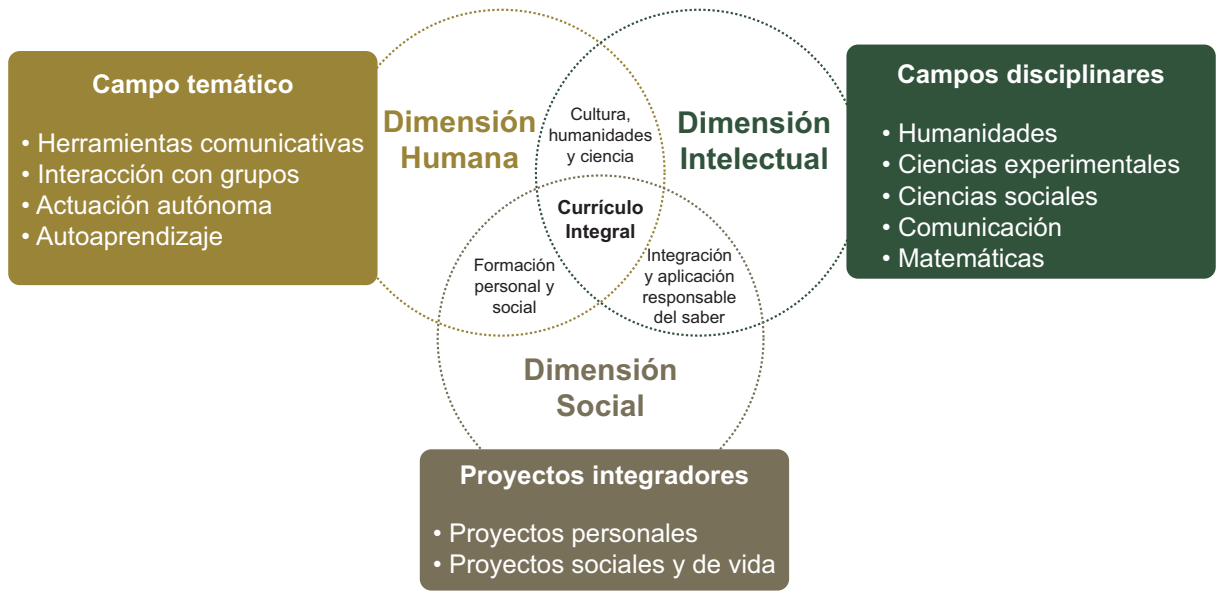
Los fines de la formación no se limitan al conocimiento, al mundo de lo social o al desarrollo humano; más bien implican la convergencia de esas tres dimensiones permeadas siempre por la atención que debe darse a las problemáticas de la sociedad en la que se desenvuelve el individuo.

Dimensión humana. Corresponde al ser e implica la formación personal, social y cívica del estudiante y abarca competencias comunicativas, de interacción grupal y comunitaria, de actuación humana y de auto aprendizaje.

Dimensión intelectual. Se integra por aquellos saberes culturales y disciplinares que dan forma a las humanidades, la ciencia y la tecnología. Comprende atributos de competencia asociados a las matemáticas, las ciencias experimentales, las ciencias sociales y la comunicación.

Dimensión social. Implica la integración, movilización y puesta en práctica responsable de las competencias adquiridas durante el proceso de formación educativa, práctica que presupone el compromiso social del bachiller —que a través del desarrollo de proyectos inmediatos y mediatos de índole personal, social y de vida, de beneficio individual, local y global— atiende, en una primera aproximación formal, los grandes desafíos que le presenta la sociedad de la información y del conocimiento.

Figura 2. Dimensiones y contenidos del *currículo*



Las dimensiones humana, intelectual y social se desarrollan a lo largo de la educación que recibe el estudiante de manera gradual y articulada; educación que le hace transitar por niveles de profundidad y complejidad creciente que le facilitan el aprendizaje y dominio de los atributos de las competencias en formación en tanto avanzan en su trayecto escolar y alcanzan los estándares de competencia establecidos en el perfil de egreso (Figura 3).

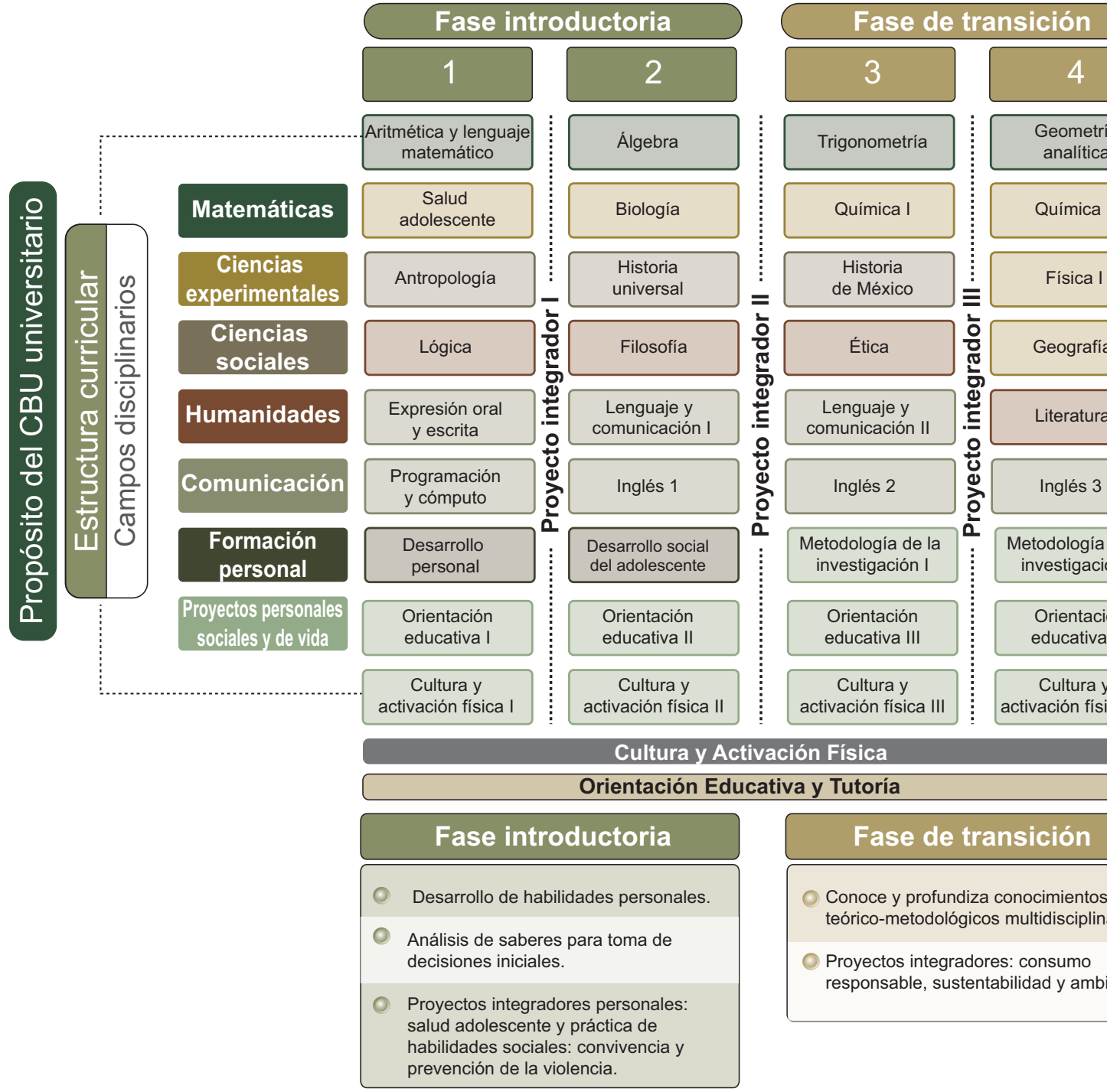
Dichas dimensiones son transversales en la formación del bachiller que se divide en tres fases, cada una de ellas de dos semestres.

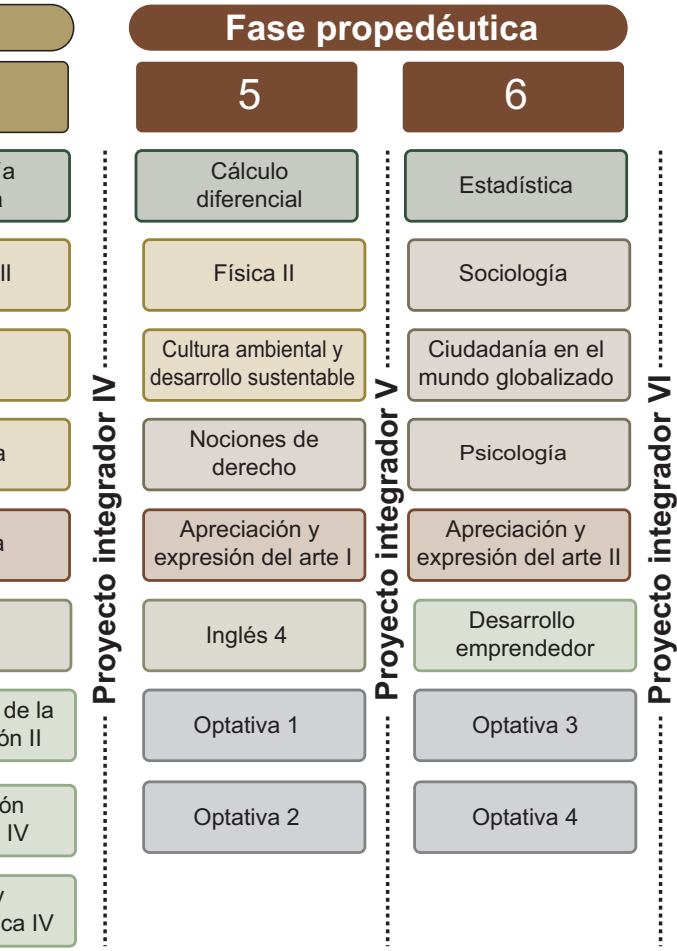
A) Fase introductoria. Comprende los dos primeros semestres. En esta etapa se induce la adaptación del estudiante a su nuevo medio escolar y su formación se enfoca en el desarrollo de sus habilidades personales. Los proyectos que el alumno desarrolla en esta fase, le ayudan a comprender los desafíos de la época actual de modo que pueda tomar decisiones y encontrar soluciones. Los proyectos se concentran en actividades integradoras personales enriquecedoras de su salud y de su convivencia social.

B) Fase de transición. Comprende los semestres tercero y cuarto, en los cuales el alumno profundiza en los conocimientos teórico-metodológicos de los diferentes campos disciplinares que pasan a ser parte de su cultura general. En esta fase se vinculan la dimensión intelectual con la dimensión social, articulándose transversalmente la dimensión humana. De esta manera y con la puesta en práctica de los proyectos integradores el alumno logra un mayor dominio de los atributos de competencia aprendidos en la primera fase: consumo responsable, sustentabilidad o cuidado del ambiente.

C) Fase propedéutica. Se despliega en los semestres quinto y sexto. Incluye asignaturas de carácter integrador, la aplicación de conocimientos y el análisis reflexivo de contenidos relacionados con el acontecer contemporáneo. Mediante las respectivas asignaturas y su vinculación con las dimensiones social, humana e intelectual, se logra la movilización y puesta en práctica de competencias que giran en torno a la toma inicial de decisiones de vida. Se trata de proyectos integradores que versan sobre el emprendedurismo y la selección de asignaturas optativas que consolidan el logro del perfil de egreso.

Figura 3. Modelo de formación del bachiller universitario; modelo integrado de competencias, conocimientos y desarrollo humano





Asignaturas optativas

- Herencia y evolución
- Morfofisiología
- Inglés para propósitos académicos
- Inglés propedéutico
- Comunicación
- Etimologías
- Estrategias para la resolución de problemas y toma de decisiones
- Liderazgo
- Filosofía contemporánea
- Contabilidad
- Economía
- Computación aplicada
- Sistemas de información
- Diseño
- Dibujo y representación estética
- Administración
- Aplicaciones de la química
- Bioquímica
- Física ondulatoria y estática
- Problemática social y su regulación jurídica
- Cálculo integral

Fase propedéutica

- Cursa signaturas de carácter integrador que permiten la aplicación de los conocimientos adquiridos.
- Análisis reflexivo de contenidos relacionados con el acontecer contemporáneo.
- Proyectos dirigidos a la cultura emprendedora y elección de carrera.

4.5 Plan de estudios del bachillerato

El trabajo colegiado de las academias disciplinarias es pilar de la manera en que los docentes enfrentan a la realidad escolar: utilizando reglas claras y poniendo de sí su mejor voluntad de aprender. Las academias disciplinarias se reúnen en sesiones periódicas y formales en torno a un conjunto de asignaturas con aprendizajes afines entre sí. Sus acciones principales se orientan a la planeación de actividades relativas a la:

- » Elaboración y revisión de los programas de estudio de las asignaturas.
- » Definición de los criterios de desempeño de las competencias específicas, así como de los niveles de logro esperados.
- » Elaboración y revisión periódica de las planeaciones didácticas, considerando los ambientes de aprendizaje, las estrategias pedagógicas y los materiales didácticos y de apoyo requeridos.
- » Identificación de los momentos, medios e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.
- » Planteamiento de acciones de mejora del aprovechamiento académico a través de mecanismos de asesoría disciplinar y de incremento de los índices de eficiencia terminal .
- » Actualización docente en búsqueda de la excelencia educativa.
- » Divulgación de los resultados y productos de su trabajo a través de diversos eventos académicos.

El plan de estudios y sus asignaturas, se estudia en un total de tres años lectivos, divididos en seis semestres. La denominación de las asignaturas, su ubicación por semestre, su carácter obligatorio u optativo, así como el número de horas teóricas y prácticas que se impartirán a la semana, se muestran en la tabla 22.

Las asignaturas **obligatorias** se cursan de manera presencial, en horarios y turnos matutino y vespertino.

Las asignaturas **optativas** son cuatro. De ese total pueden elegirse y cursarse dos asignaturas durante el quinto semestre y dos en el sexto. En la actual renovación curricular se propone un marco de asignaturas optativas, *que podrán modificarse de acuerdo a las demandas de los estudiantes y a las necesidades particulares de la educación superior y el contexto social.*

La **asignación de créditos** se efectuó considerando lo establecido en el artículo 67 del Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales de la UAEM, que señala:

I. En **Clases teóricas o teóricas-prácticas**, seminarios u otras actividades que impliquen estudio o trabajo adicional del alumno, una hora de clase semana semestre corresponden a dos créditos.

II. En **clases prácticas**, de laboratorio o de taller, en trabajos de investigación y otras actividades que no impliquen estudio adicional del alumno, una hora semana semestre corresponde a un crédito.

Tabla 22. Distribución de las asignaturas por semestre

Semestre	Asignatura	Horas teóricas (HT)	Horas prácticas (HP)	Horas totales (TH)	Créditos
1	Aritmética y lenguaje matemático	3	2	5	8
1	Salud adolescente	3	2	5	8
1	Antropología	3	2	5	8
1	Lógica	3	2	5	8
1	Expresión oral y escrita	3	2	5	8
1	Programación y cómputo	2	3	5	7
1	Desarrollo personal	1	2	3	4
1	Orientación educativa I	0	2	2	2
1	Cultura y activación física I	0	1	1	1
Total	9	18	18	36	54

Continúa...



Semestre	Asignatura	Horas teóricas (HT)	Horas prácticas (HP)	Horas totales (TH)	Créditos
2	Álgebra	3	2	5	8
2	Biología	3	2	5	8
2	Historia universal	3	2	5	8
2	Filosofía	3	2	5	8
2	Lenguaje y comunicación I	3	2	5	8
2	Inglés 1	2	3	5	7
2	Desarrollo social del adolescente	1	2	3	4
2	Orientación educativa II	0	1	1	1
2	Cultura y activación física II	0	1	1	1
Total	9	18	17	35	53

Semestre	Asignatura	Horas teóricas (HT)	Horas prácticas (HP)	Horas totales (TH)	Créditos
3	Trigonometría	3	2	5	8
3	Química I	3	2	5	8
3	Historia de México	3	2	5	8
3	Ética	3	2	5	8
3	Lenguaje y comunicación II	3	2	5	8
3	Inglés 2	2	3	5	7
3	Metodología de la investigación I	2	3	5	7
3	Orientación educativa III	0	1	1	1
3	Cultura y activación física III	0	1	1	1
Total	9	19	18	37	56

Semestre	Asignatura	Horas teóricas (HT)	Horas prácticas (HP)	Horas totales (TH)	Créditos
4	Geometría analítica	3	2	5	8
4	Geografía	3	2	5	8
4	Física I	3	2	5	8
4	Química II	3	2	5	8
4	Literatura	3	2	5	8
4	Inglés 3	2	3	5	7
4	Metodología de la investigación II	2	3	5	7
4	Orientación educativa IV	0	2	2	2
4	Cultura y activación física IV	0	1	1	1
Total	9	19	19	38	57

Continúa...

Semestre	Asignatura	Horas teóricas (HT)	Horas prácticas (HP)	Horas totales (TH)	Créditos
5	Física II	3	2	5	8
5	Cultura ambiental y desarrollo sustentable	2	3	5	7
5	Nociones de derecho	3	2	5	8
5	Apreciación y expresión del arte I	2	3	5	7
5	Cálculo diferencial	3	2	5	8
5	Inglés 4	2	3	5	7
5	Optativa I	2	1	3	5
5	Optativa II	2	1	3	5
Total	8	19	17	36	55

Semestre	Asignatura	Horas teóricas (HT)	Horas prácticas (HP)	Horas totales (TH)	Créditos
6	Sociología	1	2	3	4
6	Ciudadanía en el mundo globalizado	3	2	5	8
6	Psicología	3	2	5	8
6	Apreciación y expresión del arte II	1	2	3	4
6	Desarrollo emprendedor	2	3	5	7
6	Estadística	2	1	3	5
6	Optativa III	2	1	3	5
6	Optativa IV	2	1	3	5
Total	8	16	14	30	46
Total	52	109	103	212	321

Continúa...



Semestre	Asignaturas optativas	Horas teóricas (HT)	Horas prácticas (HP)	Horas totales (TH)	Créditos
5°	Herencia y evolución	2	1	3	5
6°	Morfofisiología	2	1	3	5
6°	Inglés para propósitos académicos	2	1	3	5
6°	Inglés propedéutico	2	1	3	5
6°	Comunicación	2	1	3	5
5°	Etimologías	2	1	3	5
5°	Estrategias para la resolución de problemas y toma de decisiones	2	1	3	5
6°	Liderazgo	2	1	3	5
5°	Filosofía contemporánea	2	1	3	5
6°	Contabilidad	2	1	3	5
5°	Economía	2	1	3	5
6°	Computación aplicada	2	1	3	5
6°	Sistemas de información	2	1	3	5
5°	Diseño	2	1	3	5
6°	Dibujo y representación estética	2	1	3	5
5°	Administración	2	1	3	5
6°	Aplicaciones de la química	2	1	3	5
5°	Bioquímica	2	1	3	5
5°	Física ondulatoria y estática	2	1	3	5
5°	Problemática social y su regulación jurídica	2	1	3	5
5°	Cálculo integral	2	1	3	5

Tabla 23. Distribución de asignaturas optativas por campo disciplinar y academia

Asignatura	Campo disciplinar	Academia	Semestre
Herencia y evolución	Ciencias experimentales	Biología	5°
Morfofisiología	Ciencias experimentales	Biología	6°
Inglés para propósitos académicos	Comunicación	Inglés	6°
Inglés propedéutico	Comunicación	Inglés	6°
Comunicación	Comunicación	Español	6°
Etimologías	Comunicación	Español	5°
Estrategias para la resolución de problemas y toma de decisiones	Ciencias Sociales	Desarrollo Humano	5°
Liderazgo	Ciencias Sociales	Desarrollo Humano	6°
Filosofía contemporánea	Humanidades	Filosofía	5°
Contabilidad	Ciencias Sociales	Cultura emprendedora	6°
Economía	Ciencias Sociales	Cultura emprendedora	5°
Computación aplicada	Comunicación	Informática	6°
Sistemas de información	Comunicación	Informática	6°
Diseño	Humanidades	Arte	5°
Dibujo y representación estética	Humanidades	Arte	6°
Administración	Ciencias Sociales	Cultura emprendedora	5°
Aplicaciones de la química	Ciencias experimentales	Química	6°
Bioquímica	Ciencias experimentales	Química	5°
Física ondulatoria y estática	Ciencias experimentales	Física	5°
Problemática social y su regulación jurídica	Ciencias Sociales	Derecho	5°
Cálculo integral	Matemáticas	Matemáticas	5°

197

Tabla 24. Distribución de créditos y porcentajes por fases de formación en el plan de estudios

Semestre	Fase	Asignaturas	Teoría	Prácticas	Créditos por semestre	Créditos por fase	% de crédito por fase
			Horas				
1	Introdutorio	9	18	18	54	107	33
2		9	18	17	53		
3	Transición	9	19	18	56	113	35
4		9	19	19	57		
5	Propedéutico	8	19	17	55	101	32
6		8	17	14	46		
Total		52	109	103	321	321	100

4.6

Organización del Plan de Estudios por campos disciplinares y academias

Los campos disciplinares son espacios que integran a varias asignaturas en función de sus objetos de estudio, son explicadas desde distintas perspectivas teóricas, principios, enfoques y métodos que les interrelacionan por su afinidad; esto de acuerdo al Marco Curricular Común: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación y humanidades [Acuerdo 656].

Cuadro 10. Organización de campos disciplinares, academias disciplinares y asignaturas

Campos Disciplinares	Descripción de la competencia	Academias Disciplinarias	Asignaturas
Matemáticas	Estas competencias propician el desarrollo del pensamiento lógico y crítico en los estudiantes; implican el dominio de operaciones matemáticas, algebraicas, trigonométricas, de geometría analítica, cálculo diferencial e integral y estadística. Se consideran los referentes metodológicos de estas materias, para describir, interpretar y explicar distintos fenómenos de la vida diaria y resolver distintos problemas. (Competencias disciplinares básicas y extendidas de las matemáticas).	1. Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Aritmética y lenguaje matemático • Álgebra • Trigonometría • Geometría analítica • Cálculo diferencial • Estadística
Ciencias Experimentales	Estas competencias están orientadas a la aplicación de los métodos y procedimientos de dichas ciencias; facilitan la resolución de problemas cotidianos, así como la comprensión racional del entorno, lo cual permite elaborar juicios críticos sobre distintos hechos científicos y tecnológicos. (Competencias disciplinares básicas y extendidas de las ciencias experimentales).	2. Biología 3. Química 4. Física 5. Geografía 6. Ecología	<ul style="list-style-type: none"> • Salud adolescente • Biología • Química I • Química II • Física I • Física II • Geografía • Cultura ambiental y desarrollo sustentable

Continúa...

Campos Disciplinarios	Descripción de la competencia	Academias Disciplinarias	Asignaturas
Ciencias Sociales	Estas competencias están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos, participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio; implican conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida ésta desde diferentes perspectivas que ayudan a tomar decisiones, resolver conflictos, interactuar con otras personas y grupos conforme a normas cívicas basadas en el respeto mutuo. (Competencias disciplinares básicas y extendidas de las ciencias sociales).	7. Antropología/ Sociología	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología • Sociología
		8. Historia	<ul style="list-style-type: none"> • Historia universal • Historia de México
		9. Derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Nociones de derecho • Ciudadanía en el mundo globalizado
		10. Desarrollo Humano	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo personal • Desarrollo social del adolescente
		11. Psicología	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología
		12. Orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación educativa I • Orientación educativa II • Orientación educativa III • Orientación educativa IV
		13. Cultura y activación física	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura y activación física I • Cultura y activación física II • Cultura y activación física III • Cultura y activación física IV
		14. Cultura emprendedora	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo Emprendedor
Comunicación	Estas competencias refieren la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos. (Competencias disciplinares básicas y extendidas de la comunicación).	15. Metodología de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la investigación I • Metodología de la investigación II
		16. Español	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita • Lenguaje y comunicación I • Lenguaje y comunicación II
		17. Lengua Extranjera	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés 1 • Inglés 2 • Inglés 3 • Inglés 4
Humanidades	Estas competencias propician el pensamiento crítico e independiente en el alumno a partir del dominio de los temas, debates y problemas que plantean la filosofía y las artes, considerando al conocimiento del ser humano y del mundo desde perspectivas distintas a la suya, pudiendo así reconocer formas de sentir, pensar y actuar que favorezcan formas de vida y convivencia armónicas, responsables y justas. (Competencias disciplinares básicas y extendidas de humanidades).	18. Informática	<ul style="list-style-type: none"> • Programación y cómputo
		19. Arte	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación y expresión del arte I • Apreciación y expresión del arte II
		20. Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica • Filosofía • Ética
		16. Español*	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura



Figura 4. Mapa de asignaturas del bachillerato

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5
Aritmética y lenguaje matemático 3 2 5 8	Álgebra 3 2 5 8	Trigonometría 3 2 5 8	Geometría analítica 3 2 5 8	Cálculo diferencial 3 2 5 8
Salud adolescente 3 2 5 8	Biología 3 2 5 8	Química I 3 2 5 8	Química II 3 2 5 8	Física II 3 2 5 8
Antropología 3 2 5 8	Historia universal 3 2 5 8	Historia de México 3 2 5 8	Física I 3 2 5 8	Cultura ambiental y desarrollo sustentable 2 3 5 7
Lógica 3 2 5 8	Filosofía 3 2 5 8	Ética 3 2 5 8	Geografía 3 2 5 8	Nociones de derecho 3 2 5 8
Expresión oral y escrita 3 2 5 8	Lenguaje y comunicación I 3 2 5 8	Lenguaje y comunicación II 3 2 5 8	Literatura 3 2 5 8	Apreciación y expresión del arte I 2 3 5 7
Programación y cómputo 2 3 5 7	Inglés 1 2 3 5 7	Inglés 2 2 3 5 7	Inglés 3 2 3 5 7	Inglés 4 2 3 5 7
Desarrollo personal 1 2 3 4	Desarrollo social del adolescente 1 2 3 4	Orientación educativa III 0 2 2 2	Orientación educativa IV 0 2 2 2	Optativa I 2 1 3 5
Orientación educativa I 0 2 2 2	Orientación educativa II 0 2 2 2	Cultura y activación física III 0 1 1 1	Cultura y activación física IV 0 1 1 1	Optativa 2 2 1 3 5
Cultura y activación física I 0 1 1 1	Cultura y activación física II 0 1 1 1	Metodología de la investigación I 2 3 5 7	Metodología de la investigación II 2 3 5 7	

Semestre 6

Parámetros

Estadística

2 | 1 | 3 | 5

6

17 | 11 | 28 | 45

Sociología

1 | 2 | 3 | 4

8

23 | 17 | 40 | 46

Ciudadanía en el mundo globalizado

3 | 2 | 5 | 8

7

19 | 14 | 33 | 52

Psicología

3 | 2 | 5 | 8

6

16 | 14 | 30 | 46

Apreciación y expresión del arte II

1 | 2 | 3 | 4

8

19 | 21 | 40 | 59

Desarrollo emprendedor

2 | 3 | 5 | 7

2

2 | 4 | 6 | 8

Optativa I

2 | 1 | 3 | 5

11

6 | 19 | 25 | 31

Optativa 2

2 | 1 | 3 | 5

4

8 | 4 | 12 | 20

Parámetros Total del Plan

52

109 | 103 | 212 | 321

Simbología

Campos Temáticos

Matemáticas

Ciencias Experimentales

Ciencias Sociales

Humanidades

Comunicación

Formación Personal

Proyectos Personales, Sociales y de Vida

Ampliación de la Formación

Asignatura

HT

HP

TH

CR

201



Las competencias que dan forma al perfil de egreso se desarrollan a través de un proceso constructivo —de aproximaciones graduales y sucesivas— que se da en toda asignatura de los campos disciplinares humanísticos y sociales. Es conveniente señalar que este modelo **no contempla la seriación** de asignaturas con la finalidad de disminuir el rezago y la deserción, salvo en la asignatura de Inglés que requiere de una relación de antecedente-consecuente propia del método de enseñanza de la lengua inglesa.

Las asignaturas de inglés se acreditan mediante un dictamen de reconocimiento del dominio del idioma expedido por la Dirección de Aprendizaje de Lenguas [DAL] a través de diversos mecanismos.

1. La certificación del dominio del idioma puede ser expedido por las instancias que imparten idiomas en la UAEM: CELe, CILC, USILC, CeAC, Facultad de Lenguas y DAL³³ este último que representa un caso especial, pues si bien no ofrece cursos de idiomas si tiene la facultad de evaluar las competencias en lengua extranjera y emitir el respectivo documento oficial de acreditación conforme a los resultados obtenidos mediante examen. La certificación de dominio del idioma deberá ser tramitado durante el primer semestre y entregado al momento de la inscripción al segundo semestre.
2. Para lograr la certificación internacional del dominio del idioma inglés (FCE, CAE, CPE, TOEFL, TOEIC, IELTS o Cenni), el alumno deberá presentar el documento que avale la certificación otorgada por la instancia institucional responsable, la cual deberá entregar al momento de inscribirse al segundo semestre.
3. En términos del Marco Común de Referencia Europea [MCRE] se consideran los siguientes niveles de acreditación: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

El estudiante del CBU 2015 que acredita los diferentes niveles de enseñanza del idioma Inglés alcanzará el equivalente a A2, pudiendo situarse, al terminar sus estudios del idioma en el Nivel Medio Superior, en el umbral B1 (B1-) del Marco Común de Referencia Europea.

Respecto a la asignatura **Cultura y activación física**, ésta ofrece al estudiante —en función de sus intereses, aptitudes y administración de sus tiempos— la práctica individual o grupal de actividades deportivas; así como participar en grupos artísticos y talleres recreativos. Tales actividades tienen un valor crediticio durante los primeros cuatro semestres. Se cubrirán 15 horas mínimo al semestre, mediando un registro que valide la participación y reporte con base en las actividades desempeñadas la acreditación o no acreditación en control escolar. Esta forma de acreditación es la misma que se utilizará en la asignatura de **Orientación educativa** y que se cursará del primero al cuarto semestre.

³³ CELe: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
CILC: Centro Internacional de Lengua y Cultura.
USILC: Unidad de Servicios Integrales de Lenguas y Cómputo.
CeAC: Centro de Actividades Culturales.

Tabla 25. Tabla de equivalencia CBU2009-CBU2015

CBU 2009		CBU 2015	
		Aritmética y lenguaje matemático	1°
Algebra	1°	Algebra	2°
Hombre y salud	1°	Salud adolescente	1°
Pensamiento y razonamiento lógico	1°	Lógica	1°
Antropología, hombre cultura y sociedad	1°	Antropología	1°
Comunicación oral y escrita	1°	Expresión oral y escrita	1°
Desarrollo del potencial humano	1°	Desarrollo personal	1°
Orientación educativa	1°	Orientación educativa I	1°
Orientación educativa	2°		
Computación básica	1°	Programación y cómputo	1°
Cultura física	1°	Cultura y activación física I	1°
Algebra trigonométrica	2°	Trigonometría	3°
Química y entorno	2°	Química I	3°
Filosofía de la ciencia	2°	Filosofía	2°
Historia universal siglos XX - XXI	2°	Historia universal	2°
Estrategias lingüísticas para el estudio	2°	Lenguaje y comunicación I	2°
Desarrollo del potencial de aprendizaje	2°	Desarrollo social del adolescente	2°
Orientación educativa	3°	Orientación educativa II	2°
Inglés A1	2°	Inglés 1	2°
Cultura física	2°	Cultura y activación física II	2°
Geometría analítica	3°	Geometría analítica	4°
Física básica	3°	Física I	4°
Química y vida diaria	3°	Química II	4°
Historia de México siglos XIX-XXI	3°	Historia de México	3°
Ética y sociedad	3°	Ética	3°
Orientación educativa	4°	Orientación educativa III	3°
Inglés A2	3°	Inglés 2	3°
Lectura de textos informativos y científicos	3°	Lenguaje y comunicación II	3°
Cultura física	3°	Cultura y activación física III	3°
Cálculo diferencial e integral	4°	Cálculo diferencial	5°
Geografía, ambiente y sociedad	4°	Geografía	4°
Física general	4°	Física II	5°
Biología celular	4°	Biología	2°
Lectura de textos literarios	4°	Literatura	4°
Medios y recursos para la investigación	4°	Metodología de la investigación I	3°
Orientación educativa	5°		
Orientación educativa	6°	Orientación educativa IV	4°
Inglés B1	4°	Inglés 3	4°
Cultura física	4°	Cultura y activación física IV	4°
Estadística	5°	Estadística	6°
Cultura y responsabilidad ambiental	5°	Cultura ambiental y desarrollo sustentable	5°
Formación ciudadana	5°	Nociones de derecho	5°
Apreciación del arte	5°	Apreciación y expresión del arte I	5°
Métodos de la investigación	5°	Metodología de la investigación II	4°
Inglés B2	5°	Inglés 4	5°
Optativa	5°	Optativa I	5°
Optativa	5°	Optativa II	5°
Sociología	6°	Sociología	6°
Psicología	6°	Psicología	6°
México ante el contexto internacional	6°	Ciudadanía en el mundo globalizado	6°
Expresión del arte	6°	Apreciación y expresión del arte II	6°
Cultura emprendedora	6°	Desarrollo emprendedor	6°
Optativa	6°	Optativa III	6°
Optativa	6°	Optativa IV	6°

4.7 Servicios de apoyo al estudiante

Orientación educativa

El servicio de orientación educativa en el nivel medio superior de la UAEM, tiene como principal objetivo apoyar el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares contempladas en el perfil de egreso, y que forman parte de las dimensiones intelectual, humana y social. Estas dimensiones del CBU 2015 dan lugar a las áreas de intervención del servicio de orientación, a saber: *Orientación para la permanencia y la continuidad; Orientación para el desarrollo vocacional y de carrera y; Orientación para la convivencia, la diversidad y la sustentabilidad*, que a su vez contribuyen tanto en el desarrollo vocacional, profesional y humano como en el pulimiento de las habilidades socioemocionales (Ver tabla 26).

Tabla 26. Dimensiones de formación, áreas de intervención y competencias del SOE

Dimensiones de formación del CBU 2015	Áreas de intervención. Servicio de orientación educativa	Énfasis de competencias del servicio de orientación educativa
INTELLECTUAL	Orientación para la permanencia y la continuidad.	Promueve el aprendizaje autoregulado
HUMANA	Orientación para el desarrollo vocacional y de la carrera.	Promueve el desarrollo vocacional, profesional y humano.
SOCIAL	Orientación para la convivencia, la diversidad y la sustentabilidad.	Desarrolla y refina las habilidades socioemocionales.

Las dimensiones de formación, áreas de intervención y competencias se articulan con los principios de calidad, equidad y pertinencia que distinguen a la educación de Nivel Medio Superior.

La **calidad** se materializa cuando el alumno logra su adaptación, desarrollo, permanencia y continuidad en sus estudios de nivel medio superior y se proyecta a la educación superior. El logro de la calidad educativa implica el desarrollo de actitudes y relaciones de sana convivencia en un entorno de respeto y tolerancia, que haga de los jóvenes buenas personas y mejores seres humanos.

La **equidad** se logra otorgando las mismas oportunidades de educación a toda población, independientemente de su condición social y económica, y de sus habilidades de aprendizaje. Se es equitativo cuando se atiende integralmente a todos los estudiante, desarrollando en ellos las competencias que requieren para continuar sus estudios de nivel superior y desarrollarse profesionalmente, sabiendo aprender en el curso de toda su vida.

La **pertinencia** establece la congruencia entre el sentido de la educación y las necesidades del contexto; del desarrollo sustentable y ambiental; y con el deber de ser tolerantes ante todo tipo de diversidad, ya sea cultural, económica o social. Se trata de contribuir al establecimiento de relaciones interpersonales favorables para el trabajo colaborativo, libre de violencia, de adicciones y demás riesgos inherentes a la juventud. Asimismo, la pertinencia plantea la relación de la escuela con el mundo del trabajo, identificando las competencias laborales que deben formarse en este nivel educativo.

Tutoría académica

Los objetivos generales, enunciados en el acuerdo número 9 del Comité Directivo [CD] del Sistema Nacional de Bachillerato, establecen que

Es primordial facilitar el desarrollo personal de los estudiantes en el marco de sus necesidades y posibilidades como individuos, teniendo en cuenta las circunstancias que los rodean, dar seguimiento y apoyo a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y con la realización de su trabajo académico, propiciar un clima escolar favorable al aprendizaje, que estimule y motive a los estudiantes, y crear espacios ubicados más allá del salón de clases destinados a apoyar el desarrollo integral de los jóvenes [Acuerdo 9/CD/2009].

En el CBU 2015 se retoma la propuesta de ANUIES (2001) según la cual la tutoría se concibe como un proceso de acompañamiento, que durante la formación del estudiante, se concreta mediante la atención personalizada que se da a un alumno o a un grupo reducido de ellos. La ofrecen académicos competentes y formados para esta función, y que se apoyan en las distintas teorías del aprendizaje.

La tutoría es una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Sus metas principales son la de contribuir al abatimiento de los índices de reprobación, rezago y deserción estudiantil e incrementar la eficiencia terminal en el bachillerato universitario, tratando así de elevar la calidad de los servicios educativos en nuestra máxima casa de estudios.

En este sentido el programa de tutoría académica en el Nivel Medio Superior de la UAEM está atento a la mejora de las circunstancias que rodean al aprendizaje y, en su caso, canalizan al estudiante a las instancias que le brindan atención especializada, lo cual implica la interacción entre el tutor, los tutorados, los docentes, los asesores disciplinares, los coordinadores de grado y los orientadores educativos.

Para lograr sus propósitos los tutores consideran las condiciones en que se encuentran los tutorados: desarrollo personal del adolescente, sus aspectos socioeconómicos, antecedentes escolares del nivel y/o período inmediato anterior. Este personal cuenta con la participación y apoyo de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ver figura 5).

Figura 5. Actores involucrados en la atención integral al estudiante



Además de los servicios de apoyo personalizados que se brindan a los estudiantes, hay que considerar los diferentes programas universitarios que les apoyan: becas, programas de extensión universitaria, seguro facultativo e intercambio, entre otros.

Estrategias y formas de intervención

Conforme al diagnóstico de necesidades de orientación y tutoría las modalidades de intervención preventiva y/o remedial que se establecen como medidas de apoyo al estudiante a partir de la puesta en práctica del CBU 2015 son:

- Talleres
- Microcursos
- Eventos académicos: foros, mesas redondas o conferencias.
- Asesoría grupal y personalizada.
- Campañas.
- Canalización a servicios especializados: asesoría disciplinar, servicio médico o atención psicológica.

4.8

Procesos de aprendizaje y evaluación

Como se expone ampliamente en el capítulo *Fundamentos del Currículo del Bachillerato Universitario*, el CBU 2015 tiene en el constructivismo y al enfoque por competencias a sus principales pilares pedagógicos. De ahí que la tarea esencial del docente sea la de fungir como mediador en el proceso y propiciar resultados de calidad en el aprendizaje de sus estudiantes.

Dado que el proceso de aprendizaje implica la construcción de significados personales de lo aprehendido, el estudiante debe asumir su rol de aprendiz estratégico, factor que también le ayuda a lograr procesos autónomos y autoregulados.

La conducción del aprendizaje, sobre todo cuando se trata de formar competencias no es tarea sencilla. Implica el alcance de un alto grado de significación y funcionalidad. De ahí que las estrategias de aprendizaje sean un recurso metodológico que determina un plan de actuación respecto al propósito de formar acabadamente una competencia. Es su finalidad vincular los conocimientos (dimensión intelectual), con la actuación personal (dimensión humana) y las relaciones propias del contexto social (dimensión social).

Es todo un desafío relacionar las competencias con los dominios del saber (declarativo, procedimental y actitudinal) y con las situaciones propias del aprendizaje. Por ello se recurre a estrategias que movilizan a los saberes con base en objetos de aprendizaje que tengan sentido práctico para los estudiantes. Las estrategias de aprendizaje que se proponen para el CBU 2015 son: *expositivas, de resolución de ejercicios y problemas, análisis de caso, aprendizaje basado en problemas [ABP], aprendizaje orientado en proyectos [AOP], aprendizaje colaborativo, entrevistas, investigación documental y de campo, aprender haciendo, portafolio y simulaciones, entre otras*. Estas estrategias y sus resultados serán evidencia del logro de competencias.

Cuadro 11. Algunos métodos de aprendizaje y evaluación de competencias

Método	Dominios de saber	Productos a evaluar	Propósito de la evaluación
Expositivo	Declarativo-factual	Pruebas objetivas.	Evaluar la aplicación práctica de conceptos y habilidades básicas.
		Examen oral.	Contrastar la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples.
		Ensayo / Examen escrito.	Comprobar la calidad y el estándar de la escritura académica y el uso de referencias; verificar la habilidad para desarrollar un argumento coherente; evaluar críticamente las ideas, así como confirmar la extensión, comprensión y transferencia de conocimientos.
Resolución de ejercicios y problemas	Declarativo-factual. Procedimental	Pruebas objetivas.	Valorar conceptos básicos y su aplicación práctica.
Análisis de casos	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Informe de un caso resuelto individual o grupalmente.	Comprobar el nivel del conocimiento adquirido, las habilidades analíticas y la destreza en la escritura en el abordaje de temas de actualidad.
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Informe de solución de una situación problemática.	Comprobar el nivel del conocimiento adquirido, las habilidades analíticas y la destreza en la escritura en el abordaje de temas de actualidad.
Aprendizaje orientado a proyectos (AOP)	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Informe escrito o verbal de un proyecto. Análisis del producto final. Hoja de observación en caso de que la presentación sea verbal.	Valorar la fluidez del conocimiento y las habilidades adquiridas para completar aprendizajes o ampliar los ya aprendidos.
Aprendizaje colaborativo (AC)	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Entregables o informes realizados, Hoja de observación y cuestionarios.	Comprobar —tras la interacción e intercambios sociales— la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y comportamientos. Se da seguimiento al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, implicando en la evaluación a los integrantes del grupo.
Portafolio	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Organización y desarrollo del portafolio.	Validar el aprendizaje de los postulados proveyendo una colección de materiales que reflejan el aprendizaje anterior y logros presentes.
Learning by doing (by working)	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Protocolo de observación.	Verificar la calidad, relevancia y autenticidad del producto en el lugar de trabajo (suele contrastarse mediante entrevistas).
Entrevista	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Ficha de entrevista y registro de respuestas.	Revisar el alcance y profundidad del aprendizaje y aclarar temas o dudas planteadas en torno a la evidencia documental presentada.
Simulaciones	Declarativo-factual. Procedimental. Actitudinal-valoral.	Hoja de observación.	Evaluar las aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado de manera correcta y segura (en un medio simulado o en el taller-laboratorio).

Adaptado de Villa Sánchez, A. (2008), con fines didácticos.

Derivado de lo anterior, se entiende que no sólo se trata de establecer las competencias a desarrollar y después plantearse como evaluarlas. También es necesario considerar el papel que tienen las prácticas sociales y el contexto en el desempeño; así como prever las situaciones a las cuales enfrenta el estudiante de manera cotidiana. Por lo tanto las competencias deben evaluarse en contextos reales, ser valoradas a partir de criterios, niveles de dominio e indicadores precisos de lo que se pretende lograr. De ahí que el trabajo multidisciplinario deba reflejarse en los proyectos integradores los cuales se clasifican en:

1. **Proyecto constructivo.** *El estudiante realiza algo concreto.*
2. **Proyecto estético.** *Se asocia con actividades literarias, musicales, pictóricas, teatrales y dancísticas, entre otras más.*
3. **Proyecto de resolución de problemas.** *Se resuelven problemas y se encuentran soluciones con impacto social.*
4. **Proyecto de aprendizaje.** *Se desarrollan conocimientos declarativo-factuales, procedimentales y actitudinales [Adaptado de Montemayor Serna, R. 2007].*

El trabajo con proyectos integradores relaciona las tres dimensiones del currículo con las competencias en formación o por lograr, mediando en ello un proceso cíclico. De ese proceso se distinguen tres etapas:

A. Etapa Diagnóstica

1. **Identificación del problema o temática a abordar.** Trata del conjunto de actividades que integran un proyecto escolar. Se elige una situación o problema determinado conforme a una temática previamente definida al inicio de semestre, la cual se encara tomando simultáneamente las perspectivas de dos o más asignaturas. Se considera también la afinidad temática entre asignaturas y los desempeños disciplinares que implican.
2. **Búsqueda de información.** Se enfoca en la obtención de información en libros, periódicos, revistas, medios electrónicos y digitales y bases de datos, entre otros. Delimita el alcance del proyecto, el uso que se dará a los contenidos de las asignaturas y delinea el perfil del producto del proyecto a desarrollar.



B. Etapa de Planeación

3. **Planificación.** Consiste en la organización del trabajo colegiado, donde se estipulan tiempos, actividades, medios, recursos y desempeños disciplinares esperados en función de las competencias que se desea formar.
4. **Diseño.** Se elabora un bosquejo documental, de campo o experimental, de acuerdo a la naturaleza del proyecto y al involucramiento que tiene cada asignatura en las actividades a realizar.

C. Etapa de Desarrollo

5. **Realización del proyecto.** Se lleva a cabo lo planeado conforme a la imagen objetivo del proyecto.
6. **Entrega de producto.** En función de los subproductos obtenidos a partir de las distintas perspectivas disciplinares a las que se recurrieron en el proyecto se configura el producto final.

D. Evaluación y comunicación

7. Evaluación.
 - a. **Formativa:** Evaluación continua del proceso de formulación y desarrollo del proyecto.
 - b. **Sumativa:** Valora el proceso y el producto terminado, de acuerdo a los criterios establecidos por cada disciplina que permiten evidenciar el nivel de logro de la competencia.
 - c. **Difusión del resultado.** Se comparte el producto obtenido con la comunidad escolar.



V Sistema de evaluación en el CBU 2015



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México

Bases para la evaluación por competencias en el CBU 2015



Entendemos la evaluación por competencias como un proceso sistemático de obtención y análisis de información objetiva y útil [indicadores de desempeño] para describir la realidad en el logro de competencias. Cualquiera que sea el nivel del logro, éste se contrasta con los criterios, parámetros y estándares establecidos en el perfil de egreso, lo cual permite la toma de decisiones necesarias ya sea para promover el desarrollo formativo de la competencia, el nivel de logro alcanzado y/o comprender las razones de éxito o fracaso a partir de las cuales se podrán emprender acciones de mejora continua.

El modelo de evaluación del aprendizaje es pues un proceso continuo de verificación y valoración sistemática del nivel de desempeño que los estudiantes deben alcanzar en cada fase de formación del plan de estudios. Es por ende, un proceso que de modo sistemático da cuenta del avance gradual de la formación de las competencias previstas en el perfil de egreso. El proceso de evaluación, además, ofrece las pautas para realimentar al currículo, perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje en pro de la calidad, así como mejorar la actuación de todo actor educativo: estudiantes, docentes, personal directivo e incluso padres de familia.

El sistema de evaluación del aprendizaje asociado al CBU 2015 se planificó conforme a un conjunto de estrategias mediante las cuales es posible obtener información significativa, continua y ventajosa en el alineamiento constructivo que propone Biggs (2004) que hace que las evaluaciones apunten hacia los objetivos de aprendizaje, sin descuidar su congruencia con las estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza.

Funciones de la evaluación en el CBU 2015

El enfoque educativo basado en competencias considera necesaria la conjunción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la construcción de un desempeño general o específico, cuya gestación o aprendizaje requiere del auxilio de distintos contenidos conceptuales-factuales, procedimentales, estratégicos y actitudinales, que deben ser evaluados integralmente para dar cuenta del nivel de logro alcanzado en la formación de las competencias genéricas y disciplinares.

Los atributos de competencia y las competencias mismas, deben mostrarse a partir de su aprendizaje y puesta en acción, actividades que inicialmente se formulan en la planeación didáctica de los cursos. Así se hace posible anticipar su valoración mediante criterios claros que les califican con la mayor precisión posible a partir de los respectivos indicadores de desempeño. En todo caso, la evaluación:

- a) Identifica el avance en el logro de los aprendizajes;
- b) Retroalimenta el proceso educativo;
- c) Orienta las acciones y métodos del docente hacia el aprendizaje de calidad y;
- d) Comprueba el logro de las competencias.

Sistematización de la evaluación

Para que un estudiante aprenda y domine las competencias genéricas y disciplinares requiere tanto de conocimientos específicos [hechos, datos, principios, conceptos, teorías] como de las habilidades y actitudes que le componen o le acompañan; conjunto de elementos del aprendizaje que se evalúan con las técnicas que mejor se ajustan a sus características.

En cuanto a los contenidos, éstos implican el uso de diversos medios para su adecuada valoración. Los contenidos conceptuales-factuales se evalúan mediante diferentes tipos de examen: oral, escrito, prácticos [preguntas cerradas, preguntas abiertas, con problemas o preguntas que requiera argumentación en su respuesta, entre otros], procedimientos que también pueden ser útiles para evaluar ciertas habilidades, por ejemplo, la capacidad de resolver problemas matemáticos.

Así también, con fines evaluativos dispondremos de distintos medios que demuestran la adquisición o pulimiento de habilidades (demostraciones,

presentaciones, proyectos, debates, ensayos, resolución de problemas, entrevistas, obras, etc.).

En cuanto a la evaluación de contenidos procedimentales y actitudinales, ésta se llevará cabo mediante el procedimiento conocido como evaluación auténtica [demostración de lo aprendido *in situ*, real o simulado] la cual implica el uso de rúbricas, portafolio de evidencias, listas de cotejo y escalas de medición de habilidades y actitudes, entre otros instrumentos más.

En un nivel más avanzado, los contenidos de tipo estratégico suponen la valoración integral de conocimientos, habilidades y actitudes, conforme a contenidos que se articulan en el proceso de análisis de problemas complejos y que en primera instancia, también permiten vislumbrar soluciones. El portafolio de evidencias es un instrumento de evaluación que considera los anteriores componentes.

Además, es conveniente señalar que los instrumentos de evaluación que serán empleados según se den las distintas situaciones por las que atraviesa el aprendizaje, considerarán, además de sus propios parámetros de medición, un porcentaje de la calificación total del curso de acuerdo a la relevancia implícita en el logro de los objetivos educativos, el grado de dificultad que encierra su consecución y el tiempo que lleva alcanzarlos, de hecho:

En la evaluación se plantea un modelo de valoración del desempeño del estudiante que retoma la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, incorporando en el sistema de evaluación la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación [Acuerdo 8/ CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato].

La combinación estratégica de los tipos de evaluación —según su finalidad y momento y según el agente que la realiza— parte de un diseño dinámico y participativo que propicia la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje y la mejora de los resultados educativos (Ver cuadro 12).

Cuadro 12. Relación entre los tipos de evaluación

	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Autoevaluación	Permite que cada alumno reconozca los conocimientos que ya tiene, defina los caminos a seguir para contar con los conocimientos procurrentes que no tiene y que le son necesarios para aumentar su acervo educativo.	Favorece la reflexión metacognitiva del estudiante, le ayuda a reconocer los avances obtenidos durante el proceso de formación y le hacer reconocer sus áreas de oportunidad, que le son útiles para reorientar sus esfuerzos.	Promueve el reconocimiento y la consolidación de las competencias adquiridas y el reconocimiento de las condiciones que mejoran su aprendizaje.
Coevaluación	Potencia el desarrollo de las competencias mediante el trabajo colaborativo.		
Heteroevaluación	Facilita el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes y ayuda a reorientar las fases del proceso de enseñanza aprendizaje.	Permite determinar de manera oportuna los avances de aprendizaje del estudiante y ofrece las bases para reorientar la actividad docente y así garantizar el logro de los objetivos educativos.	Determina el nivel de desempeño del alumno al finalizar el proceso y avala la existencia de las competencias que necesita para continuar sus estudios en el nivel inmediato superior.

Elaboración propia basada en el Acuerdo 8/CD/SNB

La evaluación propuesta en el CBU 2015, incluye al conjunto de elementos que sirven de evidencia a los desempeños resultantes del aprendizaje por asignatura y que son acumulativos por semestre, ciclo escolar y trayectoria escolar. Dicha evaluación reflejará el nivel de logro de las competencias, favorecerá la emisión de juicios de valor, facilitará la interpretación de indicadores, así como la formulación y conducción de procedimientos y estrategias de realimentación y mejora continua.

Los resultados deben ser considerados consecuencia de una evaluación rigurosa, debiendo puntualizárseles de forma clara, sencilla, fácil y homogénea, cualquiera que sea el sistema elegido (numérico, alfabético, alfanumérico, conceptual y/o descriptivo). En todo caso y momento los resultados de la evaluación deben facilitar la formulación de los juicios que expliquen los niveles de suficiencia, desempeño y logro de los aprendizajes y competencias, de modo sintético y objetivo.

Es en las planeaciones didácticas de las asignaturas que se definen y anticipan las evidencias, los indicadores y los criterios de desempeño a utilizar; que se decide la mejor combinación de los tipos de evaluación a

emplear conforme a la naturaleza de cada disciplina, a las competencias por lograr y la etapa de formación en la que se ubica su promoción.

Los indicadores se construyen a partir de criterios de evaluación congruentes con las evidencias que dan cuenta del logro alcanzado. Se comprenden como medidas objetivas del proceso que permiten determinar si los criterios de evaluación establecidos se están cumpliendo o no y en qué medida.

En la evaluación de las competencias genéricas y disciplinares se toma en cuenta que éstas son parte de un proceso con distintas etapas cuya valoración permite verificar el grado de asimilación y apropiación, alcanzado por los estudiantes en el proceso de formación de la competencia. Los resultados de evaluación permiten formular los cursos de acción que deben seguir los estudiantes para avanzar, cualitativa y cuantitativamente hacia niveles cada vez más complejos y alcanzar el nivel deseado, establecido en el perfil de egreso.

La valoración de las competencias se hará a partir de tres evidencias:

- a) **Portafolio de evidencias.** Que dé cuenta de los progresos paulatinos del estudiante
- b) **Evaluaciones departamentales.** Serán dos y permitirán la verificación de los aprendizajes obtenidos en el curso de la formación de la competencia.
- c) **Elaboración de proyecto integrador.** Que permite una evaluación integral de las competencias adquirida por semestre.

De modo particular, **los niveles de logro de las competencias** (tanto genéricas como disciplinares), comprenden

- 1). Tres fases de formación (*introdutoria, transición y propedéutica*) que expresan los diversos niveles del proceso de adquisición y logro de competencias.
- 2). Los niveles de logro que permiten estructurar de manera organizada a los elementos de que dan forma a competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) y que se manifiestan en desempeños particulares.

Elementos centrales de la evaluación de los aprendizajes



3). La secuencia lógica a la promoción de la competencia y los criterios bajo los cuales se organiza el nivel de logro.

Los anteriores factores se integran jerárquicamente de tal modo que el desempeño de un nivel superior incluye a los elementos de los niveles anteriores e inferiores. Los **niveles de logro** son:

Nivel 1: Inicial. Implica la adquisición y demostración de los desempeños más simples que sirven de base a los más elaborados. En este nivel el alumno tiene poco margen de autonomía y la supervisión del profesor es estrecha. Desde el punto de vista afectivo, el alumno se encuentra primordialmente centrado en sí mismo; está más interesado en cubrir sus necesidades y en conocerse, que en conocer y satisfacer las de otros. Cognoscitivamente, implica la captación de la realidad concreta para tenerla como experiencia, así como envuelve su conceptualización abstracta en términos de principios, fórmulas, teorías y leyes. El conocimiento se adquiere aquí con base en la retención de datos específicos y conceptos universales; implica la comprensión y la habilidad para reconstruir datos y ofrecer interpretaciones que relacionan a los diversos elementos del saber implicados.

Nivel 2: Transición. El alumno comienza un proceso de descentración, se muestra cada vez más consciente de la repercusión o efectos de su conducta en lo inmediato y mediato. En lo cognoscitivo, pone énfasis en la intelección como medio por excelencia de la captación de la realidad en un nivel abstracto y de la transferencia de los conceptos aprendidos a diversos contextos. El análisis surge a partir del encaramiento de problemas específicos y de la búsqueda de soluciones mediante el uso de los conocimientos ya adquiridos. Esta etapa supone la capacidad de transferir los conocimientos a situaciones nuevas.

Nivel 3: Toma de decisiones de primer orden e inicio del desempeño autónomo. En este nivel el alumno ha alcanzado la madurez que le permite visualizarse como miembro de una comunidad; capta la importancia del bien común, al mismo tiempo que afirma los valores y convicciones personales que le sirven de base para tomar decisiones y aplicar criterios discrecionales. En este nivel el alumno da cuenta de la importancia que tiene la reflexión en cuanto es una actividad racional crítica. Asimismo, el alumno vuelve sobre los datos, sopesa o evalúa evidencias, discierne pros y contras, cuestiona la veracidad de sus afirmaciones anteriores; pronuncia juicios reconociendo contextos, criterios y límites de los mismos y; pronostica posibles consecuencias. Su pensamiento denota un grado de autonomía y creatividad mayor al mostrado en niveles anteriores; es capaz de proponer soluciones

alternativas y explicaciones nuevas, y hace cuestionamientos que facilitan el ulterior avance del conocimiento.

Conforme al nivel de logro alcanzado, los atributos de las competencias genéricas y las competencias genéricas, se pueden valorar de acuerdo con los siguientes criterios:

- » **Insatisfactorio:** Califica al desempeño que muestra claras debilidades en el o los atributos de la competencia genérica evaluada, debilidades que afectan significativamente el dominio de la o las competencias en proceso de formación o que debieran estar ya formadas.
- » **Básico:** Califica el desempeño que cumple con lo esperado del atributo evaluado, pero que expresa irregularidades. Esta categoría también se usa cuando se observan debilidades que ocasionalmente afectan el desempeño. Su efecto no es severo ni permanente.
- » **Competente:** Califica el desempeño adecuado de la competencia evaluada. Cumple con todo lo estipulado en el atributo de la competencia y la competencia misma, según sea el caso. Se trata de un desempeño eficiente aunque no excepcional.
- » **Destacado:** Califica el desempeño que clara y consistentemente sobresale respecto a lo que se espera de la competencia genérica evaluada. Expresa un amplio repertorio de aplicaciones de la competencia o bien, un accionar que agrega valor al desempeño de la competencia, que además deja ver una actuación independiente.

El registro del avance de las competencias genéricas se hará a la par de la calificación de las competencias disciplinares que se desarrollarán por asignatura. A partir de todo un trabajo académico y docente de enseñanza y de evaluación del aprendizaje, se ponderarán certeramente las cargas proporcionales que se asignen a las competencias genéricas y disciplinares, las cuales deberán constar de modo claro y preciso en los programas de asignatura y las planeaciones didácticas.



VI Gestión

para la instrumentación

6.2

Elaboración de programas de asignatura

OBJETIVO

Planear, elaborar, instrumentar y evaluar de manera permanente, los programas de estudio de la totalidad de asignaturas que conforman el Plan de Estudios del Nuevo Currículo.

ACTIVIDADES

1. Designación de comisiones.
2. Identificación e invitación de asesores disciplinarios y metodológicos para que colaboren en la formulación de los nuevos programas de asignatura o en su reorientación.
3. Inducción sobre el nuevo modelo curricular, puntualizándose las orientaciones metodológicas a seguir en los programas.
4. Integración de carpeta básica con documentos de apoyo a la elaboración de los programas (temas centrales y adjetivos asociados a todas las áreas: enfoque por competencias, estrategias o evaluación, entre otros).
5. Elaboración del marco referencial por asignatura.
6. Identificación de las intenciones educativas de cada asignatura y su correlación con el perfil de egreso.
7. Desarrollo de programa preliminar de la asignatura (incluyendo la propuesta de instrumentación y evaluación permanente).
8. Consenso y retroalimentación en Academias Disciplinarias.
9. Ajuste y envío para su aprobación ante el H. Consejo General Académico.
10. Difusión entre la comunidad.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1	●						
2	●						
3	●						
4	●						
5	●						
6	●						
7	●	●	●				
8		●					
9		●					
10			●	●			



6.3
Programa de formación continua del personal académico de Nivel Medio Superior de la UAEM

OBJETIVO

Capacitar a la planta docente en la concepción del nuevo modelo curricular, así como en la aplicación de los nuevos programas de estudio.

ACTIVIDADES

1. Diseño del programa de formación y profesionalización docente que considere:
 - a. Acciones a corto, mediano y largo plazo.
 - b. Aspectos:
 - i. Inducción al nuevo modelo curricular.
 - ii. Formación disciplinar.
 - iii. Formación metodológica (psicopedagógica).
 - iv. Formación para la investigación (educativa y según metodologías específicas como la investigación-acción).
 - c. Modalidades: presencial, semipresencial, a distancia, estancias en otros centros educativos o de investigación internos o externos.
 - d. Opciones de formación:
 - i. Cursos, talleres y seminarios.
 - ii. Diplomados.
 - iii. Estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado).
 - e. Esquemas de intervención:
 - i. Círculos de reflexión-acción.
 - ii. Por proyecto (investigación-acción).
 - iii. Por trayecto formativo.
 - iv. Seminarios permanentes.
 - v. Acompañamiento al proceso de evaluación permanente al docente.
2. Evaluación y seguimiento de resultados (en coordinación con el programa permanente de evaluación de la práctica docente).

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1	●	● ●					
2			● ●	● ● ● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●	

6.4 Ajuste al sistema administrativo y de control escolar

OBJETIVO

Efectuar las adecuaciones al sistema administrativo y de control escolar de la Escuela Preparatoria, en función de lo requerido por el nuevo modelo curricular.

ACTIVIDADES

1. Análisis de necesidades e implicaciones administrativas y de control escolar del nuevo plan de estudios.
2. Aplicación de ajustes y correctivos.
3. Capacitación al personal administrativo y de control escolar.
4. Evaluación permanente.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1		● ●					
2		● ● ●					
3				● ●	● ●	● ●	

6.5 Elaboración y producción de materiales curriculares

OBJETIVO

Planear, elaborar, aplicar y evaluar permanentemente, el material didáctico soporte de los programas de asignatura, atendiendo sus respectivos enfoques metodológicos de enseñanza y aprendizaje.

ACTIVIDADES

1. Designación de comisiones.
2. Identificación e invitación de asesores disciplinarios y metodológicos para que colaboren en la formulación de los nuevos programas de asignatura o en su reorientación.
3. Inducción sobre el nuevo modelo curricular, puntualizándose las orientaciones metodológicas a seguir en los programas.
4. Identificación de necesidades por programa educativo:
 - a. Temáticas.
 - b. Tipo de material (libro de texto, antología, guías de autoestudio, software educativo, etc.).
5. Determinar acciones para desarrollar o ubicar el material requerido:
 - a. Elaboración.
 - b. Recopilación.
 - c. Compra o adquisición de licencias (cotización y compra).
6. Plan de acción según modalidad a seguir por semestre y asignatura específica.
7. Instrumentación del plan de acción según modalidad a seguir por semestre y asignatura específica.
8. Presentación de materiales ante la comunidad.
9. Diseño e instrumentación del proceso permanente de evaluación.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1	●						
2	●						
3	●	●					
4		●					
5		●					
6		●					
7		●	●				
8			●	●			
9			●	●	●	●	●

6.6 Actualización y adquisición de acervo bibliográfico, hemerográfico y videográfico

OBJETIVO

Identificar las necesidades bibliográficas, hemerográficas y videográficas del nuevo plan de estudios y gestionar su adquisición.

ACTIVIDADES

1. Designación de responsables por plantel.
2. Consulta a los docentes sobre requerimientos de material por academia (de acuerdo al proceso de desfasamiento e instrumentación del nuevo plan de estudios).
3. Selección del material requerido.
4. Gestión de recursos y adquisición de materiales.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1	●						
2		● ●					
3		●					
4			● ●				



6.7 Reforma al reglamento de la escuela preparatoria

OBJETIVO

Establecer normas y reglas que regulen la aplicación del nuevo plan de estudios, así como actualizar la normatividad vigente cuando la aplicación del nuevo plan de estudios lo requiera.

ACTIVIDADES

1. Asignación de la comisión responsable.
2. Realizar diagnóstico de implicaciones de la reforma curricular al Reglamento de la Educación Media Superior.
3. Analizar los aspectos de mayor impacto, por ejemplo, la evaluación del aprendizaje, adecuándolos al nuevo currículo.
4. Presentar propuesta integrada.
5. Presentar propuesta preliminar al análisis de la comunidad educativa.
6. Aprobación de la propuesta de reforma.
7. Difusión de las reformas realizadas al segmento.
8. Dar seguimiento al cumplimiento de la normatividad, evaluándose la pertinencia de su aplicación práctica.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1		●					
2		●					
3		●					
4		●					
5		●					
6		●					
7			●	● ● ●			
8			● ● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●	

6.8 Evaluación curricular

OBJETIVO

Formular un sistema de evaluación del Currículo Bachillerato que permita la valoración, integral, sistemática y participativa de los componentes centrales que lo conforman, a fin de retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje y fundamentar la toma de decisiones.

ACTIVIDADES

1. Designación de responsables.
2. Valorar el modelo que se proponga para evaluar el CBU-2015.
3. Evaluación y determinación de permanencia/ajustes al SAEV.
4. Establecimiento del enfoque y metodología para la actualización del sistema de evaluación del CBU-2015.
5. Diseño y/o reestructuración del sistema de evaluación.
6. Puesta en práctica del sistema de evaluación permanente.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1		●					
2		● ●	●				
3		● ●	●				
4			● ●	● ●			
5				● ● ● ●			
6					● ● ● ●	● ● ● ●	

229



6.9 Evaluación permanente del personal académico

OBJETIVO

Diseñar un sistema de evaluación aplicable a la selección, permanencia y promoción del personal de la Escuela Preparatoria, según sea su perfil particular.

ACTIVIDADES

1. Designación de responsables por plantel.
2. Diseño de perfiles de desempeño.
3. Planteamiento del modelo de evaluación que incluya procesos de:
 - a. Autoevaluación prospectiva .
 - b. Coevaluación entre pares académicos.
 - c. Heteroevaluación programada.
 - d. Círculos de acción-reflexión.
4. Desarrollo de instrumentos de evaluación:
 - a. Planeación didáctica.
 - b. Observación de la práctica docente.
5. Aplicación permanente de procesos de evaluación.
6. Análisis de resultados e implementación de cursos alternativos de acción.
7. Diseño de trayectos educativos.
8. Implementación de programas y apoyos para el desarrollo de los trayectos educativos (cruce con el programa de formación docente).
9. Revisión general y permanente de métodos, procesos e instrumentos y de su efectividad respecto a los resultados obtenidos.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1		●					
2		● ●					
3			●				
4			●				
5			● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●	
6							
7		● ●					
8			● ●				
9			● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●	● ● ● ●	● ●

6.10 Evaluación de los aprendizajes

OBJETIVO

Diseñar y operar un sistema de evaluación aplicable al ingreso, permanencia y promoción de los alumnos, congruente con el enfoque metodológico del nuevo currículo.

ACTIVIDADES

1. Designación de responsables.
2. Revisión bibliográfica.
3. Revisión de modelos implementados en otras instituciones pertenecientes al SNB.
4. Fundamentar teóricamente la evaluación de los aprendizajes en función del nuevo modelo educativo.
5. Desarrollo del modelo integrador y holista con base a momentos, tipos, herramientas, instrumentos y agentes de evaluación diferenciados.
6. Análisis y revisión por parte de la comunidad educativa.
7. Ajustes finales y aprobación.
8. Capacitación continua e implementación.
9. Seguimiento de resultados.

CALENDARIO DE ACTIVIDADES

Actividad	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1		●					
2		● ●					
3		● ●					
4		● ●					
5		● ●					
6							
7							
8			● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●
9			● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●	● ● ● ● ● ● ● ●



Bibliografía



- Argüelles, A. (2004). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- ANUIES. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Argentina: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. Y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. España: Gedisa.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). *De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. En *Materiales de Apoyo a la Evaluación educativa*, No. 24. México: ANUIES – SEP.
- Bellocchio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI*. México: ANUIES.
- Biggs, John. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bloch, Ernst. (1959) *El principio esperanza* (3 vols.). Madrid: Aguilar.
- Bouzas, R. y Antonio Camou (coords.). (2001). *Agenda de gobierno y desafíos de política en América Latina: notas sobre el contexto económico internacional. Globalización, identidad y democracia. México y América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Brown, S. Y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brunner, J. (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cardozo, G., y Alderete, A. M. (2009). *Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia*. En revista *Psicología desde el Caribe*, núm. 23, enero-julio, 2009, Colombia: Universidad del Norte Barranquilla.
- Carrasco, J. (1997). *Técnicas y Recursos para el Desarrollo de las Clases*. Madrid: Rialp, S.A.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Castañeda, Y. M. y Acuña, E. C. E. (1996). *Diseño instruccional: Método y representación del conocimiento*. En *Revista Perfiles Educativos*. Número 72, México: UNAM.
- CENEVAL. (2014) Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. Reporte individual de resultados. Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior EGREMS. México: CENEVAL
- CEPAL. (2010). *Juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias*. Buenos Aires: CEPAL.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Coll, S. C. (2004). *Psicología y currículum*. México: Paidós.
- Compte-Sponville, André. (2011) *El placer de vivir*. Madrid: Paidós.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, Correo de la UNESCO, Col. Educación y cultura para el nuevo milenio*. México: UNESCO.
- Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeck. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, A. F. Y Hernández, R. G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Díaz-Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México. Ed. McGraw-Hill.
- Estévez, N. E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Gaceta. (1991). *Currículo del Bachillerato Universitario 1991*. Gaceta Universitaria. Universidad Autónoma del Estado de México. México: UAEM.
- Gaceta. (2010). *Currículo del Bachillerato Universitario 2009*. Gaceta Universitaria. Universidad Autónoma del Estado de México. México: UAEM.
- Gagné, R. M. y Biggs, L. J. (2002). *La planificación de la enseñanza*. Sus principios. México: Trillas.
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas*. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica México/España.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función*, 9. Departamento de Lingüística. Colombia: Universidad Nacional de Bogotá.
- IBERPROF-OEI. (1998). *Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional. Metodología para definir competencias*. Madrid: CINTER/OIT
- INEE. (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2013*. México: INEE.
- INEGI. (2012). *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México : INEGI.
- Llarena De Thierry, Rocío Del Alba. (S/F). *La planeación en la UNAM*. México. Mimeo.
- Maquiavelo, Nicolás. (2012). *El príncipe*. México: Leyenda.
- Mariño, Ana I. (2002). *Desafíos de una acelerada dinámica poblacional*. El México de hoy: sus grandes problemas y qué hacer frente a ellos. México: Porrúa.
- Mayer, R. E. (1999). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. En Reigeluth, Ch. (1999): *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- McCombs, B- L. y Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. España: Paidós.
- Merani, Alberto L. (1981). *Psicología y pedagogía: las ideas pedagógicas de Henry Wallon*. Colección pedagógica. México: Grijalbo.
- Messina. G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. E. E .U. U.: UNESCO.
- Miranda, G. D. A., Medina, C. L., Espinoza, A. D. Y Moreno, Z. M. (2005). *Modelo de formación profesional de la UAEM*. México: UAEM.
- Moreno, M. (1997). *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. México. Ed. Fontamara.
- Moriarty, K. (2004). *Crear ciudadanos activos en el campo de los derechos humanos: El papel de la educación en derechos humanos dentro de Amnistía Internacional*. Tarbiya, revista de investigación e innovación educativa., No 35 Junio de 2004. Madrid: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moya. O. J y Luengo H. F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias Básicas*. España: GRAÓ



- OCDE. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. España: OCDE.
- Ortega, R. R. (2014). *Psicología de la enseñanza y el desarrollo de personas y comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Ph. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México. J. C. Sáez. Editor.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Ed Aula XXI/Santillana.
- Topvar, S. A. (2001). *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: IPN.
- Reigeluth, C. M. (2003). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. España: Aula XXI / Santillana.
- Ribes, I. E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Rodríguez, E. (2011). *Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: Bases para la construcción de respuestas integradas*. Documento de Trabajo, VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina 11 y 12 de julio de 2011, El Salvador: UNESCO.
- Ruiz, I. M. (2010). *Enseñar en términos de competencias*. México. Ed. Trillas.
- Sato, Seizaburo. (1997). *The clash of civilizations: a view from Japan*. Asia Pacific Review. Japan: International Policy Studies (IIPS).
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Seguridad Pública. (2011). *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes*. México: SSP.
- SEMS (2008). *Reforma integral de la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. México: SEP.
- SEP. (1992). *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior, experiencias en distintos países*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Plan nacional de educación*. México: SEP.
- SEP (2011). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2011-2012*. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa. México: SEP.
- SEP (2013). *Esquema del sistema Educativo Nacional*. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). México: SEP.
- SEP. (2014). *Cumbre de líderes en acción por la educación: clase 2014*. México: SEP.
- SEP-SEMS. (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior*. México: SEP-SEMS.
- Serrano García y Troche, P. (2001). *Teorías Psicológicas de la Educación*. México: UAEM.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Simon and Shuster.
- Tiana Ferrer, A. et. al. (2012). *Historia de la educación (edad contemporánea)*. Madrid: UNED
- Tobón, T. S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Digiprint Editores. E. V.
- Tobón, T. S. (2014). *Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, T. S. y García F. J. A. (2006). *Las competencias en la educación superior*. Madrid: Universidad Complutense.

- UAEM. (2005a). *Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Aprobado por la LV Legislatura el 15 de noviembre de 2005. Publicado el 25 de noviembre de 2005 en la Gaceta del Gobierno No. 104, tomo CLXXX. México: UAEM.
- UAEM. (2005b). *Reglamento de la Educación Media Superior*. Aprobado por el Consejo Universitario en Sesión Extraordinaria, celebrada el día 31 de agosto de 2005. Publicado en la Gaceta Universitaria Núm. Extraordinario, Agosto 2005, Época XII, Año XXI. México: UAEM.
- UAEM. (2007). *Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Aprobado por el Consejo Universitario en Sesión Extraordinaria permanente, celebrada el día 16 de Julio de 2007. Publicado en la Gaceta Universitaria Número 146, Agosto de 2007, Época XII, Año XXIII. México: UAEM.
- UAEM. (2008). *Lineamientos de las academias interdisciplinarias de la escuela preparatoria de la UAEM*. Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Secretaría de Docencia. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México: UAEM.
- UAEM. (2009a). *Programa de tutoría*. Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Secretaría de Docencia. Universidad Autónoma del Estado de México. México: UAEM.
- UAEM. (2009b). *Programa del Servicio de Orientación Educativa del Nivel Medio Superior*. Toluca. México: UAEM.
- UAEM. (2009c). *Programa Institucional de Tutoría Académica (ProInsTA)*. Universidad Autónoma del Estado de México. México: UAEM.
- UAEM. (2010a). *Agenda estadística de la UAEM*. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- UAEM. (2010b). *Programa del Servicio de Orientación Educativa del Nivel Medio Superior*. Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Secretaría de Docencia. Noviembre 2010.
- UAEM. (2011). *Agenda estadística de la UAEM*. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- UAEM. (2012). *Agenda estadística de la UAEM*. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- UAEM. (2012). *Manual de Organización del Plantel de la Escuela Preparatoria*. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, noviembre de 2012.
- UAEM. (2013a). *Agenda estadística de la UAEM*. Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional. Universidad Autónoma del Estado de México. México: UAEM.
- UAEM. (2013b). *Plan rector de desarrollo institucional 2013-2017*. Toluca, México: UAEM.
- UAEM. (2014). *Compilación Legislativa Universitaria*. México: UAEM.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Octavo foro de la juventud de la UNESCO*. Documento final y recomendaciones. París: UNESCO.
- Vidal, J. A. (1999). *Fundamentos teóricos de la psicología de la educación*. En Enciclopedia General de la Educación. Volumen 1. España : Océano.
- Villalobos, P-C. M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos. III milenio. Editores.
- Vygotsky. L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea.



Mesografía

- Aguilar, Marcos Daniel. (2013). *Revisión del Humanismo en México*. Consulta: 3/06/2015. Disponible en http://www.filosofia.mx/index.php/forolibre/archivos/revision_del_humanismo_en_mexico
- Acuerdo número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Disponible en <http://www.copeems.mx/normativa/marco-normativo>.
- Acuerdo número 9/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Disponible en <http://www.copeems.mx/normativa/marco-normativo>.
- Acuerdo número 14/CD/2013 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Reformado el 27 de junio de 2014. Disponible en <http://www.copeems.mx/normativa/marco-normativo>.
- A.S.I. (2011). *Guía A.S.I. Para Prevención Del Ciber - Bullying*. Alianza por la seguridad en internet (A.S.I.). Consulta: 18/05/2015. Disponible en http://www.asi-mexico.org/sitio/archivos/Guia_ASI_Ciber-Bullying_WP_FINAL.pdf
- Berengueras Pont, M. M. (2012). *Sistema Educativo de la República Popular China*. Avances en la Supervisión Educativa. Revista de Inspectores de Educación de España. No. 117. Noviembre 2012. España. Consulta: 08/06/2015. Disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista17/ase17_colab01.pdf
- BUAP. *Planes de Estudio Benemérita. Preparatorias*. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, Puebla Disponible en: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/planes_de_estudios
- BUG. *Plan de Estudios de Bachillerato General. Nivel Medio Superior*. Benemérita Universidad de Guanajuato. Guanajuato, Guanajuato. México Disponible en <http://www.ugto.mx/nivel-medio-superior/bachillerato-general>.
- CCH-UNAM. *Programas de Estudios de Bachillerato General*. Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM). México, Distrito Federal. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/>
- CENEVAL. (2015). *EXANI I. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior*. Consultado 24/Abr/2015, disponible en <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1733>
- CIE. (2008) Conferencia Internacional de Educación 2008. Consulta 14/07/2015, disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-Coll_S_C_\(2007\).Las_competencias_en_la_educacion_escolar:_algo_mas_que_una_moda_y_mucho_menos_que_un_remedio](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-Coll_S_C_(2007).Las_competencias_en_la_educacion_escolar:_algo_mas_que_una_moda_y_mucho_menos_que_un_remedio). En revista de Innovación educativa N° 161 pp. 34-39. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/revista/178/A/2007>
- CONALEP. (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el SNB Versión 3*. Disponible en: http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/areas_administrativas/Documents/Dimac/Manual_planteles_ingreso_promocion_SNB_v3.pdf
- CONAPO. (2015). *Dinámica demográfica 1990 - 2010 y proyecciones de población 2010 - 2030*. CONAPO. Consulta: 18/05/2015. Disponible en http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Analisis
- COPEEMS. *Consejo para la evaluación de la Educación de la Educación del tipo Medio Superior*. A.C. Disponible en el sitio siguiente: <http://www.copeems.mx/>

- DAAEE. *Dirección de Apoyo Académico a Estudiantes y Egresados*. Secretaría de Docencia. Docencia. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Consulta: 24/04/2015, disponible en: <http://apoyoacademico.uaemex.mx/daaee/daaee/bienvenidos/>
- De Alba, Alicia. (2003). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacionales y Regionales*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, Volumen 11. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v11.pdf
- DNFE. (2007). *Sistemas Educativo de Finlandia. Helsinki*. Recuperado el 08/06/15. Disponible en: http://www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf
- DOF: 02/06/2006. DECRETO por el que se adicionan una fracción XIII al artículo 7 y una fracción XI, pasando la actual a ser fracción XII, al artículo 14 de la Ley General de Educación. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4909958&fecha=02/06/2006
- DOF: 17/06/2008. DECRETO por el que se reforma la fracción VI del artículo 7 de la Ley General de Educación. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5045270&fecha=17/06/2008&print=true
- DOF: 26/09/2008. ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- DOF: 21/10/2008. ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Consulta: 03/06/2015. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- DOF: 29/10/2008. ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Consulta: 03/06/2015. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a447.pdf>
- DOF: 2/12/2008. ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Consulta: 03/06/2015. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a449.pdf>
- DOF: 23/01/2009. ACUERDO número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. Consulta: 03/06/2015. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a480.pdf>
- DOF: 17/04/2009. DECRETO por el que se adicionan las fracciones XIII, XIV y XV al artículo 75 y una fracción III al artículo 76 de la Ley General de Educación. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5087520&fecha=17/04/2009
- DOF: 28/01/2011. DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Consulta: 03/06/2015. Disponible en <http://dof.gob.mx/index.php?year=2011&month=01&day=28>



- DOF: 13/08/2012. ACUERDO número 645 por el que se instituye la Semana Nacional de la Alimentación Escolar. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5263259&fecha=13/08/2012&print=true
- DOF: 20/11/2012. 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. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5278078&fecha=20/11/2012
- DOF: 26/02/2013. DECRETO por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- DOF: 11/09/2013. DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Fernández, David. (1999). *¿Qué Es La Educación Humanista? Aportaciones Y Pendientes*. Conferencia presentada en el VII Simposium Compromiso Humanista en el Cambio de Época de Departamento de Educación y Valores del ITESO. Revista Electrónica Sinéctica 1999, (15). Consulta: 3/06/2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99825993008>
- Gaceta del Gobierno del Estado de México. 6/05/2011. Ley de Educación del Estado de México. Consulta: 03/06/2015. Disponible en: http://edu1.edomex.gob.mx/normateca/Doc/LEY_002.PDF
- García Fabela, Jorge Luis. (s/f) *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?* Consulta: 3/06/2015. Disponible en <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/etiedu/12/12.pdf>
- García, G. F. J. (2012). *Brecha Digital, Brecha Social, Brecha Económica, Brecha Cultural: La biblioteca pública ante las cuatro caras de una misma moneda*. Biblioteca Pública Municipal. Ayuntamiento de San Javier (Murcia). Consulta: 15/05/2015. Disponible en <http://eprints.rclis.org/6440/1/garcia.pdf>
- Gobierno de la República Mexicana. (2013-2018). *Plan Nacional de Desarrollo*. Disponible en <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. Consulta: 18/05/2015. Disponible en <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. Consulta: 18/05/2015. Disponible en <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno del Estado de México. (2013-2017). *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad del Estado de México 2013-2017*. Ley de Planeación del Estado de México y Municipios Disponible en: http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/gobierno/publicaciones/plan_de_desarrollo/index.htm
- Gobierno del Estado de México 13/03/2012. *Plan de Desarrollo del Estado de México 2011-2017*. Consulta: 03/06/2015. Disponible en: <http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/gct/2012/mar133.PDF>

- Gobierno del Estado de México. (2012). *Plan de Desarrollo del Estado de México 2011-2017*. Estado de México. Consulta: mayo de 2015. Disponible en <http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/gct/2012/mar133.PDF>
- Gobierno del Estado de México. (2012). *Programa Sectorial de Gobierno Solidario 2012-2017*. Estado de México. Consulta: 18/05/2015. Disponible en <http://transparencia.edomex.gob.mx/htm/programatrabajo/Sectoriales/Gobierno%20solidario/GS-PROG.pdf>
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabéu, J. (2002). *Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes*. Psicothema. Consulta: 18/05/2015. Disponible en <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?id=733>
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. España. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- IMJUVE. (2013). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*, Instituto Mexicano de la Juventud. Dirección de Investigación y Estudios sobre Juventud, México. Consulta 18/05/2015 Disponible en http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Diagnostico_Sobre_Jovenes_En_Mexico.pdf
- IMJUVE. (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. IMJUVE. Consulta: 18/05/2015. Disponible en http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva desde su condición de actividad 2013*. Consulta: 18/05/2015. Disponible en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/panora_joven/DoctoJovenes.pdf
- Martínez-Salanova, E. (S/F). *Los métodos de enseñanza* (en línea). Consulta 2/05/2015. Disponible en: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0031clasificacionmetodos.htm>
- Molina, I. C. (2007). *Educación Primaria ¿Qué son las competencias básicas?* Disponible en <http://www.eduinnova.es/oct08/QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>.
- Montemayor Serna, R. (2007). *Método de proyectos: Otra alternativa educativa*. Disponible en www.elporvenir.com.mx/notas.asp?notas_id=107464.
- OEI. (2004). *Sistemas Educativos Nacionales*. Reporte país Chile. España: s/e. Consulta 08/06/15. Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL04.PDF>
- OCDE. (1997). *La Definición y Selección de Competencias Clave*. Resumen ejecutivo. Disponible en www.OECD.org/edu/statistics/deseo
- Organización para la Cooperación para el Desarrollo Económico. (2013). *TALIS 2013. Results An International Perspective on Teaching and Learning*. OCDE. Consulta: mayo de 2015. Disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en Observatorio de Jóvenes, Medios y Comunicación Dirección de Informática y Multimedia. La Plata, Argentina. Consulta: 17/05/2015. Disponible en http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr07_press_release_spanish.pdf
- Pérez, G. A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. En Cuadernos de Educación de Cantabria. España. Disponible en http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF, el 17 de enero de 2015.
- Puchol, A. S., Nuñez, N. R. y Rodríguez, M. J. (2008). *Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. En Apuntes de



Psicología, Universidad de Sevilla: España. Disponible en: [www. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2674370](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2674370), el 17 de enero de 2015.

- Retamal Christian. (2007). *Ernst Bloch y la Esperanza Utópica de la Modernidad*. Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica. Volumen 63, número 237. Madrid. Universidad Pontificia Comillas. Disponible en <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/view/4543/4359>
- RMEPT. (2014). Reunión Mundial sobre la Educación para Todos 2014. Consulta 14/06/2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228122S.pdf>
- Rodríguez, J. M. (2008). *Algunas teorías para el diseño instructivo de unidades didácticas* Unidad didáctica: “El alfabeto griego” en Revista de Educación a Distancia. No 20. Artículo on- line. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/20/rodriguez.pdf>
- Secretaría de Salud. (2011). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011*. Consulta 08/05/2015. Disponible en http://www.inprf.gob.mx/psicosociales/encuestas_ena2011.html
- Secretaria de Seguridad Pública. (2011). *Deserción Escolar y Conductas de Riesgo en Adolescentes*. Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. Consulta 05/05/2015. Disponible en <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeld=/BEA%20Repository/1214166//archivo>
- SEP. (2000-2001). *Estadística Básica de Educación Superior*. Subsecretaria de coordinación y planeación. Secretaria de Educación Pública. México. Disponible en http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas
- SEP. (2009). *Planeación Institucional*. Metodología. Distrito Federal, México. Consulta 05/05/2015. Disponible en <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/05-planeacioninstitucional/pi-metodologia.pdf>
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, SEP Consulta: 05/05/2015. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013
- SEP. DGB. (2015a). *Estructura del Sistema Educativo en Canadá*. Consulta 08/06/2015. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/>
- SEP. DGB. (2015b). *Estructura del Sistema Educativo en España*. Consulta 08/06/2015. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/>
- SEP. DGB. (2015c). *Estructura del Sistema Educativo en Estados Unidos*. Consulta 08/06/2015. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/>
- Subsecretaria de Educación Media Superior (2013). ACUERDO número 14/CD/2013 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Consulta: 05/05/2015. Disponible en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_14_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf
- Tobón, T. S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006,Dispoble en http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- UAC. (2013-2016). *Programas de Estudio*. Media Superior Escolarizada. Universidad Autónoma de Colima. Colima, Colima, México Disponible en <http://www.ucol.mx/oferta-educativa/oferta-media-superior-escolarizada,4.htm>
- UAEH. *Programa Académico de Bachillerato de la UAEH*. Nivel Medio Superior. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en <http://www.uaeh.edu.mx/campus/bachillerato/programa.htm>

- UAEM. (2005). *Reglamento de la Educación Media Superior*. (Consulta: 03/06/2015). Disponible en <http://www.uaemex.mx/abogado/catalogo.html>
- UAEM. (2007). *Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Consulta: 03/06/2015. Disponible en http://www.uaemex.mx/prdi2013-2017/descargas/Estatuto_Universitario.pdf
- UAEM. (2010). *Guía de Evaluación Curricular de la UAEM*. Secretaría de Docencia. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Consulta 24/Abr/2015, disponible en http://dep.uaemex.mx/portal/desarrollocurricular/docs/Guia_Diseno_Curricular.pdf
- UAEM. (2014). *Programas de Estudio*. Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Disponible en <http://denms.uaemex.mx/sition/programas/index.html>
- UAEM. (2015). *Eficiencia terminal e índice de deserción*. Sistema de Control Escolar. Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el 24/04/2015, disponible en el sitio siguiente: <http://148.215.124.222/desercion/>
- UAEMor. *Plan de Estudios Educación Media Superior*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Cuernavaca, Morelos, México. Disponible en <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/educacion-media-superior/educacion-media-superior>
- UAN. *Plan de estudios de Educación Media Superior*. Media Superior. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit. México. Disponible en <http://www.uan.edu.mx/es/preparatorias>
- UAQ. *Plan de estudios Escuela de Bachilleres*. Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro. Querétaro, Qro. Disponible en <http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/bachilleres/bachilleresco.html>
- UASLP. *Plan de estudios. Bachillerato*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis Potosí, S.L.P., México. Disponible en <http://www.uaslp.mx/>
- UAZ. *Programa Académico de Bachillerato*. Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas" Zacatecas, Zac. Disponible en www.uaz.edu.mx/
- UDG. *Plan de Estudios de Bachillerato General por competencias*. Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. Guadalajara Jalisco, México. Disponible en <http://www.sems.udg.mx/>
- UMSNH. *Plan de Estudios. Bachillerato Nicolaita*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia Michoacán. México. Disponible en <http://www.umich.mx/>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, 1990). Consulta: 22/05/2015. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Consulta: 05/05/2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO. Consulta 05/05/2015. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137E.pdf>
- UNESCOPRESS. (2015). *Foro Mundial sobre Educación*. Disponible en http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/world_education_forum_adopts_declaration_on_the_future_of_education/

Currículo del Bachillerato Universitario 2015,
se terminó de imprimir en enero de 2016,
en Litho Kolor, S.A. de C.V.
Vialidad las Torres núm. 605, Col. Sta. Ma. de las Rosas
Tel (722) 318 32 10, Toluca, Estado de México.
E-mail: lithokolor@yahoo.com

El tiraje consta de 50 ejemplares
más sobrantes de reposición.