GACETA UNIVERSITARIA

Órgano Oficial de Publicación y Difusión
Universidad Autónoma del Estado de México

CURRÍCULO DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO A DISTANCIA (CBUAD 2012)

Núm. Extraordinario, Noviembre 2012
Época XIII, Año XXVIII, Toluca, México

DIRECTORIO

Dr. en C. Eduardo Gasca Pliego
RECTOR

M. en A. S. S. Felipe González Solano
SECRETARIO DE DOCENCIA

Dr. en Fil. Sergio Franco Maass
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS

Dr. en C. Pol. Manuel Hernández Luna
SECRETARIO DE RECTORÍA

M. en A. E. Georgina María Arredondo Ayala
SECRETARIA DE DIFUSIÓN CULTURAL

M. en A. Ed. Yolanda Ballesteros Sentíes
SECRETARIA DE EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN

Dr. en C. Jaime Nicolás Jaramillo Paniagua
SECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN

Dr. en Ing. Roberto Franco Plata
SECRETARIO DE PLANEACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien
ABOGADO GENERAL

Lic. en Com. Juan Portilla Estrada
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA

C. P. Ignacio Gutiérrez Padilla
CONTRALOR UNIVERSITARIO

Profr. Inocente Peñaloza García
CRONISTA

Fecha de publicación
26 de noviembre de 2012

DIRECTORIO
GACETA UNIVERSITARIA

Dr. en C. Pol. Manuel Hernández Luna
DIRECTOR

M. en A. Guadalupe Peña Mejía
COORDINADORA GENERAL

C. D. Adriana Gómez López
EDITORA

Lic. en Com. Patricia Nicolás Flores
Lic. en C. I. D. Brenda Torres Limón
Lic. en C. I. D. Mario González Orozco
Sra. Daniza Géniz Cisneros
COLABORADORES

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

M. en A. E. José Francisco Mendoza Filorio
DIRECTOR GENERAL DE ESTUDIOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

M. en E. P. Víctor Manuel Pineda Velázquez
DIRECTOR DE INSTITUCIONES INCORPORADAS

D. en C. E. T. Juan José Contreras Castillo
DIRECTOR DE EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA

COMITÉ CURRICULAR 2003

Plantel "Lic. Adolfo López Mateos"	H. Rogelio Trujillo López Gloria Becerril Arizmendi Orestes Pérez Villalba Ma. del Socorro Ramos Gutiérrez	Plantel "Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana"	José Francisco Mendoza Filorio Julieta Jiménez Rodríguez Ma. Isabel Quinto Rodríguez Ma. Eugenia Rivera Romero
Plantel "Nezahualcóyotl"	Carlos G. Vega Vargas Mireya Espinosa Nava Luis Jesús Guadarrama Medina Antonio Romero Acevedo	Plantel "Dr. Pablo González Casanova"	Javier Saldaña Arriaga Irene Castillo Hernández Faustino Andrés Chávez Suárez
Plantel "Cuauhtémoc"	Josafat Munguía Cedillo José Jaime Castro Reséndiz Elizabeth López Correa Héctor Tapia Torres	Plantel "Sor Juana Inés de la Cruz"	Noé Zúñiga González Noé Jacobo Faz Govea José González Torices Gustavo Guzmán González

Plantel “Ignacio Ramírez”	Víctor Manuel Pineda Velázquez Raúl Beltrán Pedroza Félix Nateras Estrada Tayde Icela Montes Reyes
Coordinación General de la Escuela Preparatoria	Juan Laredo Santín Sara Griselda Gómez Martínez Ma. del Rocío García León Juan Carlos Ayala Valdés Ma. Teresa Osorio Ávalos Ma. Verónica López García Ma. Esthela Delgado Maya
Asesoría Metodológica	Laura Álvarez Manilla
Plantel “Texcoco”	Daniel Vargas Esquivel Atilano Castillo Fragoso Ma. Verónica Maldonado Magos José Luis Mateo Sánchez Rosas
	Rubén Gutiérrez Gómez Ana Ma. Castro Medrano Ma. Elena Bastida Contreras Cristina García Rendón Arriaga Blanca Gpe. Alvarado Bravo Guadalupe Parra Ávila Virginia Pilar Panchí Vanegas Lilia Ponce Amezcua

COMISIÓN ELABORADORA DEL CURRÍCULO 2009

Plantel “Lic. Adolfo López Mateos”	Raymundo Sánchez Castillo
Plantel “Nezahualcóyotl”	Ma. de los Ángeles Bernal García
Plantel “Cuauhtémoc”	Elizabeth López Correa
Plantel “Ignacio Ramírez”	Ma. del Rocío García de León Pastrana
Plantel “Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana”	Ma. Eugenia Rivera Romero
Plantel “Dr. Pablo González Casanova”	Sandra Chávez Marín
Plantel “Sor Juana Inés de la Cruz”	Juan Manuel Sánchez Mercado
Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior	José Francisco Mendoza Filorio Sara Griselda Sánchez Mercado Félix Nateras Estrada
Dirección de Educación Continua y a Distancia	Verónica Pichardo Cueva
Dirección de Instituciones Incorporadas	Alfredo Monroy Pineda
Asesoría metodológica	René Pedroza Flores

DIRECTORIO DE EDUCACIÓN CONTINUA Y A DISTANCIA

D. en C. E. T. Juan José Contreras Castillo
Director

M. en E.E. Claudia Inés Martínez Cobo
Coordinadora de Educación a Distancia

Lic. en A.H. Judith Eunice Fabián Salazar
Jefe del Departamento de Educación Continua

M. en C.T.E. Enrique Aguirre Hall
Jefe del Departamento de Programas de Educación a Distancia

Lic. en C. Comp. Silvia Inés Martínez Guerrero
Jefe del Departamento de Tecnologías para la Educación

Lic. Priscila Ortiz Arreola
Jefe de la Unidad de Planeación y Apoyo Administrativo

COMITÉ CURRICULAR 2012, EDUCACIÓN A DISTANCIA

Lucía Briseño Tamayo
José Luis Castillo Jiménez
Eduardo Gómez Garduño
Claudia Inés Martínez Cobo
Patricia del Carmen Montaño Reyes
Enrique Pérez Galicia Herrera
Araceli Romero Romero
Juan Sandoval Quiroz
Verónica Pichardo Cueva, responsable del diseño curricular

CONTENIDO

PRESENTACIÓN **5**

I. ANTECEDENTES **6**

Evolución histórica del bachillerato de la UAEM **6**

II. FUNDAMENTACIÓN DEL CURRÍCULO DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO A DISTANCIA 2012 ..... **13**

Marco social **13**
Marco normativo **23**
Marco de planeación **25**
Marco filosófico **33**
Marco epistemológico y psicopedagógico **37**
Marco de gestión escolar **57**

III. MODELO CURRICULAR DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO A DISTANCIA (BUAD 2012) **60**

Evolución histórica del bachillerato a distancia **60**
Sentido social del Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD) **64**
Misión **66**
Visión **66**
Orientación del currículo **67**
Propósitos generales **67**
Perfil de ingreso **68**
Perfil de egreso **69**
Modelo curricular para el Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD) **72**
Propuesta metodológica para el aprendizaje de competencias **93**
Plan de estudios **105**
Sistema de enseñanza **112**
Sistema de evaluación **115**

IV. PROGRAMAS DE INSTRUMENTACIÓN **131**

FUENTES DE CONSULTA **135**

PRESENTACIÓN

El Bachillerato Universitario en su Modalidad a Distancia (BUMAD) se crea en 2005, como una respuesta de la Universidad ante la necesidad de diversificar su oferta y ampliar su cobertura; presenta su primera adecuación curricular en 2007 y sucede en total apego al Currículo del Bachillerato Universitario (CBU2003). A la fecha, con cuatro generaciones de egreso y una evaluación de corte sistémico, se identifica la necesidad de replantear la lógica de operación del currículo y su forma de instrumentación para tornarlo coincidente con el perfil del estudiante en esta modalidad, en sintonía con la filosofía institucional y en conciliación con los criterios generales del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

La reciente Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) emprendida por el gobierno federal parte de la identificación de una serie de demandas a nivel nacional. Por un lado, las que competen a quien estudia: la imperiosa necesidad de encontrar en este espacio el fortalecimiento de competencias que le posibiliten continuar sus estudios de nivel superior, e igualmente importante e imprescindible, que le permitan tras su tránsito por el nivel incorporarse de manera efectiva al mercado laboral y encontrar elementos que le faciliten una acertada toma de decisiones propias de su etapa de vida. Por otro lado, las relativas a quien oferta los estudios —las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto— que busca el fortalecimiento de la formación integral de los jóvenes, de tal manera que se cuente con ciudadanos socialmente responsables en todos y cada uno de los ámbitos de la vida, a fin de que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento económico y social de nuestro país.

Por tal motivo, la Dirección de Educación Continua y a Distancia (DECyD) presenta ahora esta propuesta denominada CURRÍCULO DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO A DISTANCIA (BUAD 2012), el cual constituye una serie de expectativas a fin de dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes, tales como: combinar la vida laboral con la estudiantil, mejorar condiciones laborales a partir de los aprendizajes aquí adquiridos, y cumplir con aspiraciones de ingreso a los estudios de Nivel Superior, pues sabemos y creemos que un programa es de calidad cuando quienes por él transitan ven satisfechas plenamente sus necesidades de formación.

Se identifican como principales bondades de esta modalidad: su capacidad para superar limitaciones de tiempo y espacio y, a partir de ello, ampliar las oportunidades de estudiar; la flexibilidad y adecuación a condiciones de vida de las personas que optan por este programa; el potencial de los estudiantes como vía para la innovación y cambio de la cultura de la educación y, por supuesto, las perspectivas que brinda para el fortalecimiento de la educación presencial.

El presente documento traza los criterios —conceptualización del bachillerato a distancia; marcos formativo, de planeación, filosófico y psicopedagógico; modelo curricular, y

sistemas de administración y evaluación— que de manera general orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje para el BUAD a fin de sentar las bases sobre cómo debe suceder un hecho educativo instrumentado con una importante mediación tecnológica para que lo aprendido se considere oficialmente legítimo.

I. ANTECEDENTES

Evolución histórica del bachillerato de la UAEM

A lo largo de más de 150 años la Escuela Preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) ha evolucionado sustancialmente como una comunidad educativa que busca atender los grandes planteamientos de cambio y transformación de la sociedad mexiquense: insertar los modelos de pensamiento vigentes en cada época, formar cuadros especializados de profesionistas (década de 1940), insertar con mayor rapidez a los jóvenes al campo laboral (década de 1950), detener su ingreso al Nivel Superior (década de 1960), dar respuesta a la creciente demanda observada (década de 1970), elevar la calidad de la educación (décadas de 1980 y 1990), proporcionar una formación integral y para la vida (principios de la primera década del siglo XXI).

El cuadro 1 resume la evolución histórica del bachillerato en la UAEM; en él puede observarse cómo en los últimos 50 años han prevalecido tres tendencias comunes en sus intenciones y en su carácter:

1. El enfoque eminentemente propedéutico del Nivel Medio Superior en la UAEM.
2. Formar integralmente al estudiante, por encima de la mera información y reproducción del conocimiento.
3. El desarrollo de los valores y actitudes acordes con la época.

Sin embargo, sus objetivos, metas y procesos básicos de enseñanza mantienen en esencia el carácter con el que nacieron hasta la instrumentación del modelo curricular 2003, en el cual se propone un cambio hacia el paradigma centrado en el aprendizaje y en el que el alumno se convierte en el sujeto central de la acción educativa. Esta última perspectiva se suma en este momento a la necesidad nacional de reorientar la Educación Media Superior (EMS) hacia el logro de una formación con mayor pertinencia para los jóvenes de 15 a 18 años de edad, de manera que sean capaces de afrontar los grandes retos que les plantea el mundo globalizado. Ambas posturas se enriquecen mutuamente, de modo que es posible vincularlas para otorgar al bachillerato de la UAEM una actuación de vanguardia sin perder de vista su filosofía y particularidad.

CUADRO 1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL BACHILLERATO DE LA UAEM

Fecha	*Modelo/Plan de estudios*	*Objetivos*	*Necesidades a las que responde*	*Características distintivas*
1828 (1849)	Instituto Literario (Educación Preparatoria)	Perfeccionar estudios elementales Proporcionar conocimientos antecedentes de la educación superior	Complementar estudios inconclusos de secundaria y dotar de los mínimos requeridos para ingresar al Nivel Superior	
1867	Instituto Científico y Literario	Estudiar todos 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	Lograr niveles más altos de especialización profesional y ofrecer bases más sólidas para la educación superior, acordes con el desarrollo general del país y del estado en ese momento Necesidad de asumir en la educación superior, el sustento positivista de la época	Corte positivista
1944	Escuela Preparatoria Integral	Orientación propedéutica, preparación en áreas definidas para los estudios profesionales	Habilitar al estudiante para cualquiera de las profesiones que en ese momento se impartían El Instituto asume la educación desde el tercer año de secundaria más dos de bachillerato de especialidad	Carácter enciclopédico y modelo tradicional
1958	Bachillerato Único	Dotar al estudiante de una cultura general y una formación básica	Vincular al estudiante con el mercado laboral y las actividades productivas	Incluye aspectos de desarrollo físico y apreciación estética, además de capacitación para la eventual incorporación al trabajo productivo

1964	Bachillerato de tres años	Formación de una disciplina intelectual que dotara 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	Lograr mayor madurez en el estudiante antes de su incorporación al Nivel Superior	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, enfatizando el carácter propedéutico del bachillerato
1971	Reforma al plan de tres años	Evitar estructura enciclopedista Lograr un verdadero equilibrio entre las ciencias y las humanidades	Dar respuesta a las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para todas las universidades del país	Plan con cinco semestres de asignaturas comunes y un sexto de especialidad.

		Cumplir con las funciones propedéutica y terminal		No incluye actividades deportivas y estéticas
	Sistema de Bloques	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	Preparar con mayor rapidez al estudiante de altos méritos y responder a la alta demanda que se aprecia en ese momento	Las asignaturas se cursan en 11 bloques de dos meses cada uno, nueve básicos (tronco común) y dos especializados en cualquiera de estas opciones: económico administrativo, ciencias sociales, ciencias químicas, ciencias de la salud, físico-matemático y ciencias de la conducta
1982	Bachillerato Especializado	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	Dar respuesta al acuerdo nacional de unificación de la educación preparatoria (Acuerdo de Cocoyoc, 1982)	Pretende un carácter predominantemente formativo por sobre el informativo que seguía prevaleciendo
1991	Bachillerato Único	Concluir la formación general del individuo Prepararlo para cursar estudios superiores	Favorecer el tránsito de los egresados a cualquier carrera universitaria	Desaparecen las áreas de especialidad

				Incorpora servicios cocurriculares y áreas de habilidades cognitivas. Lo caracterizan su orientación hacia la cultura general y su naturaleza propedéutica
2003	Bachillerato	Brindar una educación integral, holística, 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	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	Visión holística 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

Fuente: Planes de Estudio del Nivel Medio Superior de la UAEM.

Sentido y función del bachillerato mexicano

En el ámbito mundial, el sentido y la función de la EMS (o su equivalente) son motivo de consideración y análisis, especialmente porque en ella se concentra una población de jóvenes cuyas actitudes, expectativas y limitaciones son potencialmente el futuro de cada nación en términos de fuerza laboral y generación de ciencia y tecnología.

Actualmente, las necesidades sociales orientan el sentido del bachillerato a la formación de individuos capaces de competir en igualdad de condiciones con otros jóvenes, a nivel nacional e incluso internacional:

> […] solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo al respeto intercultural (Programa de Bachillerato Internacional, 2010).

El bachillerato cumple una triple función. Por un lado, la función tradicional de preparar a los alumnos para continuar estudios universitarios (función propedéutica), es decir, los alumnos que finalizan el bachillerato

deben superar una prueba de acceso a la Universidad. Por otro, la función de ofrecer una preparación adecuada a los alumnos que desean insertarse al mercado laboral; en México, el bachillerato tecnológico se ha convertido en una vía importante para lograr este fin.

Finalmente, el bachillerato cumple también una función terminal ofreciendo a sus egresados una formación general integral —etapa formativa en la que tiene la última oportunidad, dentro del sistema educativo formal, para establecer contacto con los productos de la cultura—, de modo que puedan incorporarse a la vida activa con una preparación intelectual y humana suficiente, además de los conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para desempeñar actividades con responsabilidad y competencia.

Considerando estas funciones y sus particularidades estructurales, el bachillerato en México se caracteriza como *propedéutico* o *bivalente*, al tomar en cuenta, respectivamente, un énfasis específico en alguna de las dos primeras atribuciones mencionadas y asumiendo que ambos dotan de formación terminal a sus egresados.

La EMS de carácter propedéutico es impartida por instituciones públicas y privadas a través del bachillerato general, que se caracteriza por una estructura curricular orientada a proporcionar al estudiante la preparación necesaria para su ingreso al Nivel Superior; comprende conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje. Generalmente sus planes de estudio se organizan en dos núcleos formativos: uno básico y otro propedéutico. Este tipo de bachillerato es ofrecido por universidades autónomas, el Colegio de Bachilleres, los bachilleratos estatales, las preparatorias federales, los centros de estudios de bachillerato, la preparatoria abierta, la preparatoria del Distrito Federal, los bachilleratos federalizados y los particulares.

La educación media superior de carácter bivalente cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica, y otro de carácter propedéutico que permite a quienes lo cursan continuar los estudios de tipo superior. Se presenta en dos vertientes: el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. En ambos casos se enfatiza la realización de actividades prácticas —laboratorios, talleres, espacios de producción, prácticas profesionales y de servicio social— fuera de la escuela. Asimismo, sus planes de estudios se organizan en dos componentes: un tronco común, y los cursos de carácter tecnológico relacionados con cada una de las especialidades. Estudios de este tipo son ofrecidos por escuelas dependientes del gobierno federal a través de la educación tecnológica industrial, educación tecnológica agropecuaria, educación en ciencia y tecnología del mar; colegios de estudios científicos y tecnológicos de los estados (CECyTE) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN); centros de enseñanza técnica industrial y escuelas de bachillerato técnico, como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), entre otros.

Como puede observarse, actualmente son diversas las instituciones de educación que ofertan el bachillerato bivalente, atendiendo

así al sector poblacional que desea o necesita insertarse en corto tiempo al mercado de trabajo, y que por diferentes razones no incluye en su proyecto de vida —al menos de momento— continuar estudios de Nivel Superior. Sin embargo, aunque el bachillerato autónomo gestionado por las universidades disminuyó radicalmente su matrícula en la década de 1980 en beneficio del bachillerato federal y de los bivalentes, aún sigue siendo la opción más atractiva como vía para ingresar a la educación superior.

Ahora bien, ante la intención de dotar de identidad a este nivel educativo y derivado de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, el Acuerdo 445 (SEP-SEMS, 2008) conceptualiza y define tres modalidades y siete opciones posibles para este nivel educativo, mismas que se muestran en el cuadro 2.

CUADRO 2. MODALIDADES Y OPCIONES DEL BACHILLERATO NACIONAL

(Establecidas en el Acuerdo 445 (SEP-SEMS, 2008)

Modalidad	***Opción***
1. Escolarizada	1. Presencial
	2. Intensiva
2. No escolarizada	3. Virtual
	4. Certificación por evaluaciones parciales
3. Mixta	5. Autoplaneada
	6. Mixta
	7. Certificación por examen

En esta caracterización de modalidades se considera lo establecido en el Art. 46 de la Ley General de Educación (Gobierno Federal, 2009), mientras que en la conceptualización de opciones se consideran como elementos (SEP-SEMS, 2008):

a) El **estudiante**, la persona que busca adquirir conocimientos, así como desarrollar habilidades y destrezas.
b) La **trayectoria curricular,** preestablecida, libre o combinada.
c) La **mediación docente**, en la mayoría de los casos con el apoyo del docente, del asesor o del tutor.
d) La **mediación de los medios digitales**, con el propósito de apoyar el aprendizaje.
e) El **tiempo** en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
f) La **instancia que evalúa** los aprendizajes o de la institución con fines de acreditación.
g) Los **requisitos para la certificación**.
h) La **instancia que certifica**.

En el caso de la UAEM, el bachillerato ofrecido siempre ha tenido carácter propedéutico; en relación con el Acuerdo 445 en este momento puede reconocerse dentro de la modalidad escolarizada, con opción presencial —y que también oferta en la modalidad a distancia—, con las características que se explicitan en el apartado “Modelo Curricular”.

Ahora bien, independientemente de los tipos, modalidades y opciones de bachillerato conformados, en la actualidad se evidencia la necesidad de que sus modelos y procesos educativos busquen superar la visión acumulativa del saber para moverse hacia nuevas alternativas pedagógicas, con las que se garantice el desarrollo de habilidades y actitudes favorables para mejorar el

desempeño integral de los estudiantes. Más allá de si los bachilleratos son técnicos, bivalentes o propedéuticos, escolarizados o no escolarizados, se ha abierto la discusión en torno a las necesidades educativas actuales y acerca de la función, sentido y propósitos que tiene la formación en el Nivel Medio Superior mexicano. Este proceso ha derivado en enfatizar la comprensión de las complejas relaciones del contexto, con el fin de que en el futuro —académico o profesional— los estudiantes cuenten con las competencias necesarias para participar activa y críticamente, ya sea como personas, estudiantes, ciudadanos o agentes sociales, en la toma de decisiones que impulsen el desarrollo científico y tecnológico del país.

II. FUNDAMENTACIÓN DEL CURRÍCULO DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO A DISTANCIA 2012

En este apartado se describe el conjunto de fundamentos que constituyen las posiciones de carácter social, normativo, filosófico, epistemológico y psicopedagógico de las cuales derivan los principios que orientan el diseño, desarrollo y evaluación del Currículo del Bachillerato Universitario 2009. Es necesario enfatizar que muchos de estos fundamentos se retoman del modelo curricular 2003 (CBU-2003), articulándose con aquellos derivados de una nueva revisión contextual de las necesidades educativas para el Nivel Medio Superior.

Marco social

El Nivel Medio Superior, como espacio educativo para la formación integral y pertinente del individuo, no puede ni debe concebirse al margen del contexto social que le circunscribe, tanto desde las dimensiones cultural, económica y política, como desde los ámbitos internacional, nacional y estatal. El presente apartado es primordial en la construcción del modelo curricular, pues aborda el contexto social que subyace en la propuesta educativa que se plantea, considerando las principales líneas de análisis que al respecto identifican diversos organismos educativos.

El contexto internacional

En este ámbito, las ideas centrales propuestas para orientar la educación en el bachillerato giran en torno a la preservación de las exigencias de calidad, ética y rigor científico, así como a brindar opciones de flexibilidad y diversificación que permitan formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo. Asimismo, se enfatiza la consolidación de los derechos humanos en un marco de justicia, desarrollo sustentable, democracia y paz.

El mundo cambia constantemente y cada vez más rápido como consecuencia del desarrollo de la ciencia, la tecnología y las telecomunicaciones. Las condiciones de vida actuales son claramente diferentes de las que había hace apenas unos años, pues responden a un entorno globalizado en el que las relaciones entre las regiones del planeta se estrechan, las fronteras se diluyen y predomina una visión multicultural del hombre.

Las exigencias también han cambiado de manera significativa, especialmente para el trabajador que en la medida que muestre entre sus principales cualidades apertura, creatividad, liderazgo, innovación, capacidad

de enfrentar y solucionar problemas, así como para desempeñar diversas funciones o actividades, tendrá el perfil más idóneo para un empleador.

En este contexto, la función que la educación tiene en su papel de elemento socializador y transmisor, no sólo de conocimientos, sino también de la cultura, deberá ajustarse continuamente para atender las necesidades del individuo que se enfrenta con una presión cada vez mayor a las condicionantes de un entorno velozmente cambiante y competitivo, delimitado no solamente por los planos regional o nacional, sino por los requerimientos internacionales que determinan todas y cada una de sus actividades cotidianas. Para que una sociedad pueda mantenerse competitiva en un mundo que cambia con tanta rapidez tiene que ofrecer una educación que permita a sus ciudadanos asumir de manera satisfactoria los retos que les presenta este nuevo orden mundial, incluyendo los del campo laboral y los del acceso a nuevas formas y divisiones del trabajo, el de la participación comprometida en actividades de apoyo a la sociedad, el del desarrollo sustentable y de la formación de capital social, todo lo cual implica la búsqueda de una modificación profunda de los esquemas y las concepciones en lo que a educación se refiere.

Las principales situaciones de corte social que la educación enfrenta actualmente en todos los niveles están asociadas con la inserción en la sociedad del conocimiento, el impacto del avance científico y la innovación tecnológica, el cambio económico, los asuntos relacionados con los temas de diversidad, sustentabilidad, interculturalidad y multiculturalidad, así como la severa crisis de valores que se presenta en la mayoría de las sociedades.

La inserción en la sociedad del conocimiento

A través de la historia se reconocen tres grandes periodos en cuanto a las relaciones de producción se refiere. En el primero —el modo agrario— la fuente de riqueza proviene del trabajo en la tierra y de los recursos naturales. En el segundo —de desarrollo industrial— la productividad está determinada por la introducción de nuevas fuentes de energía, las que, a su vez, modifican el tipo de actividades y las competencias de la fuerza de trabajo. El tercer periodo, conocido como “revolución informacional” o “sociedad del conocimiento”, se inicia alrededor de 1970; en él la productividad se caracteriza y está determinada por el conocimiento como origen de la tecnología, y la aplicación de ésta para mejorar la generación de conocimiento y el procesamiento de la información (Castells, 1997). De esta manera, la generación, procesamiento y transmisión de la información son hoy actividades básicas para lograr productividad y competitividad, tan importantes como lo fueron en su respectivo momento las actividades agrícolas e industriales.

En la nueva sociedad de la información la escuela ya no es la fuente primaria ni principal de aprendizaje para los alumnos en muchos dominios; según Pozos (2001: 27) son muy pocas las novedades informativas que se reservan para ser presentadas por la escuela. La mayoría de los alumnos tiene acceso a fuentes de información más ágiles y atractivas, de modo que al llegar al aula ya cuentan con información proveniente de Internet, el cine, las canciones o la televisión,

entre otros medios. Desafortunadamente, esta información muchas veces se les ha presentado de manera superficial, fragmentada, o bien ellos la han incorporado de forma distorsionada, dado el contexto en donde se adquirió.

Más que adquirir información, los alumnos requieren desarrollar competencias que les permitan organizarla, interpretarla y darle sentido y utilidad para su vida. Lo que la educación debe privilegiar hoy es aquello que pueda aplicarse en el ámbito social y proyectarse hacia el futuro de los jóvenes: habilidades para la selección y procesamiento de la información, autonomía, capacidad para tomar decisiones, trabajo en equipo y flexibilidad; imprescindibles en la diversidad de contextos que les rodean.

La educación se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión en función de los propósitos últimos que se determinen. Uno de los retos que en este momento enfrentamos dentro del sistema de EMS es el de lograr un bachillerato que contribuya a disminuir la gran brecha existente entre la situación real de nuestro estudiante y el mundo globalizado que enfrenta.

La actuación de la escuela deberá centrarse en el desarrollo de estrategias que permitan al estudiante "[…] seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, aprendiendo a conocer, aprendiendo a hacer, aprendiendo a convivir, aprendiendo a ser. Aumentando su capacidad para juzgar y actuar en un sistema de educación tanto formal como informal" (Castañón, 2000: 13).

El impacto de la ciencia y la innovación tecnológica

Nos encontramos ante una verdadera revolución en el conocimiento. La información que lo sustenta se torna obsoleta y se renueva a un ritmo vertiginoso, y como resultado el mundo de las ciencias y de la tecnología se vuelve más complejo. Se estima que en los últimos 30 años en los países más desarrollados se ha producido más conocimiento que en los cinco milenios anteriores; actualmente, cada cinco años se duplica la información disponible, y esta franja tiende a acortarse cada vez más. A esto se suma el que la relación entre los diversos campos disciplinarios es cada vez más estrecha e interdependiente, de manera que es difícil abordar alguna situación sin la obligada participación de varios ámbitos del conocimiento.

La ciencia y la tecnología han transformado numerosos espacios de las sociedades contemporáneas. Nuestras vidas, como individuos y como colectividad, están estrechamente ligadas a su crecimiento y difusión. Por ejemplo, según el *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2005-2009*, en la proyección de desarrollo económico para el Estado de México se contempla el aumento de las exportaciones manufactureras de la entidad, el crecimiento de la industria electrónica y el registro de mayores aplicaciones biotecnológicas en los sectores farmacéutico y agropecuario (UAEM, 2005: 35). En el mundo industrializado es difícil encontrar algún aspecto de la vida cotidiana que no se vea influido por el conocimiento científico desplegado durante los últimos 100 años. Y esa influencia que seguirá creciendo abarca desde pequeños detalles de la vida

privada hasta fenómenos de escala global (Sánchez, 2006).

Sin embargo, la aplicación que se hace de la ciencia y la tecnología muestra una orientación de escasa sensibilidad frente a los problemas sociales y parece contribuir al aumento de la desigualdad global y a la generación de nuevos riesgos, planteando importantes interrogantes éticos y legales. En este contexto, el conocimiento puede convertirse en un medio de destrucción, y deriva en la búsqueda necesaria de nuevos paradigmas donde se ponga al servicio de la sociedad en su conjunto y no de unos pocos países y personas. Nunca como hoy ha sido tan necesario repensar la función social del conocimiento científico para asumir el desafío de conciliar dos ideas: por un lado, la de la ciencia y la tecnología orientadas hacia la innovación productiva, y por otro, la propuesta esencial e ineludible de preservar la naturaleza satisfaciendo las necesidades sociales. Esto se convierte en un tema obligado de discusión en las escuelas y un objetivo particular de tratamiento en el aula.

De lo anterior se infiere la necesaria participación de la escuela preparatoria en la formación de una población con una cultura científica mínima, que le permita aproximarse y comprender mejor la complejidad y globalidad de la realidad contemporánea y adquirir habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana y relacionarse mejor con su entorno, con el mundo del trabajo, de la producción y del estudio.

> La sexta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en ser capaces de tener acceso a los conocimientos —incluidos los procedimientos de acción (saber hacer)— y de valorar la repercusión de los avances científicos en el medio ambiente, la vida cotidiana, comunitaria, nacional e internacional (UNESCO, 2001).

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) (2001) establece siete principios o saberes básicos más, aparte del antes citado, para insertarse en la sociedad del conocimiento y aprender a vivir juntos:

1. Desarrollo de la capacidad de hacer frente a los cambios rápidos derivados de todos los ámbitos de actividad humana: el político, el económico y el social, el cultural, el científico y el tecnológico.
2. Desarrollo de la capacidad de convertirse en ciudadano mediante la participación en la vida política y en las instituciones públicas, en su sentido amplio, y a redefinirlas.
3. Llegar a ser capaz de defender y favorecer los derechos humanos para todos y en todos los ámbitos: el derecho a la vida, a la libertad, a la propia seguridad, al trabajo, a la salud, al bienestar personal y al familiar.
4. Conocer y ser capaz de fortalecer una identidad basada en las mejores tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, renovándolas en favor del bien común.
5. Acceso a una diversidad lingüística basada en la capacidad de comprenderse mejor a sí mismo, de comprender mejor a los demás y de llegar a ser más capaces de construir un “nosotros” que incluya la diversidad cultural.
6. Acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

7. Desarrollar la capacidad de utilizarlas para aprender y hacer juntos.

Por su parte, la tecnología que ha posibilitado la revolución económica a nivel mundial también genera importantes cambios en el plano local. Gracias a ella el contexto social se ve influido por una pluralidad de opciones en cuanto a formas de vida se refiere, mismas que afectan todos los aspectos de nuestra cotidianidad.

La escuela no puede permanecer ajena a esta situación. En muchos países se han introducido nuevos temas, instrumentos y prácticas educativas que toman en cuenta que los estudiantes en la sociedad moderna tienen acceso a un abanico de medios y formas de comunicación que habría parecido milagroso en épocas anteriores.

Surge, por lo tanto, la necesidad de formar a los alumnos de Nivel Medio Superior en competencias tecnológicas, con lo cual se modifican las formas de enseñar y aprender dentro de los espacios educativos, y se exige tanto del alumno como del docente un uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que contribuya al mejoramiento de los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, es también responsabilidad de la institución educativa de bachillerato fortalecer en el estudiante la capacidad para hacer una adecuada selección de estos bienes culturales, de manera que las TIC como recurso didáctico y herramienta de comunicación faciliten el acceso a la sociedad de la información y el conocimiento, promuevan escenarios de aprendizaje y sean no sólo un medio lúdico, sino uno sustantivamente formativo.

La diversidad, inter y multiculturalidad

El imperante modelo de globalización borra cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología, a través de los medios, es un factor definitorio para ello; su impacto en la producción de bienes y servicios, y en el establecimiento de las relaciones sociales, plantea la necesidad de nuevas maneras de entender los conceptos espacio y tiempo que se modifican poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, y en interacción personas de diferentes razas, religiones, culturas. Asistimos a importantes cambios en las pautas de conducta y de valores en los cuales la diversidad adquiere múltiples manifestaciones.

Al existir la diversidad cultural y la pluralidad de sentidos y valores se producen también heterogeneidades estructurales que deben tenerse en cuenta en una propuesta pedagógica con pretensión igualitaria, cuidando de no caer en una adaptación a la diversidad en lugar de un intento por superarla. Y esto supone considerarla como valor que oriente la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad; todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios.

El respeto y la atención a la diversidad son dos de los pilares sobre los que se asienta un modelo de educación que intenta construir una sociedad con vocación de avanzar. Hoy más que nunca la diversidad de la población educativa, que sobreviene como consecuencia de la masificación de la enseñanza, nos pone en contacto con una gran heterogeneidad. Cada vez con mayor

intensidad se pone en evidencia el cambio en la conformación del contingente escolar y docente.

La educación en y para la diversidad requiere no sólo de recursos y medios, sino de un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales. Para el Nivel Medio Superior supone cuestiones curriculares y organizativas, y plantea un cambio de actitud de los docentes y también de su formación; supone una pedagogía para la enseñanza obligatoria que se opone a la selección jerárquica y propone explícitamente el desarrollo de los alumnos dentro de un contexto escolar que sea respetuoso y comprensivo de la diversidad personal y colectiva.

La sustentabilidad

Hoy es urgente atender el impacto que han tenido el desarrollo científico-tecnológico y el progreso económico en la naturaleza. La UNESCO a través del programa *Educating for a Sustainable Future* (Educando para un futuro sustentable) señala la existencia de cuatro dimensiones de la sustentabilidad que deben atenderse (UNESCO, 1997):

- Social. Comprende los valores como la responsabilidad social, los principios de la paz, la justicia y la equidad.
- Ecológica. Asociada al principio de la conservación de las especies que habitan en el planeta.
- Económica. Vinculada con un desarrollo armónico con base en principios éticos y de cuidado con la naturaleza.
- Política. Se refiere al impulso y fortalecimiento de una sociedad bajo los principios de la democracia para la formación de una ciudadanía comprometida con la vida.

Bajo estas dimensiones una sociedad sustentable es aquella que genera una convivencia que valora la justicia social y la paz; protege y valora los sistemas y recursos naturales en la satisfacción de las necesidades vitales y en la toma de decisiones justas y democráticas.

Las intenciones de formación en la EMS no pueden permanecer ajenas a la construcción de una sociedad sustentable, deben hacer eco de las dimensiones y principios para el logro de un mundo mejor a través de la sustentabilidad.

El replanteamiento de los valores

Durante mucho tiempo las instituciones escolares se limitaron casi de manera exclusiva a transmitir los saberes científicos o técnicos que los individuos requerían para funcionar adecuadamente en la sociedad y en el mundo laboral. A su vez, la transmisión de la cultura, los valores y las destrezas necesarias para desenvolverse en la vida diaria fueron campo de intervención de la familia y del entorno social, a través de diversos organismos (tarea en la cual los medios de comunicación han adquirido una relevancia especial).

Sin embargo, hoy se espera que la escuela deje de lado su neutralidad y asuma también la responsabilidad de preparar a los jóvenes para convertirse en ciudadanos plenos,

> […] hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valores. Educar no es sólo instruir, sino transmitir certezas, unas ideas o una manera de ser. Los jóvenes pasan en la escuela una parte considerable de su tiempo esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Es absurdo pensar que lo que reciben en las escuelas es, simplemente, un sistema de conocimientos, un saber teórico o una mera instrucción (Campos, 1993, en Reyzábal, 1999: 11).

Especialmente en un momento en el que la cultura, los valores y los patrones de comportamiento se ven afectados por la globalización de ideas y la pérdida de identidad a favor de la universalización del individuo; en el que instituciones como la familia y otras organizaciones sociales pierden su nivel de intervención en la formación de los sujetos y en el que los medios de comunicación participan activamente moldeando la opinión pública, los ojos de la sociedad se vuelven hacia la escuela para requerir que sea ésta quien actúe de manera más enfática en la reeducación del individuo. Los valores son base fundamental y un referente obligado en las acciones de cualquier propuesta educativa.

Después de analizar las tendencias que sigue la sociedad respecto a la formación en valores, es conveniente recuperar en el Nivel Medio Superior una visión holística de los mismos, es decir, aquella que permita relacionar los diferentes valores entre sí y ver su congruencia. Por lo anterior, es importante que la formación de valores no se circunscriba a un área curricular específica sino que abarque todo el mapa curricular de manera transversal, como un eje, y que se complemente y fortalezca con el establecimiento y mantenimiento de un ambiente que propicie que todos los integrantes de la comunidad escolar experimenten la vivencia, intrainstitucional y extrainstitucional, de los valores considerados fundamentales (Latapí, 2001).

El contexto nacional

En el caso de países como México resulta cierto que la educación puede constituirse en un factor determinante de desarrollo, con vistas a una mejor inserción en el contexto de la mundialización y proporcionándole un progreso incluyente al ser un elemento importante que puede ayudar a disminuir el rezago. La EMS, en particular, "puede contribuir de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera debido al […] impacto directo que puede tener en el fortalecimiento de la competitividad individual y colectiva en el mundo actual […]" (Gobierno Federal, 2001: 159).

Sin embargo, el reto más grande para el Nivel Medio Superior será lograr que cada uno de sus egresados tome conciencia del papel que puede tener en el escenario social, de su propia responsabilidad para educarse con altos niveles de calidad y de su capacidad potencial para contribuir a las transformaciones que el país requiere:

> Tendrá que gestarse aquí la valoración e importancia de la formación permanente del que pretenda ser profesionista [universitario], esencialmente con un carácter integrador y una actitud constante de indagación y búsqueda de nuevos conocimientos y la conciencia de que no hay una etapa para estudiar y otra para

> actuar: aprender y actuar forman parte de un proceso existencial del ser humano; además del reconocimiento de que la sociedad actual le exige no sólo poseer conocimientos y técnicas para desempeñarse en el mundo, sino fundamentalmente su capacitación para aprender, reaprender y desaprender permanentemente como única solución para adaptarse al futuro (Escotet, s/a: 48).

El Nivel Medio Superior en México, y particularmente en la UAEM, debe considerar la manera de apoyar la inserción de sus egresados en este nuevo orden dominado por el paradigma de la sociedad en la globalización. Tiene a su favor el hecho de que su joven población está abierta a la transformación, pues ya enfrenta los efectos de esta economía basada en el conocimiento, y será la primera en exigir que se le brinden las oportunidades y herramientas necesarias para transitar satisfactoriamente hacia esta nueva era.

No obstante, el Nivel Medio Superior de la UAEM debe buscar superar aquellas limitaciones que le afectan desde hace tiempo y de la misma manera que a la mayor parte de las instituciones similares en todo el país, reorientando su actuación para lograr:

- *Absorber el impacto de las transformaciones demográficas y sociales*. Dada la evolución de la estructura poblacional, se espera que en la próxima década la oferta de EMS en el Estado de México sea insuficiente y requerirá de una seria inversión en todos los sentidos. Según el Consejo Nacional de Población, los jóvenes de entre 15 y 24 años de edad en México representan un grupo de edad relevante, no sólo por su peso demográfico (uno de cada cinco mexicanos se encuentra en este grupo), sino por ser los responsables del perfil futuro del país; pues con sus prácticas y comportamientos conducirán en los próximos años la transición demográfica de México. Además, debe considerarse que dichas prácticas y comportamientos dependerán en buena medida de las oportunidades de desarrollo personal que se les abran (Conapo, 2001).

- *Incrementar su vinculación con los estudios de educación básica y educación superior* (UAEM-CGEP-D, 2002) (UAEM, 2008a).

- *Trascender los enfoques educativos que ponen énfasis en la cantidad de información* que puede adquirir el estudiante mediante métodos de memorización de datos, fórmulas y definiciones, en detrimento del razonamiento, la investigación y la comunicación verbal y escrita. Evitar con ello el aumento continuo del acervo de información que se considera útil para los jóvenes, de manera que el currículo y los contenidos de las materias pierdan su carácter abstracto y desprovisto de referencias comprensibles para los alumnos. A pesar del cambio curricular 2003, estos dos últimos aspectos no han podido resolverse (SEP, 2001: 166) (UAEM, 2008a).

- *Incrementar su eficiencia terminal.* Según el diagnóstico efectuado por el gobierno federal, la educación media superior muestra serias limitaciones para retener a los estudiantes: más de 44 millones mayores de 15 años no concluyeron la educación media superior, sólo 47%

de los jóvenes del grupo de edad de 16 a 18 años cursa la educación media superior, y 20% de los jóvenes de entre 19 y 23 años asiste a una institución de estudios superiores. Su eficiencia terminal es incluso menor a la de los niveles educativos antecedentes: primaria = 84.7%, secundaria = 76.1%, media superior = 58.9% en la modalidad de bachillerato general y 43.7% en la de profesional técnico (SEP, 2001: 59). De acuerdo con la Agenda Estadística 2009, nuestro bachillerato presenta una eficiencia terminal de 64.3%, por encima de la media nacional y estatal, pero aún muy lejano del correspondiente a los niveles antecedentes y del adecuado para la atención de las necesidades sociales (UAEM, 2009).

Los problemas y retos de la EMS se pueden agrupar en tres rubros principales: 1) el acceso, la equidad y la cobertura, 2) la calidad y 3) la gestión, integración y coordinación del sistema. Centrando la atención en el problema de la calidad, los diversos diagnósticos nacionales (SEP-SEMS, 2008) y los propios institucionales (UAEM, 2008a) para este nivel reconocen como asignaturas pendientes:

- Superar las deficiencias en los programas de formación de docentes (los sistemas de actualización y estímulos al personal docente no han generado cambios mensurables en su desempeño ni mejoras en el aprendizaje; aún prevalece el método tradicional de enseñanza).

- Mejorar la preparación de sus egresados para realizar estudios profesionales (existen en particular insuficiencias en el dominio del lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales).

- Lograr que efectivamente la formación sea integral y que se adquieran y refuercen valores.

- Renovar y optimizar los servicios y materiales de apoyo académicos, así como la infraestructura relacionada con bibliotecas, centros de información, talleres y laboratorios.

- Cubrir los estándares y criterios nacionales de calidad de la EMS y convertir la evaluación en una actividad permanente y sistemática.

- Incrementar la investigación en materia de EMS y utilizarla para mejorar los procesos educativos.

Este último punto es particularmente relevante, pues si bien existen algunas aproximaciones en el análisis de lo que ocurre en nuestros planteles, es incuestionable la necesidad de exploraciones que den cuenta de las fortalezas y debilidades del nivel en temas tan diversos e importantes como las exigencias de ingreso de las licenciaturas, los resultados de sus egresados en los exámenes de acreditación —como el EXANI II-CENEVAL (cuyos resultados sumados con algunos criterios particulares definidos por cada universidad o institución de Nivel Superior, determinan el acceso del alumno a los estudios profesionales)—, la congruencia entre sus contenidos de aprendizaje y la evolución del conocimiento en las diversas áreas disciplinarias, las ventajas comparativas de quienes cursan y concluyen la EMS frente

a los que no lo hacen, en términos de formación humana y conocimientos significativos; o la necesidad de efectuar apreciaciones diagnósticas acerca de los niveles y calidad existentes, lo que implicaría la determinación del logro de los objetivos educacionales y la estimación de las competencias adquiridas por los educandos en la escuela, de manera global, pero también en cada una de las áreas de formación (Sánchez, 2006).

El contexto estatal

Si bien la educación en el Estado de México se ve influenciada por lo antes mencionado y comparte las problemáticas nacionales, dentro de las que se encuentran la cobertura, equidad y la calidad, así como la gestión, integración y coordinación del sistema en virtud de la poca colaboración e intercambio académico entre las escuelas, tiene además una carga particular de situaciones contextuales propias.

Se reconoce al Estado de México como la entidad con el mayor sector educativo del país. A pesar de los avances logrados en los últimos años en esta entidad en materia de estudios de Nivel Medio Superior, su cobertura y eficiencia terminal (59.2%) se encuentran por debajo del promedio nacional (61.6%). Al respecto, la UAEM presenta una eficiencia terminal de 64.3% por encima de la media nacional y estatal (UAEM, 2009).

Con una población de 839 836 jóvenes en edad de cursar el bachillerato (de 16 a 18 años) y con una matrícula de EMS de 491 285 estudiantes que representan 58.5% de la población en dicha edad (UAEM, 2009) (véase cuadro 3).

CUADRO 3. SUBSISTEMAS DE EMS DEL ESTADO DE MÉXICO

Subsistema	*Sostenimiento*	*Institución*
Estatal	Oficial	Colegio de Bachilleres del Estado de México (COBAEM) Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) Preparatorias Oficiales y Anexas (EPOEM) Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEM) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) Escuela Superior de Comercio Conservatorio de Música
	Particular	Bachillerato General Bachillerato Tecnológico Profesional Técnico
Federal	Oficial	Colegio de Bachilleres Oficial (COL BACH) Dirección General de Bachillerato (DGB) Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGE-TA)

		Instituto Politécnico Nacional (IPN) Defensa Nacional
	Particular	Colegio de Bachilleres Federal (COL BACH) Dirección General de Bachillerato (DGB) Tecnológico de Monterrey Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)
Autónomo	Oficial	Universidad Autónoma Chapingo (UACH) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
	Particular	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Fuente: Secretaría de Educación, "Concentrados Estadísticos del Sistema Educativo Estatal 1998-1999/2006-2007", en: www.trasparencia.edomex.gob.mx/cse/información/informe%20D%20actividades/encifras0607/mediasuperior.pdf.

Como se puede apreciar la diversidad de instituciones educativas para el Nivel Medio Superior en el Estado de México es vasta y diversa por lo que el tránsito del alumno en estos subsistemas se vuelve complejo debido a las políticas institucionales y a la diversidad de planes de estudio. Al respecto, las propuestas de la RIEMS en la entidad quedan asentadas en la Gaceta de Gobierno del Estado de México con fecha 13 de mayo de 2009.

Marco normativo

La normatividad de la EMS en la UAEM tiene su fundamento en el Art. 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (SEP, 1993) y la Ley de Educación del Estado de México (Gobierno Estatal, 1998). Dichos ordenamientos establecen los preceptos legales que dan forma y estructura al sistema educativo nacional y estatal, y por lo tanto al universitario, en el que se ubica el bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En este contexto, los planteamientos que se desprenden de la política educativa en México se fundamentan en la filosofía contenida en la fracción VII del Art. 3° constitucional, que establece como fines principales de la educación formar individuos capaces de transitar en espacios en donde el humanismo, la libertad, la equidad, la democracia, el bienestar, la identidad nacional, la responsabilidad y la universalidad sean la guía de sus acciones, en tanto que se busca sean responsables ante el colectivo al cual pertenecen.

Debe observarse que la finalidad, la filosofía y los valores de la EMS que se derivan de esta norma constitucional siguen vigentes, pues permanentemente se pretende crear un ideal de mexicano capaz de transformar y de participar en el cambio global de la sociedad.

En la normatividad educativa nacional encontramos un enfoque muy claro de lo que la escuela mexicana debe pretender, acorde con el espíritu constitucional. Así, la Ley General de Educación, en vigor desde el 14

de julio de 1993 (SEP, 1993: 2-3), señala los siguientes fines:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.
- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, reflexión y análisis crítico.
- Favorecer la conciencia de nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional —el español— un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas.
- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permita a todos participar en la toma de decisiones hacia el mejoramiento de la sociedad.
- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de todos los individuos, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos.
- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas.
- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.
- Estimular la educación física y la práctica del deporte.
- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, crear conciencia sobre la preservación de la salud, 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.
- Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y la protección al medio ambiente.
- Fomentar actitudes positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar social.

En estos puntos se reconoce el ideario filosófico que dirige la educación nacional en todos sus niveles educativos. Incluye los aspectos de formación integral, identidad, valores (respeto, tolerancia, democracia, justicia, solidaridad), el desarrollo de la ciencia, la innovación tecnológica, el arte y la cultura, la salud, el desarrollo sustentable y la responsabilidad social.

En el marco estatal los objetivos establecidos por la Ley de Educación del Estado de México son los siguientes:

- Consolidar e integrar el conjunto de conocimientos con miras al desarrollo de la capacidad de abstracción y la actitud científica.
- Enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los tres niveles previos con la enseñanza superior.
- Formar en el educando las actitudes y habilidades que lo orienten y estimulen para el autoaprendizaje (Gobierno Estatal, 1998: 34).

En sentido estricto, el sustento jurídico de la EMS dentro del marco universitario lo

encontramos en el segundo párrafo, fracción III, del Art. 2° de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México que establece: “La Universidad tiene por fines impartir la educación media superior y superior […] organizar, desarrollar e impulsar la impartición de la educación media superior y superior en todas sus modalidades […]” (UAEM, 2008).

Según lo que dispone el Artículo 14 de esta ley, los procesos educativos deberán ser dinámicos, creativos y continuos de manera que “transmitan el conocimiento universal, desarrollen habilidades, capacidades y aptitudes, infundan valores y eleven el nivel cultural de los individuos” (UAEM, 2008).

Dentro del Estatuto Universitario, el Art. 53, fracción I, señala que “la educación media superior tiene como objeto proporcionar al estudiante conocimientos generales y formarlo en uso de metodología y disertación del raciocinio, habilitándolo para ingresar al nivel de educación profesional” (UAEM, 2008).

El Reglamento de Educación Media Superior (UAEM, 2008b) norma las actividades relacionadas con la formación del alumno y, por lo tanto, las funciones que se desarrollan en los diferentes planteles que la integren. El Art. 10 establece como propósitos generales para el Bachillerato Universitario:

I. Brindar una formación integral 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 del Nivel Superior.
III. Desarrollar en el alumno un compromiso solidario con la sociedad, en un contexto plural, diverso e igualitario.

Este reglamento, aprobado en agosto de 2005, ha orientado el trabajo académico de los planteles de la Escuela Preparatoria, de los planteles incorporados y del Bachillerato Universitario Modalidad a Distancia (BUMAD) durante los últimos cinco años.

Los cambios que permiten la actualización permanente del currículo del bachillerato, en términos de vigencia y pertinencia, se encuentran previstos en la Legislación Universitaria, que dota al H. Consejo Universitario e instancias correspondientes de las facultades de aprobación, modificación o supresión de los planes y programas académicos.

Sin embargo, dentro de los cambios curriculares previstos en este marco, se preservan la autonomía y la libertad de cátedra, consideradas elementos esenciales para la vida de la universidad pública, en tanto que permiten que la libre manifestación de las ideas y del pensamiento alcance su máxima realización.

Marco de planeación

La educación, como cualquier otro fenómeno de carácter social, está condicionado por las políticas regionales, estatales, nacionales e internacionales que delimitan las intenciones de la escuela; de aquí la importancia de revisar someramente los lineamientos que en política educativa se han ido expresando; su análisis nos permitirá contextualizar el proceso que nos ocupa y establecer propuestas congruentes y pertinentes con los mismos.

Política educativa internacional

En materia educativa es posible encontrar aspectos significativos así como políticas deseables a seguir dentro del ámbito internacional; de aquí que se asumieran y adaptaran en la construcción del modelo curricular 2003 algunas de las obtenidas como propuestas durante la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, efectuada en Sintra, Portugal, en 1998 (OEI, 1998). El análisis de su vigencia en el contexto actual determina que se retomen en la adaptación curricular 2009 (ideas que se destacan en negritas):

1. **Recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo** mediante una acción pedagógica basada en la razón dialógica y tendente a la construcción autónoma de la personalidad.

2. Orientar los esfuerzos para **elevar el nivel de calidad en la educación**, garantizando la pertinencia y cierto grado de flexibilidad en el currículo, **la relevancia de los aprendizajes, una sólida formación básica, la formación de ciudadanos responsables, solidarios, competentes, con la suficiente capacidad de adaptación dinámica a los cambios.**

3. Privilegiar en esta reforma **el cambio pedagógico** orientado a una transformación de las relaciones y saberes que se establecen en el aula y en la organización de la escuela, con el objeto de **generar una permanente capacidad de aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía en los aspectos cognitivo, afectivo y ético**.

4. Desarrollar una política institucional orientada a **garantizar el respeto a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación** que se brinda, a través de la instrumentación de programas compensatorios (especiales) que den atención prioritaria a los sectores más rezagados, sustentados en el principio de equidad y orientados a la eliminación de la exclusión social.

5. **Fortalecer los procedimientos de evaluación y medición de la calidad de la educación**, orientados a facilitar los procesos de toma de decisiones y a favorecer el desarrollo de análisis comparados.

6. Considerando la posible inserción del estudiante en el ámbito del trabajo, **desarrollar competencias genéricas** que le faciliten una **eficaz adaptación a un mundo laboral cambiante**.

7. **Fomentar el aprendizaje de las ciencias y la tecnología,** creando condiciones adecuadas para la investigación y la innovación que **favorezcan la integración en la sociedad del conocimiento**.

8. Favorecer el **conocimiento y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación**, así como su aplicación pedagógica, eficiente y crítica. Al respecto, de la XIX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, realizada en Lisboa, Portugal, el 20 de abril de 2009, retomamos para el ejercicio de adecuación curricular: impulsar estrategias encaminadas a universalizar

el acceso a las TIC y el desarrollo de contenidos digitales, entre otros, a través de programas de alfabetización digital y tecnológica para promover la apropiación social del conocimiento.

De igual manera se considera importante retomar algunos de los aspectos establecidos en 2007 durante la Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (UNESCO, 2007). El tema central de esta reunión fue la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. Entre los aspectos más sobresalientes que se rescatan como elementos relevantes a considerar —retomados en la estructuración del modelo curricular 2009 y que destacamos en negritas— se encuentran:

- **Ser pertinente**, esto alude a que ésta **sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses**, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, **la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales.**
- **Transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad,** aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.
- **Desarrollar un currículo relevante y significativo para toda la población**, alcanzando un equilibrio entre lo mundial y lo local, o entre lo universal y lo singular; es decir, convertirse en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen; entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal; entre lo común y lo diverso, y entre lo disciplinar y la integración de contenidos.

En el documento de trabajo de los Organismos Internacionales de Cooperación y la Educación (OEI), se rescatan como políticas relevantes para sustentar el financiamiento educativo:

1. El objetivo de largo plazo del Banco Mundial: “Asegurar que todas las personas terminen estudios de enseñanza básica de calidad suficiente, adquieran los conocimientos fundamentales (**alfabetización, conocimientos básicos de aritmética, capacidades para razonar y técnicas para la vida en sociedad, como la aptitud para trabajar en equipo**) y tengan la **oportunidad de seguir estudiando toda la vida** en distintos entornos de la enseñanza postbásica para poder adquirir conocimientos avanzados” (Estrategia sectorial de educación, BM, abril, 2000).
2. La atención de la inversión del Banco Interamericano de Desarrollo en la universalización, calidad y pertinencia de la educación; dadas las características de la economía actual y la que “está por venir”, especialmente por la globalización

y el creciente contenido intelectual de la producción; pues esto requiere una sólida formación en **matemática, lenguaje y comunicación, así como flexibilidad, creatividad y creciente capacidad para trabajar con otros en forma cooperativa.**

En este mismo documento la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) percibe como uno de los principales desafíos el aumento en la calidad de la educación, lo que implica seguir avanzando en herramientas de diagnóstico y medición de la calidad para darle mayor pertinencia a intervenciones futuras; **tomar decisiones y realizar acciones efectivas para actualizar estilos de aprendizaje y de enseñanza**; dotar a las escuelas con un **soporte informático y de tecnología audiovisual que permita transmitir a los educandos nuevas destrezas de adquisición de información y conocimientos**; imprimirle mayor fuerza y dinamismo al **mejoramiento curricular y la capacitación docente**; extender jornadas escolares y dotar de mayor infraestructura escolar a las escuelas (CEPAL/UNESCO, 1992).

La CEPAL también sugiere otorgar una especial atención al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, y la incorporación de áreas y tópicos indispensables para la comprensión del mundo y de la sociedad moderna: educación ambiental; en materia de población; para la prevención de enfermedades como el SIDA, el uso de drogas, la democracia, el consumo, etc. (CEPAL, 1990: 162). Estos temas adquieren una dimensión especial en la actualidad, porque se reconocen como **temas transversales** de cualquier currículo educativo y son la base de la denominada formación *en* y *para la vida.*

Como puede notarse, existe una perspectiva centrada en la globalización del mundo competitivo, que exige satisfacer las diversas necesidades poblacionales, todo ello con un sustento en la pertinencia, calidad, equidad, flexibilidad, eficiencia y eficacia.

Política educativa nacional

El valor estratégico que la EMS tiene para impulsar la transformación que requiere el país, dentro de un contexto caracterizado por la acelerada transformación científica y tecnológica, es una realidad que la política educativa no ha podido eludir.

En el ámbito nacional destacan como criterios conductores de la política educativa para este nivel la atención a los problemas de cobertura, calidad y equidad, a través de estrategias como la utilización de modernos métodos pedagógicos y tecnologías; la definición de nuevos roles de los actores educativos; una organización, mecanismos de toma de decisiones y criterios de operación que mantengan correspondencia con las funciones sustantivas; pertinencia de los programas educativos, definida en función de las necesidades del entorno en cada institución; contar con procesos de selección basados en los méritos de los aspirantes y en atención al principio de equidad, entre otros. La visión general que subyace en los planteamientos del ámbito nacional se orienta hacia el objetivo de lograr que las instituciones educativas de NMS sean vanguardistas en el contexto nacional e internacional, por sus enfoques, contenidos, procesos, metodologías y el reconocimiento a la calidad de sus egresados.

Ahora bien, la EMS enfrenta la dificultad de no poseer una identidad propia que le permita dejar atrás sus singularidades tradicionales y su aislamiento, insostenible frente a los rápidos cambios en los conocimientos, la tecnología y la organización del mundo laboral (SEP, 2001: 62). Incluso, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 es el primero que incluye un subprograma específico para este nivel, asignándole además un presupuesto particular. Frente a esta situación, destacan los esfuerzos de diversas instancias nacionales por acotar la distancia entre las diversas modalidades y alternativas de bachillerato que actualmente se ofertan en el país a través de la integración y consolidación de un Sistema Nacional de Bachillerato. Como punto de partida para lograr este objetivo, la SEP ha propuesto a las instituciones de NMS la puesta en común del perfil del egresado de EMS en función de un conjunto de competencias genéricas transversales y disciplinares básicas que "articulen conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables en la formación integral, holística y armónica de la persona" (SEP-SEMS, 2009).

La razón de ser de este esfuerzo se encuentra en la intención central de dar identidad y homogeneidad a este nivel educativo, organizándolo en torno a "objetivos comunes [...] para potenciar sus alcances" (SEP, 2008) e iniciando un proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que permita mejorar la calidad de las instituciones que lo conforman.

Participan en esta iniciativa, además de la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, autoridades educativas de los estados de la República, la Red Nacional del Nivel Medio Superior de ANUIES (a la que pertenece la UAEM), el Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública, el IPN y diversos especialistas en temas educativos.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) contempla cuatro ejes:

1. La creación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias "para dotarlo de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras".
2. La definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS para que puedan ser reguladas e integradas de manera efectiva al sistema educativo del país y, de manera específica, al SNB.
3. La definición de los mecanismos de gestión de la reforma: formación docente, de apoyo a los estudiantes y evaluación integral, entre otros "necesarios para fortalecer el desempeño académico y mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos".
4. La forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco de este sistema "reflejado en una *certificación nacional* complementaria a la que actualmente emite cada institución".

Estos cuatro ejes conducen al NMS hacia las acciones de evaluación de la calidad que ya son comunes, tanto en la educación básica y media, como en el Nivel Superior, cerrando con ello el ciclo en el Sistema Educativo Nacional.

El primer paso ha sido la *construcción, difusión y socialización* del Marco Curricular Común, basado en competencias, con el cual se pretenden articular académicamente los planes y programas de estudio en torno a objetivos comunes (desempeños finales compartidos), sin perder la diversidad y riqueza de las distintas instituciones.

> Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior (SEP, 2008: 49).

Cada institución de NMS interesada en participar como integrante del SNB revisaría su propuesta curricular para asegurar que el perfil del egresado planteado en esta reforma se cubra con suficiencia. En su integración se han considerado tres conjuntos de competencias y conocimientos a desarrollar:

- Competencias genéricas
- Competencias y conocimientos disciplinares (básicas y extendidas)
- Competencias profesionales

Por otro lado, se pretende que el Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato construido a partir de la RIEMS se caracterice por la flexibilidad, lo cual implica varios niveles de concreción curricular para su adopción en las diferentes instituciones "que permita la adecuación a necesidades diversas, con lo que la relevancia regional y nacional de los planes de estudio se vuelve una realidad posible" (SEP, 2008: 72).

Para quienes reconocen, como la UAEM, la importancia del cambio de paradigmas en la EMS y la transición hacia un modelo educativo que ofrezca a los estudiantes mejores herramientas para enfrentar los retos de la vida adulta, cualesquiera que éstos sean, la propuesta de la RIEMS se convierte en una interesante oportunidad para revisar, reestructurar y enriquecer su postura educativa particular a partir de un marco más amplio e incluyente. Se trata también de aprovechar circunstancias históricas en las que los centros escolares de Nivel Medio Superior reconozcan sus fortalezas, las consoliden y avancen en términos de calidad y equidad para ofrecer a sus egresados la sólida formación que requieren.

Política educativa institucional

Reconociendo las constantes transformaciones globales y las políticas nacionales educativas, así como la necesidad de desarrollar estrategias que perfilen el porvenir de su bachillerato en el plano institucional, la UAEM se integra a la propuesta federal de la RIEMS, tanto en la modalidad escolarizada presencial de los subsistemas dependiente e incorporado, como en la modalidad no escolarizada (virtual).

El 11 agosto de 2009 la UAEM firma la carta de adhesión al SNB, hecho que determina la revisión del CBU-2003 para incluir en sus propósitos el logro del perfil de egreso establecido en el Marco Curricular Común.

De manera complementaria, el *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009-2013* de la UAEM, estructurado en torno a cinco ejes transversales, destaca los siguientes objetivos institucionales que se recuperan en la propuesta curricular del bachillerato 2009 y en los diversos proyectos operativos que apoyan su instrumentación:

En relación con la innovación curricular:

- Incorporar estrategias didácticas y pedagógicas innovadoras para que el currículo universitario promueva el tema de la responsabilidad social y los valores, al tiempo de aplicar metodologías que vinculen a la Universidad con su entorno local, estatal y nacional.
- Impulsar los programas específicos de apoyo a la juventud relacionados con: sexualidad, recuperación del orgullo de porvenir de pueblos indígenas, responsabilidad de ser padres jóvenes, apoyo a grupos vulnerables para que continúen y culminen sus estudios, y la prevención de problemáticas psicosociales en los estudiantes.
- Desarrollar el uso de las TIC para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos digitalizados intra e interinstitucionales (multimedia, plataformas *software*, herramientas de trabajo colaborativo en línea, entre otros).

En torno a la formación docente:

- Impulsar la formación docente en temas relacionados con el desarrollo curricular, los enfoques centrados en el estudiante, la enseñanza para la formación transversal y la elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje.

Respecto a la cobertura y equidad:

- Aumentar las oportunidades de acceso a bachillerato y estudios profesionales, y favorecer la permanencia, el rendimiento académico y la conclusión exitosa en los estudios de los alumnos.
- Fortalecer la equidad y calidad de la oferta educativa institucional en las modalidades presencial, semipresencial y a distancia, mediante un compromiso de pertinencia social y de formación humanista en sus diversos sistemas y niveles educativos.
- Desarrollar el programa de educación continua y a distancia de la UAEM, particularmente el Bachillerato Universitario en la Modalidad a Distancia (BUMAD).
- Impulsar una educación a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes en línea, accesible a estudiantes y profesores en cualquier momento y desde cualquier lugar que favorezcan la ampliación de la cobertura.
- Apoyar programas de diseño instruccional para el tránsito de la modalidad presencial a una modalidad mixta, con base en el aprendizaje combinado.

El planteamiento de la calidad y la evaluación de la calidad como políticas educativas

Desde finales de la década de 1980 y hasta el momento, se ha producido un giro significativo en los análisis sobre la educación. La preocupación ha dejado de estar centrada exclusivamente en la extensión y en el acceso a los servicios para hacerlo en los contenidos de los sistemas educativos, en lo que ocurre en el interior de ellos mismos y en

la calidad de los procesos que se desarrollan en la escuela. Existe, además, un consenso creciente acerca de la necesidad de que los estudiantes efectivamente desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse y participar en sociedad.

Así, el concepto de calidad, amalgamado con el de equidad, está ahora en el primer plano de la agenda educativa y cobra mayor atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos.

La primera dificultad que se enfrenta ante el concepto *calidad* es que es un término complejo, susceptible de interpretación diversa; la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, por sus siglas en inglés) se niega a establecer una definición estricta y universalmente aceptada, aunque sugiere aclarar el concepto una vez que se efectúe un análisis formal de las condiciones y circunstancias en las cuales el término se emplea, especialmente si se trata de aplicarlo a la educación.

En el currículo del bachillerato universitario de la UAEM se conceptualiza *calidad de la educación* a partir de los tres enfoques, complementarios e interdependientes, propuestos por Toranzos (1996: 3-4):

a) Calidad referida a lo que se aprende en el sistema y a la relevancia de los contenidos y aprendizaje en términos individuales y sociales; esto es, los que se requieren para desarrollarse como persona —intelectual, afectiva, moral y físicamente— y para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la sociedad. Desde este enfoque son prioritarios los propósitos atribuidos a la acción educativa y su realización en la estructura y contenidos curriculares y, ahora más específicamente, para contribuir al desarrollo de las competencias establecidas por el SNB como esenciales en la formación de bachilleres.

b) Calidad referida a los procesos y medios educativos para desarrollar en los alumnos su experiencia educativa y ofrecer un contexto físico adecuado al aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado para la tarea de enseñar, pero sobre todo, para la tarea de propiciar el aprendizaje; buenos materiales de estudio y de trabajo, así como sistemas de evaluación de los aprendizajes y estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de competencias.

c) Calidad referida a los resultados del aprendizaje logrados por la acción educativa, enfatizando que los estudiantes efectivamente aprendan y desarrollen las competencias pertinentes para este nivel.

Ahora bien, estos tres enfoques del concepto de calidad de la educación son esenciales para construir un sistema de evaluación (incluyendo la definición de indicadores, criterios e instrumentos apropiados) que garantice la calidad del bachillerato UAEM.

Es posible reconocer cuatro componentes esenciales en este sistema: ***equidad,*** entendida como la oportunidad de participar en igualdad de condiciones en las actividades educativas; ***eficiencia***, como la administración óptima de los costos con los resultados; ***eficacia***, como la posibilidad de lograr los objetivos que se proponen con todos los alumnos, y ***relevancia***, en la medida que se ofrezcan aprendizajes significativos para la vida.

De esto se desprende que la educación en el bachillerato UAEM será de calidad si consigue que el mayor número posible de los jóvenes que ingresan a él permanezcan y concluyan sus estudios en el tiempo previsto para ello; si proporciona contenidos útiles para la vida personal, social y productiva del alumno, y si logra todo lo anterior al menor costo posible (Schmelkes, 1996: 7).

Será necesario también actualizar los indicadores que tradicionalmente se han empleado en la institución para medir el desempeño de los planteles: evolución de la matrícula, reciclaje, deserción, aprobación, etc., e incursionar en elementos que permitan definir qué es lo que el estudiante ha aprendido realmente, qué tan preparado se encuentra para desempeñarse productivamente en la realidad o qué y en qué condiciones aprende. En fin, obtener todas aquellas pautas que permitan proponer mejoras en el proceso educativo superando la visión de recabar sólo datos sobre los resultados obtenidos.

En tal circunstancia, el Nivel Medio Superior de la UAEM ha considerado necesario, además de actualizar y fortalecer su Sistema de Evaluación Curricular, adherirse al proceso nacional de evaluación de planteles cuyos resultados determinarán tanto el ingreso como la permanencia en el SNB, entendiendo la pertenencia a este sistema "como un reconocimiento —sustentado en evaluaciones confiables— a la buena calidad de un plantel educativo que ha hecho suyos los principios de la RIEMS" (SNB-Comité Directivo, 2010: 3).

Para ello, el Nivel Medio Superior de la UAEM asume las políticas, directrices, criterios, indicadores, referentes, estándares y otros elementos que constituyen el marco desde el cual se evaluarán los asuntos más relevantes del quehacer académico y directivo de un plantel educativo de Nivel Medio Superior en México, a través de la participación de organismos evaluadores creados ex profeso.

En relación con el ingreso, estas evaluaciones se centrarán en la valoración de pertinencia, suficiencia, idoneidad o simple existencia de ciertos componentes y procesos (normativa, actores, estrategias didácticas, recursos, infraestructura) con que cuenta cada plantel, así como en los compromisos que éste asume al adoptar los principios de la RIEMS y el MCC. La permanencia se decidirá por medio de otra evaluación. En ella los asuntos centrales a valorar, ahora en términos eficacia y eficiencia, serán los relacionados con los desempeños y logros de alumnos, docentes, directivos y demás integrantes de los planteles, además de mejorar —o por lo menos mantener— las condiciones que determinaron su incorporación una vez cubiertos los requisitos y estándares. La evaluación que acredita la permanencia de un plantel registrado en el SNB se realizará periódicamente, en función de un número determinado de generaciones de alumnos a las que se dará seguimiento durante su trayectoria escolar y su ingreso a la educación superior o al ámbito laboral, según proceda (SNB-Comité Directivo, 2009).

Marco filosófico

Como punto de partida en el diseño curricular, es necesario definir con claridad el tipo de hombre y de mujer que se espera formar, pues de ello deriva a su vez la concepción del proceso educativo, la escuela y los agentes responsables de su consecución.

Recuperando la postura educativa plasmada en el CBU-2003, el bachillerato de la UAEM asume como intención principal la formación integral de estudiantes reflexivos, críticos, creativos y conscientes de su realidad, capaces de poner en acción los recursos necesarios para adaptarse a las condiciones de la sociedad actual. Pero, al mismo tiempo, atendiendo al espíritu universitario que lo cobija, busca formar seres humanos sanos, únicos, irrepetibles y valiosos, capaces de aceptar las diferencias y ejercer la tolerancia, el respeto y el aprecio por la diversidad y la dignidad humana.

Para lograr lo anterior y a la luz del momento histórico y del entorno social mediato e inmediato, el currículo del bachillerato (incluidos el plan y los programas de estudio, las relaciones de convivencia en el aula y la escuela, los enfoques teórico-metodológicos, los materiales curriculares, la infraestructura escolar y la capacidad de gestión del cuerpo directivo y escolar), se concibe dentro del paradigma holístico del aprendizaje que permite considerar todos los componentes esenciales para el logro de los propósitos, incluido el desarrollo de las competencias que el marco contextual actual exige, como un sistema articulado.

Desde el enfoque procesual de Gimeno Sacristán, el currículo es el objeto que se construye culturalmente en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión de determinadas prácticas —políticas, sociales, administrativas, institucionales, pedagógicas, epistemológicas —que se dan en torno a las prescripciones educativas; un campo donde inciden múltiples fuerzas y agentes que determinan su configuración, resultado de las diversas intervenciones individuales y colectivas, tanto de los sujetos como de los elementos que operan en éste (Sacristán, 1998: 13-64). En tanto, para Bruner, el currículo debe consistir en una serie de prerrequisitos de conocimientos y habilidades que han de ser adquiridos por el individuo, con el incentivo de acceder a niveles de competencia cada vez mayor conforme se avanza (Bruner, 2001: 83).

La propuesta holística en la formación del estudiante de bachillerato

Ante el hecho incuestionable de que la sociedad actual, cada día más compleja e interrelacionada globalmente, requiere del estudiante nuevas respuestas para entender, percibir, utilizar y transformar el mundo que lo rodea, se recurre al paradigma educativo holístico con enfoque integrador, incluyente, participativo y crítico para definir la formación del bachiller. El argumento que sustenta esta decisión se encuentra en su capacidad de articulación con el momento y las responsabilidades históricas, y en la congruencia que presentan con la actual dimensión temporal y espacial del mundo.

El denominado paradigma holístico pretende superar los múltiples problemas generados por la especialización excesiva, la fragmentación del conocimiento, la tecnificación, la transformación progresiva de los valores sociales y del sentido de la vida. Busca dar coherencia a los procesos de cambio (sean éstos personales, grupales, sociales) y superar la ruptura que existe entre la transformación global y el estancamiento de las estructuras intrasubjetivas, resultado de la preservación de paradigmas obsoletos.

Al asumir el enfoque holístico como filosofía educativa se vuelve imprescindible considerar la integración del estudiante para sí y para su entorno, reconociendo que como ser humano busca significación en los componentes de su desarrollo y no solamente en los datos e informaciones.

La formación del bachiller a partir de esa visión presupone la definición, aprehensión e integración de diferentes campos de formación en un espacio común en el que:

- Se propone que la educación se convierta en un fenómeno social que propicie una relación humana dinámica, flexible, abierta al cambio y respetuosa de la diversidad.
- Se busca la consolidación de una conciencia crítica aplicable a diferentes contextos y a la vida de los educandos, desde una amplia perspectiva moral, cultural, ecológica, económica, tecnológica, política, científica y social.
- Se reconoce que todos los seres humanos poseen vastos y múltiples potenciales que recién se empiezan a comprender. La modificabilidad de la inteligencia humana se explica como la posibilidad de aprender y desarrollar nuevas habilidades, capacidades, aptitudes y actitudes, en función de los diversos estilos de pensamiento que debemos respetar.
- Se plantean modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y contextuales, fuertemente vinculados con las emociones, actitudes y valores.
- Se concibe al aprendizaje como un proceso dinámico e integrador, en el que la confianza, el autoconcepto, la autoestima y la motivación propia adquieren un papel relevante en el desarrollo personal (GATE, 1991).

El paradigma holístico busca sensibilizar y hacer consciente al individuo de sus potencialidades, le permite comprenderse a sí mismo, entender la relación que guarda con su entorno inmediato y asumir compromiso y responsabilidad para actuar en la realidad.

En la concepción holística el estudiante es un ser pleno, poseedor de los sentidos, inteligencia y capacidad para conocer y desentrañar los secretos de la naturaleza en la búsqueda de la explicación y comprensión del mundo real; al mismo tiempo, es una persona creativa de forma inherente, depositaria de necesidades y talentos únicos de tipo físico, emocional e intelectual con capacidad ilimitada para aprender en y para toda la vida.

En congruencia con lo anterior, se resignifica la palabra *educación*, entendida en su acepción de “extraer”, como tener la suficiente pasión para descubrir la grandeza que se encuentra dentro de cada persona; al mismo tiempo, como el medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas, donde la percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad, respetando a cada quien como es, con sus características biológicas, sociales, culturales, de personalidad y dando a cada persona un trato justo, que no atente contra su dignidad (OREALC/UNESCO, 2007).

La educación se convierte así en la fuerza que constituye el instrumento más poderoso para realizar un cambio; desafía a modificar el pensamiento para enfrentar la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo

impredecible que caracteriza a nuestro mundo, derribando las barreras tradicionales entre las disciplinas, para finalmente concebirlo como una unidad (Morín, 2001).

La educación holística no sólo forma al individuo de manera integral, también se acompaña del desarrollo de una mente abierta, capaz de ver el cosmos y la unión de éste con el universo; aquí se vincula la complejidad, donde todo necesita de cada una de sus partes, y éstas del todo en una relación abierta y unificadora, no reductora, capaz de concebir el conocimiento, la persona y su entorno como un todo (Gallegos, 2007).

Se conceptualiza a la institución educativa (a la escuela) como el espacio de aprendizaje donde el alumno potencializa sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores para direccionar su vida futura y enfrentar eficazmente los retos que se le presentan. Concordante con este planteamiento existe una concepción de lo educativo como lo que forma *para la vida* y *en la vida*; que considera la formación del hombre que la sociedad y el mundo de hoy requieren, en la convivencia social, la autoestima, la aprehensión del mundo y el uso de las estrategias argumentativas.

En la visión holística, el papel del docente es esencialmente el de la mediación —mediador del aprendizaje que propicia el movimiento de un estado inicial de no saber, poder o ser a otro cualitativamente superior de saber y ser, por lo que se transciende el aquí y el ahora—, sin dejar a un lado su rol de experto y de profesional en la práctica reflexiva; es quien conjuga el conocimiento con un adecuado conjunto de herramientas pedagógicas y quien propone a sus alumnos situaciones de aprendizaje que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano: mente, cuerpo y emoción.

En este nuevo paradigma, el docente-mediador deberá atender eficientemente las acciones de planeación estratégica, seguimiento, evaluación y retroalimentación continua, para facilitar la promoción de competencias educativas, proponiendo, explicando y reconstruyendo colectivamente los procesos de aprendizajes.

En este contexto, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación en valores y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; en su sexualidad; al convivir y al relacionarse con los demás; al sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; al cuidar y enriquecer nuestro patrimonio natural, histórico y cultural; al sentirse contemporáneos y continuadores de quienes han contribuido a crear al México libre y democrático en que vivimos (Gobierno Federal, 2007).

El papel del alumno también cambia radicalmente, se convierte en un ente estratégico, autónomo, seguro de sí mismo, que desarrolla estrategias cognitivas para la búsqueda, adquisición, elaboración, procesamiento y recuperación sistemática de información, integrándola a sus saberes previos y traduciéndola en aprendizajes significativos; capaz de tomar decisiones en su vida cotidiana y de integrarse a equipos de trabajo y proyectos conjuntos para la resolución de los problemas del colectivo en el cual se desarrolla.

La perspectiva holística también recupera el desarrollo de competencias en los individuos, entendidas como estructuras complejas de atributos (conocimientos, valores, actitudes y habilidades), que permiten desempeños eficientes en situaciones específicas; en la medida que, a través de ellas, el individuo integra y relaciona atributos y tareas, incrementa su capacidad de actuación intencional en varias acciones simultáneas, sin perder de vista el contexto y la cultura del lugar en donde se desenvuelve.

Marco epistemológico y psicopedagógico

En este marco se reconocen los grandes planteamientos, de carácter psicológico, pedagógico y epistemológico que orientan la toma de decisiones en el Currículo del Bachillerato 2009 respecto al qué, cómo y por qué aprender. Destacan en él tres componentes esenciales: *el constructivismo*, como marco explicativo del propio proceso de aprendizaje, *el enfoque basado en competencias*, como la perspectiva que orienta los propósitos generales del bachillerato (en términos de un perfil de egreso relevante y pertinente) y el *paradigma del aprendizaje*, como el modelo asumido para conducir los procesos de intervención en el aula.

El constructivismo

El marco explicativo que articuló el análisis y la toma de decisiones respecto a la práctica docente en el CBU-2003 fue el constructivismo. Reconociendo su potencial y vigencia para apoyar el logro de los propósitos del bachillerato, así como la necesidad de consolidarlo como una postura asumida y asimilada por la comunidad académica del Nivel Medio Superior de la UAEM, se recupera como uno de los elementos básicos que caracterizan este currículo.

El constructivismo es una postura particular explicativa de la forma en la que es posible obtener conocimiento de la realidad circundante; de acuerdo con ella, cada persona construye (y conoce) su realidad de manera subjetiva e idiosincrática, pues parte siempre de sus propias observaciones, análisis y reflexiones.

Desde la perspectiva constructivista, el estudiante es un ser activo que recibe y procesa información en el aula para construir *su propio* conocimiento sobre la realidad. En consecuencia, el conocimiento que logra no es una copia fiel de la misma, sino una construcción interna, activa y personal. Los instrumentos que utiliza para realizar esa construcción son fundamentalmente los *esquemas* que ya posee, es decir, con los que ya previamente construyó una relación con el medio que lo rodea. Un esquema es la representación (o herramienta mental) de una situación concreta, o de un concepto, que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Los esquemas pueden ser muy simples o muy complejos, muy generales o muy especializados, pero la interacción constante con la realidad hará que los esquemas del individuo vayan cambiando. Es decir, al tener más experiencia con determinadas tareas, las personas vamos utilizando esquemas cada vez más complejos y especializados.

En este momento el constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa.

La coincidencia de estas diversas perspectivas en cuanto a la visión activa del sujeto (del alumno para nosotros) en la construcción del conocimiento ha permitido una complementariedad enriquecedora entre sus aportaciones. De ellas se recuperan como fundamento en el currículo del bachillerato de la UAEM las siguientes:

1. El conocimiento, tanto físico como social, se construye intrapsíquicamente, es decir, no se aprehende o descubre de la realidad. El desarrollo cognitivo se origina en gran parte por la actividad del sujeto y su interacción con el medio que lo rodea mediante dos mecanismos básicos: *acomodación* y *asimilación*. La *asimilación* implica la inclusión en la estructura cognitiva de elementos externos ajenos a la misma. La *acomodación* supone una modificación y reorganización de los elementos ya existentes. La complejidad de estos procesos y, por lo tanto, el nivel de desarrollo cognitivo dependen, a su vez, del estadio biológico del sujeto (Piaget, 1979). Ambos condicionan el tipo de tareas que el alumno es capaz de realizar, en función del estadio en el que se encuentre, y con ello la calidad de su aprendizaje. Según Piaget, el desarrollo evolutivo de la inteligencia es un proceso dinámico que pasa por diversos estados o estadios de equilibrio: sensomotor (0-2 años), preoperacional (2-7 años), de las operaciones concretas (7-14 años) y de las operaciones formales (14-15 años en adelante). De esto se infiere la relevancia de considerar la estructura cognitiva del estudiante durante todo el proceso de diseño curricular e instruccional, es decir, al proponer objetivos, seleccionar contenidos y diseñar actividades de enseñanza.

2. El sujeto es un ser eminentemente social y su conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura. Todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se *internalizan.* Pero, al mismo tiempo, esta internalización está determinada por el uso de algún comportamiento cognitivo en un contexto social (Vygotsky, 1988). Esta idea sugiere la necesidad de que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, pues se ha comprobado que el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros realizando interacciones de tipo social, como la discusión o el trabajo en grupo. De aquí la importancia de la inclusión del trabajo colaborativo como actividad detonadora del aprendizaje.

3. Cada alumno es capaz de aprender por sí mismo una serie de aspectos de la realidad que tienen que ver con su nivel de desarrollo cognitivo, pero siempre habrá otros aspectos de la misma que sólo puedan estar a su alcance a través de la mediación de alguien con mayor experiencia: un adulto, un compañero aventajado o el maestro. La distancia entre el nivel real de desarrollo, establecido por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz, se denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) y define el área de acción del profesor o de la acción educativa,

así como el papel fundamental que ambos tienen en el desarrollo de nuevas estructuras mentales (Vygotsky, 1988).

4. El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente vinculada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee (*ideas, experiencias previas*). El aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos (*aprendizaje memorístico*) que el alumno no estructura formando un todo relacionado (*aprendizaje significativo).* Para que la significatividad se dé es imprescindible que el estudiante exhiba, reconozca y utilice sus conocimientos previos, aunque éstos no sean totalmente correctos (Ausubel, 1972). Al respecto, las ideas preconcebidas o preconceptos pueden ser ideas incorrectas basadas en errores de observación o de rigor lógico de los razonamientos; pero también, paradigmas individuales, elaborados por el alumno para interpretar su propia experiencia y, por ende, visiones útiles del mundo que deben ser respetadas (Gómez, 1996). Por lo tanto, resulta fundamental no sólo conocer estas representaciones previas que los alumnos tienen, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que lo lleva a dar una determinada respuesta. La tarea del docente consiste en proponer suficientes organizadores previos, esto es, mecanismos o puentes cognitivos que pueden serle útiles al alumno para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el previo, o bien, para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado, desarrollando una comprensión adecuada. Para Ausubel (1972), aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en la estructura de conocimientos del estudiante.

Ahora bien, a partir de este marco explicativo, es posible conceptualizar el propio término *aprendizaje* y todo lo que de él se deriva. Para el logro de los fines del bachillerato de la UAEM será importante un compromiso de la práctica educativa con la búsqueda del aprendizaje significativo, reflexivo, situado y colaborativo. Adicionalmente se acota lo referente al concepto de aprender a aprender.

El aprendizaje significativo

Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se va aprendiendo a partir de lo que ya se conocía, estableciendo vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido y lo que ya se sabía (los conocimientos previos). Ante la nueva información presentada, se produce una revisión, modificación y enriquecimiento de los conocimientos previos y estructuras de pensamiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones que aseguran la funcionalidad y la memorización amplia de lo aprendido.

Se entiende que *un aprendizaje es funcional cuando la persona que lo ha llevado a cabo puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema*

determinado, en nuevas situaciones o para efectuar nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva, la posibilidad de aprender se encuentra en relación directa con *la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y con las conexiones que se establecen entre ellos*.

Cuanto más rica en elementos y relaciones es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significado a materiales y situaciones novedosos y, por lo tanto, más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos.

Por otro lado, el aprendizaje significativo supone que la información aprendida es integrada a una amplia red de significados que se ha visto modificada, a su vez, por la inclusión del nuevo material.

Las condiciones para conseguir aprendizajes significativos son que el material por aprender sea *potencialmente significativo*, que el alumno disponga de los *conocimientos previos* que le permitan abordar el nuevo aprendizaje y asignar significados, y que posea *una actitud favorable* a su realización (suficientemente motivado).

Los mecanismos y estrategias que adopte el profesor deberán estar regidos por un principio general: partir de los conocimientos previos del alumno, pero no quedarse en este punto, sino avanzar a través de la construcción de aprendizajes significativos hacia el logro de las metas deseadas.

Como aspectos a considerar en el diseño de experiencias de aprendizajes significativas podemos mencionar los siguientes:

a) Debe existir una distancia óptima entre lo que sabe el alumno y lo que se le presenta en el nuevo material. Si el material es demasiado complejo puede generar bloqueos al no poder atribuírsele significados, o bien, puede generar aprendizajes mecánicos o memorísticos. En cambio, si es muy sencillo, puede no producir la necesidad de revisar nuevas cosas al poder resolverse con lo que se posee previamente, en ambos casos puede generarse desmotivación.

b) Cuanto más semejante sea una situación de aprendizaje a aquéllas en las que ese aprendizaje se aplica, mejores resultados se obtendrán, particularmente a nivel de la motivación de los estudiantes. Los alumnos descubren la utilidad práctica de los contenidos de aprendizaje, al mismo tiempo que los aprenden. La línea pedagógica basada en la problematización permite ir en esta dirección. Constituye un proceso donde el punto de partida del aprendizaje es el problema a resolver, y es a partir de su resolución (el reto) que se van adquiriendo los aprendizajes. A esto se suma la motivación intrínseca por el nuevo aprendizaje, la adquisición de conocimientos de manera significativa y la percepción inmediata y directa de la utilidad de lo que se está aprendiendo.

El aprendizaje significativo se manifiesta a través de comportamientos del alumno que normalmente no se generan en el aprendizaje tradicional: cuestiona sus conocimientos previos, reorganiza sus conocimientos a la luz de nueva información, *transfiere esos conocimientos a otras situaciones o contextos* —característica central de quien ha desarrollado competencias—,

descubre los principios en que se basa ese conocimiento, es consciente de su propio aprendizaje y aplica este proceso (aprender a aprender) a otras experiencias escolares y extraescolares.

En este marco de ideas, requiere mención especial el concepto de *conflicto cognitivo*.

El aprendizaje se produce como consecuencia de la interacción entre el que aprende y los contenidos de aprendizaje, lo cual genera un cambio en su estructura de pensamiento y le permite perfeccionar sus teorías sobre el mundo.

La estructura de pensamiento está constituida tanto por conceptos como por procedimientos y actitudes, los cuales cambian y evolucionan como fruto de la interacción entre otros sujetos y objetos, en un proceso social y constructivo, cuyo principio básico es el equilibrio (Piaget, 1979). Cuando nuestras concepciones sobre la realidad y lo que ocurre en ésta no coinciden, es decir, cuando nuestros esquemas entran en contradicción, se produce una situación de desequilibrio cognitivo o *conflicto cognitivo* que constituye el "motor" del aprendizaje. En búsqueda de una solución, el ser humano construye respuestas, se plantea interrogantes, investiga, descubre, hasta llegar al conocimiento que lo hace restablecer el equilibrio.

Dentro de esta perspectiva, la actividad por la cual el estudiante reestructura sus esquemas mentales constituye el mejor o quizá el único camino para que consiga un verdadero aprendizaje. La acción pedagógica en este marco deberá estar orientada a crear un ambiente rico y estimulante en el cual no existan obstáculos para que el alumno despliegue su actividad autoestructurante.

Los esquemas de conocimiento del estudiante sólo pueden ser modificados si él es consciente de lo que sabe y de lo que no, es decir, si ante la nueva información presentada siente que sus ideas previas son insuficientes. El objetivo es provocar en los estudiantes *conflictos* que generen el desequilibrio de sus esquemas de conocimiento, lo cual sólo será posible si el estudiante encuentra desafiante y motivante la superación de los retos planteados. Sucede a menudo que los estudiantes "aprenden" cosas sin cambiar verdaderamente sus esquemas mentales, se trata de los aprendizajes memorísticos o superficiales a los que hace referencia Ausubel (1972); éstos se realizan sin esfuerzo por entender, resultan suficientemente útiles para las demandas requeridas en las tareas, pero no se conservan a largo plazo.

El aprendizaje reflexivo

El aprendizaje reflexivo es aquel que prioriza el pensamiento y no sólo la memoria o el conocimiento en sí mismo; aquel que se produce porque el alumno aprende reflexionando sobre lo que aprende:

> El fundamento racional que lo sustenta puede reducirse a un simple enunciado: el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible *retener, comprender y usar activamente* el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo (Perkins, 2003: 21).

Siguiendo a Ausubel (1972), comprender es sinónimo de aprender significativamente

y, por lo tanto, de poseer un conocimiento que puede ser recordado y utilizado a largo plazo. Actualmente varios autores hacen énfasis en trabajar en el aula una pedagogía de la comprensión, con la cual sea posible trascender el conocimiento frágil y pobre que la escuela ofrece (Ausubel, citado en Gardner, 2000; Perkins, 2003).

Según estos autores, comprender es la habilidad de pensar (reflexionar) y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe, superando la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios. Si se comprende algo, se es capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el mismo: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento (el conocer) y la destreza habitual; si bien esto no significa restar importancia a estas habilidades básicas.

La visión de la comprensión obtenida a través de la reflexión y vinculada con el desempeño desafía la centralidad de las representaciones. Lo que el estudiante adquiere no es sólo una representación de la realidad, *sino una capacidad de acción y ejercicio maleable sobre ella,* indispensable en la demostración de desempeño.

La comprensión, entonces, lejos de ser un estado de posesión parece plantearse como un estado de capacitación. Entender algo no sólo implica tener más información sino que alude a una capacidad de *hacer,* en términos de generar o producir otras cosas con ese conocimiento ¿Qué indicios estarían revelando la comprensión? Según Perkins (2003: 82-83) a las actividades que son posibles de ser desarrolladas a partir de la comprensión se les denomina “actividades de comprensión”: *explicación*, *ejemplificación*, *aplicación*, *justificación*, *comparación* y *contraste*, *contextualización* y *generalización,* entre otras. Desde esta perspectiva es posible explicar cuál es la meta de la pedagogía de la comprensión: capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo. En este marco, el aprendizaje es posible de ser pensado como una consecuencia del pensamiento y de la reflexión. Todas las actividades de comprensión —explicar, encontrar nuevos ejemplos, generalizar, etc.— requieren pensar reflexivamente.

El aprendizaje situado

Como uno de los resultados del trabajo de Vygotsky y otros autores, aparece el concepto de enseñanza situada en el que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, reconociendo que es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (Díaz, 2003).

Desde esta visión situada, los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender y hacer, pues ambas son acciones inseparables; además, deben hacerlo en el *contexto pertinente* y a partir de prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas.

La autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de *actividad social* que promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995, cit. en Díaz, 2003).

Supone, entre otras cosas, que los educandos aprendan involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Contrario a la enseñanza tradicional, el aprendizaje situado ocurre en contextos significativos, enfrentando problemas y situaciones reales, siempre con el tutelaje del docente que promueve la reflexión en la acción y el aprendizaje de estrategias adaptativas y extrapolables.

En un modelo de enseñanza situada, la influencia de los agentes educativos se potencializa y se traduce en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como en estrategias centradas en el aprendizaje colaborativo o recíproco.

En este marco el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe percibirse también como un proceso multidimensional de apropiación cultural, es decir, una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

De acuerdo con Díaz Barriga (2003), entre las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad, se encuentran el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, el análisis o estudio de casos, el método de proyectos, las prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, el aprendizaje en el servicio, el trabajo en equipos cooperativos, los ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, el aprendizaje mediado por las nuevas TIC.

El aprendizaje colaborativo

También como resultado de las aportaciones de Leo Vygotsky, además de elemento importante en la concreción del aprendizaje situado, surge este modelo inserto en los paradigmas educativos integradores. De acuerdo con él, los procesos de aprendizaje deben conducirse de una manera dinámica, facilitando relaciones de cooperación y comunicación entre iguales dentro de la comunidad de aprendizaje y en ambientes educativos abiertos que propicien la construcción del conocimiento.

Los intercambios de conocimientos, la construcción de un saber común en función de los acontecimientos que se producen y de los objetivos y necesidades del colectivo son el principio de la nueva organización del trabajo. Como dice Pierre Veltz:

> No solamente existe comunicación entre las tareas, sino trabajo-comunicación. Un individuo (o grupo) ya no pertenece únicamente a una simple cadena jerárquica. Está conectado horizontal y verticalmente con un número cada vez mayor de individuos (o grupos). La tarea existe únicamente como nudo de una red de cooperación cuya geometría es variable y capaz de funcionar solamente con protagonistas que tengan un elevado grado de autonomía (Giry, 2002: 10).

Según las investigaciones de Johnson (1981, cit. en Coll, 2003), las relaciones entre iguales (entre alumnos, por ejemplo) desarrollan el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.

En una situación cooperativa derivada de esta relación entre iguales, los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos *si y sólo si* los otros alcanzan los suyos; los resultados perseguidos y alcanzados benefician, por lo tanto, a todos los participantes de esta relación.

En el nuevo modelo tendrá que fomentarse el aprendizaje en la cooperación, en el intercambio, la deliberación y el desarrollo de habilidades y competencias relativas a lo que se ha denominado la inteligencia interpersonal e intrapersonal (Mir,1998). No exclusivamente entre los alumnos, sino entre todos los grupos que intervienen en este proceso: docentes, directivos, administrativos, padres de familia, etcétera.

Aprender a aprender

Una de las conclusiones más elementales a las cuales ha arribado la psicología del aprendizaje es la siguiente: los seres humanos no solamente aprenden, también aprenden a aprender; es decir, a crear conceptos y comportamientos que sirven al aprendizaje en sí mismo.

> La investigación ha mostrado que las personas, desde la temprana infancia, se forjan ideas sobre lo que es un buen aprendizaje (cuáles son las estrategias más útiles para leer, comprender y memorizar, por ejemplo). Con la edad, estas estrategias se vuelven más sofisticadas y en algunos estudiantes llegan a ser sumamente sutiles (Perkins, 2003: 121).

Normalmente este proceso ocurre de manera espontánea en los alumnos, pero es posible orientar el proceso de aprendizaje para utilizar estrategias específicas que desarrollen esta habilidad. Aprender a aprender implica:

1. Reconocer el estilo personal para aprender, solo y con otros.
2. Identificar los elementos que promueven el propio aprendizaje y detectar aquellos que lo dificultan.
3. Ser capaz de influir propositivamente para hacer que se den las condiciones y el ambiente propicio para el aprendizaje, y saber cómo aprender de y en las distintas experiencias de la vida (Monereo, 2000: 23).

El desarrollo de la habilidad de aprender a aprender se verá reflejado en el mejoramiento de cualidades, habilidades y aptitudes específicas, tales como: respeto y autonomía en el proceso de aprendizaje; un sentido de pertenencia e identidad con la comunidad; la práctica de construcción permanente del conocimiento; la capacidad de autoevaluación para valorar su trabajo y renovarse a cada momento; una conciencia analítica, reflexiva y crítica; además del fortalecimiento de su autoestima en cuanto que debe aceptarse en sus particularidades para proyectar satisfactoriamente su imagen frente al grupo social.

La capacidad de aprender a aprender está estrechamente ligada a la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de construcción de conocimiento, así como la de controlar los procesos cognitivos que lo determinan para hacer crecer aquellas habilidades que propicien los cambios de conducta necesarios para el desarrollo y la socialización. Esto es lo que se conoce como *metacognición,* la habilidad para pensar sobre el pensamiento, para tener conciencia de la capacidad de solucionar problemas, y para supervisar y regular los propios procesos mentales.

La metacognición es fundamental en el paradigma del aprendizaje, pues sólo a través de la toma de conciencia acerca de lo que se aprende y cómo se aprende es posible determinar estrategias de solución ante el problema individual de construcción del conocimiento.

El enfoque basado en competencias (EBC)

La perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación que podría permitir realizar mejores procesos de formación académica. A pesar de la discusión abierta que este enfoque ha planteado, diversos autores reconocen como algunas de sus ventajas potenciales la posibilidad de modificar los modelos de enseñanza y replantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar (Díaz Barriga, 2006; Coll, 2007).

El EBC sugiere por ejemplo incrementar la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo, relevante, útil, integral y diversificado al desarrollar la capacidad propia de razonamiento con un conjunto de habilidades que permitan resolver situaciones cotidianas, superando con ello la formación tradicional centrada en la adquisición y reproducción de información.

Los mismos autores, sin embargo, recomiendan una explicitación de los significados conceptuales de este enfoque cuando es adoptado como elemento de innovación curricular.

Dada la adecuación de este currículo en torno al enfoque basado en competencias, se ha considerado importante definir en este marco los significados básicos relacionados con el mismo.

El concepto de competencia

Una competencia puede conceptualizarse como una cualidad intrínseca de la persona en términos de *capacidad o aptitud para hacer algo,* determinada por la presencia de un conjunto integrado y articulado —un sistema— de atributos diversos, a los que varios autores refieren como *recursos* (conceptuales, procedimentales, actitudinales, contextuales, metacognitivos, sensoriales, etc.) *(*Perrenoud, 1999).

Para *hacer algo*, la persona recurre a este conjunto de *recursos* y los *moviliza*, en el sentido de poner en juego, poner en acción (activar) o utilizar. Cabe señalar que el desempeño de la competencia también estará determinado por la *selección* de los recursos que cada persona considere pertinentes.

La exigencia de acción (de *hacer algo*) a la que responde la competencia puede ser muy diversa, pero, en general, es una actividad que requiere un procesamiento

complejo o de orden superior de los recursos para ejecutar tareas o actividades también complejas, tales como detectar, identificar y resolver problemas, tomar decisiones o lograr objetivos.

La competencia tiene la cualidad de ser *transferible,* es decir, de demostrarse en diversas *situaciones* (comunicativas, científicas, sociales*,* cotidianas), *escenarios* (personal, interpersonal) y *contextos* (la escuela, la familia, el empleo, la vida), y no exclusivamente en aquel donde se desarrolló; por lo tanto, estos ámbitos de aplicación pueden caracterizarse como análogos, distintos, nuevos, auténticos, adidácticos y hasta retadores. Llama la atención la posición de la escuela francesa respecto a la aplicación de la competencia en contextos determinados o específicos, como el de las disciplinas (Meireu), o restringiendo las situaciones en las cuales el estudiante deberá ejercerlas: una *familia de situaciones* (CEPEC, De Ketele y Roegiers), *una familia de tareas* (Beckers) o *un contexto dado* (Le Boterf). También se encuentra la posición de la SEP en torno a las competencias en la educación preescolar (*situaciones y contextos específicos*) o la de Hernández (2011) referida a competencias en el ámbito científico.

La competencia, como capacidad, es invisible, esto es, sólo se evidencia o demuestra a través de su expresión externa, el desempeño. Si la competencia es la capacidad interna de entrar en acción, desempeño es el resultado observable de la acción realizada. Perrenoud, Ph. (1999) hace esta distinción entre competencia y desempeño al ubicar a la primera en el orden de las disposiciones más estables dentro del sujeto, que están en la base de la acción y permiten su realización; mientras que el desempeño está en el orden de la actividad, del trabajo, de la acción de un momento.

En general, para decir que la competencia existe se espera que este desempeño sea eficaz, es decir, que la movilización de recursos conduzca a la resolución pertinente, satisfactoria, excelente, rápida, flexible, creativa, con sentido, constructiva, transformadora, etc. de la tarea, situación o problema.

En resumen, podemos definir una competencia como *la capacidad de usar, movilizar o poner en acción de manera integrada un conjunto de recursos, con la intención de dar respuesta a un problema o enfrentar eficazmente una situación de contexto.*

Los contenidos de aprendizaje en el enfoque basado en competencias (EBC)

De acuerdo con César Coll (1992), los contenidos son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización. Son además:

> […] aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos —también entre alumnos— que hacen posible que éstos puedan desarrollarse y crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo (Coll, 1992: 11).

Al definir los contenidos como saberes culturales, se incluyen en ellos *hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, intereses,*

hábitos, pautas de comportamiento, etc., o desde una perspectiva más compleja, competencias, entendidas como conjuntos integrados de estos saberes culturales.

Los recursos que una persona pone en acción al exhibir competencia tienen carácter diverso: cognitivo, procedimental, actitudinal, emocional, social, etc. Algunos de éstos, como los conocimientos, las destrezas o las formas de conducirse, son adquiridos por la persona a través de los diversos eventos de aprendizaje que le proporcionan la experiencia cotidiana externa y la interacción social —en la familia, la escuela, el grupo de conocidos, la comunidad—. Los recursos adquiridos son integrados al potencial biopsíquico innato y desarrollados de manera personal y única por cada individuo.

Para que una competencia se despliegue es necesario que el individuo haya adquirido previamente estos recursos. Dado que la naturaleza de la competencia es potencial (al ser una capacidad que puede manifestarse o no, en función de la situación), el proceso de aprendizaje escolar sólo puede garantizar, por un lado, la adquisición de los recursos (conceptuales, cognitivos, procedimentales y actitudinales) que compongan una competencia específica, y por otro, el ejercicio de aplicación integral de estos recursos en diversas situaciones didácticas, con la finalidad de incrementar su potencial de aplicación.

Estos recursos que la escuela puede ayudar a adquirir corresponden en el diseño y la planificación didáctica a los contenidos curriculares propiamente dichos, pero en el entendido de que ahora se seleccionan y organizan en función de su rol como *componentes* de la competencia que se espera desarrollar y no como una relación lineal de saberes por aprender, como tradicionalmente se hace.

Ahora bien, desde el punto de vista del contenido específico que se pretende aprenda el alumno, se identifican también determinadas condiciones que es preciso tener en cuenta para favorecer su aprendizaje, uno de ellos es el de su relevancia social y cultural.

La relevancia y funcionalidad de los contenidos en el EBC

Los contenidos escolares, ahora entendidos como componentes de la competencia, deben ser ante todo *relevantes desde el punto de vista social y cultural.* Se ha definido la función de la escolarización como un apoyo al desarrollo y socialización de los alumnos, a través del aprendizaje de determinados saberes culturales considerados imprescindibles para desenvolverse en un determinado grupo social.

Por otra parte, la relevancia de los contenidos remite también a su funcionalidad, entendida como la relación del aprendizaje de un contenido con su uso en la vida cotidiana; pero también, y esto es fundamental, con su utilización en la construcción de futuros aprendizajes. Aquí no debe perderse de vista que la funcionalidad de un contenido depende de su interacción integral con los otros que determinan la competencia.

A partir de las necesidades y condiciones contextuales descritas en los marcos anteriores, es posible reconocer los elementos de relevancia y funcionalidad

social, cultural y académica de los contenidos (como componentes de competencia) que es necesario abordar en el Nivel Medio Superior. A continuación se definen los contenidos generales, organizados en cinco dimensiones de formación relacionadas con su funcionalidad y relevancia, que el bachillerato de la UAEM desarrollará mediante sus procesos educativos, dimensiones que coinciden en esencia con las seis categorías de competencias genéricas establecidas por el Marco Curricular Común del SNB:

a) *Para comprender el entorno altamente cambiante como resultado del avance científico y tecnológico de nuestra era*

Dimensión científico-tecnológica

Incluye los aspectos relacionados con la construcción sistemática de los saberes científicos básicos que se orienten al análisis y comprensión de las leyes que rigen los fenómenos relativos a un determinado ámbito de la realidad. Abarca el conocimiento de las ciencias exactas, de la naturaleza y sociales, los procedimientos para su aplicación y el lenguaje científico y especializado más apropiado.

Además, los recursos, instrumentos y herramientas tecnológicas actuales que contribuyen a la construcción del conocimiento de los objetos y los espacios cotidianos, los procesos técnicos industriales, la distribución de los fenómenos en el espacio geográfico y el medio ambiente; pero, sobre todo, su relación con el desarrollo de la sociedad y la toma de decisiones que deriva de la estrecha vinculación existente entre la actividad humana y el mundo natural: la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el consumo racional y responsable de los productos, y el fomento de la cultura de protección de la salud como elemento clave de la calidad de vida de las personas.

Independientemente de la vocación científica de un estudiante, la contribución de esta dimensión en la consolidación del pensamiento es indudable. Se ha observado que los alumnos que mejor aprenden ciencias o matemáticas no sólo desarrollan una comprensión más profunda de los conocimientos, sino además, la capacidad de darles significado, sentido y aplicación; también desarrollan competencias para instrumentar procesos de indagación cuantitativos y cualitativos que los conducen a la construcción de explicaciones bien fundamentadas de situaciones y fenómenos diversos.

Esta dimensión promueve la formación científica del alumno y con ella el desarrollo de los métodos sistemáticos de investigación y conocimiento propios del pensamiento en las ciencias: el planteamiento de preguntas, la generación de hipótesis, el razonamiento sobre la experiencia, la elaboración de inferencias, etcétera.

Al mismo tiempo, ejercita su capacidad para desarrollar estrategias de aprendizaje y para buscar explicaciones de acuerdo con sus saberes y creencias (contrastándolas con las construidas en distintos contextos sociales); propicia el uso creativo de los recursos y fuentes del conocimiento, el dominio de la terminología básica propia de las disciplinas, el hábito de poner en duda sus propias

aseveraciones, de buscar nuevos argumentos y de analizar críticamente las justificaciones que parezcan evidentes.

b) Para integrar explícitamente el desarrollo de valores y actitudes

Dimensión humanística

Las habilidades científicas y tecnológicas requieren ser abordadas desde un contexto filosófico que les dé sentido. Así, el aspecto humanístico se refiere a los valores, normas y actitudes que permitan al bachiller actuar consciente, responsable y libremente, con un alto sentido del deber; la formación axiológica pretende desarrollar una actitud crítica para que pueda elaborar juicios consciente y adecuadamente sustentados, pero abiertos al cambio, receptivos y respetuosos de los valores humanos esenciales e inherentes a la multi e interculturalidad, reconociendo las repercusiones de sus actos y decisiones en él mismo y en los diferentes escenarios de su entorno, sea éste social, cultural, artístico, político, entre otros.

En este aspecto se consideran las cualidades morales, la ética y la sensibilidad que pueden ser puestas al servicio de los demás; también se ubica la conciencia de saber y querer hacer lo correcto para el bien colectivo, y de ser personas que no sólo sean admirables como pensadoras o creadoras, sino también como seres humanos (Gardner, 2000: 283-284).

Para lograr lo anterior se enfatiza la necesidad de que el aprendizaje propicie la reflexión crítica-indagatoria, donde además de saber ser, saber hacer, aprender a aprender, aprender a pensar y aprender a convivir, el estudiante se reconozca como protagonista de la realidad, no sólo en los hechos sino en la toma de decisiones, y en la valoración de las consecuencias de sus actos tanto individuales como colectivos. Se trata también de promover en el estudiante una ética integral basada en principios, valores y actitudes que le permitan asumir su responsabilidad, tanto ante su propia armonía (llámese mental, física o emocional), como ante el equilibrio social y ambiental.

Contempla igualmente las competencias que le permitan ir construyendo su proyecto de vida y sentando las bases para incursionar en el campo profesional y laboral.

c) Para comprender mejor su posición dentro del entorno y contexto globalizado, que le exigirá una mayor capacidad de adaptación y de desempeño

Dimensión social y para la vida

Pone énfasis en que el estudiante se identifique como un sujeto histórico social, que lo lleva al análisis crítico de su papel y de las implicaciones que presentan sus decisiones en los diversos colectivos con los que participa e interactúa. Por lo tanto, a partir de la comprensión de la situación política, económica, social, ambiental y cultural del país y del mundo, orienta al estudiante para su inserción crítica, útil, competente y responsable en el entorno, de manera que se reconozca como un ser humano capaz de incidir y transformar su realidad.

Esta dimensión contempla el avance en el conocimiento de las características de las representaciones sociales de los alumnos, sentando las bases para la comprensión

crítica, reflexiva y respetuosa en la interacción con otros, y además para el desarrollo de proyectos colectivos, es decir, para el trabajo colaborativo.

Las competencias que derivan de esta dimensión capacitan a los estudiantes para convivir en una sociedad cada vez más plural, para relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los demás.

Respecto al tiempo histórico, el alumnado ha de experimentar algunos elementos didácticos que le permitan construir la simultaneidad autónoma e interrelacionada de los fenómenos sociales y sus repercusiones en el horizonte histórico. El estudio del tiempo histórico puede contribuir a que el estudiante del Nivel Medio Superior perciba la realidad social en relieve, por lo tanto, vivirla y, en su caso, comprenderla con mayor grado de conciencia y responsabilidad.

Tanto el espacio como el tiempo son construcciones, producto de las representaciones que nos hacemos de la realidad, lo cual hace que el alumno tome conciencia de dónde venimos, con quiénes interactuamos y dónde estamos en el infinito universal del que formamos parte; la noción de espacio inserta al individuo en un contexto cultural, social, geográfico y físico que le permite interpretar, explicar y hacer una lectura crítica de la realidad.

La idea que se ha tenido del espacio en cada periodo histórico responde a una cosmovisión, a la representación del mundo y de la vida, y a las cuestiones que centran su atención en la sociedad, la cultura, la evolución del hombre y a la reflexión científica de cada momento en el marco nacional e internacional. La relación espacio-tiempo pretende desarrollar habilidades proyectivas que permitan al alumno caracterizar y situar un hecho en un sistema interpretativo y analizar los procesos de decisión que determinaron las dinámicas sociales; favorece también el planteamiento de juicios críticos sobre las implicaciones espaciales en los conflictos del mundo de hoy (Trepat, 1998: 186).

d) Para contar con herramientas que le permitan acceder e interpretar el cúmulo de información que se genera cotidianamente

Dimensión comunicativa

Incluye la promoción de una actitud positiva y abierta a potenciar las diversas competencias que el estudiante requiere en su desarrollo y desempeño académico presente, y más tarde en el profesional; específicamente la habilidad para utilizar diversas formas de expresión y de comunicación oral y escrita, y la aplicación funcional de la comprensión lectora y la redacción. Por lo tanto, en esta dimensión los procesos educativos se orientan al desarrollo de la capacidad de interpretar y comprender el material escrito y a la promoción del hábito de la lectura, valorando críticamente lo que se lee y relacionándolo con la realidad específica del propio contexto social.

Esto significa reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y los diversos lenguajes de comunicación, de manera que en ellos el alumno desarrolle la habilidad y la actitud para analizar e

interpretar adecuadamente la información que el entorno le proporciona, además de construir y comunicar, a su vez, sus propios mensajes, tengan éstos el carácter que sea: coloquial, literario, artístico, filosófico, científico, etcétera.

La lengua es el principal instrumento para organizar el pensamiento, para aprender nuevos contenidos, para integrar lo que se está aprendiendo a la estructura cognitiva, para explicar algo y para explicárselo a uno mismo. Por otro lado, su dominio desarrolla las competencias que fomentan las relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y que son clave para aprender a resolver conflictos y aprender a convivir.

De igual manera, esta dimensión pretende atender e impulsar diferentes formas (plástica, gestual, verbal, etc.) de manifestar y comunicar pensamientos, emociones, vivencias, ideas y opiniones; y también de formarse juicios, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión a las producciones y disfrutar escuchando, leyendo o compartiendo aprendizajes. La elaboración y apreciación artística cumple un papel central en el saber comprender y valorar críticamente las diversas manifestaciones del ser humano, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal, y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos. Exige, asimismo, movilizar como recursos la iniciativa, la imaginación y la creatividad.

Finalmente, en la dimensión comunicativa se enfatiza el aprendizaje del inglés y de la informática. En primer lugar, por la relevancia que ambos lenguajes tienen para el acceso a la información más actualizada que se presenta a través de la red, de los textos científicos y de los avances tecnológicos. Después, porque su dominio es indispensable en el contexto de la internacionalización, tanto en el ámbito laboral, como en el de la educación.

En el campo de la comunicación, la tecnología establece nuevas síntesis entre distintos tipos de conocimientos, en particular nuevas relaciones entre el conocimiento abstracto y el concreto o al establecer nuevos lenguajes, competencias, tipos de gestión, uso y construcción de recursos. En nuestros días se generan códigos de comunicación fundamentalmente vinculados al avance tecnológico como la computación, Internet y los recursos multimedia, cuyo manejo es un requisito de cualquier ámbito en el cual se quiera incursionar.

De aquí la revisión de la forma en que hasta el momento se ha abordado la computación como asignatura, de manera que no se limite el aprendizaje de las innovaciones que en su campo se suceden con gran rapidez, sino que se consolide el acercamiento del estudiante con esta herramienta, con la profundidad necesaria para que, al dominarla, pueda serle útil como instrumento de comunicación con el entorno.

e) Para integrar en su desarrollo el paradigma de aprender a aprender y aprender a pensar

Dimensión crítico-intelectual

Integra una serie de principios que permiten comprender y orientar el desarrollo de las habilidades cognitivas enfocadas a una interacción dialéctica, analítica y efectiva con los contenidos disciplinarios, que

lleven al alumno a sistematizar y tomar conciencia de su proceso de razonamiento en la construcción del objeto de estudio de cada campo disciplinario. Pretende que el bachiller desarrolle competencias para investigar y analizar crítica, reflexiva y metódicamente la realidad, revisando y evaluando la creatividad intelectual implicada en la identificación y resolución de problemas (dentro y fuera del ámbito escolar), en la planificación de las estrategias de aprendizaje, en el procesamiento de la información y en la búsqueda de soluciones creativas y alternativas ante los retos que se le presenten, todas ellas situaciones que favorecen su desarrollo autónomo.

Dada la importancia de atender el desarrollo del potencial de aprendizaje y las actitudes positivas que contribuyan a orientar la construcción sistemática, significativa y autorregulada del conocimiento, esta dimensión comprende aquellas habilidades que facilitan la comprensión del estudiante a partir de la valoración crítica y propositiva de sus propios procesos de aprendizaje (metacognición) y de su realidad.

Esta dimensión requiere ser consciente de lo que se sabe y de lo que queda por aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje para optimizarlos, según las propias capacidades orientándolos a las necesidades personales. Es decir, conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y esforzándose para superar las segundas, a fin de sentirse seguro ante nuevos retos de aprendizaje y motivado a emprenderlos ante la perspectiva de éxito.

Se evidencia en el desarrollo progresivo de la capacidad para buscar, analizar, organizar, reestructurar y evaluar sistemática, ética y automáticamente la información disponible, en función de la necesidad de ofrecer una resolución creativa a los problemas.

Los procesos de interacción en el aula: el paradigma del aprendizaje

> […] los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que puedan construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículo escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y de mediador entre el alumno y la cultura, y de esa mediación —que adopta formas diversas, como lo exige la diversidad— depende en gran parte el aprendizaje que se realiza (Coll, 1999: 19).

En la propuesta educativa del paradigma del aprendizaje asumida en el Currículo del Bachillerato 2009 destaca un nuevo vínculo de interacción maestro-alumno-objeto de estudio, en ella el estudiante, protagonista central del proceso escolar, construye el conocimiento con la ayuda del profesor *participando activamente en este proce*so; también se vale de todas las fuentes a su alcance para hacerse de la información requerida y la comparte en ejercicios continuos de trabajo colaborativo, cooperativo y socializado. La habilidad para ubicar, seleccionar y utilizar estas fuentes de información que posibiliten resolver problemas y tomar decisiones, se vuelve competencia fundamental en la consolidación de la autonomía del bachiller.

El profesor, por su parte, deja atrás la acción exclusiva de enseñar e impartir bien su cátedra, para convertirse en un planeador y evaluador estratégico de la docencia, capaz de buscar, adaptar o crear ambientes de aprendizaje, diseñar secuencias didácticas, utilizar diversas estrategias de enseñanza, proponer modelos de evaluación auténtica y promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje para ayudar al alumno a aprender de manera significativa, reflexiva y situada en el contexto que lo envuelve.

El papel del estudiante, ser estratégico y autónomo

Si todo aprendizaje implica la modificación de algún conocimiento previamente aprendido, es posible afirmar que se aprende de la experiencia en la medida en que se ha aprendido a aprender de ella, lo cual implica que se es capaz de emplear diversas estrategias para procesar la información y conectarla a los conocimientos previos.

Este enfoque cognitivo pone énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende, resaltando su papel activo y responsable en su propio proceso de aprendizaje y desarrollando las estrategias que le permiten aprender (cognitivas, metacognitivas y motivacionales).

En este contexto, el bachillerato universitario propone que el alumno adquiera un compromiso personal con las tareas que realiza en su proceso de aprendizaje y por lo tanto:

a) La capacidad de analizar y valorar su propio trabajo para renovarse permanentemente (estrategias metacognitivas).
b) Una conciencia analítica, reflexiva y crítica (estrategias cognitivas)
c) Autoestima, en cuanto a aceptarse a sí mismo y proyectar su imagen frente a su grupo social (estrategias afectivo-motivacionales)

El nuevo rol del profesor como mediador del aprendizaje

En el Currículo del Bachillerato 2009 el marco explicativo que sustenta la actuación didáctica está configurado por el enfoque reflexivo de la práctica educativa basada en competencias que presenta un conjunto articulado de principios, desde donde es posible establecer juicios, analizar situaciones y tomar decisiones fundamentadas en y sobre la enseñanza, aportando criterios para comprender lo que ocurre en el aula: ¿por qué el alumno no aprende?, ¿por qué una estrategia no funcionó?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar?

De este modo, la concepción de la práctica educativa se fundamenta en los siguientes criterios que deben formar parte de la ideología del profesor:

- Reconoce el carácter social y socializador de la escuela, de manera que la educación que se imparta en el bachillerato promueva la actividad mental constructiva del alumno, su pensamiento crítico y reflexivo, y le haga accesibles aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal.
- Asume que la práctica docente se encuentra en permanente construcción, tendente a promover la formación de sujetos sociales reflexivos y competentes

en la resolución creativa de los problemas que el medio le plantee.

- Sustenta que el aprender no es copiar, memorizar o reproducir información, por lo que diseña y aplica estrategias que le permiten al alumno elaborar una representación personal sobre el objeto de la realidad o contenido por aprender, interactuando con él para aprehenderlo (Coll, 1999: 16).
- Aplica estratégicamente en el aula los principios teóricos que le permitirán el desarrollo de aprendizajes significativos en sus estudiantes, es decir:

  - Parte de las experiencias, conocimientos previos y significados que posee el alumno para promover el estudio de un contenido, fenómeno o situación.
  - Establece nuevas relaciones entre los esquemas que el estudiante ya poseía y el nuevo conocimiento, apoyándole en la construcción de una estructura y organización cognitiva que le permita seguir aprendiendo.
  - Recrea en el aula un espacio de conocimiento compartido, en donde la reflexión, el análisis y la crítica sean aceptados para que el alumno construya sus propios esquemas y concepciones.
  - Considera la construcción del conocimiento como un proceso dialéctico y sistemático, promoviendo la interacción entre la persona que aprende, el objeto de estudio y los otros, a fin de que pueda construir significados y diversas explicaciones de la realidad.
  - No pierde de vista la necesidad de una formación metacognoscitiva.
  - Actúa bajo el postulado de la educación cognoscitiva: todo se puede aprender, todo puede ser modificable, cualquiera que sea la edad del aprendiz. Cualquier persona, sea cual fuera su situación, puede desarrollar y enriquecer su potencial de aprendizaje, sus potencialidades intelectuales y volver a apropiarse de su potencial para pensar.
  - Para cada nueva capacidad o parcela del conocimiento propio de cada cultura existe una forma correspondiente que se halla al alcance del entendimiento del estudiante situado en cualquier estadio de desarrollo; dicho de otro modo, es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuera su edad, siempre que se haga de forma interesante y sincera (Bruner, 2001: 83).
  - Su actuación escolar se concentra en el individuo completo y no solamente en su actividad mental; esto es, reconociendo todos aquellos elementos que pueden ayudarle a aprender de manera significativa y profunda: su historia, sus proyectos, su entorno, su cultura, etcétera.
  - Asume la mediación como actividad principal; proceso mediante el cual el formador ayuda a la persona a definir su proyecto, le propone situaciones pedagógicas adaptadas a su realidad, y le permite progresar en los aprendizajes escolares y participar activamente en la solución de los problemas que les incumben a ambos, por ejemplo, el funcionamiento cognoscitivo del alumno (Giry, 2002: 61).

En este nuevo concepto del quehacer educativo el profesor juega un papel preponderante como responsable de orientar el proceso constructivo del estudiante y de

generar estrategias que hagan significativo y funcional el conocimiento; el principio es educar en y para la vida.

¿Cuál es la tarea de un mediador eficaz? En este punto se enfatiza el hecho de que el incremento en la actividad desarrollada por el alumno no exime al profesor de las tareas de diseñar, planear, organizar, dar seguimiento, evaluar y retroalimentar de manera constante y muy cercana el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Avolio y Lacolutti (2006) algunas de las acciones de mediación del docente para acompañar la actuación del alumno en la construcción de conocimiento y en el desarrollo de competencias son las siguientes:

1. Evalúa los saberes y las experiencias previas de los alumnos para identificar los puntos de partida en la construcción de los nuevos aprendizajes.
2. Establece la mayor cantidad posible de relaciones entre los aprendizajes previos de los estudiantes y el material que se pretende hagan suyo, con la intención de favorecer los procesos de asimilación y reestructuración.
3. Organiza el contenido tomando como eje el problema que se planteará.
4. Realiza presentaciones estructuradas del material de estudio que ha identificado como esencial para que el alumno cuente con todos los elementos conceptuales necesarios.
5. Favorece el proceso de reflexión, la adquisición y la profundización de los fundamentos teóricos que son básicos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.
6. Orienta, asesora y evalúa las tareas previas de los alumnos; sostiene los progresos, interpreta y ayuda a comprender los errores.
7. Interviene en forma diferenciada según las características de los equipos de trabajo; orienta ante los obstáculos y avances que ellos experimentan durante el proceso de aprendizaje.
8. Promueve el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje, clarificando los objetivos perseguidos y las posibilidades que el alumno tiene de alcanzarlos a partir de su situación real.
9. Crea las condiciones generales para el aprendizaje significativo durante la actividad.
10. Establece una relación positiva con los alumnos, basada en la confianza y el respeto como condición para crear un clima efectivo de aprendizaje.
11. Asume una actitud de compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, lo cual, a su vez, promueve la motivación y el compromiso de cada uno de ellos.
12. Vigila y salvaguarda en todo momento la integridad física, intelectual y emocional de los alumnos.

Por esta razón debe mostrar ante sus estudiantes las mismas cualidades, habilidades, valores y actitudes que pretende inculcar, además de una visión profunda e integral de su disciplina, un conocimiento amplio de los alumnos como sujetos que aprenden (en términos biológicos, psicológicos y sociales), habilidad para establecer una comunicación empática y las competencias didácticas necesarias para desarrollar creativamente el trabajo áulico.

Cuando el profesor se compromete con su tarea docente se convierte en el vínculo que une al alumno con el aprendizaje, en

el facilitador, promotor y mediador entre los saberes del alumno y los contenidos curriculares. Para ser congruente con esta visión debe reconocer la capacidad potencial de aprendizaje de sus estudiantes a quienes brinda ayuda ajustada a sus competencias cognitivas, consciente de su papel socializador.

Si pretendemos que las ideas anteriores cobren sentido y significado, será fundamental considerar la premisa "no hay desarrollo curricular sin el desarrollo del profesor".
Ante este reto, el profesor debe estar dispuesto a asumir el papel de aprendiz y atender su formación continua, de manera que adquiera los elementos suficientes para lograr que las metas planeadas por el nuevo modelo curricular se realicen en la práctica cotidiana.

> La formación del profesor exige una mejor integración que la que tiene actualmente […] tiene que descubrir su propia identidad, su dirección, y esto tiene que darle un sentido de proporción respecto a cómo distribuir sus energías en relación con el orden de sus prioridades (Lipman, 1998: 48).

El profesor necesita conocer profundamente el contenido de las asignaturas que imparte, independientemente del nivel en que las enseñe, y buscar la metodología apropiada para lograr que el estudiante lo aprenda. Esto si se desea que en el aula las discusiones sobre el conocimiento estén por encima de la exposición y la conferencia magistral, y para fomentar en el estudiante el pensar por sí mismo y conducirlo a la autorregulación de las estrategias de aprendizaje requeridas para construir el conocimiento. El Programa de Filosofía en el Aula diseñado por Lipman señala que:

> […] los profesores no pueden ser indiferentes ante las asignaturas que enseñan. Deben quererlas porque sólo así querrán redescubrirlas en clase. Y sólo con ese placer del redescubrimiento puede nacer un entusiasmo contagioso que emocione [a los jóvenes] […] y que los motive, mejor que ninguna otra cosa, porque ellos lo identificarán como una invitación a participar en una experiencia de conocimiento o en una búsqueda de sentido […] verán la educación como una aventura irresistible sólo cuando los profesores lo sientan así, y si [los programas de formación] […] son incapaces de inculcar en los profesores este amor por las asignaturas que enseñan, tendremos que buscar otras formas de preparar a los profesores (Lipman, 1998: 49).

El perfil esperado del docente de Nivel Medio Superior (ver el análisis de correspondencia entre el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la UAEM y el Marco Curricular Común de la RIEMS):

- Atiende a su formación continua para adquirir los elementos suficientes que le permitan lograr las metas planteadas por el modelo curricular en la práctica cotidiana.
- Conoce profundamente el contenido de las asignaturas que imparte y busca la metodología apropiada para conseguir que el estudiante los aprenda.
- Comprende y aplica los fundamentos que sustentan la gestión institucional, el modelo curricular y su práctica educativa.
- Conoce y adapta las situaciones didácticas a las características socioeconómicas, culturales y psicológicas de los estudiantes, considerando su impacto en la construcción del conocimiento.

- Demuestra creatividad para el diseño de estrategias que permitan potenciar y desarrollar, desde su asignatura, las competencias genéricas y disciplinarias expresadas en las dimensiones planteadas en el perfil de egreso.
- Planifica los procesos de intervención pedagógica desde una postura constructivista, seleccionado los mecanismos y medios para el aprendizaje que le permitan: identificar los conocimientos previos de los alumnos, facilitar su interacción reflexiva con los objetos de estudio, construir nuevos recursos y utilizarlos eficaz e integralmente en la solución de problemas o situaciones de contexto.
- Recupera el error como proceso constructivo y significativo en el aprendizaje autorregulado, socializado y cooperativo.
- Promueve el ejercicio de una práctica que impulse el interés de los alumnos por el conocimiento, por la identificación de sus procesos cognitivos y metacognitivos, y por su desarrollo como seres autónomos.
- Se comporta con actitudes adecuadas para la gestación de ambientes de confianza, respeto, flexibilidad y comunicación empática hacia los estudiantes y los compañeros de trabajo.
- Demuestra un interés responsable y comprometido por la propia superación académica en el campo disciplinario, psicopedagógico, en la práctica educativa y en los otros inherentes a las funciones sustantivas de la Universidad, investigación y difusión y extensión.
- Promueve activamente los valores que hagan de sí mismo y de los estudiantes, individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos; con una actitud analítica, crítica, reflexiva y transformadora hacia el contexto.
- Sustenta un enfoque comprometido con la evaluación auténtica, buscando con ella la construcción y reconstrucción de esquemas conceptuales, el procesamiento eficaz de la información y las estrategias que permitan superar los bloqueos cognitivos y socioafectivos en la construcción de los conocimientos.

Marco de gestión escolar

En México la evaluación de los resultados de la educación se ha centrado casi exclusivamente en los indicadores de eficiencia terminal; hasta ahora ha sido más importante el número estadístico que la formación integral del individuo; se ha seguido un modelo que pone mayor énfasis en los insumos del proceso educativo que en los resultados cualitativos del mismo. La prioridad se ha centrado en la elaboración y duración de los programas de estudio, en el número de materias y su seriación, en la selección de los contenidos con base en criterios eminentemente académicos y alejándose de la práctica; se ha tendido a obtener satisfactores que permitan resolver las necesidades emergentes o urgentes por encima de las sustanciales, sin establecer en forma clara una visión hacia el futuro.

Sin embargo, la calidad de la educación requiere del trinomio: escuela-profesor-alumno; es decir, requiere de políticas que permitan planear e implantar los mecanismos para diseñar, dar seguimiento y evaluar el desarrollo de las competencias alcanzadas, mismos que deben tener una estrecha relación e identificación con las normas de competencia que como objetivos se proponga

la escuela, tanto de los profesores como de los alumnos en su interrelación áulica, pero más aún de las acciones que en torno a estos dos protagonistas realicen todos y cada uno de los actores en los procesos escolares.

Por otra parte, el mejoramiento continuo de estos procesos escolares es en sí una misión de todo proceso de calidad, porque implica una dinámica permanente en la que es factible establecer un principio sin final. Provee, además, lo necesario para que los beneficios no sólo sean para el alumno, sino también para el profesor como mediador de la educación en su proyecto de vida, y para la propia institución que promueve un proceso educativo autogestivo.

La calidad en la educación, así entendida, es un concepto que representa el resultado de múltiples procesos orientados a satisfacer las exigencias de quien pretende un servicio. Por lo tanto, la calidad no debe ser considerada como un objetivo final de la educación en el bachillerato, sino como una innovación dentro de la estructura académica, administrativa y de gestión de la misma escuela, generando un compromiso que se comparte entre el total de sus integrantes.

En este sentido, la calidad aplicada al bachillerato tiene una correlación directa con los valores que deben involucrarse en este ámbito educativo, como son: el sentido de responsabilidad, la precisión, la honestidad, las buenas costumbres, la concreción, el trabajo en equipo, el respeto a valores del grupo en que se trabaja, la lealtad y otros elementos en los cuales se basa el éxito de la gestión educativa.

De aquí que sea de suma importancia para todo centro escolar de bachillerato asumir, entre sus quehaceres fundamentales, la operación efectiva del proceso de gestión escolar e institucional.

Uno de los fundamentos para avalar este proceso de gestión lo encontramos en el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2007-2012:

> Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes sectores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (Gobierno Federal, 2007).

Lograr este objetivo supone tres acciones innovadoras para los planteles de bachillerato de la UAEM:

1. Fortalecer las competencias de gestión de los directivos. Esto supone replantear y revalorar el perfil y la función del director del plantel como el líder de la transformación de la EMS en el país a partir de su escuela.
2. Consolidar el trabajo colaborativo desarrollado por el cuerpo directivo de cada plantel (el equipo líder), orientado a la planeación estratégica y a la evaluación sistemática y rigurosa de las metas alcanzadas.
3. Promover la autoevaluación de las escuelas, con el fin de que puedan disponer de información suficiente para la determinación de políticas de desarrollo específicas, las cuales contribuyan al mejoramiento de los servicios que proporcionan, considerando entre otros aspectos por valorar:

- La formación y el trabajo docente.
- La evaluación de los estudiantes y profesores, así como los resultados que obtienen.
- Las características de la población escolar que atienden.
- Los procesos y recursos materiales empleados en la ejecución de los programas de estudios.
- La definición de estándares de calidad aplicables al conjunto de los planteles con el propósito de mejorar su desempeño y resultados (Gobierno Federal, 2007).

En la Universidad Autónoma del Estado de México el perfil del director y el de los integrantes de su equipo directivo se encuentra plasmado en la legislación institucional aplicable al Nivel Medio Superior (Reglamento de la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México); sin embargo, dicho perfil se ve reconocido y enriquecido con el planteamiento que, sobre el particular, hace la SEP en su acuerdo número 449, y en el cual considera que el director:

- Es actor clave en los procesos de implementación y seguimiento de la RIEMS.
- Guiará a la institución educativa que encabeza en la adopción del Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- Es el líder de la transformación de la EMS.

Será deseable, por lo tanto, que cuente con las competencias suficientes para propiciar un ambiente escolar alineado al aprendizaje; para coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; para realizar los procesos administrativos y de vinculación de la escuela con su contexto, así como para diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua de su plantel.

De manera específica se establece que las competencias que contribuyen a definir el perfil del director del NMS son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de los recursos.
6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno (SEP, 2008).

En los diversos documentos en materia de política educativa de los últimos años (PEF, 1989, 1995; SEP, 2001) puede observarse como rasgo coincidente en cuanto a las principales deficiencias del Nivel Medio Superior la carencia de un sistema integral de planeación y evaluación en cada centro escolar, que permita generar información relevante y oportuna para conocer el desempeño educativo, orientar la toma de decisiones y mejorar la calidad de los servicios que ofrece, tanto cualitativa como cuantitativamente. A pesar de que muchos subsistemas del Nivel Medio Superior están

inmersos en procesos de reforma educativa, pocos son los que cuentan con valoraciones sistemáticas y confiables de la efectividad de los nuevos procesos y procedimientos educativos que han implementado, que puedan ser empleadas como herramientas para mejorar la calidad de la educación que ofrecen, o como indicadores del logro de una mayor compatibilización del currículo que se pretende aplicar, el currículo que realmente se aplica, los textos escolares, los conocimientos de los profesores, la pedagogía en el aula y el aprendizaje logrado. La instrumentación efectiva de procesos de valoración de este tipo en el NMS de la UAEM, coordinados por los líderes académicos (directores) de cada plantel, permitirán establecer objetivos más altos pero factibles, optimizar la capacitación docente y la pedagogía, asegurar que el currículo revisado sea aplicado en la práctica y proporcionar información útil para los planteles, los profesores y los diseñadores del propio currículo (Sánchez, 2006).

III. MODELO CURRICULAR DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO A DISTANCIA (BUAD 2012)

Evolución histórica del bachillerato a distancia

Muchos son los ejercicios de educación a distancia que se han realizado en nuestro país, con mayor frecuencia a partir de los años setenta, sin embargo, esta práctica educativa no es nueva pues tiene sus antecedentes en diversas experiencias mundiales en épocas distintas.

Según García Aretio (2001) podemos distinguir cuatro etapas: la primera comprende desde 1850 hasta 1960, con la enseñanza por correspondencia, en donde predominan impresos, textos, manuales y el intercambio de documentos. La segunda se conoce como multimedia, incorpora videos, programas radiofónicos y de televisión; la enseñanza multimedia se refiere al uso de diversos medios en apoyo al aprendizaje, va de los años sesenta hasta mediados de los ochenta. La tercera etapa, denominada telemática, comprende los siguientes 10 años y se vincula con la introducción de nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En la cuarta, de los años noventa a la fecha, la educación se basa en redes, trabajo multimedia, comunicaciones de audio, video, gráfico o texto, asegura la retroalimentación en el proceso de aprendizaje e incorpora incluso la telefonía celular.

En América, los primeros ejercicios se registran en Argentina, Estados Unidos, Canadá, Cuba, Costa Rica, Venezuela, Brasil, Ecuador y, por supuesto, México, cuyos pioneros son los maestros del Instituto de Capacitación del Magisterio, quienes iniciaron programas para el perfeccionamiento de los profesores en 1947; posteriormente seguirían otras experiencias en el Instituto Politécnico Nacional, en el Colegio de Bachilleres y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Sin embargo, es hasta finales de los años noventa cuando las universidades públicas

en nuestro país dieron inicio al diseño, elaboración e implementación de programas de formación para educación media superior a distancia, con el propósito de ampliar su cobertura y diversificar su oferta educativa, vislumbrando esta opción como una estrategia para la recuperación del rezago y la deserción, particularmente de poblaciones con limitaciones de tiempo y espacio para asistir a la educación presencial (cuadro 4).

CUADRO 4. BACHILLERATOS UNIVERSITARIOS PÚBLICOS A DISTANCIA EN MÉXICO

Institución	*Fecha de creación*	*Tipo de bachillerato*	*Modalidad*	*Duración*	*Características*
Universidad Autónoma de Nuevo León	2003	Propedéutico	Semipresencial	3 años	Único plan de estudios para las modalidades presencial y a distancia. Está integrado por 32 asignaturas obligatorias, 19 asignaturas optativas, flexibilidad curricular. El modelo pedagógico se centra en el estudiante bajo el enfoque por competencias.
Colegio de Bachilleres	2003	Propedéutico	En línea	3 años	Plan de estudios con carácter flexible basado en el enfoque por competencias. Las asignaturas oscilan entre 46-49. El participante es acompañado a lo largo de la trayectoria académica por un asesor.
Universidad Autónoma del Estado de México	2005			2 años	Plan de estudios único instrumentado en dos modalidades: presencial y a distancia.

Institución	*Fecha de creación*	*Tipo de bachillerato*	*Modalidad*	*Duración*	*Características*
		Propedéutico	En línea		Comprende 53 asignaturas equivalentes a 300 créditos, trayectoria rígida. El proceso de enseñanza-aprendizaje es mediado por el asesor; el tutor realiza acompañamiento a lo largo de la trayectoria académica.
Universidad de Guadalajara	2007	Propedéutico	En línea	2 años	Plan de estudios basado en el enfoque por competencias, cuenta con una trayectoria académica flexible, por medio de la acreditación de 36 asignaturas. En el proceso educativo se encuentra la presencia del asesor titular quien es respaldado por el programa de tutoría.
Universidad Nacional Autónoma de México	2007	Propedéutico	En línea	2.3 años	Plan de estudios caracterizado por un diseño basado en la promoción de la interdisciplina, con trayectoria flexible. Mapa curricular integrado por 24 asignaturas que representan 240 créditos. Las figuras de acompañamiento son: asesor y tutor.
Universidad Virtual del Estado de Guanajuato	2007	Propedéutico	En línea	2.4 años	Plan de estudios centrado en el enfoque por competencias, trayectoria flexible, centra su seguimiento en un sistema de tutoría inteligente.

Institución	*Fecha de creación*	*Tipo de bachillerato*	*Modalidad*	*Duración*	*Características*
Instituto Politécnico Nacional	2007	Bivalente	En línea	3 años	Plan de estudios con carácter bivalente (propedéutico y terminal). El mapa curricular se integra por 60 asignaturas que incluyen la especialización.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2009	Propedéutico	En línea	1.5 a 4.5 años	El plan de estudios es flexible, el mapa curricular se encuentra integrado por 51 asignaturas. Las figuras de acompañamiento son: asesor y tutor académico.

Fuente: Revista Mexicana de Bachilleratos Públicos a Distancia.

Ahora bien, en el caso particular de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), es en 1995 cuando inician las primeras acciones en torno a la educación a distancia, con programas de formación continua (diplomados semipresenciales) instrumentados en colaboración con otras instituciones hermanas con mayor trayectoria en este campo.

Tales acciones se consolidan en 2004 con la creación de la Dirección General de Educación Continua y a Distancia (DGECyD), espacio que dio como primeros frutos el desarrollo e instrumentación de programas en la modalidad a distancia para:

- Nivel Medio Superior, con la puesta en marcha del Bachillerato Universitario Modalidad a Distancia (BUMAD) en 2005
- Nivel Superior, con las licenciaturas en Informática Administrativa y de Enseñanza de la Lengua Inglesa, ambas en 2006
- Estudios Avanzados, con la Especialidad en Docencia en Turismo, en 2007

En febrero de 2009 la DGECyD, entonces dependiente de la Administración Central, deviene en Dirección de Educación Continua y a Distancia (DECyD) y forma parte de la Secretaría de Docencia.

Actualmente y con base en el Acuerdo de Organización 2008, por el que se modifica la estructura orgánico-funcional de la Administración Central, en su Artículo 18 establece que la DECyD tiene como objetivo fortalecer y consolidar la oferta académica

de la Universidad a través del desarrollo y formación de la capacidad institucional para el diseño y la operación de servicios educativos de calidad, pertinentes y equitativos; escolarizado y a distancia, propósitos que en la práctica se evidencian con la instrumentación de programas educativos para los niveles medio superior, superior y estudios avanzados.

La instrumentación de estos programas ha permitido variar las alternativas para el estudio en el Estado de México, en el caso particular del programa de Bachillerato Universitario Modalidad a Distancia (BUMAD) de la UAEM, su creación y diseño parte de la identificación de diversas necesidades en la población, como:

- Limitaciones de tiempo y espacio para asistir a la educación presencial —personas que laboran, habitan en poblaciones alejadas de espacios universitarios y/o realizan una actividad que les demanda tiempo completo—
- Limitaciones físicas para trasladarse
- Limitado acceso al sistema presencial debido a la capacidad instalada de los planteles
- Premura en la acreditación y certificación de competencias dada su condición de rezago educativo

Sentido social del Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD)

Identificadas estas necesidades en poblaciones consideradas vulnerables por sus posibilidades de acceso y permanencia en la educación media superior, la Universidad asume el compromiso social de brindar alternativas que subsanen esta condición. El BUMAD, creado en 2005, con seis generaciones de egreso, presenta su primera adecuación curricular en 2007 en total apego al Currículo del Bachillerato Universitario 2003 (CBU2003), proceso a través del cual han acontecido tres momentos fundamentales de autoevaluación del programa: el primero, realizado en 2006 basado en la aplicación de un modelo de calidad con enfoque sistémico centrado en la identificación del nivel de funcionalidad del programa educativo; el segundo en 2009, un estudio comparativo respecto de los principales programas ofertados a nivel nacional y, más recientemente, un estudio de factibilidad realizado en 2010. La información obtenida en estos ejercicios refleja la necesidad de replantear el plan de estudios para hacerlo coincidente con el perfil del estudiante y las características de instrumentación en esta modalidad en el marco de referencia del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Ante lo anterior, se vuelve indispensable:

- El cambio de denominación, derivado de la clasificación que establece el acuerdo secretarial 445 (SEP,2008) por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas, considera siete alternativas de instrumentación dentro de las cuales se identifica a la *virtual* como aquella en la que se encuentra inserta esta propuesta educativa; por tal motivo, y en la intención de conciliar su conceptualización con el SNB se propone eliminar del acrónimo lo referente al término “modalidad” y renombrarlo como Bachillerato

Universitario a Distancia (BUAD). A partir de este momento denominaremos BUAD a todo lo relacionado con este proyecto educativo.

- La propuesta de un modelo curricular y el consecuente plan de estudios para la opción virtual que respete la naturaleza de la educación a distancia, se separe de la propuesta presencial, aun cuando se mantengan los mismos objetivos institucionales y, por tanto, se respete el perfil de egreso especificado en el Currículo del Bachillerato Universitario (CBU2009).

Como respuesta a las necesidades modernas estos planteamientos implican un reto en la propuesta del diseño curricular, reto que vale la pena asumir pues aspiramos a formar al ciudadano de la sociedad red y del conocimiento, quien consciente de las demandas del momento histórico sea una persona socialmente responsable y contribuya al desarrollo de su entorno social.

Como resultado de la conciliación entre la conceptualización del bachillerato en la UAEM y las especificaciones dadas por el SNB, a continuación caracterizamos al BUAD a través de la descripción de los principales elementos que lo componen:

El BUAD es el bachillerato de la UAEM instrumentado en la **modalidad no escolarizada** (Reglamento de Estudios Profesionales de la UAEM), **opción virtual** (acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades). Bajo este enfoque no se considera necesaria la coincidencia sincrónica espacial y temporal entre quienes participan en el programa académico.

Sin embargo, las particularidades en su diseño, operación y el ambiente en el que acontece el proceso formativo, implica la especificación de estrategias educativas y tecnológicas para garantizar un proceso comunicativo, de acceso al conocimiento, y evaluativo eficiente y efectivo sobre el cual pueda dar cuenta la Universidad respecto a:

Los estudiantes

1. Se integran a **comunidades de aprendizaje**. En las que establecen interacciones con los contenidos, pares académicos, asesores y tutores, realizan al menos 20% de sus actividades de aprendizaje bajo la supervisión de un asesor experto en la asignatura, estos procesos formalizados de aprendizaje dejan como evidencia un registro en el portal de servicios educativos de la Universidad denominado SEDUCA.
2. Siguen una **trayectoria curricular preestablecida**, dispuesta en este plan de estudios, en la cual se procura un proceso formativo de calidad adecuado a las necesidades del estudiante y que permita consolidar el perfil de egreso.
3. Tienen **acceso al ambiente virtual** desde cualquier punto de conectividad contando con el servicio educativo las 24 horas del día los 365 días del año; los tiempos para el estudio son flexibles pero deben respetar un calendario fijo que determina particularmente los momentos de evaluación que formalizan el proceso.
4. Están sujetos a las evaluaciones que para acreditar los programas de estudio son especificadas en este plan de estudios, debiendo cumplir y acreditar el plan para ser objeto de certificación por parte de la Universidad.

Misión

La misión del bachillerato de la UAEM es formar jóvenes con alto espíritu y valores universitarios, que asuman de manera consciente los retos que les plantean la vida académica, la vida cotidiana y, en el futuro, la vida profesional. Cuenta para ello con una comunidad comprometida y corresponsable, que se conduce a través de acciones congruentes con la normatividad, la política de calidad de la Institución y una propuesta curricular acorde con las demandas y necesidades de la sociedad.

El Currículo del Bachillerato 2009, holístico y propedéutico, se orienta a la formación integral, reflexiva, crítica y creativa, soportada por el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares que el contexto exige en los jóvenes mexicanos de Nivel Medio Superior.

Visión

El bachillerato de la UAEM está orientado al desarrollo académico, personal y social de sus estudiantes. Se compromete con la formación de jóvenes capaces de enfrentar los retos de la sociedad moderna; poseedores de un alto espíritu de servicio a la comunidad, competitivos, críticos, seguros de sí mismos, con altos valores morales y líderes en la consecución de acciones a favor de la sociedad.

La propuesta curricular del bachillerato de la UAEM está centrada en el alumno y se sustenta en los modelos pedagógicos de vanguardia. Para asegurar su vigencia y pertinencia en el contexto educativo nacional se encuentra en actualización permanente, derivada a su vez de los resultados obtenidos en procesos de evaluación sistemática, tanto de carácter interno (autoevaluación) como externo (estatal, nacional e internacional).

La educación que ofrece el bachillerato de la UAEM es:

- Pertinente, incluyente e integralmente formativa pues propicia el aprendizaje en el entorno y para toda la vida, así como la capacidad de adaptarse e influir en los cambios de la realidad. De la misma manera contempla el desarrollo de las competencias que le permitan un mejor acceso a la educación superior y un desempeño en otros contextos.
- Equitativa, plural, solidaria y respetuosa de la multiculturalidad, reafirma el humanismo que caracteriza al propio currículo y fomenta relaciones armónicas del estudiante con quienes lo rodean.
- Promotora de la aplicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de las ciencias, las humanidades y el arte, facilitando la integración del bachiller en la sociedad del conocimiento.
- Acorde con la responsabilidad de difundir y fomentar las manifestaciones artísticas, producto de la cultura, y de impulsar las actividades deportivas que contribuyen a la salud física y mental del estudiante.

El docente es un agente de cambio en los procesos escolares cuya acción redefine a la escuela como un espacio de construcción y recreación de saberes, de adquisición y aplicación de herramientas intelectuales y de formación en valores. Su tarea consiste en interpretar, instrumentar y evaluar los enfoques teórico-metodológicos que sustentan el Currículo del Bachillerato Universitario dentro de un marco de

investigación reflexiva sobre su propia práctica, la cual orienta y justifica tanto su actuación en el aula, como el diseño y la generación de condiciones adecuadas para el aprendizaje significativo. Es además un profesional comprometido con la educación que demuestra apertura a las innovaciones curriculares y a los cambios estructurales, académicos y administrativos que cobijan la formación del bachiller.

Orientación del currículo

El bachillerato de la UAEM es predominantemente propedéutico; considera como objetivo principal preparar al estudiante para realizar estudios superiores dotándolo de las herramientas indispensables para convertirse, primero, en un universitario competente, comprometido y responsable, y después, en el profesionista de alta calidad que el país requiere.

El planteamiento se refleja de manera directa en la concepción y el diseño de las asignaturas optativas con carácter propedéutico, incluidas en el plan de estudios. Asimismo, se apoya en contenidos específicos que permitan al alumno comprender y adentrarse críticamente en la mecánica del mercado de trabajo y en la economía nacional, analizando sus implicaciones en las decisiones asumidas en torno a su proyecto profesional.

Sin embargo, se considera igualmente importante dar respuesta a la demanda social de formar al bachiller *en* y *para la vida* al incluir en el perfil de egreso aquellas competencias altamente valoradas dentro de los diversos ámbitos sociales (familiar, laboral, profesional, político, cultural). Entre ellos, la aptitud para la comunicación oral y escrita, la capacidad para resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en equipo, la disciplina personal, la habilidad para buscar, seleccionar, organizar, manipular y aplicar nueva información, el manejo de los denominados lenguajes globales (computación e inglés), el liderazgo y la creatividad. Estos elementos de formación, considerados básicos en el bachillerato UAEM, son congruentes con la propuesta de atributos para las competencias genéricas establecidas en el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.

Propósitos generales

Acorde con la misión, visión y orientación del Nivel Medio Superior de la UAEM, el Currículo del Bachillerato 2009 se propone propiciar condiciones adecuadas que permitan a los alumnos:

I. Conocerse a sí mismos, fortaleciendo 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 (dimensión humanística).
II. Fortalecer sus experiencias de interpretación, expresión, interacción y cooperación mutua; la habilidad y actitud para analizar e interpretar adecuadamente la información que el entorno le proporciona, además de construir y comunicar a su vez, a partir de las funciones y formas predominantes de la lengua, su propio mensaje (dimensión comunicativa).
III. Participar activa, reflexiva, creativa y críticamente en la construcción de su conocimiento, gestionando sus propios aprendizajes y desarrollando una

autonomía creciente en su proceso académico que le permita desarrollarse adecuadamente al enfrentar estudios superiores (dimensión crítico- intelectual).

IV. Actuar eficazmente, tanto de manera individual como en grupos de trabajo colaborativo, asumiendo el compromiso social necesario para responder de manera consciente y responsable a los retos que le plantean la vida cotidiana, la académica y, en el futuro, la profesional (dimensión social y para la vida).

V. Comprender e interpretar la cultura y el conocimiento de su tiempo, asimilando los recursos necesarios para el estudio crítico de contenidos escolares que le permitan establecer un vínculo eficaz y funcional entre lo que se enseña en la escuela y las situaciones de su vida (dimensión científica y tecnológica).

Perfil de ingreso

Con base en el reconocimiento del acervo cultural del estudiante como producto de su historia de vida, pero de forma sustantiva como resultado de una trayectoria escolar previa a la cual será deseable dar continuidad, las características que se consideran adecuadas para el alumno que ingresa al bachillerato UAEM son las definidas en el perfil de egreso de la educación secundaria (SEP, 2006: 9):

1. Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.
2. Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
3. Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes, así como aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de modo permanente.
4. Emplea los conocimientos adquiridos a fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, a fin de mejorar la calidad de vida.
5. Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
6. Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
7. Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica integrante de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.
8. Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, y para manifestar los propios.
9. Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable,

e interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

Los rasgos antes descritos, determinados como nivel antecedente por la educación media básica, se convierten en el punto de partida para el enlace con la nueva etapa de formación. Sin embargo, las concepciones pedagógicas y la mediación tecnológica que caracterizan este proyecto curricular, obligan a hacer énfasis en los siguientes dominios que requiere el estudiante para lograr desempeños eficientes en el programa educativo:

- Capacidad para comprender e interpretar un texto de manera independiente sin mediación externa; habilidad procedimental evidente —particularmente— para el seguimiento de instrucciones.
- Capacidad para expresar ideas de manera escrita, toda vez que el canal primordial de comunicación e interacción es el escrito.
- Empleo de las TIC orientadas al aprendizaje.
- Establecimiento de estrategias para el estudio independiente (se concibe al estudiante como un sujeto con ciertos niveles de autonomía y autorregulación para el aprendizaje).

Estos rasgos son considerados fundamentales para que el estudiante logre ser funcional en sus interacciones dentro del ambiente virtual y pueda permanecer en el proceso con desempeños adecuados, que resulten suficientes para la adquisición y consolidación de las competencias propósito de este programa educativo y por lo cual, dada la importancia que revisten, su consolidación será procurada en el primer trimestre del plan de estudios.

Perfil de egreso

Los rasgos del perfil de egreso del bachillerato de la UAEM se conceptualizan en términos de las competencias deseables para que el estudiante pueda responder de manera efectiva a las exigencias de ingreso a los estudios profesionales o bien, incorporarse activa y críticamente a la sociedad.

Estas competencias se proyectan de manera general a todas y cada una de las asignaturas, enfatizando su carácter básico, clave y transversal al ser abordadas holísticamente para darle congruencia y coherencia a la propuesta curricular. Asimismo, adoptan un carácter específico al recuperarse en los procesos de intervención en el aula a través de la mediación de los contenidos de aprendizaje y al sumarse al desarrollo de las competencias disciplinares básicas y específicas que la naturaleza de cada campo disciplinario puede asumir.

Las competencias genéricas del perfil de egreso se desprenden de la identidad del bachillerato UAEM contenidas en la visión, misión y en las cinco dimensiones de formación que sustentan los propósitos generales establecidos en este documento. Dado el carácter general y transversal de las competencias establecidas en el perfil de egreso, es posible encontrar su correspondencia directa con las competencias genéricas del marco curricular común propuesto en la RIEMS. Esta relación se detalla en el documento “Análisis de correspondencia entre el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la UAEM y el Marco Curricular Común de la RIEMS”.

I. Competencias correspondientes a la dimensión humanística

- Identifica sus fortalezas y limitaciones, intereses y expectativas personales en los ámbitos cognitivo, procedimental y emocional, sustentando la elección madura de una profesión y la construcción de su proyecto de vida.
- Muestra 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.
- Practica hábitos para el cuidado de su salud física y mental, incluidos los relacionados con la buena alimentación, el autocontrol en el consumo de sustancias de riesgo y la práctica de actividades recreativas, deportivas, artísticas y culturales.
- Demuestra 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 un individuo con sólidos principios basados en la equidad, la justicia, el respeto a la pluralidad, la diversidad y los preceptos jurídicos, éticos y humanísticos de su contexto.

II. Competencias correspondientes a la dimensión comunicativa

- Utiliza los principales elementos que conforman la lengua y el habla de nuestro país para expresar sus ideas y argumentos, de manera verbal o escrita, con coherencia, claridad y fluidez.
- Interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, utilizando representaciones diversas (lingüísticas, matemáticas o gráficas), tanto en el idioma español como en otra lengua.
- Posee el hábito y gusto por la lectura así como las habilidades para reconocer, analizar, discutir o inferir conclusiones a partir de las ideas clave de un texto.
- Busca, identifica y selecciona información proveniente de diversas fuentes y medios, valorándolas de acuerdo con su relevancia, pertinencia, confiabilidad y vigencia.
- Emplea recursos, medios y herramientas que le ofrece el desarrollo tecnológico actual, en la búsqueda, procesamiento, interpretación, expresión y aplicación eficaz de la información.
- Utiliza códigos, técnicas y medios para expresarse con sensibilidad a través de diferentes manifestaciones artísticas, aplicando las bases y elementos de su adecuada percepción y apreciación.

III. Competencias correspondientes a la dimensión crítico-intelectual

- Piensa 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.
- Aplica conscientemente diferentes formas de razonamiento al reconocer un problema y definirlo; al hacer una reflexión crítica a partir de las preguntas que se plantea; al poner a prueba sus ideas, juicios, conceptos o respuestas; al desarrollar diversas estrategias para investigar, sistematizar, representar, comprender, analizar y aplicar información, y al controlar y evaluar el proceso seguido.

- Se conduce 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 los objetivos educacionales que persigue.
- Identifica y recupera el error como un elemento del proceso de aprendizaje que le facilita la construcción de nuevos sentidos y significados.

IV. Competencias correspondientes a la dimensión social y para la vida

- Se desempeña con apertura, tolerancia, respeto y flexibilidad en el trabajo colectivo, animando un clima de cooperación y poniendo sus conocimientos y habilidades al servicio del grupo.
- Valora, promueve y privilegia el diálogo en la solución de conflictos, en el logro del equilibrio entre el bienestar individual y el colectivo, y en la defensa de los derechos humanos.
- Asume consciente y críticamente como principios de su acción y de sus relaciones con otros los valores universales que la humanidad ha ponderado a lo largo de la historia, de manera que en el entorno inmediato adopta actitudes cívicas y de cooperación, comunicación empática y responsabilidad social.
- Reconoce la multi e interculturalidad participando en la promoción de relaciones solidarias y de respeto a la diversidad de género, ideas, cultura, creencias, posturas teóricas y capacidades.
- Aprecia su identidad nacional y demuestra un sentido de pertenencia al impulsar, defender, preservar y difundir los valores culturales propios, comprendiendo y respetando los de otras culturas, y reconociendo el contexto global en el que todas se desenvuelven.
- Explica los principales cambios en la estructura social, cultural, científica, económica y política de México, y en su proceso de construcción histórica, así como los factores a partir de los cuales el país se construye y evoluciona como nación en el marco de la modernidad.
- Emplea de manera consciente, responsable y sistemática medidas para la preservación, la transformación y el mejoramiento del ambiente.

V. Competencias correspondientes a la dimensión científico-tecnológica

- Articula 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.
- Construye hipótesis, recupera evidencias, y diseña y aplica modelos para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza su conocimiento de las ciencias, artes y humanidades en la construcción de juicios sustentados y en el análisis crítico de éstos.
- Explica los fenómenos naturales y sociales aplicando los conceptos y principios básicos construidos en la interacción constante con los objetos de estudio de las ciencias.
- Muestra interés por los cambios sociales y los avances científicos y tecnológicos, evaluando reflexivamente su impacto en los seres vivos, en la naturaleza y en la sociedad.

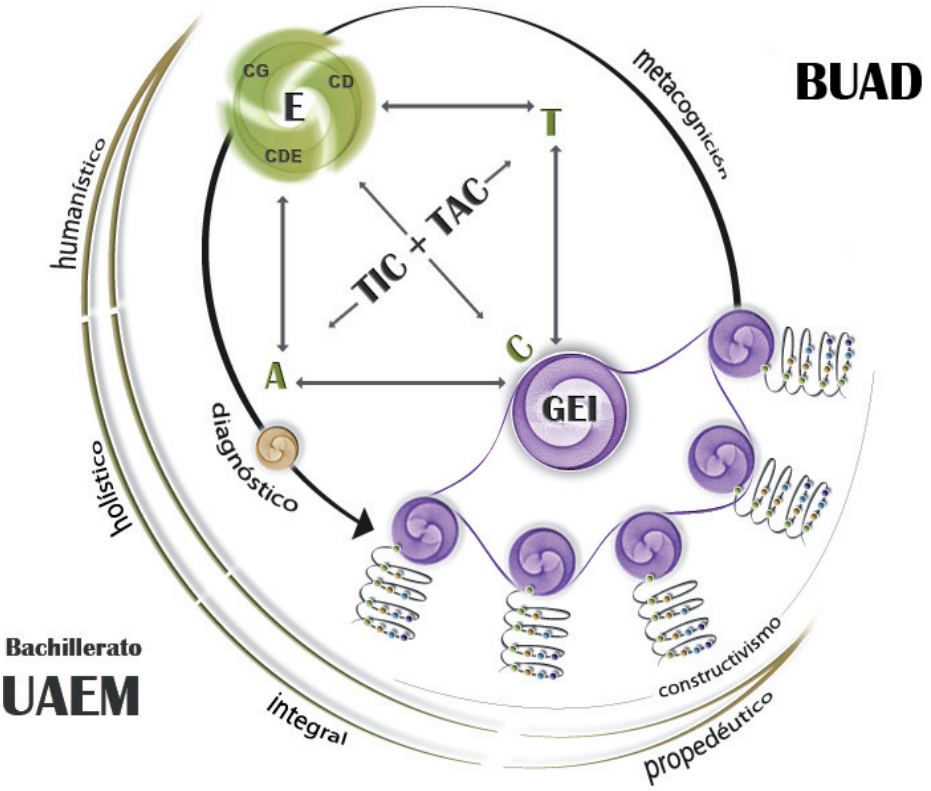
- Demuestra una cultura general básica que le permite intervenir crítica, reflexiva y conscientemente en diferentes espacios académicos, en la transformación de su espacio vital y en la búsqueda de formas para mejorar su calidad de vida, además de integrar un cuerpo de conocimientos.

Modelo curricular para el Bachillerato Universitario a Distancia (BUAD)

El modelo curricular del BUAD se sustenta en una filosofía humanística, reconoce a la persona como una totalidad, capaz de autodeterminarse, activa y constructora de su proyecto de desarrollo personal, y con una visión holística orienta la formación para la vida —personal, académica, profesional y social—.

Desde esta perspectiva el logro máximo del proceso educativo es la autorrealización del estudiante, por tanto la concepción constructivista del aprendizaje —soportada en los enfoques cognitivo-conductual, socioafectivo y conectivista— tiende a promover los medios favorecedores para tal fin. El BUAD coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, al considerar como punto de partida el reconocimiento de sus necesidades formativas para el diseño de los ambientes de aprendizaje y la promoción de los procesos metacognitivos encaminados a la ampliación de la conciencia, elemento necesario para cerrar un ciclo formativo.

Diagrama 1. Modelo Educativo del buad



El proceso educativo está centrado en las interacciones que el estudiante establece con sus pares académicos, el asesor, el tutor y los contenidos a través de mediaciones tecnológicas, pues en el constructivismo los principios interaccionistas en el currículo son aquellos donde la construcción del conocimiento (el aprendizaje) es el resultado de la acción interdependiente del sujeto sobre la realidad en un sistema orientado por la comprensión y la transformación que pretende efectuar, y su relación con los otros. Interpretada esta construcción desde una perspectiva básicamente interaccionista, se reconoce al aprendizaje como un proceso interno y diversificado que se desarrolla desde los esquemas mentales del sujeto que aprende, con base en la socialización y mediación con los otros, y a partir de los nuevos conflictos cognitivos que se le presenten en un proyecto en espiral, a través del cual desarrolla una nueva organización de sus estructuras.

Los rasgos académicos expresados en el perfil de egreso se organizan en cinco dimensiones, asociadas con el desarrollo de competencias genéricas y transversales para todas las asignaturas: *humanista, comunicativa, crítico-intelectual, social y para la vida*, y *científico-tecnológica.* Las competencias genéricas definidas en estas dimensiones adquieren especificidad y orientación disciplinaria mediante las asignaturas, hasta alcanzar el nivel de profundidad requerido por el Nivel Superior en el perfil de ingreso de los estudiantes universitarios.

De esta manera, el contenido curricular balancea la formación humanística con el conocimiento de las ciencias exactas, naturales y sociales; hace énfasis en el desarrollo de las habilidades de comunicación y expresión, y la adquisición de competencias que capacitan al alumno en la comprensión del mundo y en la manera en que puede influir en él, en el fortalecimiento de su capacidad para aprender de manera autónoma a lo largo de la vida, en la forma de cultivar relaciones armónicas de convivencia y en el desarrollo de su talento, creatividad y cualidades en los ámbitos académico, social, profesional y cultural.

En respuesta a la intención de vincular el Nivel Medio Superior de manera explícita con los niveles antecedente (secundaria) y consecuente (Nivel Superior), y de dotar al estudiante de la cultura básica y terminal característica del bachillerato general, el plan de estudios se organiza en tres etapas: *introductoria, básica y propedéutica*.

El Modelo Curricular 2009 del bachillerato en la UAEM para ambas opciones educativas mantiene una estructura formal por asignaturas, las cuales se ubican en el mapa curricular de acuerdo con el nivel de complejidad que representan los esquemas previos del alumno y su grado de madurez al abordar contenidos cada vez más abstractos. Es decir, se organiza en cinco *campos de formación* en función de propósitos de aprendizaje y objetos de estudio comunes: Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Humanidades, Lenguaje y Comunicación, y Desarrollo del Potencial. Un grupo adicional de asignaturas se incorporan en el campo de la integración multidisciplinaria (donde convergen contenidos de los diferentes campos de formación). Es a través de éstos que se desarrollan competencias disciplinares, tanto básicas como extendidas.

En el BUAD las 33 asignaturas que integran el plan de estudios se encuentran distribuidas en ocho periodos escolares trimestrales, en particular el primer periodo escolar —considerado introductorio— ha sido diseñado con la intención de nivelar los perfiles de ingreso y facultar al estudiante en competencias que para el estudio independiente se requieren como elemento fundamental en este programa de estudios. Las asignaturas correspondientes a la etapa básica se encuentran distribuidas en cuatro trimestres para construir una cultura general con base en competencias genéricas y disciplinares básicas; mientras que las de seminario —correspondientes a la etapa propedéutica— ubicadas en los dos últimos periodos trimestrales, enfatizan el carácter propedéutico del bachillerato UAEM, desarrollando adicionalmente competencias disciplinares extendidas.

Con la intención de enfatizar una visión integral de los contenidos disciplinarios, las diversas asignaturas se vinculan a través de *ejes transversales y ejes integradores*, con los que es posible construir la formación holística que ostenta el modelo pues son los puntos de encuentro entre las diversas disciplinas y sus contenidos. Son además los espacios ideales para recrear las situaciones de contexto que determinan la aplicabilidad de las competencias en la realidad, considerando diversos ámbitos: el individuo, la familia, el grupo social, la comunidad, la región, el estado, el país, el mundo.

Finalmente, el modelo cuenta con un espacio curricular flexible, la asignatura de Inglés, cuya particularidad radica en que a partir de la identificación de los niveles de dominio que el estudiante posee al inicio del proceso, se emite un dictamen que permite ubicar la trayectoria favorecedora para el estudiante a fin de consolidar las competencias propósito de esta asignatura y que, al ser flexible en lo relativo al tránsito, el estudiante puede elegir el momento más favorecedor para cursarla.

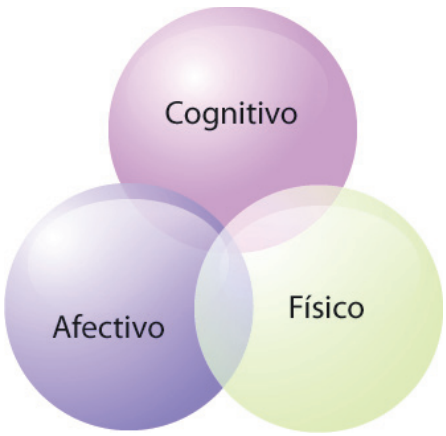
Caracterización

El currículo se diseña considerando como características fundamentales ser integral, formativo, holístico y propedéutico.

Integral

Desde esta concepción se parte de la idea de que el individuo se mueve en armonía cuando las esferas que lo constituyen: mental, física y emocional, se encuentran en un estado de equilibrio. El desarrollo integral de lo cognitivo, lo afectivo y lo corporal conforma la plataforma ideal en la construcción del conocimiento, por lo que se convierte en objetivo primordial del trabajo escolar con el estudiante de la UAEM.

Diagrama 2. Desarrollo integral del estudiante

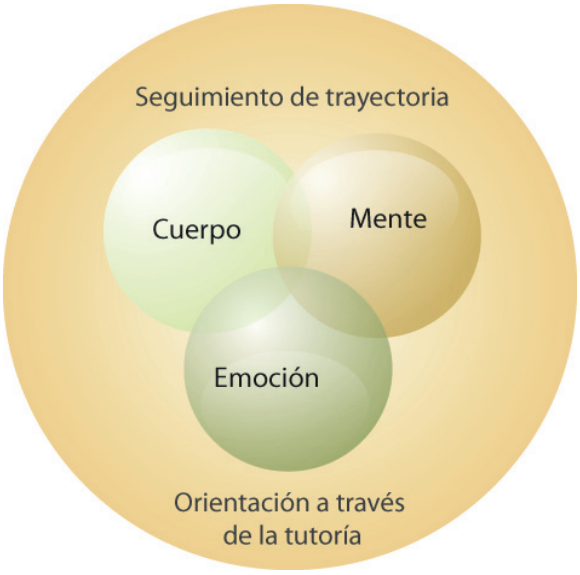


La visión integral es asumida por todas las asignaturas que integran el plan de estudios, independientemente de su naturaleza particular, al destacar en su diseño curricular los principios relacionados con el saber, saber hacer y saber ser, que se reflejan al interior de los programas de estudios, a través de la inserción de elementos de competencia con carácter conceptual, procedimental y actitudinal, así como en su obligada articulación y movilización para evidenciar el dominio de cada competencia planteada como objetivo a lograr en los procesos de instrucción.

La tutoría, la estrategia más importante de contención y acompañamiento del estudiante en el programa, es concebida como un servicio al estudiante con carácter dinámico e interrelacionado que permite apoyarlo durante toda su trayectoria como bachiller, especialmente en la toma de conciencia de la necesaria relación entre estas tres esferas de acción. Es, al mismo tiempo, el soporte escolar para la consolidación de la formación que se pretende, **en tanto** asesora y guía muy cercanamente al estudiante a fin de mejorar su desempeño académico y fortalecerlo como ser humano.

La tutoría facilita la incorporación y permanencia del estudiante en la Institución, lo acompaña en la clarificación de sus metas profesionales y ocupacionales, le ofrece herramientas para mejorar su ambiente —personal, familiar, social, económico, cultural—, y es un soporte importante en la construcción de su proyecto de vida. Contempla un enfoque tutorial que articula diferentes modelos de orientación —académica, de programas, de consejo y psicopedagógica— en las áreas de intervención vocacional-profesional, enseñanza-aprendizaje, prevención y desarrollo humano, y atención a la diversidad.

Diagrama 3. Esquema tutorial en el BUAD

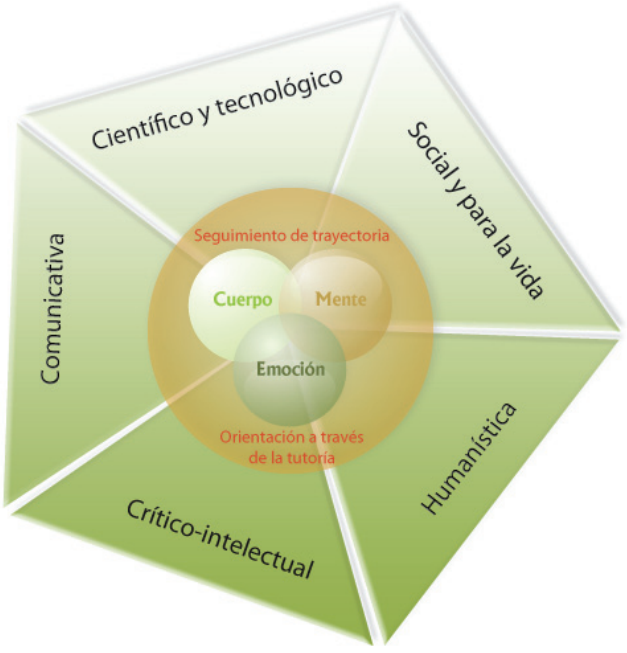


Formativo

La formación que se pretende con este modelo curricular está orientada hacia las cinco dimensiones de competencia que el bachillerato contempla necesarias para que el estudiante cuente con las herramientas básicas para su inserción eficaz en la sociedad del conocimiento. Dichas dimensiones (diagrama 4) son:

- Humanista
- Comunicativa
- Crítico-intelectual
- Social y para la vida
- Científica y tecnológica

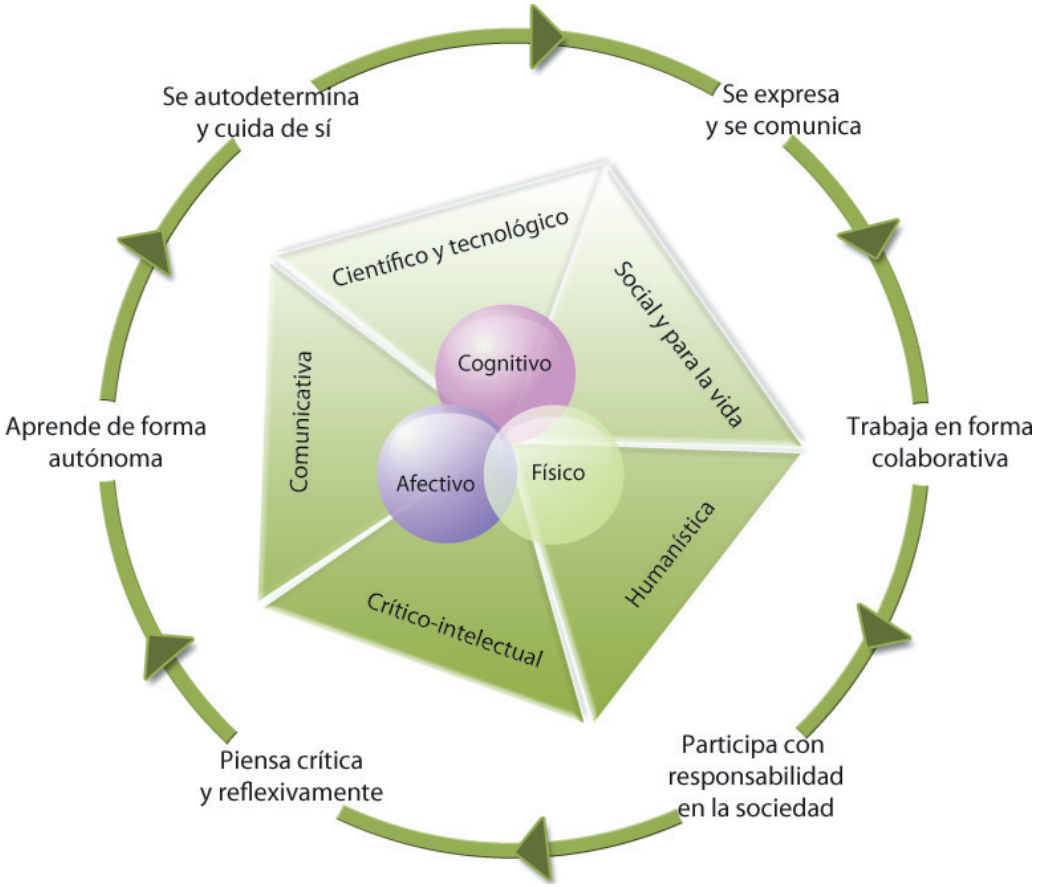
Diagrama 4. Dimensiones de formación



Mediante estas dimensiones es como desarrollan las competencias genéricas del perfil de egreso y sus respectivos atributos (diagrama 5). Son abordadas por cada una de las asignaturas que integran la estructura curricular con mayor o menor énfasis en función de su naturaleza particular. Tienen la intención de fortalecer la adquisición de aprendizajes y competencias desde una perspectiva global, lo que presupone la definición, la aprehensión e integración de diferentes campos de conocimiento y, con ello, nuevas maneras para entender, percibir y transformar el mundo.

Si bien todas las asignaturas asumen el compromiso de formar a los estudiantes en las cinco dimensiones de competencia descritas, a su vez, se agrupan en torno a propósitos comunes para integrar los denominados *campos de formación*, en los que de manera específica fortalecen las competencias genéricas correspondientes a cada dimensión, pero además desarrollan competencias disciplinares relacionadas con su naturaleza particular, mismas que se articulan con las correspondientes básicas y extendidas del Marco Curricular Común (MCC). La articulación entre competencias disciplinares puede encontrarse en el documento *Análisis de correspondencia entre el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 de la UAEM* y en el Marco Curricular Común de la RIEMS.

Diagrama 5. Dimensiones de formación



(Relación con competencias genéricas del MCC)

Se entiende por *campo de formación* el espacio que contribuye a la integración de diferentes asignaturas en función de un objeto de estudio analizado desde diversas perspectivas; se construye al compartir teorías, principios, enfoques y métodos de acción que permiten entender la unificación de los contenidos afines:

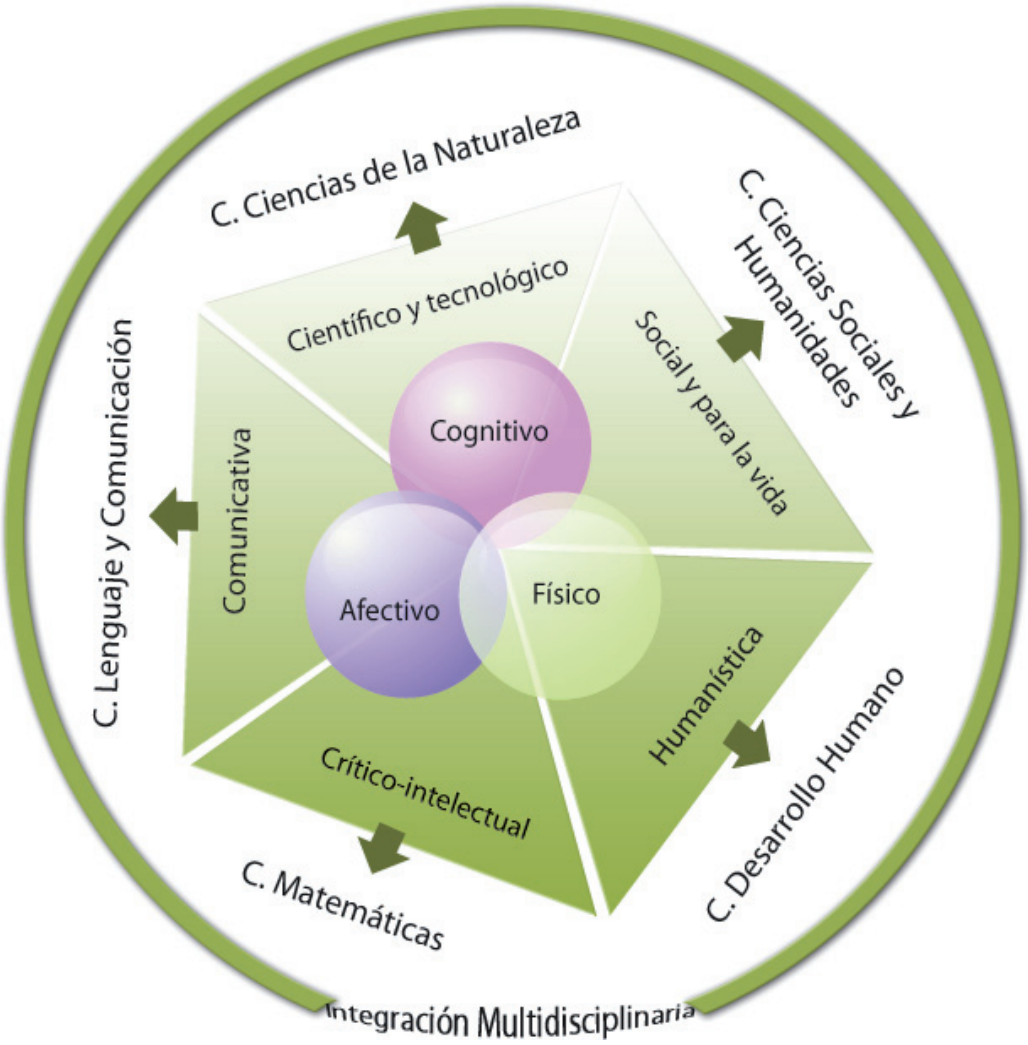
- Campo de Lenguaje y Comunicación
- Campo de Ciencias Sociales y Humanidades
- Campo de Ciencias de la Naturaleza
- Campo de Matemáticas
- Campo de Desarrollo Humano

El modelo curricular contempla además un sexto campo, con enfoque multidisciplinario, en el que convergen las perspectivas de varias disciplinas para integrar asignaturas que recuperan visiones diversas en el análisis de problemáticas de carácter global:

- Campo de Integración Multidisciplinaria

La relación entre las dimensiones y los campos de formación del modelo curricular se esquematizan en el siguiente diagrama.

Diagrama 6. Dimensiones y campos de formación



Holística

Con la intención de enfatizar el carácter holístico del bachillerato, cada asignatura aborda en algún o algunos momentos del proceso de aprendizaje uno o varios de los temas transversales que se enuncian a continuación:

- Educación en la sociedad red y la era del conocimiento
- Educación autodirigida
- Educación para la convivencia e inclusión social
- Educación para el consumo
- Educación para la salud
- Educación para la democracia y paz social
- Educación para la responsabilidad social

Los ejes o temas transversales son una propuesta metodológica para recuperar problemáticas de interés general y

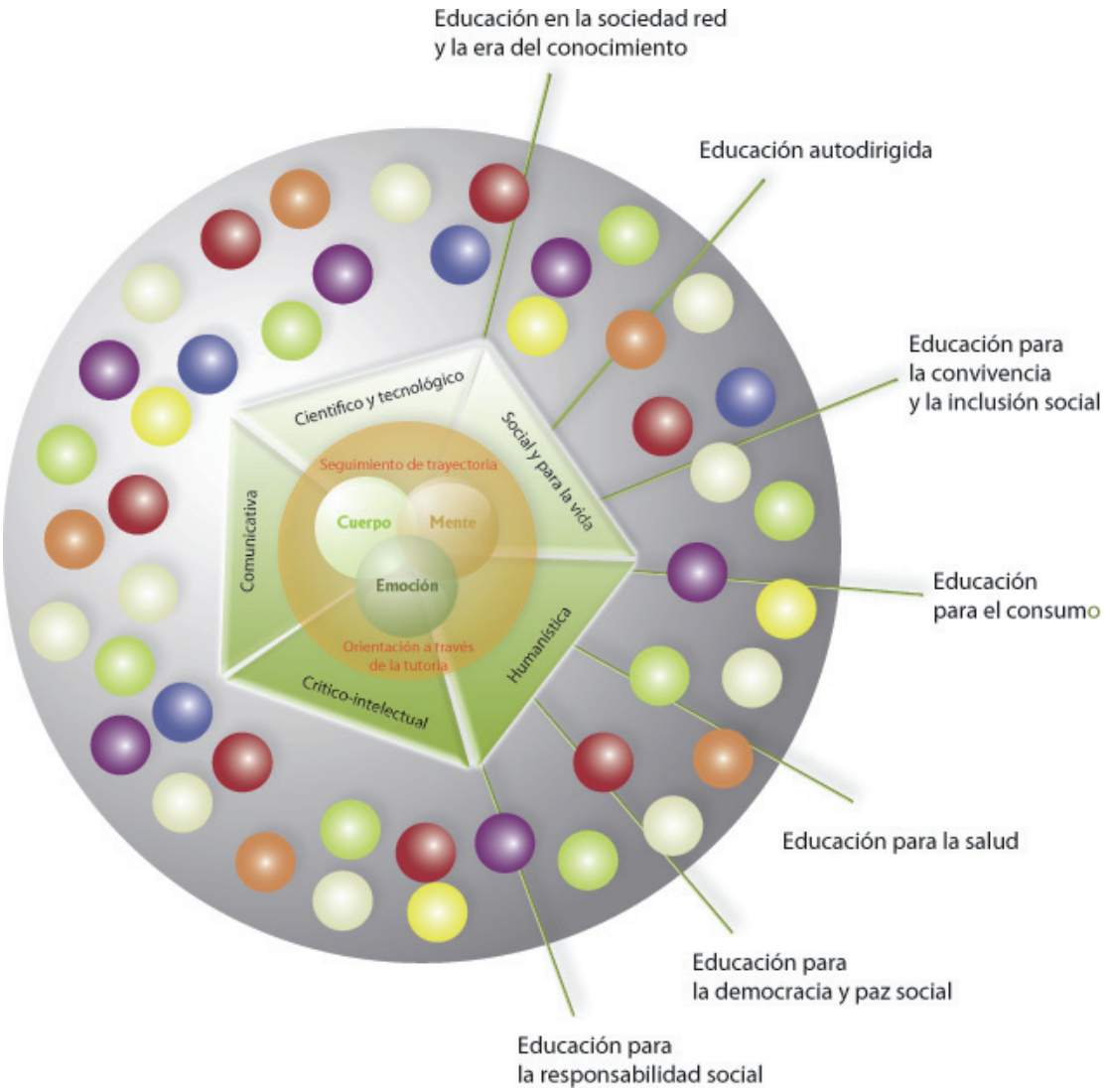
establecer una tendencia dirigida hacia los aspectos que no pueden pasar por alto en la formación del alumno. Son una estrategia directriz que orienta el tipo de estudiante que deseamos lograr y que no compete sólo a una signatura o disciplina, pues al tener una visión integradora, pueden ser abordados por diversos campos de formación o ámbitos disciplinarios, a través de su perspectiva particular.

Al ser temas de interés general y formar parte de la problemática cotidiana que enfrenta el estudiante como integrante de la sociedad, se convierten en vías de acceso para motivar el estudio de tópicos particulares y recrear a través de ellos las situaciones de contexto con las que el estudiante se habilite en la activación de recursos y la demostración de competencias. Cada asignatura del currículo ha seleccionado alguno o varios de ellos para incentivar el aprendizaje de las unidades y el dominio de las competencias, así como establecer el vínculo que tienen con la realidad inmediata y la experiencia previa del estudiante dando respuesta a: ¿para qué aprender?

Adicionalmente, los ejes transversales son elementos que otorgan flexibilidad al tratamiento metodológico y permiten articular las diversas disciplinas en función de propósitos comunes. Los ejes transversales adquieren importancia específica porque:

- Apoyan el diseño de ambientes de aprendizaje en los que es posible reconocer la problematización y relación entre las diferentes disciplinas.
- Posibilitan educar para la vida con la visión holística propuesta en el modelo curricular.
- Recuperan simultáneamente el aspecto humano, la visión académica y las necesidades del estudiante.
- El resultado de su tratamiento puede apreciarse en un cambio de actitudes (comportamientos) en los estudiantes, orientado hacia el compromiso y la acción participativa con el entorno.
- Favorecen la recreación de las situaciones de contexto necesarias en el ejercicio pedagógico de movilización y aplicación integral de recursos adquiridos, esencial en el enfoque por competencias.

Diagrama 7. Ejes integradores



Propedéutico

Uno de los propósitos fundamentales del bachillerato es preparar al estudiante para su tránsito a la educación superior. Este carácter orienta la toma de decisiones respecto a la selección de asignaturas que integran el mapa curricular, así como el enfoque con el cual son abordadas, especialmente en los últimos dos trimestres.

Para cumplir con este objetivo se inserta un formato de asignatura tipo seminario que demanda como punto de arranque la elección por parte del estudiante de un área de profesionalización, para así realizar el tránsito por las ocho asignaturas que conforman esta etapa, pero con un marcado acento especializado. Este ejercicio permite al estudiante orientar y/o afianzar su elección profesional, además de dotarlo de

las competencias disciplinares extendidas y relacionadas con sus necesidades e interés. De manera paralela se promueve un ejercicio real de inter y multidisciplina, que permite al estudiante alejar como riesgo la tendencia a fragmentar el conocimiento.

Estructura del modelo curricular

Etapas de formación

La estructura curricular comprende tres grandes etapas que obedecen a la necesidad de articular la formación que se ofrece en el Nivel Medio Superior con la obtenida en el nivel educativo antecedente (secundaria), así como con la educación del Nivel Superior. Pretenden también facilitar el tránsito entre los diferentes niveles, en términos de impacto emocional y cognitivo para el estudiante.

Dichas etapas son:

1. **Introductoria** (primer y segundo trimestres). Es una etapa eminentemente formativa y de adaptación del estudiante a su nuevo contexto educativo; está centrada en el desarrollo de habilidades personales, en el conocimiento de sí mismo y en un acercamiento inicial con el entorno académico y social. Debido a las características identificadas en la población que ingresa al BUAD y como evidencia del compromiso que se tiene con el estudiante se han incorporado cuatro asignaturas en el primer periodo escolar, cuya finalidad es nivelar los perfiles de ingreso, facultando al estudiante en el desarrollo y consolidación de competencias para el estudio independiente.

En términos generales esta etapa pretende rescatar y desarrollar:

a) Las habilidades de pensamiento y numéricas básicas en el aprendizaje y en la construcción del conocimiento que el estudiante del NMS debe poseer para transitar con éxito en el bachillerato (habilidades para investigar, para el razonamiento lógico, para procesar información, trabajar en equipo, autorregularse, etcétera).
b) La construcción de su identidad y el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades (potencial de aprendizaje y desarrollo personal, autoconcepto y autoestima).
c) La capacidad de adaptación dinámica (flexible, respetuosa, empática) y de enfrentamiento a situaciones nuevas, tanto académicas como sociales.
d) La capacidad para comunicarse y expresar adecuadamente sus ideas (vinculada con el manejo de lenguajes diversos: verbal y matemático).
e) Actitudes y valores esenciales en su formación como bachiller y sujeto social (compromiso, identidad universitaria, responsabilidad ante el aprendizaje, honestidad, espíritu de servicio).
f) Análisis tendentes al desarrollo personal promovidos por el Servicio de Tutoría Académica, a donde solicitará ayuda en caso de necesitarla

Dentro de las intenciones que orientan esta etapa se encuentra también promover un acercamiento crítico del estudiante de bachillerato al conocimiento reflexivo de su entorno para tomar conciencia de su problemática, desde los enfoques científico, sociohistórico, lingüístico y cultural.

Dicha etapa se concentra en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares básicas articuladas, con las que se constituyen en el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato.

2. **Básica** (tercero, cuarto, quinto y sexto trimestres). El estudiante tiene la oportunidad tanto de conocer, profundizar y enriquecerse con los conocimientos teórico-metodológicos esenciales en una cultura general básica, como de aplicar y reforzar las habilidades desarrolladas durante la etapa introductoria ampliamente formativa. Se brinda importancia al desarrollo de habilidades y actitudes, así como al aprendizaje de contenidos específicos.

En esta etapa se busca que el estudiante comprenda que el conocimiento es un proceso dinámico en constante evolución y que elabore un marco explicativo en torno a cómo se construyen los descubrimientos, conceptos y juicios que produce un sujeto en un espacio y tiempo históricos. Por lo tanto, al finalizar esta etapa se espera que el estudiante sea capaz de:

a) Dar continuidad a las competencias adquiridas en la primera etapa y contar con las bases epistemológicas, sociohistóricas y científicas que le permitan establecer nuevas relaciones, comprender y profundizar en el conocimiento.
b) Tomar conciencia de su función social en la construcción de su nacionalismo, transformación y desarrollo social, autonomía, empatía y tolerancia.
c) Poseer los conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que le permitan asumir una postura crítica ante la realidad y comprender las diversas alternativas de solución a los problemas detectados.
d) Adquirir habilidades para investigar, argumentar y expresar, oralmente y por escrito, ideas científicas en términos de conocimiento, comprensión, predicción y evaluación.
e) Leer y comprender textos científicos y literarios básicos; socializar argumentos y propuestas valoradas y establecidas socialmente.
f) Investigar, articular e integrar conocimientos en función de la resolución de problemas.

En esta etapa se consolidan las competencias genéricas y continúa el desarrollo de las competencias disciplinares básicas.

3. **Propedéutica** (séptimo y octavo trimestres). Incluye asignaturas con un carácter integrador, de aplicación de los conocimientos adquiridos y de análisis reflexivo de los contenidos relacionados con el acontecer contemporáneo, nacional e internacional. Además, prepara el tránsito del estudiante a la educación superior, para lo cual se aplica y fortalece la realización de experiencias integradoras de conocimiento a fin de explorar los distintos núcleos profesionales y fortalecer su elección de carrera. Se promueve la interdisciplina y vinculación de contenidos aplicativos para promover una actitud de innovación a partir del avance de proyectos de intervención social, vinculados con el desarrollo sustentable y la responsabilidad social.

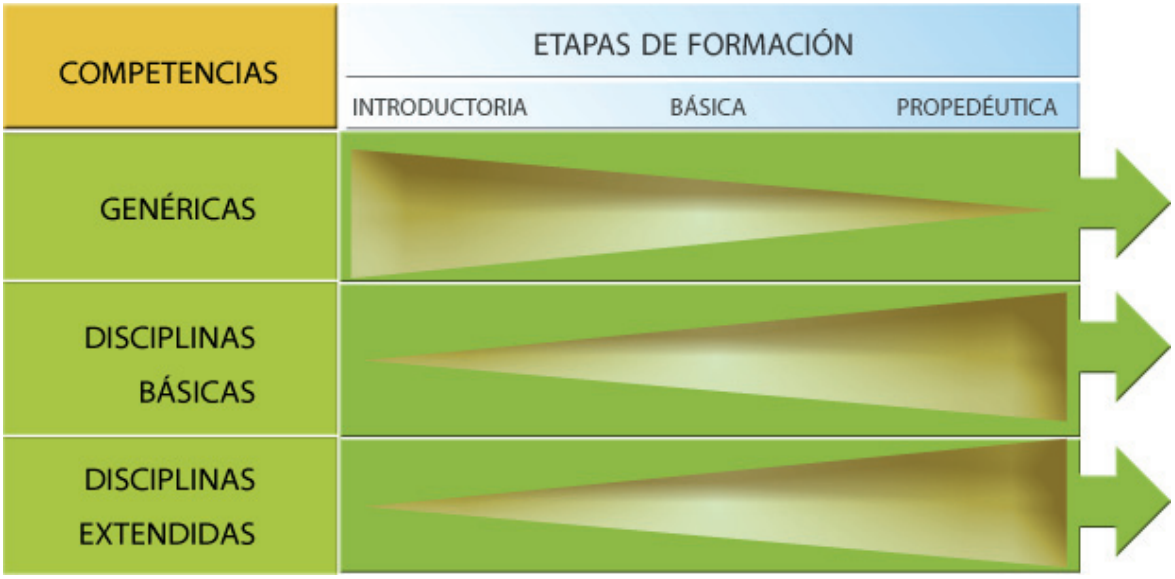
Dentro de este marco la última etapa del bachillerato comprende:

a) Profundizar en contenidos y en su aplicación a la realidad y al núcleo profesional que se pretende y/o donde actualmente se desempeña.
b) Vincular los contenidos y proyectos reales con el análisis de:
   I. La metodología de las ciencias.
   II. Los problemas contemporáneos de la sociedad.
   III. Las herramientas intelectuales que contribuyan al procesamiento de la información.
   IV. La creatividad aplicada a proyectos.
   V. El liderazgo y la toma de decisiones.
c) Integrar conocimientos básicos de diversas disciplinas en función de los proyectos vinculados con la realidad.
d) Enfatizar la orientación profesional que permita darle un sentido formativo a su estancia en el bachillerato.

Asimismo, se consolidan tanto las competencias genéricas como las disciplinares básicas a través de su aplicación en las asignaturas con carácter multidisciplinario. Inicia también el desarrollo de las competencias disciplinares extendidas, las cuales se fortalecerán en el Nivel Superior.

El diagrama 8 muestra cómo se propone desarrollar y consolidar las competencias de acuerdo con las capacidades genéricas en los primeros trimestres (etapa introductoria) y su consolidación en el resto de la trayectoria curricular. Por el contrario, las disciplinares, básicas y extendidas se abordan de manera paulatina para enfatizarse en la etapa propedéutica.

Diagrama 8. Desarrollo y competencias por etapa de formación



En función de estas tres etapas: *introductoria, básica y propedéutica,* se organizaron sincrónicamente los cursos en cada trimestre, articulando las asignaturas en función de ejes integradores, lo cual nos permite la interrelación entre las asignaturas pertenecientes a diferentes núcleos de formación, así como encontrar coincidencias entre los contenidos de cada asignatura, en relación con su nivel de complejidad. Estos ejes promueven un enfoque multidisciplinario para evitar la fragmentación del conocimiento.

En cada uno de los trimestres de estas tres etapas, introductoria, básica y propedéutica, los propósitos de las asignaturas confluyen en torno a los *ejes integradores* definidos, los cuales permiten reconocer coincidencias en cuanto a temáticas, elementos de competencia y competencias genéricas. Estos ejes facilitan y garantizan la interdisciplinariedad requerida en el enfoque por competencias y acentúan el carácter holístico del modelo. A partir de ellos se diseñan tareas y actividades integradoras con la participación de varios campos disciplinares.

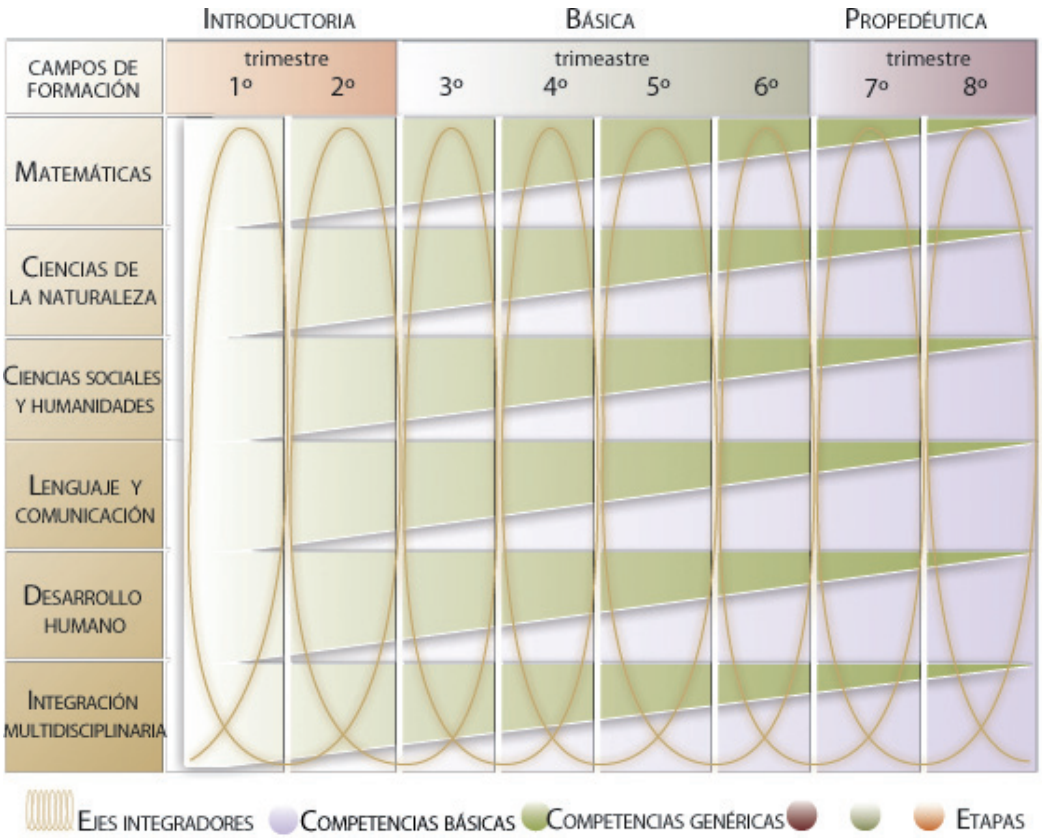
Diagrama 9. Ejes integradores del modelo curricular (BUAD2012)

De esta manera, la lógica de presentación de los ejes integradores ilustra las intenciones educativas en las cuales se hará énfasis en cada periodo escolar en correspondencia con la etapa de desarrollo del currículo, es decir, el estudiante a su ingreso al BUAD:

- En la etapa introductoria desarrolla habilidades necesarias para la independencia y control sobre su propio proceso de aprendizaje, fortalece su identidad a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, y adquiere capacidad reflexiva para la comprensión de su entorno.
- En la etapa básica elabora un marco explicativo en torno a cómo se construye el conocimiento de base científica, recuperando esta evidencia para renovar la comprensión de su realidad y amplía las posibilidades de explicarla a partir de la vinculación disciplinaria.
- Finalmente, en la etapa propedéutica cuenta con elementos para actuar con un sentido de responsabilidad social y respeto a la diversidad e interculturalidad, innovando con propuestas que promueven sinergias de mejoras en su entorno inmediato y laboral.

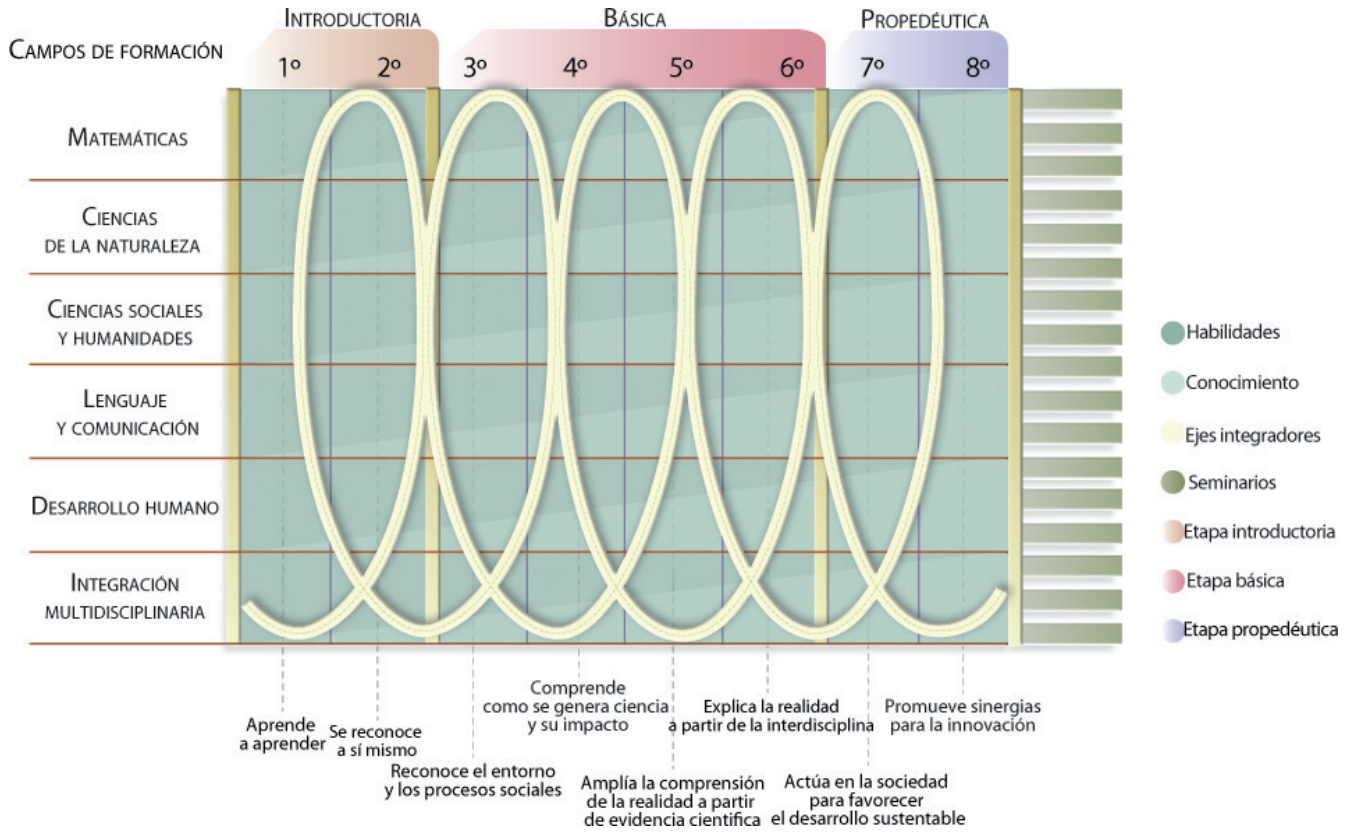
A continuación se muestra de manera integral todos los elementos del modelo curricular BUAD2012 antes descritos:

Diagrama 10. Etapas de formación, ejes integradores y campos de formación en el modelo curricular (BUAD 2012)



Asimismo, cada uno de los campos de formación está integrado por varios ámbitos disciplinarios, de los cuales derivan las asignaturas del plan de estudios. Los ámbitos disciplinarios constituyen, en términos de organización escolar y planeación didáctica, las academias disciplinarias.

Diagrama 11. Esquema integral del modelo curricular (BUAD 2012)



Al respecto, el cuadro 5 muestra la relación entre las dimensiones y campos de formación, los ámbitos disciplinarios que los integran y las asignaturas derivadas.

CUADRO 5. RELACIÓN, DIMENSIONES, CAMPOS, ÁMBITOS Y ASIGNATURAS

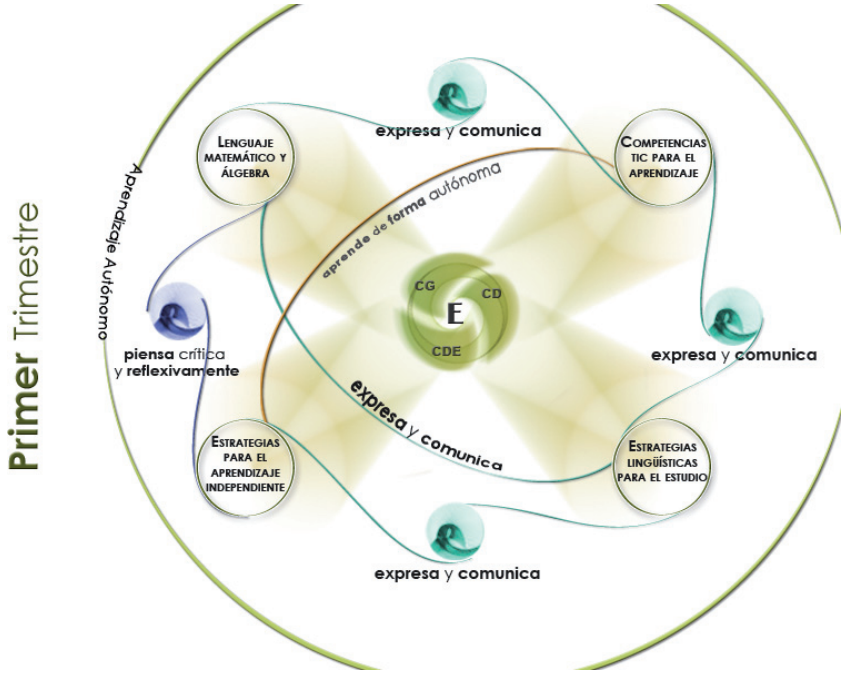
Dimensiones de formación	*Campos de formación*	*Descripción del campo de formación*	**Ámbito disciplinario**	*Asignatura obligatoria*
		Busca desarrollar el razonamiento y la habilidad matemática;	Matemáticas	Lenguaje matemático y álgebra

Crítico-intelectual	*Matemáticas*	así como ampliar la comprensión y utilización del lenguaje básico	Matemáticas	Álgebra y trigonometría I
				Álgebra y trigonometría II
				Geometría analítica
				Cálculo diferencial e integral
Científica y tecnológica	*Ciencias de la Naturaleza*	Está referido al conocimiento y la comprensión de los fenómenos naturales desde las diversas perspectivas de las asignaturas que lo integran; busca además la vinculación de estos fenómenos con los de carácter social.	Biología	Hombre y salud Biología
			Química	Química y entorno Química y vida diaria
			Física	Física básica Física general
			Geografía	Geografía y responsabilidad social
Social y Humanidades	*Ciencias Sociales y Humanidades*	Contribuye a formar al estudiante como un ser humano que se conozca a sí mismo, consciente de su contexto y capaz de generar conocimientos, valores y actitudes, dando sentido y significado a su realidad, tanto individual como social, haciendo uso del método científico y de medios y recursos para la investigación.	Filosofía	Filosofía de la ciencia
			Antropología	
			Historia	Historia universal Historia de México
			Derecho	Formación ciudadana, ética y sociedad
			Sociología	México ante el contexto internacional
			Metodología de la investigación	Métodos cuantitativos para la investigación Métodos cualitativos para la investigación
Comunicativa	*Lenguaje y Comunicación*	Desarrolla básicamente el manejo del lenguaje y de los medios de expresión que favorecen	Español	Estrategias lingüísticas para el estudio Lectura y redacción

Comunicativa	*Lenguaje y Comunicación*	la comunicación en todas sus manifestaciones.	Español	Literatura contemporánea
			Lengua extranjera	Inglés
			Arte	Arte y cultura en el mundo Arte y cultura en México
			Informática	Competencias TIC para el aprendizaje independiente
Humanista	*Desarrollo Humano*	Pretende que el estudiante reflexione acerca de sus principales fortalezas y debilidades, desarrollando las primeras y superando las segundas, a través de estrategias específicas. Enfatiza el desarrollo de las tres esferas de acción: mental, física y emocional.	Desarrollo del potencial	Estrategias para el aprendizaje independiente Desarrollo del potencial humano Plan de vida y carrera
			Psicología	
			Orientación Educativa	
			Cultura física	
	Integración multidisciplinaria	Pretende fortalecer la visión multi e interdisciplinaria del modelo curricular, y recuperar integralmente elementos axiológicos, declarativos y procedimentales adquiridos en las asignaturas antecedentes.		Cultura emprendedora Diversidad y multiculturalidad

Cabe señalar lo importante que es exponer de manera clara la forma en que las competencias se vinculan y entrelazan con las áreas disciplinares a través de cada una de las asignaturas, y así generar relaciones para su promoción y orientación hacia la consolidación del perfil de egreso.

Diagrama 12. Modelo sociocongnitivo del primer período, etapa introductoria



Competencia Genéricas (CG), Competencias Disciplinares (CD), Competencias Disciplinares Extendidas (CDE)

Diagrama 13. Modelo sociocongnitivo del segundo período, etapa introductoria

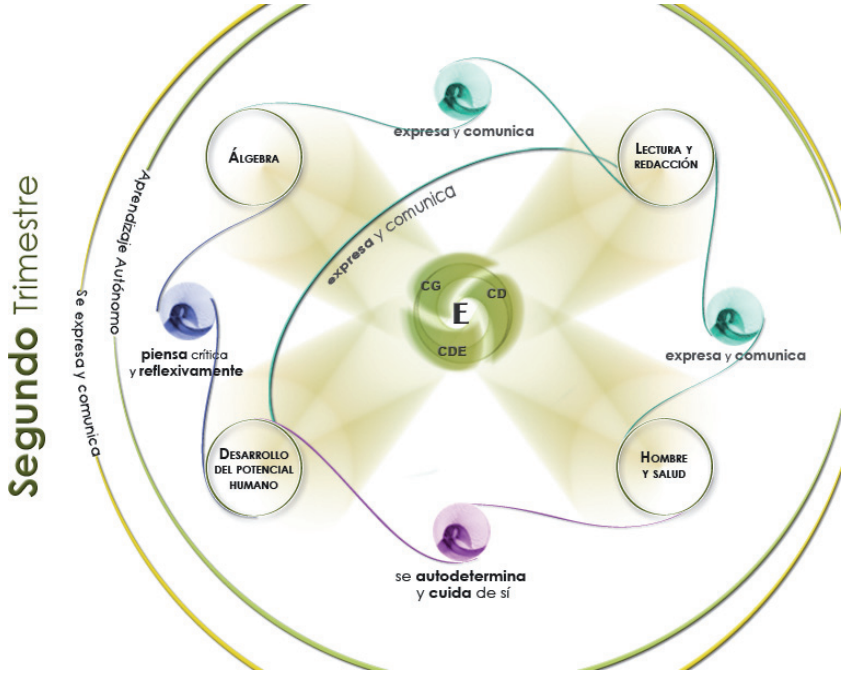


Diagrama 14. Modelo sociocongnitivo del tercer período, etapa básica

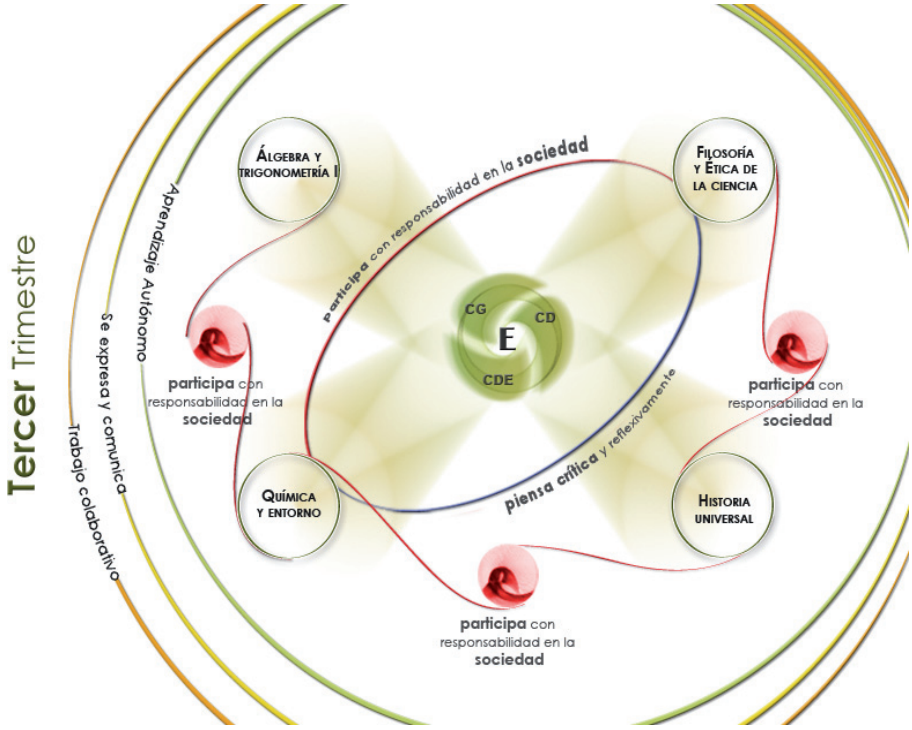


Diagrama 15. Modelo sociocongnitivo del cuarto período, etapa básica

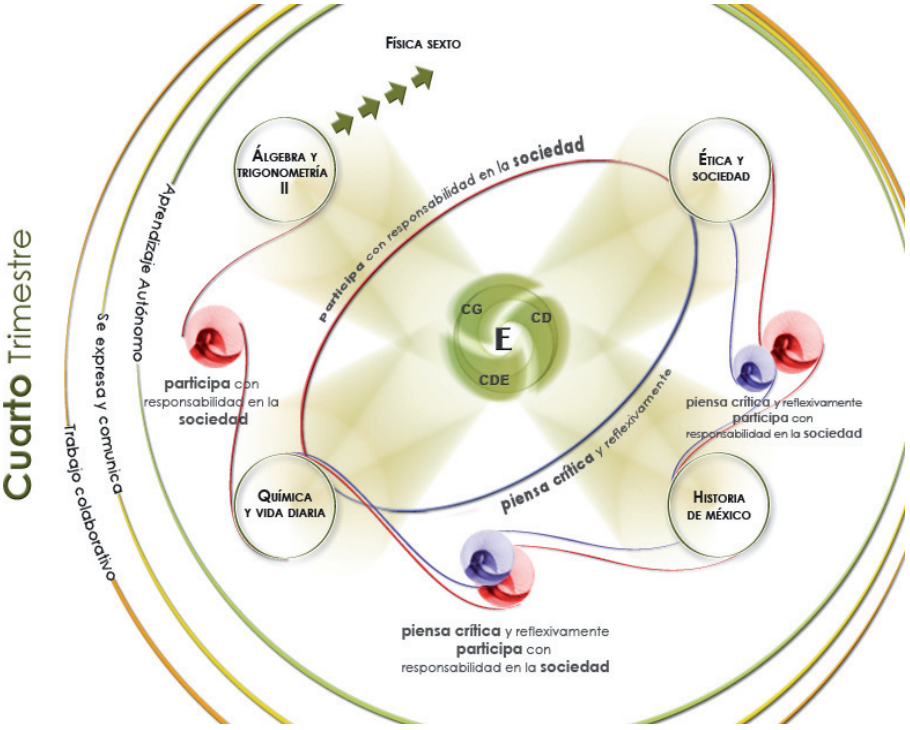


Diagrama 16. Modelo sociocongnitivo del quinto período, etapa básica

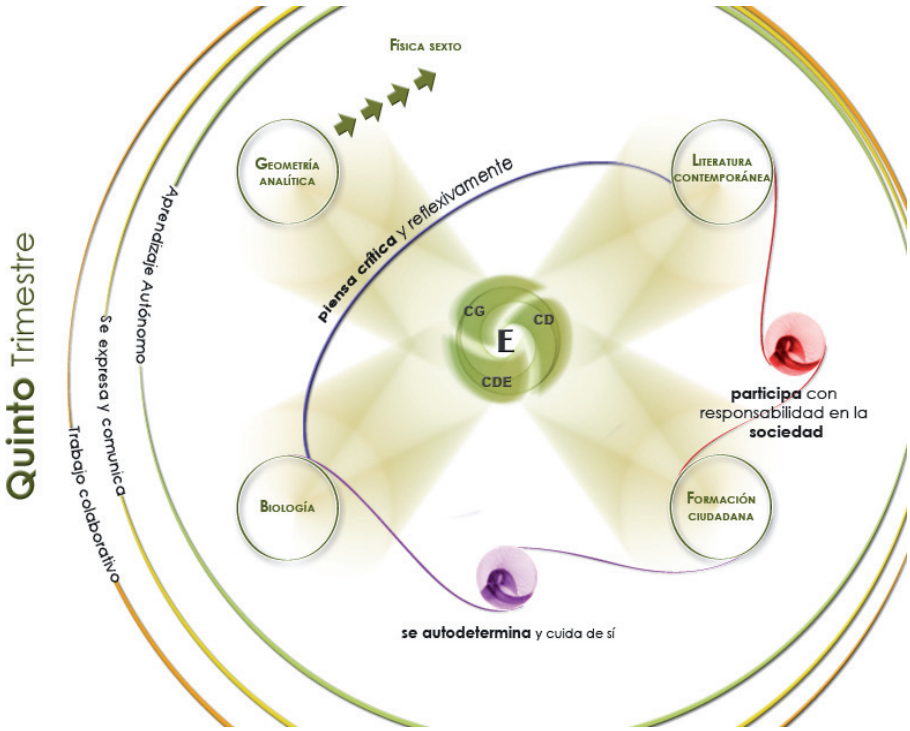


Diagrama 17. Modelo sociocongnitivo del sexto período, etapa básica

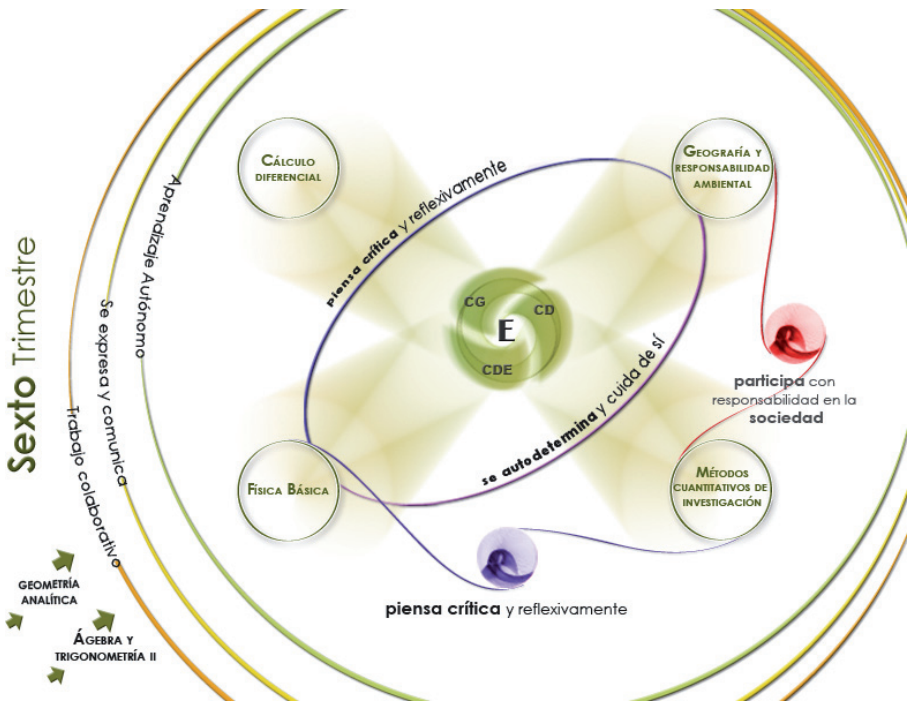


Diagrama 18. Modelo sociocongnitivo del séptimo período, etapa propedeútica

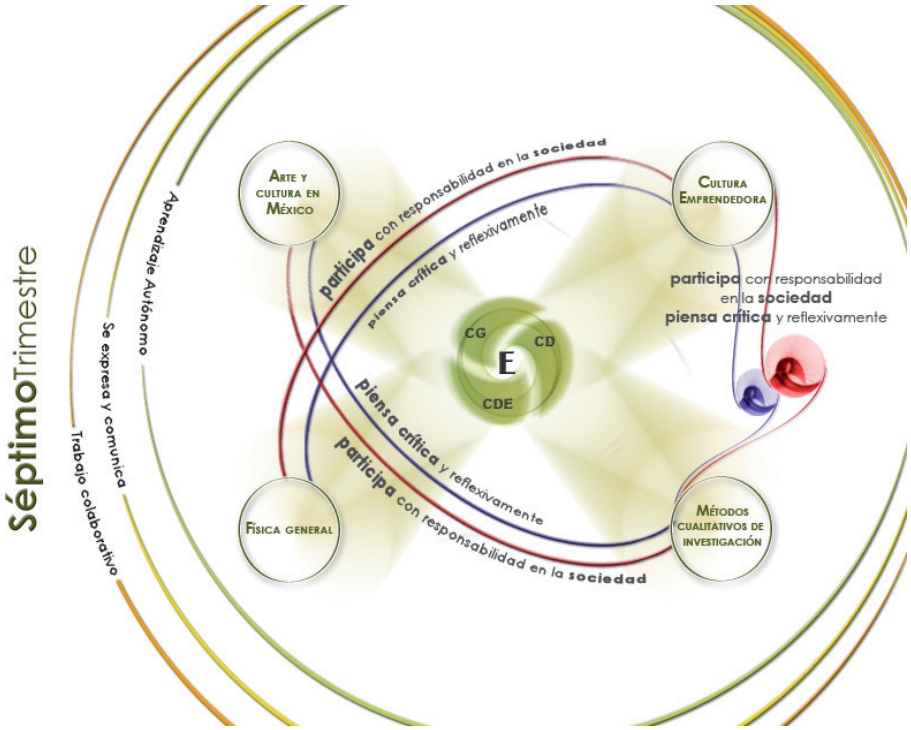
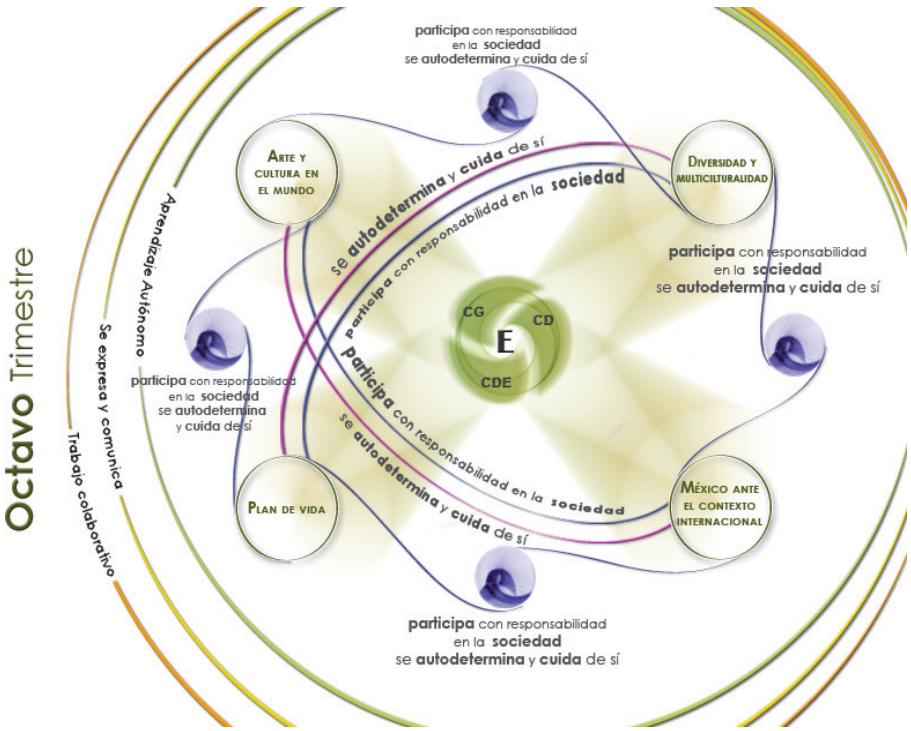


Diagrama 19. Modelo sociocongnitivo del octavo período, etapa propedeútica



Propuesta metodológica para el aprendizaje de competencias

Considerando que se conceptualiza una competencia como la capacidad de recuperar, movilizar o poner en acción de manera integrada un conjunto de recursos, con la intención de dar respuesta a un problema o enfrentar eficazmente una situación o contexto, es posible reconocer en ella elementos correspondientes a:

1. El aprendizaje significativo: un aprendizaje es funcional (significativo) cuando la persona que lo ha realizado puede utilizarlo efectivamente en una situación concreta para resolver un problema determinado, en nuevas situaciones o para efectuar nuevos aprendizajes.
2. El aprendizaje reflexivo: la visión de la comprensión obtenida a través de la reflexión vinculada con el desempeño desafía la centralidad de las representaciones. Lo que el estudiante adquiere no sólo es una representación de la realidad, sino una capacidad de acción y ejercicio maleable sobre ella, alude a una capacidad de hacer, en términos de generar o producir otras cosas con ese conocimiento.
3. El aprendizaje situado: desde esta visión situada, los estudiantes (aprendices o novicios) deben aprender y hacer, pues ambas son acciones inseparables; además, deben hacerlo en el contexto pertinente y a partir de prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas.

De aquí la premisa de que existe mayor probabilidad de desarrollar una competencia en el ambiente virtual cuando se generan estrategias que busquen y utilicen los principios orientadores del aprendizaje significativo, el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje situado. Todos confluyen en la idea de incrementar la participación activa, reflexiva y contextualizada del estudiante en la construcción de aprendizajes. Se sugiere adicionar a esto la potencialidad que se logra aplicando los principios del trabajo colaborativo y la autorregulación, a través de la metacognición, para complementar los elementos centrales en el proceso didáctico del desarrollo de competencias.

Ahora bien, la conjunción de estos elementos no puede lograrse en el esquema tradicional de enseñanza mediada por tecnología centrada fundamentalmente en la transmisión de información, sino que son obligatorios nuevos espacios para la actuación pedagógica, con casualidades de ser más ricos, estimulantes, interesantes y funcionales para el estudiante, además de contar con la posibilidad de que en ellos se aprenda *haciendo*. De aquí la necesidad de incursionar en el diseño de *ambientes de aprendizaje* que permitan la aplicación de situaciones didácticas diversas en las que se incremente la interacción del estudiante con variadas fuentes de información, con los compañeros de estudio y en el contexto de aplicación; apoyadas por recursos pertinentes y mecanismos adecuados para exhibir y evaluar, como resultado de esta actuación consciente y reflexiva del estudiante en tareas complejas, las producciones que evidencien el desarrollo de sus competencias.

El concepto de *ambiente de aprendizaje* es complejo e indica una estrecha vinculación entre las competencias a desarrollar, los contenidos que las componen y los objetivos

de aprendizaje e integración de éstas, cuyo logro gradual permite, a su vez, la demostración de desempeños cada vez más altos para la competencia en cuestión.

Ambientes de aprendizaje mediados por las TIC (AATIC)

Se concibe a los AATIC como el espacio organizado donde confluyen asesor, estudiante y contenidos educativos, y así, a través de un ejercicio de mediación, propiciar la adquisición de competencias, actividad académica que acontece apoyada en una interfaz con funcionalidad propia que administra el proceso educativo, denominada SEDUCA.

El diseño de AATIC parte del reconocimiento de las necesidades de formación y de las particulares condiciones de los estudiantes en este programa educativo, en tanto, el diseño se encuentra orientado por el paradigma educativo humanístico, el modelo constructivista, el enfoque educativo basado en competencias, los perfiles de ingreso y egreso determinados por el Marco Curricular Común (RIEMS) y la recuperación de estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, estudios de caso, el método de proyectos, entre los más significativos.

Asimismo, los AATIC disponen los recursos para la interacción, el acceso a los contenidos y fuentes de información, la administración del proceso educativo, la integración de evidencias de aprendizaje y el historial académico; en sí, todas las condiciones propicias para el desarrollo de un proceso de aprendizaje de calidad, formalizado por la Universidad.

Diagrama 20. Ambientes de aprendizaje

Cabe señalar que el ambiente de aprendizaje se construye deliberadamente, como señala Biggs (2005), con objetivos claros para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, ni a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y estudiantes. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda la propuesta educativa.

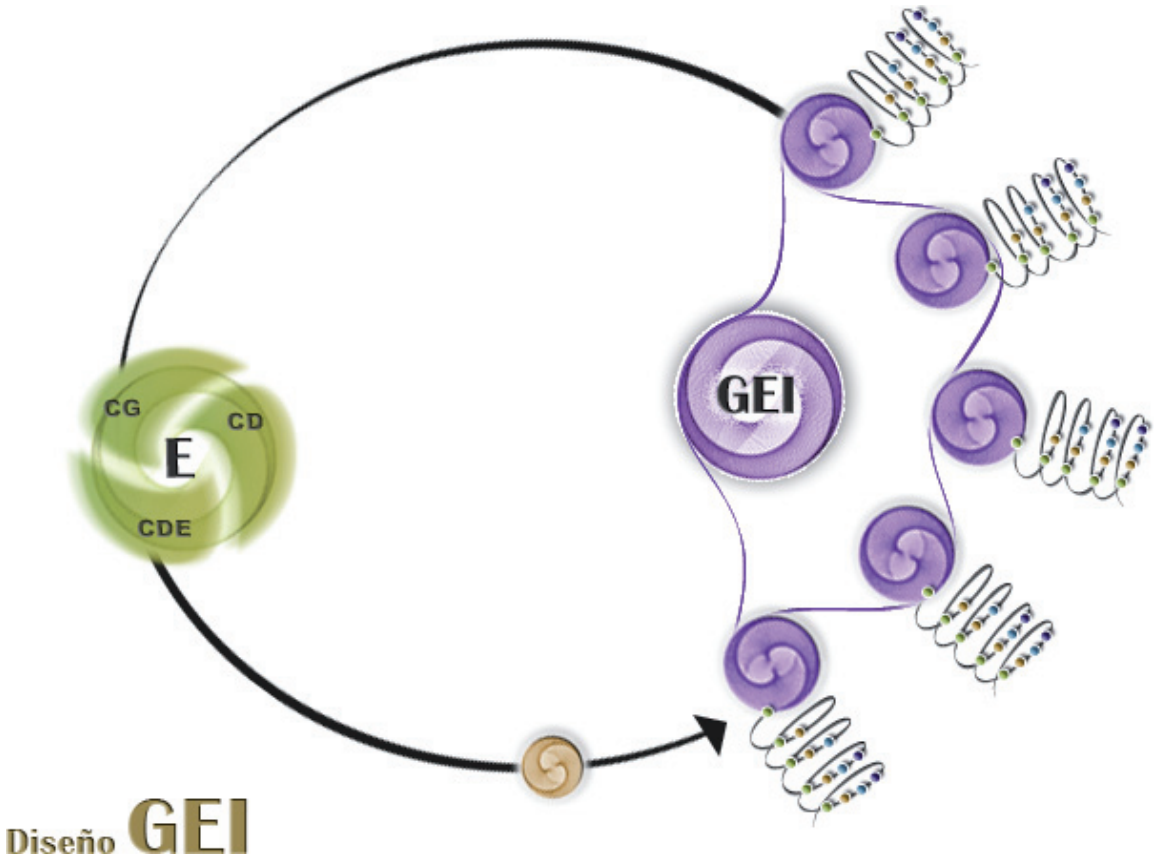
El diseño apoyado en mediaciones tecnológicas según Peters (2002) puede considerar los siguientes espacios tecnológicos asociados con actividades de aprendizaje:

CUADRO 6. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Espacio	*Actividades*	*Recursos TIC*
Instrucción	Intercambio de información con participantes, generalmente de asesor a estudiante	Correo electrónico, orientación escrita para la realización de actividades de aprendizaje
Documentación	Recopilación de carpetas, colecciones de texto, sonidos, fotos y demás recursos	Portafolio de evidencias
Información	Búsqueda de datos para resolución de problemas	Material complementario, indagación en línea a través de metabuscadores
Comunicación	Intercambian resultados, comentan experiencias, se retroalimenta el proceso	Foros, correo, mensajero electrónico, wiki
Exploración	Navegación para encontrar acceso y rutas individuales según sus intereses y necesidades	Interfaz
Multimedia	Desarrollan y publican sus resultados gráficamente; estudian utilizando presentaciones multimedia insertas en el ambiente	Multimedia inserta en el material de los contenidos dentro de la interfaz
Hipertexto	Estudian navegando por diferentes fuentes de información articuladas	Hipervínculo
Emulador	Resuelven problemas	Simulador

Asimismo, puede observarse convergencia entre los modelos constructivistas, el paradigma centrado en el aprendizaje y el diseño basado en mediaciones tecnológicas, elementos que coinciden con el diseño de material educativo digital en el BUAD y que se ilustra en el diagrama 21.

Diagrama 21. Ambientes de aprendizaje contenidos en la guía de estudio independiente (GEI)



Se asumirán también las recomendaciones de Palominos (2010: 2), quien sugiere que los ambientes de aprendizaje deben estar orientados a:

a) Promover múltiples perspectivas y representaciones de la realidad.
b) Proporcionar contenidos y actividades que reflejen las complejidades del mundo real.
c) Enfocarse en la construcción y no en la reproducción del conocimiento.
d) Presentar actividades realistas, relevantes y auténticas.
e) Proveer actividades, oportunidades, herramientas y ambientes que incentiven el autoanálisis, la reflexión, la autoconciencia y la metacognición.
f) Promover una práctica reflexiva.
g) Permitir que el contexto y su contenido dependa de una construcción del conocimiento a través de la negación social, colaboración y experiencias.

h) Enfatizar la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda.
i) Alertar de las complejidades del conocimiento enfatizando las interrelaciones conceptuales y los aprendizajes interdisciplinarios.

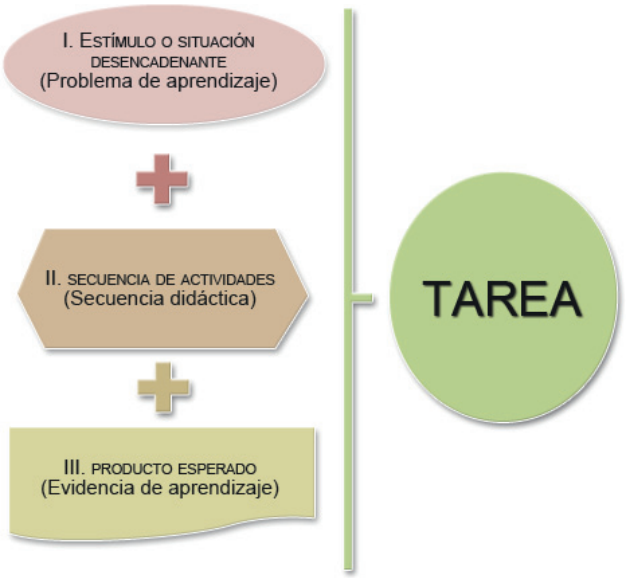
Cabe señalar que existen varios métodos didácticos que favorecen el logro de estas características y que, por lo tanto, pueden ser plataformas útiles en la construcción de ambientes adecuados para el desarrollo de competencias: el aprendizaje basado en proyectos de trabajo, los grupos de investigación, el aprendizaje con base en la resolución de problemas (ABP), los contratos de aprendizaje, el estudio de caso, el aprendizaje por descubrimiento, los testimonios, los experimentos, la dramatización, la simulación física o con medios electrónicos, el aprendizaje por inmersión en la red, la integración cooperativa, etcétera.

Por otra parte, el concepto de ambiente de aprendizaje es inclusivo al considerar la integración de objetos de aprendizaje, tareas, actividades (secuencias didácticas), estrategias, modelos de evaluación y materiales curriculares. Es decir, es posible reconocer cada elemento de los ambientes de aprendizaje en el diseño del material educativo digital que integra este currículo, y cuya conceptualización será abordada en las siguientes secciones.

La tarea: constitución, función y relevancia en el enfoque por competencias

La tarea es la propuesta de trabajo que hace un asesor al estudiante para organizar su proceso de aprendizaje (Goñi, 2005, citado en Ruiz, 2008). Está constituida básicamente por un conjunto coherente de actividades y diseñada para conducir al resultado esperado de aprendizaje, de preferencia observable y medible (Coll, 1991: 380). En ella es posible distinguir tres componentes: estímulo o situación desencadenante (un problema de aprendizaje), secuencia de actividades (secuencia didáctica) y producto (evidencia de aprendizaje), el cual indica que la tarea ha sido realizada.

Diagrama 22. Componentes de la tarea



Como puede apreciarse, la tarea, así como las actividades que ésta implica, son las unidades más elementales (o básicas) que constituyen los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tarea se diseña siempre en torno a las intenciones educativas (más o menos explícitas), contempla en su conjunto todas las variables que inciden en dichos procesos (Zabala, 2000) y que conforman el

quehacer del asesor en términos de diseño, planeación, seguimiento y evaluación.

Asimismo, el valor de la tarea y su diseño se encuentra en la potencialidad que tiene para desarrollar competencias, favorecer el desarrollo cognitivo y sociocultural del estudiante, crear ambientes de aprendizaje ricos, estimulantes e interesantes, y fomentar que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Se dice que una tarea es *pobre* cuando se reduce a la exposición de conocimientos, se emplean recursos complementarios convencionales (pizarrón, texto, presentaciones audiovisuales) o se orienta el estudio como sinónimo de repasar la lección. Las actividades en una tarea pobre son mínimamente exigentes —cognitivamente hablando— para el estudiante, pues no le permiten desarrollar funciones intelectuales superiores (pensamiento creador y crítico, estructuras mentales, memoria constructiva, capacidades, destrezas, habilidades) y afectan la motivación y las consecuentes actitudes de curiosidad, entrega, perseverancia, tenacidad, responsabilidad, etcétera.

Cabe precisar que los conceptos *tarea* y *actividad* son complementarios: la acción concretada en este par determina toda la propuesta de trabajo, tanto del maestro en las actividades de enseñanza, como del estudiante en la diversidad de actividades de aprendizaje (exposición, debate, lectura, investigación bibliográfica, conversación entre pares, diseño de maquetas o modelos, ejercitación, estudio personal, acción motivadora, experimentación, observación, discusión guiada, toma de notas, dramatización, evaluación, práctica de procedimientos, registro de anécdotas o hechos, investigación de campo, elaboración de resúmenes, reportes, mapas conceptuales, aplicación de encuestas o cuestionario, etcétera).

Secuencia de actividades (secuencia didáctica)

La serie o secuencia didáctica significativa de actividades conforma lo que se denomina *secuencia didáctica,* definida como el conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de objetivos educativos; tiene un principio (estímulo, problema de aprendizaje) y un final (evaluación, evidencia, producto de aprendizaje) conocidos, tanto por el profesorado como por el estudiante. También se le llama unidad didáctica, unidad de programación o unidad de intervención pedagógica (Zabala, 2000).

Además de mantener el carácter unitario y recoger toda la complejidad de la práctica, las secuencias didácticas se diseñan como instrumentos que permiten incluir las fases de toda intervención reflexiva: planificación, aplicación y evaluación.

Asimismo, se ha vuelto recurrente desarrollar una secuencia didáctica en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Será esta distribución la que puede reconocerse en los programas de estudios y en las guías de estudio independiente de este currículo.

CUADRO 7. MOMENTOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Momentos	***Descripción***	¿Por qué es importante?	***Ejemplos de actividades del estudiante que es posible incluir en esta fase***
Apertura	*Es una fase de exploración.* Con ella se busca recuperar la experiencia previa del estudiante respecto al objeto de estudio: el lenguaje que usan, los razonamientos que aplican y sus actitudes hacia el aprendizaje propio, incluyendo el reconocimiento de que existen puntos de vista diferentes a los suyos y las dificultades que se les presentan para convencer a otros de su postura.	Permite un acercamiento con el contenido escolar a estudiar. Promueve un clima de interés. Facilita la vinculación de la experiencia previa del estudiante con las nuevas situaciones. Permite identificar el nivel de desarrollo de los estudiantes.	Atender la sesión introductoria que presentan los propósitos educativos y metodología del curso. Participar en los foros de encuadre de sesión o curso. Dar respuesta a los instrumentos diagnósticos y de autodiagnóstico.
Desarrollo	Se orienta al manejo y comprensión del contenido, es decir, la puesta en acción de procesos que permitan la elaboración del conocimiento. Generalmente se efectúa en dos momentos: *Fase de introducción de nuevos puntos de vista.* Pretende provocar la evolución del pensamiento del estudiante a partir de la confrontación de su conocimiento con el de sus compañeros. Se trata de utilizar la comparación (lo que sé yo sé *vs.* lo que tú sabes), las confrontaciones, las analogías y la introducción de nuevos		

Desarrollo	puntos de vista para **propiciar la necesidad de integración** de los nuevos conceptos, actitudes y procedimientos. *Fase de estructuración y de formalización.* Busca que el estudiante realice estos dos procesos: el de estructuración que supone la *acomodación* del nuevo contenido en su esquema cognitivo al asociarlo significativamente con lo que ya conoce. El de la formalización que implica la asimilación e integración del nuevo contenido a su esquema previo. Es el momento de presentar el contenido tal y como se espera que sea aprendido (consideran-do el nivel de desarrollo) y de ofrecer toda la ayuda posible para que se acerque a él de manera progresiva.	Genera el conflicto cognitivo al propiciar que el estudiante reconozca sus limitaciones y fortalezas respecto al tema-contenido. Permite el reconocimiento de variables significativas, la asociación con la información previa, la aproximación y explicación personal de los fenómenos.	Actividades diagnóstica, disciplinar y de enlace. Foros de discusión y debate. Wikis. Ejercicios de auto y coevaluación. Portafolio de evidencias. Revisión de hipervínculos con material complementario.
Cierre	Incluye fases de aplicación y de evaluación. Implica tener evidencias de que el aprendizaje es significa-tivo y de que el estudiante es capaz de aplicar sus concep-tos o aprendizajes reestructu-rados a nuevas situaciones.	Facilitan la estructuración de las nuevas nociones. Posibilitan la aplicación de lo aprendido en la solución de problemas. Permite la comparación con el concepto inicial para reconocer el progreso y valorar las ventajas de la nueva posición de aprendizaje.	Realizar las actividades con-centradora, certificadora y de autoevaluación.

Estrategias de aprendizaje

Una estrategia es un plan de acción para lograr un objetivo. En el plan aprendizaje se pueden destacar tres tipos de estrategias: las cognitivas, las metacognitivas y las afectivo-motivacionales. Las primeras guardan estrecha relación con el aprender a pensar, las segundas con el aprender a aprender, y las últimas con el aprender a ser, todas ellas formas de aprendizaje destacadas por la UNESCO.

Ahora bien, respecto a la búsqueda de la autonomía en el aprendizaje del estudiante según el modelo curricular, se propone el desarrollo explícito de las siguientes estrategias:

a) Estrategias cognitivas. Procedimientos mentales para adquirir, elaborar, procesar y recuperar información de manera sistemática a fin de que el estudiante pueda enfrentar las exigencias del medio, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas. Se relacionan con los objetivos del Nivel Medio Superior vinculados con el desarrollo de habilidades para pensar analítica, reflexiva, crítica y creativamente.
b) Estrategias metacognitivas. Ofrecen al bachiller la posibilidad de tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y que sea él mismo quien lo supervise y controle, situación que destaca la importancia de la autorregulación y del aprendizaje autónomo: el aprender a aprender tiene el propósito de desarrollar en el alumnado el reconocimiento sistemático y deliberado de cómo sus debilidades y capacidades deben ser consideradas en el aprendizaje.
c) Estrategias motivacionales. Reconocen el papel de las emociones y de lo afectivo en el aprendizaje, que por lo general se proyecta en bloqueos como: miedo al fracaso, a cometer un error, a la falta de reconocimiento social, etc. Son estrategias que se reflejan en las actitudes asumidas por el estudiante durante la construcción del conocimiento individual o social.

Evaluación de competencias

Dado que las competencias implican una lógica de acción por sobre una lógica de contenido, su evaluación se basa esencialmente en el desempeño mostrado por el estudiante al actuar ante situaciones reales o simuladas propias del contexto.

Esta valoración del desempeño del estudiante y de los objetivos de aprendizaje expresados en términos de capacidades se caracteriza por estar centrada en el juicio, ser continua, sistemática y basarse en evidencias.

Se evalúa el desempeño de acuerdo con las competencias que evidencia y desde las expectativas creadas en torno al producto que se obtiene como resultado de la actuación competente del estudiante. A este producto o tarea se le califica como integrador(a), pues se considera que para llevarlo(a) a cabo es necesario movilizar un conjunto de recursos articulados entre sí.

A la tarea integradora se llega gradualmente *sobre la base de continuas aproximaciones*, primero guiadas y luego cada vez más libres, a partir de una transposición de responsabilidades respecto al aprendizaje entre asesor y estudiante. Estas aproximaciones sucesivas son las que determinan el carácter continuo de la evaluación por competencias y obligan a

un proceso de recuperación permanente de evidencias de su construcción.

Se entiende como evidencias las aportaciones que hace el estudiante para demostrar que ha alcanzado el objetivo de aprendizaje; es decir, son productos o registros (demostraciones objetivas y pertinentes) del desempeño eficaz.

La recolección de evidencias debe ser un proceso multimétodo (basado en diferentes técnicas e instrumentos) y multirreferencial (debe sustentarse en múltiples fuentes de información).

Es de asumirse que durante el proceso de desarrollo de competencias se busca de manera prioritaria que la nueva información se incorpore a la estructura cognitiva del estudiante para poder convertirla en saberes integrados (saber, saber ser y saber hacer); lo cual, a su vez, ha de traducirse en la capacidad para hacer algo con ese saber. Por ello, será conveniente que el asesor no sólo cuente con evidencias de desempeño final del estudiante frente a una tarea específica, sino, además, con las que den cuenta de la forma en que al realizarla reflexiona en la acción, efectúa la integración de las habilidades de pensamiento e interrelaciona sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se presentan.

Adicionalmente, el asesor deberá tener una definición clara de los diferentes momentos cuando evaluará la movilización de recursos que hace el estudiante hacia la transferencia, así como los diversos espacios o contextos en los cuales pone en práctica lo aprendido, a la vez que construye nuevos aprendizajes.
Con la finalidad de orientar el proceso de aprendizaje hacia el logro de los objetivos, el asesor deberá evaluarlo de manera sistemática para retroalimentarlo en los momentos adecuados. Por lo tanto, será necesario que él diseñe sus instrumentos de evaluación en dos sentidos:

a) Los que recuperen información sobre las aportaciones o evidencias que va realizando el estudiante (la observación sistemática, los portafolios, etcétera).
b) Los que permitan sistemáticamente organizar la información recuperada y favorecer la toma de decisiones (rúbricas).

En la valoración de competencias el punto de partida es concebir una tarea integradora con la cual sea posible reconocer el desempeño y nivel de desarrollo esperado para dicha competencia. Las expectativas respecto a este desempeño y sus características se explican a través de criterios; esto es, el conjunto de atributos que debe presentar el producto obtenido o la tarea realizada, por ejemplo: cuantitativos (tiempos, cantidades, proporciones) o cualitativos (calidades, grados).

Por otra parte, los criterios pueden considerarse las metas que se proponen el evaluador y el evaluado frente al resultado deseado. Es decir, proveen información tanto para el tipo de aprendizaje y las capacidades que han de desarrollar, como para el grado o nivel de competencia alcanzado. Los criterios se especifican a través de los indicadores de desempeño; ambos orientadores de aprendizaje y de la misma evaluación.

Dado que lo que se busca de una actuación competente es que los estudiantes transfieran con iniciativa propia los dominios adquiridos,

deberán planearse primeramente estrategias dirigidas y luego búsquedas más autónomas que den seguimiento a cómo los estudiantes hacen aportaciones que evidencian ese tránsito gradual hacia mayores niveles de autonomía al momento de enfrentar tareas. Este proceso requiere de una reflexión permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un seguimiento del desempeño basado en estándares, como referentes de calidad y compromisos adquiridos.

El carácter sistemático de la evaluación del desempeño implica planificar y organizar dicho proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de toma metódica y estructurada, así como hacer un seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación para saber si éstos tuvieron efectos positivos en el desempeño del evaluado. Cabe precisar que tales condiciones garantizan rigor en el proceso y repercuten en su objetividad. Según Ruiz Iglesias (2009), la tarea integradora tiene un carácter potenciador pues los criterios e indicadores de desempeño son orientadores del aprendizaje y de la misma evaluación, en tanto los componentes didácticos conforman un entretejido de integración modular que tiene en la secuencia didáctica la máxima concreción de estadios que moviliza los recursos hacia la transferencia.

La evaluación como proceso sistemático incluye determinar lo que trabajará con insumo, es decir, lo que funcionará a manera de mecanismo de conversión o proceso; lo relacionado con la evaluación formativa, en la cual adquieren gran importancia los instrumentos que ayuden a la valoración (por ejemplo, las rúbricas), así como los registros y las anotaciones que el asesor lleva a cabo sobre su práctica diaria. Y por último, sistematizar el análisis de las salidas o metas desde un proceso posinstructivo, todo ello guiado por procesos realimentadores constantes.

De acuerdo con Ruiz Iglesias, una tarea integradora debe ser compleja, finalizada, interactiva, abierta, inédita y construida (Ruiz, 2009).

- Compleja: entreteje integralmente recursos cognitivos, afectivos y procedimentales; de carácter interno (los que suceden dentro del estudiante) y externo (los que recuperan del contexto).
- Finalizada: ha de responder a un objetivo concreto; debe estar orientada a la acción que siempre es consciente y se traduce en los desempeños que permiten concretar la competencia.
- Interactiva: con la situación y el contexto sociocultural.
- Abierta: muestra flexibilidad y apertura para ser resuelta; debe dar margen a la incertidumbre y al pensamiento alternativo.
- Inédita: supone rebasar el pensamiento reproductivo para adentrarse en uno más productivo, exigido por la propia tarea.
- Construida: el estudiante debe buscar cómo hacerla, tomando decisiones propias, lo que implica la búsqueda creativa. Permite a los estudiantes establecer su propio diálogo con la realidad cotidiana. Implica compartir significados y sentidos en la elaboración de conocimientos.

Así también, en el BUAD se propone que el estudiante trabaje en tareas complejas bajo la

siguiente lógica, de acuerdo con el momento de aprendizaje:

I. Para el proceso de formación continua, actividades conformadas por ejercicios diagnósticos, de aprendizaje disciplinar y de enlace, Ahora bien, ¿por qué estos tipos de actividades? Porque a través del enfrentamiento sistemático del estudiante a situaciones complejas se desarrollan algunos de los procesos implicados en un desempeño competente; en otras palabras, deriva en una adecuada preparación para enfrentar la incertidumbre. Es decir, estos procesos exigen una actuación estratégica constante para reconocer, representar y solucionar la situación planteada. De igual modo, formarán parte del portafolio de evidencias de cada asignatura y conformarán los productos a examinar en la evaluación continua.
II. Para el proceso de cierre, al finalizar el periodo escolar, el estudiante deberá elaborar actividades complejas o complejas integradoras, cuyo diseño metodológico promueva la recuperación de competencias previamente adquiridas, la integración de los nuevos conocimientos bajo los principios de integración y transversalidad, además de la movilización de éstos a contextos previamente determinados y relacionados con su cotidiano. Esta actividad será el producto evidencia de aprendizaje, el cual determina el grado de adquisición de competencias, propósito de la asignatura en función de la etapa formativa y el periodo escolar.

En congruencia con la promoción de la metacognición, el estudiante realizará actividades encaminadas a este fin, cuya finalidad sea abrir el espacio académico para que realice un contraste y reflexión respecto al proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias, tomando como referencia la evaluación diagnóstica.

Materiales curriculares y recursos didáctico-tecnológicos

Por la naturaleza de la modalidad y como principio de organización del proceso educativo se han integrado contenidos, estrategias, actividades de aprendizaje y recursos didáctico-tecnológicos para una asignatura, en un material educativo digital denominado GEI.

Las GEI son elaboradas bajo un esquema que facilita el ejercicio de mediación del asesor y promueve el aprendizaje autónomo. Su propósito es proveer al estudiante de los medios suficientes para el aprendizaje y cuyo diseño responda a una metodología pertinente con la naturaleza de la disciplina.

Aun cuando los recursos aquí dispuestos pretenden ser orientadores, el propio diseño invita al estudiante a indagar en otros espacios para identificar fuentes complementarias que enriquezcan su proceso; de igual modo, se promueve la lectura de textos y de publicaciones científico-tecnológicas, así como la de obras y textos que conforman la cultura universal.

Se conciben también como las herramientas más influyentes en la planificación del trabajo educativo.

Dentro de la postura curricular de este modelo, los materiales y recursos didácticos deberán tener como función:

- *Respecto al estudiante.* Ser guía para la aprehensión de lo que debe o no debe ser asumido; estímulo para el desarrollo de experiencias y actividades; elemento de culturización; fomento de la responsabilidad y autonomía para el aprendizaje.
- *Respecto al profesor*. Ser elemento orientador de la actividad docente (contenidos significativos, competencias a desarrollar, tareas y objetivos a alcanzar con cada una de ellas, actividades de exploración, adquisición y organización de información, profundización, retroalimentación y evaluación, metodología de trabajo colectivo, etcétera).
- *Respecto al sistema escolar.* Homogeneizar la práctica escolar, normalizar las competencias y los contenidos por desarrollar, y ser instrumentos de implementación e innovación de las reformas escolares.

Las asignaturas que integran el plan de estudios se cubren en un total de dos años lectivos, divididos en ocho trimestres. Al respecto, la denominación de estas asignaturas, su ubicación por trimestre, su carácter (obligatorio, de seminario y tratamiento especial), así como el número de horas dentro del ambiente virtual y de estudio independiente que se requieren para su tratamiento y acreditación en un periodo escolar.

Cabe señalar que las asignaturas, dadas las posibilidades de acreditación para este programa, pueden ser:

- Obligatorias. Condicionan su tránsito en el periodo previsto en el plan de estudios, bajo los criterios de evaluación predeterminados por la comisión académica, y explicitados en la GEI de la asignatura.
- De seminario. Son ocho asignaturas que conforman el séptimo y octavo trimestre, y su tránsito podrá elegirse de un total de cinco opciones de acuerdo con el área profesional seleccionada por el estudiante, dicha elección fortalece la orientación propedéutica que en vías de acceso a la educación superior y/o consolidación de la práctica laboral ha seleccionado el estudiante y contribuyen a la consolidación del perfil de egreso.
- De tratamiento especial. Son flexibles en cuanto a que pueden ser o no cursadas por el estudiante de manera rígida y no presencial; es decir, al inicio de su formación deberá presentar una evaluación diagnóstica de estas últimas, con el fin de determinar su nivel de dominio y así ser acreditado y promovido al siguiente nivel, o bien, ubicado en el nivel correspondiente. Esta categorización es aplicable a la asignatura de Inglés que se encuentra integrada por ocho cursos distribuidos uno en cada periodo escolar.

Para este programa de estudios, consideramos de tratamiento especial las asignaturas que conforman el perfil de egreso para el manejo de una lengua adicional al español, caso específico inglés. Asimismo, para la preparación propedéutica del estudiante al nivel superior, se diseñó un esquema de tránsito denominado “seminario”, correspondiente al séptimo y octavo trimestres, las asignaturas de estos periodos tienen un carácter obligatorio en tanto su tránsito, el diseño instruccional responde a

las cinco áreas profesionales que cubre el bachillerato universitario de la UAEM.

De esta manera, al ingresar a la etapa propedéutica del currículo, el estudiante debe elegir un área a donde ha de encaminar su formación profesional, transitará por ocho asignaturas que comprenden estos dos periodos escolares, pero lo hará con un énfasis en la revisión de temáticas naturales al área disciplinar seleccionada, y desarrollará actividades complejas y complejas integradoras, para la acreditación de cada uno de los periodos acorde con su perfil.

Es importante apuntar que la asignación de créditos se efectuó con base en lo establecido en los artículos 62,63 y 64 del Reglamento de Estudios Profesionales de la UAEM, y en el Acuerdo de Tepic (1972), y fue necesario también conciliar la terminología entre lo virtual y lo presencial, como se especifica en el siguiente cuadro:

CUADRO 8. ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS

Término	***Concepto***	***Asignación de créditos Acuerdo de Tepic***	***Término***	***Término adaptado a educación a distancia***	***Créditos asignados***
*Horas teóricas (***HT***)*	Actividad que implica estudio o trabajo independiente del alumno	**2**	Horas de estudio independiente (**EI**)	Actividad de indagación, análisis, evaluación y producción académica que el estudiante realiza sin el acompañamiento directo del docente	**2**
*Horas prácticas (***HP***)*	Actividad que no implica estudio adicional o independiente del alumno	**1**	Horas de actividad académica en el ambiente mediado por TIC (**AATIC**)	Actividad académica que realiza el estudiante dentro del ambiente mediado por TIC, con acompañamiento directo del docente	**1**

Ahora bien, para la actividad dentro del ambiente mediado por las TIC (AATIC) que incluye la revisión de contenidos, la realización de actividades de aprendizaje individuales y de colaboración, una hora-ambiente-semana-trimestre corresponde a un crédito. En tanto, para la actividad de estudio independiente que incluye actividades de investigación y otras que impliquen la actividad adicional o independiente del estudiante, una hora-ambiente-semana-trimestre corresponde a dos créditos.

PRIMER TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
Lenguaje matemático y álgebra	3	2	5	7
Estrategias lingüísticas para el estudio	3	2	5	7
Estrategias para el aprendizaje independiente	3	2	5	7
Competencias TIC para el aprendizaje	3	2	5	7
Total	12	8	20	28

SEGUNDO TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
Álgebra	2	3	5	7
Hombre y salud	3	2	5	7
Desarrollo del potencial humano	3	2	5	7
Lectura y redacción	2	3	5	7
Total	10	10	20	28

TERCER TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
Álgebra y trigonometría	3	2	5	7
Química y entorno	2	3	5	8
Historia universal	2	2	4	6
Filosofía de la ciencia	3	2	5	7
Total	10	9	19	28

¿

CUARTO TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
Álgebra y trigonometría II	3	2	5	7
Química y vida diaria	2	3	5	8
Historia de México	2	2	4	6
Ética y sociedad	3	2	5	7
Total	10	9	19	28

QUINTO TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
Geometría analítica	3	2	5	7
Biología	2	3	5	8
Formación ciudadana	2	2	4	6
Literatura contemporánea	3	2	5	7
Total	10	9	19	28

SEXTO TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
Cálculo diferencial e integral	3	2	5	7
Geografía y responsabilidad social	4	2	6	8
Física básica	2	2	4	6
Métodos cuantitativos para la investigación	3	2	5	7
Inglés	2	6	10	14
Total	14	14	28	42

SÉPTIMO TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
Física general	3	2	5	7
Métodos cualitativos para la investigación	3	2	5	7
Arte y cultura en el mundo	2	2	5	6
Cultura emprendedora	4	2	5	8
Total	12	8	20	28

OCTAVO TRIMESTRE				
UA	**AATIC**	**EI**	**TH**	**CR**
México ante el contexto internacional	3	2	5	7
Arte y cultura en México	2	2	5	6
Plan de vida y carrera	4	2	5	8
Diversidad y multiculturalidad	3	2	5	7
Total	12	8	20	28

CUADRO 9. CRÉDITOS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Trimestre	*Etapa*	*AATIC*		*EI*		*Créditos por trimestre*	*Créditos por etapa*
		Créditos	**%**	**Créditos**	**%**		
1	Introductoria	2	43%	16	57%	28	56
2		10	33%	20	67%	28	
3	Básica	10	36%	18	64%	28	126
4		10	36%	18	64%	28	
5		10	36%	18	64%	28	
6		14	33%	28	67%	42	
7	Propedéutica	12	43%	16	57%	28	56
8		12	43%	16	57%	28	
Total		**90**	**37.5%**	**150**	**62.5%**	**238**	**238**

CUADRO 10. PARÁMETROS GENERALES DE LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS

Número de asignaturas curriculares	Obligatorias Seminario De tratamiento especial **Total**	24 8 1 **33**
Duración del plan de estudios	Trimestres	8
Número de horas-semana-trimestre	Horas AATIC Horas EI **Total**	90 75 165
Tiempo total para cubrir las asignaturas curriculares (horas-semana-trimestre)	Obligatorias Seminario De tratamiento especial **Total**	117 40 8 **165**
Valor crediticio del plan	Asignaturas obligatorias Seminario De tratamiento especial **Total**	168 56 14 **238**

Seriación

Con la intención de disminuir el rezago y la deserción observadas hasta el momento, se plantean los contenidos de las asignaturas con una seriación interna concretada en cada tarea compleja, complejas disciplinar y concentradora. Se considera que las competencias esperadas en el perfil de egreso se logran en cada proceso de construcción, el cual se da en aproximaciones graduales y sucesivas dentro de una misma asignatura. Detener este proceso a causa de la seriación contradice los propios principios que fundamentan dicho plan, de manera que, dando continuidad al modelo establecido en el CBU2009, carece de seriación todo el mapa curricular.

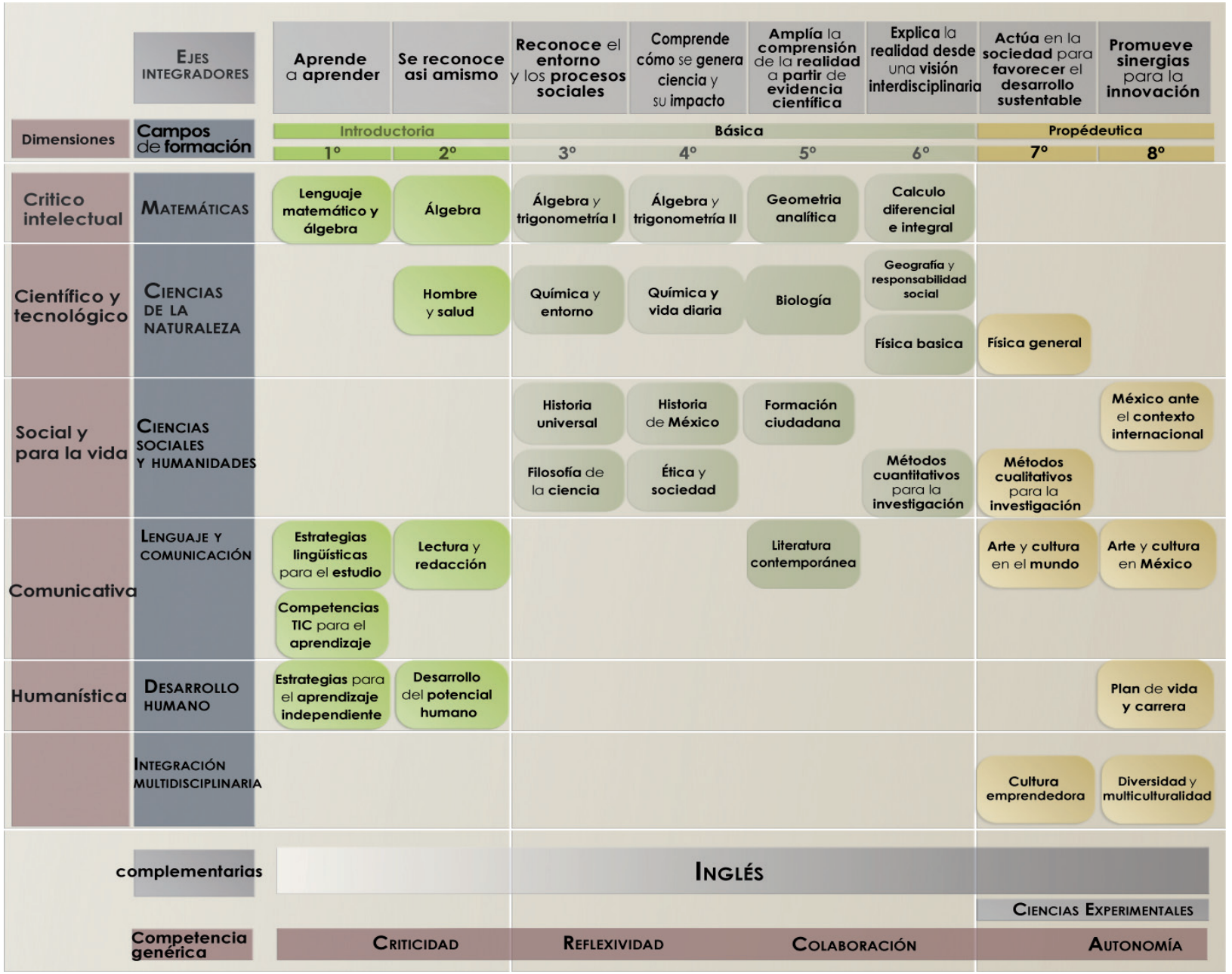
Seminarios

Las asignaturas denominadas seminarios tienen un total de 56 créditos que el estudiante deberá cubrir entre el séptimo y octavo trimestres, eligiéndolas de acuerdo con sus intereses y necesidades. Son las responsables de desarrollar las competencias disciplinares extendidas del perfil de egreso. Asimismo se presenta la propuesta de seminarios, la cual podrá ser modificada tomando en cuenta la demanda mínima —número que será especificado por la SD a través de la DECyD al inicio de cada periodo escolar—, que por apertura es requerida para la creación de una comunidad de aprendizaje en el AATIC. Por otra parte, las alternativas de tránsito para la etapa propedéutica se presentan en el cuadro 11.

CUADRO 11. ALTERNATIVAS DE TRÁNSITO

Asignatura	*Seminario*				*Eje*		*Crédito*
7º trimestre							
Área profesional	Ciencias Naturales	Sociales y Humanidades	Económico-Administrativas	Matemáticas	Desarrollo Personal	Actúa en la sociedad para favorecer el desarrollo sustentable	
Física general	Ciencias ambientales	Una visión histórica	Responsabilidad social de la empresa	Análisis cuantitativo	Compromiso individual		7
Métodos cualitativos para la investigación	Cultura ambiental ciudadana	Ética y desarrollo humano Conciencia y participación ciudadana	Benchmarking administrativa social	Habilidades matemáticas para la resolución de problemas sociales	Valores cívicos y éticos Ética y desarrollo humano		7
Cultura emprendedora	Recursos naturales	Mundo contemporáneo	Una visión económica internacional	Matemáticas financieras	Visión personal ante la globalización		8
Arte y cultura en el mundo	Nociones internacionales del medio ambiente	Historia del arte y la cultura	Economía de las ciencias sociales/ Economía del arte y la cultura	Arquitectura	Innovación artística y cultural		8
8º trimestre							
México ante el contexto internacional	Recursos naturales	Mundo contemporáneo	Una visión económica internacional	Matemáticas financieras	Visión personal ante la globalización		7
Arte y cultura en México	Geografía	Patrimonio cultural	Cultura y desarrollo económico	Diseño			7
Plan de vida y carrera	Prevención Salud	Comunicación	Financiamiento empresarial	Ingeniería	Toma de decisiones/ Planeación de la carrera profesional		7
Cultura emprendedora	Ciencias experimentales		Financiamiento empresarial	Matemáticas financieras			7

Diagrama 23. Desarrollo Mapa curricular



Sistema de enseñanza

Asignaturas obligatorias

Estas asignaturas obligatorias definidas en el plan de estudios con acreditación condicionada al tránsito indispensable en el tiempo y forma previstos en este currículo, se acreditarán mediante el sistema regular de evaluación del aprendizaje basado en competencias.

La carga hora-semana-trimestre de cada asignatura se distribuye en tiempos dentro de las actividades en el ambiente virtual (AATIC) y de estudio independiente (EI), en las que, siguiendo con los principios de las competencias y el constructivismo que dan sustento a esta propuesta, deberá transitarse hacia un tipo de mediación didáctica que asegure la construcción de aprendizajes significativos, ello considerando las siguientes premisas como orientadoras de la actuación del asesor en el ambiente virtual:

1. Partir del nivel de desarrollo y la experiencia previa del estudiante.
2. Procurar que los estudiantes modifiquen sus esquemas de conocimiento y tomen conciencia de este proceso en acciones de reflexión metacognitiva, orientada al desarrollo del aprendizaje autónomo.
3. Establecer relaciones explícitas y enriquecedoras entre el nuevo conocimiento y los esquemas del ya existente.
4. Propiciar la interacción social para el aprendizaje a través de la colaboración y el intercambio de experiencias entre compañeros.
5. Proponer ambientes de aprendizaje integradores en los que el estudiante tenga la oportunidad de hacer algo con lo que sabe, reconociendo la necesidad de transferir y aplicar la información que posee en la solución de problemas, así como su capacidad potencial para realizar estas acciones.
6. Orientar la elaboración de tareas complejas en las que sea obligada la activación de recursos diversos para la solución eficaz de las situaciones didácticas propuestas.
7. Recuperar y recoger evidencias de la actuación y desempeño del estudiante, tanto en los ambientes de aprendizaje como en las tareas integradoras, utilizando para ello la mayor cantidad posible de fuentes.
8. Evaluar y retroalimentar de manera sistemática los diversos momentos cuando ocurre el proceso de movilización de recursos.

Estas ideas presuponen una mediación bastante distinta a la que tradicionalmente se ha venido realizando, especialmente al suplir en gran medida la disposición de contenidos como prioridad del asesor, por actividades en las que el estudiante participe de manera más activa y comprometida con su propio aprendizaje, acción encaminada al fortalecimiento de competencias para la autogestión.

Como puede observarse en la distribución general de horas, el número de sesiones dentro del ambiente virtual (90) es menor al de las de estudio independiente (150), pues concebimos a estas últimas como los espacios que permitirán incursionar, no sólo en la ejercitación y aplicación de recursos, sino en las actividades necesarias —individuales y colectivas— de construcción de conocimiento, así como en la elaboración de tareas

complejas y actividades concentradoras en el desarrollo de competencias.

Asimismo, se sugiere para el trabajo del asesor un desempeño basado en competencias que introduzca ambientes de aprendizaje para a partir de la mediación propiciar un trabajo conjunto, el cual presupone:

- Innovación metodológica en la estructuración y mediación para la asignatura.
- Promoción del trabajo colaborativo en el espacio académico.
- Énfasis en el estudio autogestivo.
- Dominio de nuevas tecnologías y metodologías para el diseño y elaboración de material educativo digital con el cual el estudiante regule su aprendizaje.
- Uso de métodos, herramientas y recursos Web que motiven al estudiante a indagar, prefigurando los procesos de investigación.
- Uso de metodologías adecuadas a la asignatura que se le imparte y que guíen al estudiante en un proceso de reflexión, análisis, vinculación y retroalimentación del conocimiento.
- Introducción de un sistema de evaluación que refleje el aprendizaje del estudiante y permita su retroalimentación continua.
- Planeación y diseño de las GEI, con el fin de que el asesor establezca con claridad estrategias, materiales didácticos y demás recursos que serán utilizados durante el curso.

Asimismo, el asesor debe poseer un conjunto de cualidades, de carácter ético, académico, profesional y social —las denominadas competencias personales y profesionales— como artífice de la construcción y mediador de los aprendizajes; por lo tanto, se sugiere adquirir las competencias establecidas en el marco de la Reforma Integral del Nivel Medio Superior.

Asignaturas tipo seminario

Como ya se mencionó, estas asignaturas tienen la intención de enfatizar, en la última fase del plan de estudios, el carácter propedéutico del bachillerato. Poseen un enfoque totalmente especializado y orientado hacia las necesidades definidas del Nivel Superior, de modo que incluyen competencias disciplinares extendidas por las áreas profesionales de mayor demanda.

De igual modo, promueven la integración disciplinar, evitan la fragmentación del conocimiento y amplían los escenarios de aprendizaje para que el estudiante, en un ejercicio de recuperación de saberes, ejecute desempeños de mayor complejidad. Esta propuesta didáctica se encuentra encaminada a simular los escenarios laborales y de vida en donde el estudiante requiere dar respuesta efectiva a las demandas.

Por tanto, el propósito educativo de este esquema de formación es facultar al estudiante para la resolución de problemas de manera eficiente en la vida laboral y cotidiana, a partir de las competencias adquiridas en el ámbito educativo.

Asignaturas de tratamiento especial

La asignatura de inglés se considera de tratamiento especial particularmente por su carácter flexible, el cual le permite al estudiante alcanzar el nivel de dominio de idioma, conforme al programa oficial de enseñaza y

con base en los criterios establecidos por la Dirección de Aprendizaje de Lenguas.

La Dirección Contínua y a Distancia y la Dirección de Aprendizaje de Lenguas establecerán los mecanismos que coadyuven al cumplimiento de los objetivos del programa.

Sistema de evaluación

La propuesta de evaluación de los aprendizajes en el Modelo Curricular 2009, con base en el marco psicopedagógico y epistemológico que los sustenta, considera la evaluación un proceso integrador, continuo, incluyente y crítico que además contempla como elementos orientadores del proceso de evaluación de los aprendizajes:

- La movilización integral y efectiva de los conocimientos, habilidades y actitudes enmarcadas en las competencias genéricas y disciplinares básicas y extendidas que el estudiante deberá desarrollar en cada una de las asignaturas, y que en un sentido amplio, permiten al estudiante “aprender con, en y para la vida”.
- Los principios aprender a aprender (metacognición), aprender a ser, aprender a pensar, aprender a convivir, aprender a aplicar lo aprendido y aprender a emprender.
- Los temas transversales (educación en la sociedad red y la era del conocimiento, educación autodirigida, educación para la convivencia e inclusión social, educación para el consumo, educación para la salud, educación para la democracia y paz social, educación para la responsabilidad social), que permiten valorar la capacidad desarrollada por el estudiante para aplicar el conocimiento construido en nuevas situaciones problemáticas (o de contexto).
- El sustento y enfoque del proceso de evaluación educativa que incursiona en la posibilidad de una evaluación interdisciplinaria de las competencias desarrolladas.

Es decir, la evaluación implica un juicio de valor; asimismo, se habla de medición cuando esta valoración se refiere al grado en el que se han alcanzado los objetivos, resultados que se expresan cuantitativamente. Cuando la valoración se refiere a elementos de tipo subjetivo señala la cualificación de rasgos o aspectos no medibles (opiniones, emociones, instituciones).

El modelo considera importante sustentar un proceso integrador de estas dos diferentes concepciones para la evaluación. La intención de la evaluación cualitativa será remedial, es decir, brindará la información necesaria para hacer las modificaciones adecuadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyándose principalmente en escalas estimativas; en tanto, la finalidad de la cuantitativa será la acreditación.

La evaluación es una práctica compleja sujeta a una multitud de variables que intervienen y condicionan, es decir, no se puede evitar ni controlar y menos uniformar. Si los profesores y estudiantes son diferentes, y los contextos sociales son heterogéneos, entonces los efectos educativos también serán únicos, originales y diversos (Batalloso, 1995); de aquí la importancia de tomar en cuenta principios que permitan la libertad, transparencia y participación de los involucrados para democratizar la toma de decisiones en torno a qué y cómo quieren ser evaluados.

Aparentemente ampliar las formas de intervención de los estudiantes en la definición y valoración de los criterios que regulen la evaluación de su tiempo, favorece la toma de conciencia en cuanto a las debilidades y fortalezas del proceso continuo, así como precisa lo que realmente ha sido enseñado y aprendido.

Así, el programa de evaluación de los aprendizajes tendrá que considerar: los diferentes escenarios, criterios y formas de participación, las intenciones educativas del bachillerato y el enfoque que presenta la formación del estudiante de este nivel; por eso, la planeación del proceso al que se sujetará la evaluación tendrá que ser desarrollado de manera colegiada, en donde cobra especial relevancia la comunicación incluyente.

Este proceso democratizador requiere hacer un encuadre al inicio de cada periodo educativo, sesiones necesarias para acordar, entre otras cosas, la manera y frecuencia con la cual se evaluará, cómo se llevará a cabo, qué se necesita hacer o presentar, y otros criterios relacionados con los contenidos académicos. La importancia de este encuadre radica en establecer acuerdos formales que involucren a todas las partes; por lo tanto, al construirlos y aceptarlos se comprometen conscientemente con los lineamientos que rijan y normen los procesos de intervención y evaluación pedagógicos.

Además del sistema de evaluación, dicho encuadre abre el espacio para el análisis del perfil de egreso en relación con los objetivos que se pretenden alcanzar con la asignatura, la presentación de los estudiantes y del programa, conocer sus expectativas, definir la organización operativa del trabajo y desarrollar una evaluación diagnóstica, por lo que deberá estar incluido en la guía de estudio independiente.

Evaluación formativa de los aprendizajes

I. Atendiendo a sus propósitos y contenidos la evaluación será:

- Informativa: cuando se busque evaluar el nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes en cuanto a sus posibilidades para describir, comprender, relacionar y aplicar los contenidos disciplinarios.
- Formativa: cuando su finalidad fundamental sea comprender la evolución y el desempeño del estudiante al realizar las tareas que se le proponen.

En tanto que la evaluación informativa se refiere a las representaciones mentales (conceptos) y conocimientos adquiridos por el estudiante, la formativa recupera los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se han adquirido como recursos potencialmente movibles durante el proceso, así como la manera en la cual el estudiante los utiliza o aplica en la solución de tareas complejas. Este tipo de evaluación se enfoca en la regulación de las actividades pedagógicas, la corrección de errores y la consolidación de los éxitos obtenidos, a partir de la metacognición.

II. En cuanto al **momento o etapa** en que se aplica, la evaluación en el bachillerato universitario será:

- Diagnóstica: cuando determina la situación real del estudiante al inicio de un determinado proceso de

construcción de nuevo aprendizaje. Presenta una doble finalidad: ajustar el proceso a las necesidades y condiciones de los estudiantes al reconocer su conocimiento previo y hacer que éstos tomen conciencia de los problemas que podrán resolver con el nuevo aprendizaje.

- Dinámica continua: cuando acompañe el proceso y la experiencia de aprendizaje. Se basa en una evaluación dinámica relacionada con el potencial de aprendizaje y se desarrolla a partir de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de la cual habla Vygotsky (la ZDP es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad del estudiante para resolver independientemente un problema, y la zona potencial de desarrollo que permite valorar en qué medida el estudiante aprovecha la ayuda que le brinda el maestro u otro estudiante más capaz). Además, lleva al profesor a reconocer las necesidades de los estudiantes a partir de los avances, paralizaciones y retrocesos que muestren en el proceso, lo cual implica valorar los cambios significativos que presenten lo conceptual, actitudinal y procedimental, tanto de manera aislada como de forma integrada en el desempeño ante las tareas complejas. Tiene el propósito de replantear las estrategias para reforzar el aprendizaje; por lo tanto, no es recomendable asignarle una calificación, sino desarrollar con ella una evaluación esencialmente cualitativa y con fines de nivelación.
- Sumativa: tiene la intención de integrar las evaluaciones parciales realizadas en un determinado periodo educativo. Refleja el esfuerzo continuo efectuado por el estudiante en el desarrollo y cumplimiento de las tareas encomendadas para el aprendizaje. Su función es valorar el alcance de los aprendizajes logrados, para lo cual se considera importante la definición de criterios a los que se les asigna un porcentaje del total de la evaluación numérica, mismos que están en función de las evidencias de desempeño a fin de evaluar la capacidad del estudiante para resolver un problema o aplicar un conocimiento en diferentes situaciones. Es sumativa o integradora porque valora el funcionamiento y rendimiento global, además puede ser final cuando sirve para la acreditación o promoción del estudiante al siguiente ciclo o nivel educativo.

III. De acuerdo con los tipos de contenido que se valoren, la evaluación en el bachillerato se referirá a:

- Evaluación de los dominios conceptuales: comprende información, fenómenos y objetos de estudio de cada campo disciplinario que pueden evaluarse a través de aquellos recursos, medios e instrumentos proclives a la reflexión, el análisis, la comprensión y aplicación de los conocimientos. Lo importante es evitar que se privilegie la repetición y memorización mecánica. Para ello, el maestro tendrá que considerar las actividades efectuadas durante el proceso educativo (investigaciones, proyectos, ejercicio, tareas, exposición individual o equipo) y por supuesto,

los resultados de exámenes escritos, parciales y final.

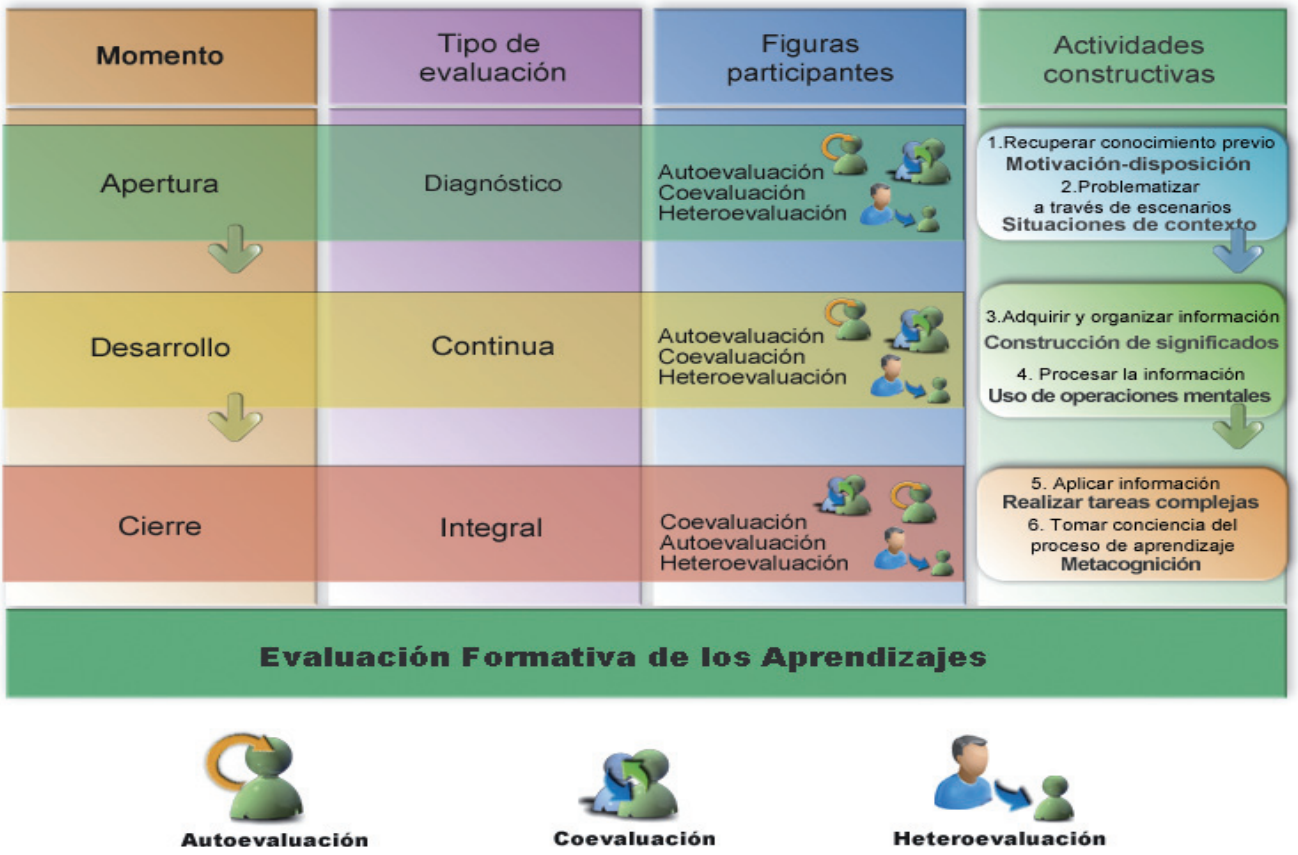
- Evaluación de los dominios actitudinales: se evalúan aspectos vinculados con los factores afectivo-motivacionales y axiológicos que lleven al estudiante a desarrollar actitudes de respeto, empatía, solidaridad, perseverancia, tolerancia a la frustración, empeño para superar el miedo y otros factores emocionales, que determinan el éxito y continuidad en los estudios.
- Evaluación de los dominios procedimentales: pone énfasis en los procesos cognitivos, en el razonamiento del contenido declarativo y en la autorregulación de las estrategias de aprendizaje diseñadas para la resolución sistemática, analítica y creativa de los problemas.

Si bien en el enfoque por competencias la valoración debe considerar la integración de estos dominios, no debe olvidarse que primero es necesario que el estudiante los incorpore a su estructura cognitiva como recursos con posibilidad de movilización; por lo tanto, una parte importante de la práctica de asesoramiento de este modelo será garantizar dicha incorporación, evaluando cada uno de sus dominios con los criterios, indicadores e instrumentos adecuados para ellos.

IV. Considerando el **carácter incluyente y participativo** que se busca en la evaluación del bachillerato, ésta podrá caracterizarse por la:

- Autoevaluación: cuando se realice un proceso introspectivo para reconstruir, valorar y regular continuamente el proceso seguido; nos estamos refiriendo a la metacognición, que sienta las bases para aprender a aprender y aprender a pensar. La autoevaluación también puede promover la actividad consciente y responsable del estudiante hacia aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden potenciar, pudiendo ser el factor que contribuya a que el estudiante haga un mejor esfuerzo adicional para mejorar su aprendizaje y desempeño.
- Coevaluación: cuando a través de la valoración entre pares se ponderan aspectos como cooperación, asertividad, cumplimiento de tareas realizadas en equipo, trabajo colaborativo, interés demostrado, distribución del trabajo, tolerancia, respeto y flexibilidad ante el trabajo efectuado conjuntamente, así como la relevancia de los procesos de socialización.
- Heteroevaluación: cuando además de los referentes de autoevaluación y coevaluación como fuentes de información del desempeño, el asesor utilice datos e información adicional, proveniente de su propia observación o de la aplicación de instrumentos específicos en la recuperación de evidencias adicionales acerca del trabajo del estudiante. A partir de esta evaluación es posible tomar decisiones.

Diagrama 24. Esquema de evaluación formativa



Cabe precisar que los criterios y porcentajes que se asignen a cada aspecto por evaluar deben corresponder a los aprendizajes que se desean lograr; por lo tanto, el peso que se le dé a cada criterio puede variar de acuerdo con los avances de los estudiantes. En la distribución y composición de la calificación que se utilizará para acreditar al estudiante será muy importante observar lo siguiente:

- Considerar tanto aspectos formativos como informativos.
- Contemplar los diferentes tipos de contenido especificados en el modelo curricular, de manera que la acción educativa se oriente hacia la formación integral.
- Evaluar el desempeño del estudiante en las competencias genéricas y disciplinares básicas y extendidas del perfil de egreso, de acuerdo con lo que se requiera potenciar.
- Aplicar los criterios de forma homogénea e imparcial para poder evaluar el grado de desempeño alcanzado.
- Modificar tanto los criterios como los porcentajes asignados en cada módulo y asignatura de acuerdo con el campo de formación, la naturaleza de la asignatura, los contenidos e intenciones educativas.

Como se ha mencionado, se espera que la evaluación de los aprendizajes en el bachillerato sea un proceso democrático, abierto, colaborativo y continuo, diseñado de manera deliberada, explícita y consensuada por parte de los asesores en un plan de evaluación.

El plan de evaluación es un instrumento valioso para medir el rendimiento del desempeño logrado, que incluye el ser, saber y hacer del estudiante. Es un instrumento integral porque se compone del conjunto de elementos del modelo de un programa de estudios relacionado con la evaluación.

Para la realización del plan de evaluación se sugiere considerar los siguientes pasos:

1. Identificar las competencias por evaluar: genéricas, disciplinares básicas y/o disciplinares extendidas.
2. Identificar la relación entre las competencias que se quieren evaluar con los criterios e indicadores de desempeño.
3. Identificar los dominios de la competencia que se quieren evaluar (en función de los contenidos conceptual, procedimental, actitudinal).
4. Definir el producto final por evaluar (a través de las actividades concentradora y certificadora), que se desprende de toda la actividad basada en competencias comprendida en el ambiente de aprendizaje y en las diversas tareas complejas efectuadas durante la aproximación. Este producto puede ser un proyecto, la creación de una película, la reproducción de un escenario o situación de la vida real, la elaboración de un folleto, la presentación de una invención científica en la feria de las ciencias, o la aplicación o solución a un problema. La imaginación, creatividad y conocimiento que posee el asesor entra en juego para crear evidencias de desempeño interesantes, motivadoras y potenciadoras del aprendizaje.
5. Construir niveles de desempeño que representen el mínimo y máximo logro adquirido de una competencia o un conjunto de competencias.
6. Identificar el ámbito de desempeño, que corresponde al contexto donde se aplicará la competencia.
7. Determinar los mecanismos e instrumentos de evaluación de acuerdo con las actividades de construcción de aprendizaje y de obtención de evidencias de desempeño propuestas.
8. Determinar la composición de la calificación del producto final (actividad concentradora) vía la asignación de porcentajes para la evaluación de cada aspecto.

La elaboración del plan de evaluación debe realizarse por módulo a fin de contar con una mirada global respecto al trabajo en el aula, sin que el asesor se sature de evaluaciones fragmentadas. Recuérdese que se trata de una valoración integral.

Los mecanismos e instrumentos que se recomiendan utilizar para la obtención de información y evidencias sobre el desempeño del estudiante son aquellos que permiten categorizar los criterios de evaluación, por ejemplo:

- Rúbricas
- Lista de cotejo
- Guía de observación
- Escalas de estimación

- Portafolios
- Registro anecdótico
- Pruebas tipo ensayo
- Bitácora
- Escala de valores
- Prueba de desempeño
- Prácticas sociales
- Prácticas científicas
- Prácticas empresariales

Cada uno de estos mecanismos permite la inclusión de distintos criterios, que el asesor debe construir en función de las evidencias de desempeño y las actividades de aprendizaje previstas en la planeación didáctica.

Se sugiere también que no dejen de aplicarse exámenes escritos y pruebas objetivas, especialmente en el reconocimiento articulado de los dominios conceptual (disciplinario) y procedimental. La importancia de las pruebas en el Currículo del Bachillerato 2012 está asociada con la preparación del estudiante para la certificación, de acuerdo con los lineamientos de la RIEMS, y la realización de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales relacionadas con el ingreso a niveles superiores de estudio o con la valoración de la calidad de los centros escolares.

Se sugiere que las pruebas escritas tengan carácter departamental y se apliquen al final de cada módulo y/o en los periodos de evaluación institucional con fines de acreditación. Los resultados de estas pruebas deben reflejar los esfuerzos efectuados cotidianamente por estudiantes y maestros en la construcción de los conocimientos, en el desarrollo de procesos de razonamiento sistemático y en las actitudes demostradas respecto a su preparación y aplicación.

Acreditación

La acreditación hace referencia a los criterios de tipo académico-administrativo mediante los cuales una institución avala el título, el diploma, el certificado o la constancia que se otorga a cada estudiante (Zarzar, 1998: 61). Ello a fin de comprobar que ha alcanzado los propósitos académicos especificados por el nivel educativo.
Ahora bien, para poder respaldar tal certificación, cada institución educativa establece determinados criterios que constituyen los requisitos mínimos sin los cuales un estudiante no puede aprobar la materia o pasar al siguiente curso, y que se traducen al marco normativo correspondiente. Los componentes de la evaluación que se proponen en el esquema de acreditación del Modelo Curricular 2012 se presentan en los cuadros 12 y 13 , respectivamente.

Consideraciones generales

Se piensa que la evaluación por competencias incluye dos momentos: la evaluación formativa y la evaluación integral.

- Evaluación formativa: denominada para fines sumativos como *evaluación continua,* supone la valoración sistemática del avance del estudiante en la adquisición y aplicación de los recursos de competencia. Los elementos (recursos) de competencia serán evaluados con la intención de retroalimentar el proceso de construcción durante cada unidad, utilizando mecanismos e instrumentos diversos (multimétodo) y acudiendo a diferentes fuentes de información (multirreferencial), en función de la

naturaleza particular de cada elemento. Las evidencias de producción y el registro de avance del estudiante constituirán el portafolio de evidencias. Esta evaluación estará conformada por las actividades diagnóstica y de aprendizaje disciplinar que contempla el plan de estudios.

- Evaluación integral: la evaluación de desempeño, es decir, aquella en la que el estudiante evidencia su capacidad de movilizar o transferir recursos ante situaciones de contexto, será ponderada a través de:
-
  - La *evaluación concentradora,* cuyos productos podrán ser la actividad compleja o compleja integradora.
  - La *evaluación certificadora*, conformada por los criterios que establezca la comisión académica a fin de verificar el nivel de dominio de las competencias que el estudiante ha adquirido.
  - La *autoevaluación*, entendida como el momento de contraste cuando el alumno reflexiona respecto a su aprendizaje y desarrollo de competencias.

En caso de que el resultado de la ponderación de la evaluación ordinaria no resulte aprobatorio, el alumno tendrá derecho a presentar una segunda evaluación certificadora, quedando sin efecto el resultado de la primera evaluación certificadora presentada.

Los criterios, productos e instrumentos que para cada momento y tipo de evaluación se empleen serán determinados por la comisión académica del campo de formación y explicitados en la guía de estudio independiente.

Al respecto, la propuesta de evaluación, sus componentes y calificación se presentan a continuación.

CUADRO 12. COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN TRIMESTRAL

<table>
<tr><th rowspan="2">Unidad de competencia o módulo</th><th rowspan="2">Elementos de la competencia</th><th colspan="2">Evaluación continua</th><th colspan="2">Evaluación integral</th><th colspan="3">Evaluación ordinaria</th></tr>
<tr><th></th><th>Producto</th><th></th><th>Producto</th><th colspan="3"></th></tr>
<tr><td>I</td><td>Conceptual
Procedimental
Actitudinal</td><td rowspan="4">Actividades diagnósticas
+
Actividades de aprendizaje disciplinar</td><td rowspan="4">Portafolio (al menos el 60% de actividades acreditadas</td><td>Evaluación concentradora</td><td>- Actividad compleja
- Compleja integradora</td><td colspan="3" rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>II</td><td>Conceptual
Procedimental
Actitudinal</td><td>Evaluación certificadora</td><td>- Pruebas referidas a criterio</td></tr>
<tr><td>III</td><td>Conceptual
Procedimental
Actitudinal</td><td rowspan="2">Auto evaluación</td><td rowspan="2">- Diario reflexivo
- Cuestionario
- Guía de observación</td></tr>
<tr><td>IV</td><td>Conceptual
Procedimental
Actitudinal</td></tr>
<tr><td colspan="6"></td><td>Continua
+
Concentradora
+
Certificadora
+
Autoevaluación</td><td>Menor a seis</td><td>Continua
+
Concentradora
+
Certificadora inédita
+
Autoevaluación</td></tr>
</table>

CUADRO 13. ESQUEMA DE ACREDITACIÓN

<table>
<tr><th rowspan="3">Evaluación ordinaria</th><th></th><th>Requisitos</th><th>Elementos de evaluación</th><th>Instrumentos y porcentajes asignados</th></tr>
<tr><td>Evaluación continua</td><td>- Realización de las actividades diagnósticas</td><td>Recuperación de saberes, movilización y transferencia de dominios a contextos diferenciados</td><td rowspan="2">Los instrumentos, actividades, criterios y porcentajes de evaluación al interior de cada momento evaluativo es determinado por la comisión académica del área disciplinar y serán explicitados en la GEI</td></tr>
<tr><td>Evaluación integral</td><td>- Acreditación de al menos el 60% de las actividades de aprendizaje en el total de unidades</td><td>Modelado y ejecución eficiente de las competencias propósito de la asignatura en escenarios evocados</td></tr>
</table>

CUADRO 14. TIPO DE ACTIVIDADES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Tipo de actividad	*Conceptualización*	*Tipo de evaluación*	*Frecuencia sugerida*	*Contribución a la evaluación sumativa final*
Diagnóstica	Se realiza con el propósito de identificar saberes previos y disposición al aprendizaje por parte del participante, permite pronosticar y prever	Formativa	Aplicar al menos una al inicio del trimestre	A criterio de la comisión académica
Aprendizaje disciplinar	Estas actividades deberán propiciar el aprendizaje significativo, el producto de ellas debe representar una evidencia del aprendizaje adquirido por el estudiante	Formativa y sumativa	A lo largo de la evaluación continua Deberá existir vinculación al menos entre dos asignaturas	La acreditación de al menos el 60% determina el derecho a la evaluación integral
Enlace	Se realiza como parte de la formación continua con el propósito de promover la articulación de los saberes e incrementar las potenciales de tornar significativo el aprendizaje, prepara al estudiante para una ejecución efectiva en el proceso final de integración			
Actividad compleja	Su propósito es promover la recuperación, movilización y transferencia de saberes dentro del campo disciplinar de manera horizontal	Sumativa	Como máximo una por periodo escolar y deberá decidirse cuál de las dos resulta más pertinente aplicar	A criterio de la comisión académica
Actividad compleja integradora	Su propósito es promover la vinculación y transversalidad en el proceso de recuperación de saberes para la resolución efectiva de una demanda de desempeño en un contexto específico vinculado con su vida cotidiana	Sumativa		

Sugerencias adicionales

La propuesta formativa que se pretende en este modelo curricular entiende a la evaluación como promotora de momentos de aprendizaje altamente significativos para el estudiante, por tanto procura incluir y orientar el diseño de la GEI para:

- Provocar que la evaluación diagnóstica sensibilice y problematice al estudiante disponiéndolo de manera favorable al aprendizaje, es decir, hacerlo consciente de su necesidad de formación.
- Diseñar tránsitos diferenciados, de manera tal que el estudiante con bajos dominios en saberes como requisito de ingreso en la asignatura o módulo, tenga la posibilidad de fortalecer y consolidar aquellos atributos que de la competencia no se hayan consolidado, posibilitando con esta estrategia la recuperación del mismo dentro del proceso de aprendizaje continuo.
- Que los procesos de auto y coevaluación resulten favorecedores para la consolidación de valores en la toma de decisiones y faculten en mayor medida al estudiante para emitir juicios de valor críticos, centrados en el respeto a la persona y orientados a la mejora continua.

La evaluación es un proceso dinámico y continuo, supone según Chang (2009) un seguimiento de aquellos atributos de la competencia (conocimientos habilidades, actitudes y valores) que el estudiante exterioriza frente a la situación que se le dispone en el entorno de aprendizaje y que se demuestra como evolución en cada atributo.

De manera paralela, la evaluación de los aprendizajes cumple con el reconocimiento social, validación y certificación de las competencias que una persona adquiere y/o fortalece en un ejercicio educativo formalizado, para ello requiere de una serie de indicadores que orienten la toma de decisiones y lo alejen de su natural subjetividad.

En este apartado han sido presentados los criterios más relevantes que deberán ser considerados en el proceso de evaluación de un estudiante en este programa de estudios; resulta necesario para quienes sean los responsables de realizar dicha evaluación la consulta sugerida de los siguientes apartados:

a) Programa de instrumentación, sistema de evaluación de los aprendizajes
b) Normatividad institucional vigente —particularmente el Reglamento de Educación Media Superior a Distancia—
c) Literatura referente a la evaluación en la formación por competencias

Finalmente, es necesario resaltar que la finalidad fundamental de la evaluación es propiciar con ella escenarios de aprendizaje para que el estudiante se reconozca a sí mismo —metacognición— y sea capaz cada vez más de regular su propio proceso de aprendizaje.

Evaluación curricular

Hablamos de un sistema de evaluación del currículo porque, desde un enfoque sistemático, está integrado por diversos programas que funcionan independiente y conjuntamente para identificar y buscar posibles respuestas a los problemas

educativos detectados, por lo cual se orienta al desarrollo de una evaluación holística (Gimeno, 1990: 119).

Su propósito es brindar elementos para que los implicados en el proceso cuando reconocen su complejidad, reflexionen acerca de las diferentes posiciones teórico-conceptuales que sustentan el currículo, los cambios y nuevos retos que presenta, los niveles de concreción que lo conforman, las prácticas y principios que determinan el enfoque evaluativo, aspectos que, entre otros, permitan plantear las modificaciones que requiera la propuesta curricular.

El cuestionamiento que hasta ahora se ha hecho de la evaluación es que se concibe como un proceso vertical, terminal, de estrecho alcance, limitado a la valoración cuantitativa de los objetivos que generalmente son medidos en términos de productos, condiciones que la convierten en una acción incompleta e inconclusa.

En general, "se entiende por evaluación la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo" (Hernández, 1993: 183), en función de criterios previamente establecidos y dados a conocer en su oportunidad a los involucrados en el proyecto educativo por evaluar.

Dentro de los planteamientos alternativos en torno a las evaluaciones se destaca un vínculo con los procesos de investigación. Dice Stenhouse: "Aquel que desarrolle (o reestructure) un currículo debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema y no de una solución. Y no procura tener razón, sino ser competente" (Stenhouse, 1987: 169).

Desde una perspectiva más amplia, es un proceso orientado a diseñar, obtener y proporcionar información útil para plantear alternativas de solución. Las teorías y modelos de evaluación deben servir para la formulación de diversos proyectos vinculados con las necesidades de mejoramiento de los centros educativos (Sancho, 1992, citado en Casarini, 2001: 220 y 221).

Ángel Pérez Gómez (1985:435) señala que todo proceso de intervención racional sobre la realidad debe buscar que el modelo de evaluación ofrezca información para tomar decisiones en cuanto a la:

- Evaluación del contexto: permite identificar las necesidades y condiciones en que opera la realidad.
- Evaluación del modelo: contempla la estructura curricular formal, los recursos y las estrategias empleadas en función de las intenciones educativas y del contexto específico en donde se desarrolla.
- Evaluación de los procesos y formas de evaluación: plantea la necesidad de recabar información continua para el desarrollo eficaz de un proyecto, de manera que pueda corregirse y reorientarse oportunamente; implica valorar el proceso real de desarrollar su aplicación y el impacto que tiene en la realidad educativa.

Por lo anterior, pensar la evaluación como un sistema que recaba información para la toma de decisiones tendentes al perfeccionamiento del proceso educativo se convierte en un

instrumento clarificador de las actuaciones curriculares y con el fin también de mejorarlas.

Desde esta perspectiva, la función del evaluador (estudiante, maestro o directivo) consiste en recabar y procesar la información proveniente de diversas fuentes, a fin de adoptar las estrategias más adecuadas a la solución de los problemas detectados y determinar los ajustes necesarios para la consecución de las intenciones planteadas, por lo que debe ser:

- Clara, para que sea comprendida de igual manera por todos aquellos que la utilicen.
- Oportuna, porque debe estar disponible cuando se le necesite.
- Válida, para poder aplicar los criterios establecidos a diferentes casos.
- Amplia, de manera que se cuente con la suficiente información para plantear diferentes alternativas que permitan alcanzar los propósitos establecidos.

La necesidad de una propuesta integral de evaluación

El currículo es una construcción cultural, resultado de las diversas concepciones teóricas e interpretaciones en torno a las intenciones educativas, por lo que se le concibe como la concreción de los fines sociales y culturales, un plan o proyecto educativo formal que establece un conjunto de contenidos reconocidos y necesarios para determinado nivel educativo; un campo en donde confluyen, interactúan y se intersecan diversas prácticas, determinadas por la función y los estilos de actuación de quienes participan en la consecución de los propósitos y objetivos educativos. Por lo anterior, referir la evaluación del currículo nos lleva a evitar las posturas parciales, por eso no podemos enunciar sólo la evaluación de los aprendizajes.

Ante esta perspectiva, estamos hablando de un Sistema de Evaluación del Currículo, ya que desde un enfoque sistemático, está integrado por diversos programas que funcionan independiente y conjuntamente para identificar y buscar posibles respuestas a los problemas educativos detectados. Gimeno Sacristán propone evaluarlo en sus niveles de concreción (1990: 119), lo cual a su vez plantea los acercamientos progresivos y diversificados que se tienen con un modelo curricular:

- El currículo formal: integra el modelo curricular avalado institucionalmente.
- Presentación del currículo: contempla las acciones efectuadas para la difusión del nuevo modelo curricular acordes con las necesidades de la comunidad académica y del contexto en donde vaya a operar.
- Currículo moldeado por los profesores: valora la interpretación que los asesores hacen de los fundamentos y estructura curricular; por lo tanto, permite precisar las necesidades a desarrollar en el programa permanente de formación del asesor que se pretende implementar.
- Currículo en acción: evalúa los procesos de intervención pedagógica y las interacciones que se dan en torno a la consecución de los objetivos educativos.
- Efectos del currículo: analiza la congruencia entre los resultados obtenidos, el perfil de egreso y los objetivos alcanzados con el modelo curricular, a fin de hacer los ajustes necesarios.
- Factores condicionales: pueden ser institucionales, laborales, sociales,

económicos y otros que limitan el desarrollo curricular.
- Congruencia interna y externa: analiza la coherencia entre los elementos que integran la estructura curricular y su relación con las necesidades de formación derivadas del contexto, lo cual implica efectuar una evaluación permanente.

El Sistema de Evaluación del Currículo que planteamos en el bachillerato universitario a distancia comprende el análisis de estos niveles de concreción, los cuales pretenden a su vez recuperar las diferentes formas y los variados procesos de intervención institucional (consultiva, académica, administrativa, directiva), que se generan e inciden en la instrumentación del modelo curricular.

Desde la visión integral de la evaluación del currículo, su estructura presenta seis programas que en su interrelación permiten también valorar el proceso e impacto del Modelo Curricular del Bachillerato Universitario 2009:

- Programa 1: Evaluación del modelo curricular de acuerdo con las necesidades del contexto
- Programa 2: Evaluación del currículo formal
- Programa 3: Evaluación de los procesos de intervención pedagógica Programa 4: Evaluación de los aprendizajes
- Programa 5: Evaluación de la organización y gestión institucional
- Programa 6: Metaevaluación, que valora el proceso seguido en la misma evaluación

En este sentido el Sistema de Evaluación del Currículo deberá constituirse en un mecanismo de autorregulación permanente del proceso educativo, y un medio de vinculación con las demandas más apremiantes de la comunidad universitaria y de la sociedad, sectores a los que debe presentar un informe periódico de los resultados obtenidos.

La calidad del programa educativo del bachillerato universitario hace referencia tanto al conjunto de cualidades, características o propiedades esenciales del currículo, como a los valores que adquiere a partir del contexto, en un tiempo establecido. Esta calidad estará determinada por el grado en que se cumplan los niveles de: eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y equidad, criterios que orientan su evaluación (Parra, 2003).

- Pertinencia: valora el grado de correspondencia del modelo curricular propuesto con las expectativas, necesidades, postulados, principios de orden social, jurídico, filosófico de planeación y psicopedagógico del entorno en donde se inserta el currículo, por lo que se orienta a valorar los elementos de fundamentación del currículo.
- Congruencia: valora la organización e interrelaciones de los diferentes componentes que conforman el modelo curricular; requiere de la definición de normas psicopedagógicas que orienten su diseño.
- Trascendencia (relevancia): valora el potencial del proyecto curricular para ir más allá del tiempo y del contexto donde se inserta, es decir, en qué medida la formación y los aprendizajes que propicia son vigentes, útiles y adecuados a través del tiempo, del

espacio y de las diversas circunstancias. Está ligada con la proyección de las estructuras conceptuales, axiológicas y de habilidades, de acuerdo con la significatividad de los aprendizajes, la polivalencia de los contenidos, etcétera.

- Equidad: valora en qué medida el currículo ofrece una gama amplia de opciones y oportunidades para atender y recuperar la diversidad, las diferencias individuales y las circunstancias particulares, así como para asegurar el acceso, la permanencia y la conclusión de los estudios de bachillerato. Se trata de ofrecer, desde el currículo, las posibilidades para que un mayor número de personas reciba la educación a la cual tiene derecho, más allá de sus diferencias físicas, socioeconómicas, culturales, de género u otras que se van destacando en cada época.
- Eficiencia y eficacia: la eficacia valora las metas alcanzadas conforme a los criterios establecidos; indica en qué medida los resultados obtenidos se acercan al logro de los objetivos planteados. La eficiencia establece una relación entre los recursos involucrados con el proceso (humanos, técnicos, instrumentales, materiales, etc.) y los resultados obtenidos; su valoración requiere del establecimiento de perfiles, normas y estándares, convencionalmente incorporados por la Institución.

Cada uno de estos criterios requiere de la construcción de indicadores y parámetros para identificar, ordenar y jerarquizar los aspectos más importantes que los conforman; es decir, la calidad no requiere de un criterio aislado, sino de su convergencia e integración, crucial en la evaluación global de la propuesta educativa.

El proceso de evaluación será responsabilidad de todas y cada una de las personas que integran la comunidad universitaria, la sistematización y difusión de resultados dependerá de la Comisión Institucional para la Reestructuración del Currículo o, en su caso, de la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior.

Enfoque evaluativo en el Modelo Curricular del Bachillerato Universitario 2009

> Desde un enfoque procesual o práctico, el currículo es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión de unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que se operan en el mismo. (Gimeno, 1989: 119).

Como puede apreciarse, descubrir las relaciones, conexiones y espacios de autonomía que se establecen en el diseño y desarrollo curricular permite entender la realidad y las interacciones determinadas en este proceso. Lo importante de ese carácter procesual es analizar y clarificar el curso y significados que determinan las resistencias y transformaciones educativas en un contexto dado; se trata de establecer un sistema de evaluación que contemple las influencias y campos de intervención institucional y educativa, estrechamente interrelacionados con miras a su mejora y evolución.

Asimismo, concebir la evaluación como un proceso integral, continuo, sistemático, incluyente y participativo implica recuperar la esencia de las prácticas cotidianas que se desarrollan en cada plantel de la Escuela Preparatoria, lo cual conlleva a la investigación de la naturaleza de los problemas y a la

búsqueda de información para plantear nuevas alternativas de innovación educativa. Stenhouse (1987) afirma que la evaluación debe guiar el desarrollo curricular e integrarse a él.

Por otra parte, el sistema de evaluación nos lleva a recuperar las prácticas, discursos y significados que le asignan los diversos sectores de la comunidad universitaria al nuevo modelo curricular, orientados por un proceso reflexivo de autocrítica y de valoración de las posibilidades reales de renovación (Gimeno, 1989) y, por tanto, deberá presentar las siguientes características:

- Integral. Abarcará los componentes centrales del currículo, buscando la intervención de los diferentes sectores implicados en su diseño, desarrollo y evaluación.
- Continua. Se realizará a lo largo de las etapas de su desarrollo.
- Participativa e incluyente. Incorporará de manera activa a los agentes involucrados en el desarrollo del proyecto, recuperando la información y las diversas aportaciones que permitan concentrar las opiniones, aun cuando presenten diferentes perspectivas.
- Prospectiva. Tomará como referencia la situación real para poder precisar el futuro deseado; prevé diferentes alternativas que contribuyan a superar las situaciones problemáticas y los aspectos vulnerables del modelo.
- Coherente y congruente. Establecerá una relación entre los factores externos e internos que determinan la consecución de los objetivos educativos.
- Flexible y dinámica. Contemplará diversas estrategias para la evaluación cuantitativa y cualitativa que permitan obtener sistemáticamente la información para orientar o modificar el proceso.

Al ser conceptualizado el currículo como un proceso dinámico, orientado a cambiar dialécticamente, requiere estar sustentado en una propuesta de evaluación holística que promueva la participación incluyente, con base en la obtención significativa y relevante de aquella información que permita identificar problemas y necesidades para la toma de decisiones en torno a las acciones que se requieren emprender.

Cabe señalar que toda la evaluación conlleva connotaciones ideológicas, políticas y éticas, basadas en diversos enfoques teórico-metodológicos, condicionamientos y resistencias que no se pueden soslayar; por eso se considera importante incorporar en el sistema evaluativo las tendencias que presentan los diversos campos y sectores de la comunidad universitaria.

IV. PROGRAMAS DE INSTRUMENTACIÓN

La puesta en operación de todo currículo implica suponer que se contará con la infraestructura necesaria para garantizar las buenas condiciones de su aplicación y desarrollo, así como el buen funcionamiento académico de los planteles y de su gestión. Esto se traduce en la disposición y organización de acciones y recursos (humanos, técnicos, materiales y financieros) necesarios para el logro de los propósitos y objetivos académicos propuestos. Además de que se construye en la forma sistemática a fin de efectuar una evaluación continua del mismo currículo.

El Currículo del Bachillerato Universitario a Distancia 2012, CBUAD, el cual se propone cursar en ocho trimestres, inicia su operación en noviembre de 2012; su primera generación egresará en noviembre de 2014. A continuación se plantea la necesidad de ejecutar o implementar proyectos soporte para el desarrollo adecuado del currículo propuesto, así como las fechas en las que deberán estar listos para su conveniente arranque de operación:

- **Proyecto de organización y gestión institucional**

Propósito: motivar a los miembros de la comunidad universitaria involucrados en la administración y gestión escolar vinculadas con el BUAD para promover la transformación de los sistemas de administración académica acorde con la naturaleza de la modalidad.

Subprograma 1: Ajuste al sistema administrativo y de control escolar

Propósito: efectuar los ajustes requeridos al sistema educativo y de control escolar del plantel de la Escuela Preparatoria —al que se encuentra adscrito administrativamente el BUAD— y del sistema de control escolar de la Universidad de acuerdo con el nuevo modelo curricular y con la lógica de operación de la modalidad.

Subprograma 2: Organización y administración escolar

Propósito: articular las acciones que permitan el logro en tiempo y forma de los objetivos planteados para el adecuado funcionamiento de la DECyD y de la Unidad de Servicios de la Administración Central para la Impartición de Educación Media Superior a Distancia responsables de instrumentar el modelo del Currículo del Bachillerato Universitario a Distancia 2012, y el o los grupos adscritos administrativamente a su cargo.

Subprograma 3: Evaluación diagnóstica y planeación

Propósito: planificar, acompañar y apoyar el desarrollo de los proyectos escolares y evaluar la pertinencia de las acciones administrativas, legales, recursos humanos y financieros, que permitan replantear el proceso.

Producto: Sistema de control escolar acorde a la opción educativa.

Participantes: personal de la Dirección de Nivel Medio Superior y de la Dirección de Control Escolar. Para la modalidad a distancia: personal de la Coordinación BUAD y de la Dirección de Nivel Medio Superior.

Responsables: Dirección de Control Escolar, directivos y jefes de Control Escolar de la DECyD y de la Unidad de Servicios de la Administración Central para la Impartición de Educación Media Superior a Distancia a la que se encuentra adscrito el programa.

Fecha de aplicación: noviembre 2012-noviembre 2013.

Subprograma 4: Actualización y adquisición de acervo bibliográfico, hemerográfico, videográfico y mesografía

Propósito: determinar el material bibliográfico, hemerográfico, videográfico y mesográfico básico necesario, de acuerdo con los programas de estudios alojados en la plataforma SEDUCA (Portal de Servicios Educativos de la UAEM).

Producto: programas trimestrales de adquisición que indiquen títulos, pagos por derechos de autor y acceso a las bibliotecas virtuales.

Participantes: integrantes de las comisiones que elaboren las guías de estudio independiente y de la Coordinación BUAD.

Responsable: Coordinación BUAD.

Fechas requeridas:

Trimestre	*Periodo*
Primero	noviembre 2012- noviembre 2013
Segundo	Por definir
Tercero	
Cuarto	
Quinto	
Sexto	
Séptimo	
Octavo	

Subprograma 5: Actualización de infraestructura, instalaciones y equipo

Propósito: establecer las necesidades de infraestructura e insumos para la correcta operación del currículo.

Productos: programa de adaptación y fortalecimiento de infraestructura tecnológica.

Participantes: Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior, director de la Unidad de Servicios de la Administración Central para la Impartición de Educación Media Superior a Distancia, Dirección de Educación Continua y a Distancia.

Responsables: Dirección de Adquisiciones, DTIC y DECyD (Coordinación BUAD)

Fechas requeridas

Trimestre	Periodo
Primero	Por establecer
Segundo	

Tercero	Por establecer
Cuarto	
Quinto	
Sexto	
Séptimo	
Octavo	

- **Sistema de evaluación curricular**

Propósito: construir un sistema de evaluación del currículo del BUAD que permita la valoración continua, 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.

Producto: Sistema de Estándares de Calidad e Indicadores de Evaluación del Currículo.

Participantes: Comité Curricular DECyD e instancias competentes de la Institución, según objetos de evaluación.

Responsables: DEMS y DECyD.

Fecha de conclusión: noviembre 2014

Subprograma 1: Evaluación de la vigencia e impacto del modelo curricular con base en las necesidades del contexto

Propósito: promover el análisis de las necesidades congruentes con las políticas educativas y el marco normativo determinado a partir del contexto internacional, regional e institucional, revisando su articulación con la educación superior y marco laboral.

Producto: recabar información en relación con todos aquellos aspectos que evidencien las necesidades a las que deberá responder la formación del estudiante del Bachillerato Universitario a Distancia 2012.

Participantes: Comité Curricular DECyD e instancias competentes de la Institución, según objetos de evaluación.

Responsables: DEMS y DECyD.

Fecha de aplicación: noviembre 2014

Subprograma 2: Evaluación del currículo formal

Propósito: analizar y actualizar permanentemente los programas de asignaturas y los procesos de intervención pedagógica, a fin de realizar las modificaciones pertinentes.

Producto: plan de estudios y programas de las asignaturas y su desarrollo.

Participantes: profesores del Comité Institucional del Currículo y asesores BUAD en general.

Responsables: DEMS y DECyD.

Fecha de aplicación: noviembre 2013

Subprograma 3: Evaluación docente

Propósito: diseñar un sistema de evaluación y ajuste continuo, aplicable a la selección, permanencia y promoción de los asesores del BUAD de acuerdo con su perfil profesional y acorde a las asignaturas que imparten.

Producto: sistema para evaluar al asesor.

Participantes: profesores del Comité Institucional del Currículo y asesores BUAD en general.

Responsables: DEMS y DECyD

Fecha de conclusión: noviembre 2013

Subprograma 4: Evaluación de los aprendizajes

Propósito: diseñar el sistema de evaluación del aprendizaje para el BUAD aplicable al ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes, y congruente con el enfoque metodológico del nuevo currículo. El sistema de evaluación de los aprendizajes en el programa instrumentado en la modalidad a distancia se apega a los fundamentos psicopedagógicos que orientan su aplicación en el CBU2012; sin embargo, establece momentos y formas diferenciadas para la evaluación continua y los procesos de regulación de los estudiantes en respeto y concordancia con la legislación universitaria vigente en el Reglamento de Estudios del Nivel Medio Superior y los Lineamientos de Educación Media Superior a Distancia de la UAEM, congruentes con los particulares en la instrumentación del ejercicio académico.

Producto: Sistema de Evaluación para el Ingreso, Tránsito y Egreso del Alumno del Bachillerato, en cuanto a elaboración, calificación y reporte de resultados del proceso de evaluación ordinaria, extraordinaria y título de suficiencia.

Participantes: asesores disciplinarios de las asignaturas del plan de estudios, DECyD, Control Escolar de la Unidad de Servicios de la Administración Central para la Impartición de Educación Media Superior a Distancia y Dirección de Control Escolar.

Responsables: Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior y Dirección de Educación Continua y a Distancia
Fecha de entrega: noviembre 2013

Subprograma 5: Evaluación de la organización y gestión institucional

Propósito: realizar un diagnóstico de las condiciones de operatividad del Portal de Servicios Educativos (SEDUCA), así como el seguimiento a los procesos de gestión institucional que permitan optimar los recursos disponibles para el buen funcionamiento de la organización y gestión institucional.

Producto: contar con un diagnóstico en torno a la eficiencia y eficacia del Portal SEDUCA y a procesos de gestión que permitan optimar los recursos disponibles.

Participantes: cuerpo de asesores de la DECyD e instancias competentes de la institución, según objeto de evaluación.

Responsable: DECyD

Fecha de conclusión: mayo 2013

FUENTES DE CONSULTA

Ahumada Acevedo, P. (1983), "Problemas y sugerencias técnicas en el desarrollo de perfiles profesionales", *Estudios Pedagógicos*, 9, Chile: Valdivia.

Álvarez Manilla, J (1994), *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*, México: SEP- Gobierno del Estado de Chiapas.

Ausbel, D. (1972), "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en Elam, S. (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires: El Ateneo.

ANUIES (1972), *Acuerdos de Tepic*, México: ANUIES.

ANUIES-DIDEPA (2000), *Curso taller sobre currículo flexible*, México: UAEM, mimeo.

Avolio de Cols, S. y M. D. Lacolutti (2006), "Capítulo 5. Propuesta para la enseñanza en la formación profesional", en *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas*, Buenos Aires: Cinterfor, pp. 87-95, recuperado de : http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/ens_eva/pdf/cap5.pdf, consultado el 29 de agosto de 2008.

Baccalaureate, I. (ed.) (2008), "Challenging the mind, inspiring the soul", en IB Africa, Europe and Middle East Regional Conference, octubre, Marruecos.

Barr, R. B. y J. Tagg (1995), "De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado", *Change*, 27 (6), 13-25.

Barreiro, T. (1975), "La educación y los mecanismos ocultos de alineación en crisis de la didáctica", *Revista de Ciencias de la Educación*, Rosario, Argentina: Axis.

Batalloso, J. (1995), "¿Es posible una evaluación democrática? Sobre la necesidad de evaluar democráticamente", en Ballesteros *et al*., *La evaluación como ayuda al aprendizaje*, España: Graó.

Bazán Levy, J. *et al*. (2001), *Educación Media Superior. Aportes*, México: UNAM.

Biggs, J. (1999), *Calidad del aprendizaje*, México: Trillas.

Bruner, J. (1995), *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Temas de Educación.

Bruner J. S. (2001), *Desarrollo Cognitivo y educación* (Selección de Textos), Madrid: Morata.

Carnoy, M. (2002), "¿Están funcionando las reformas educativas en Latinoamérica? Nuevas perspectivas", Diálogo Regional de política. Red de Educación, tercera reunión, Washington: BID.

Casarini Ratto, M. (2001), *Teoría y diseño curricular*, 1ª reimp., México: Trillas.

Castañón, R. y R. Seco (2001), *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*, México: Limusa-Noriega Editores, Colección, Reflexión y Análisis.

Castells, M. (1997), *The Rise of the Network Society*, Nueva York: Blackwell.

Cázares, A. L. y J. Cuevas (2007), *Planeación y evaluación basada en competencias*, México: Trillas.

CEPAL/UNESCO (1981), *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile: UNESCO.

Challengin the maind, inspiring the sol (2008), international Baccalaurate.

Chan, M. E. (2006), "Algunas ideas para el diseño de las actividades de aprendizaje", Puebla: Universidad de las Américas, recuperado de: http://hosting.udlap.mx/estudiantes/jose.ferrecz/algunasideas.pdf. Consultado el 29 de junio de 2010.

Chan, M. E. y A. Tiburcio (2000), *Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo*, Guadalajara: INNOVA U de G.

Chan, Núñez (2004), *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*, México: Innova, Universidad de Guadalajara

Clark Burton, R. (1993), *El Sistema de Educación Superior*, México: Nueva Imagen.

Claxton, G. (1999), "La sociedad de la submente", *Cerebro de liebre, mente de tortuga*, España: Urano.

Coll. C. e I. Solé (1991), "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", *Psicología y Currículum*, España: Paidós.

Coll, C. (1992), *Los contenidos de la reforma*, México: Santillana.

----- (2007), "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio" en *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.

De Alba, A. (1991), Evaluación curricular", en *Conformación conceptual del campo*, México: UNAM.

De Anda, M. L. *et al*. (1994), *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*, México: SEP-Gobierno del Estado de Chiapas.

Devalle de Rendo, A. y V. Vega (1998), *Una escuela en y para la diversidad*, Argentina: Aique.

Díaz Barriga, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill

Díaz Barriga, A. y R. G. Hernández (2004), "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo", en *Una interpretación constructivista*, México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, A. (2006), "El enfoque por competencias en la educación. ¿Una

alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.

Díaz Barriga, F. (2003), "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

Díaz Barriga, F. *et al*. (1990), *Metodología del diseño curricular para la educación superior*, México: Trillas.

Didrkisson, Axel (2000), *La Universidad del Futuro, relaciones entre la educación superior y la ciencia y la tecnología*, México: Plaza y Valdez.

Escotet, M. A. (s/a), "Universidad y devenir", *Entre la certeza y la incertidumbre*, Buenos Aires: Lugar Editorial.

Escudero, J. M. *et al*. (1990), *Aproximación al diseño de material impreso de apoyo para el desarrollo de programas*, Universidad de Santiago de Compostela, mimeo.

Estévez, H. E. (2002), "Enseñar a aprender", *Estrategias Cognitivas*, México: Paidós.

FAO (1994), *La política agrícola en el nuevo estilo de desarrollo latinoamericano*, Santiago de Chile: FAO.

Ferreiro Gravié, R. (2002), *Fundamentación psicopedagógica del empleo de las nuevas tecnologías*, s/r.

Fuentes, C. (1977), *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos Sindicales de América.

Gallegos Nava, R. (2007), "Educación holística, el nuevo paradigma educativo del siglo XXI", recuperado de: www.fractus.uson.mx/papers/varios/edu-hon.html, consultado el 29 de junio de 2010.

García Camacho, T. (2001), "La calidad de la Educación Media Superior", *Educación Media Superior. Aportes*, México: UNAM.

García Aretio, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona

Gardner, H. (2000), *La educación en la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona: Paidós.

GATE (1991), "Educación 2000", Una perspectiva holista, USA: Global Alliance for Transforming Education, recuperado de: http://www.tiesedu.org/GATE/Educación2000.html. Consultado el 29 de junio de 2010

Gimeno, S (2010) Comprender y transformar la enseñanza, recuperado de: http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Jose%20Gimeno%20Sacristan.pdf Consultado el 29 de junio de 2010.

Gimeno Sacristán, J. (1998), "El currículum", en *Una reflexión sobre la práctica*, Barcelona: Morata.

Giry, M. (2002), *Aprender a razonar. Aprender a pensar*, México: Siglo XXI editores.

Gobierno del Estado de México (2000), *Plan de Desarrollo del Gobierno del Estado de México 2000-2005*, México: Gobierno del Estado de México.

Gobierno Federal (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.

----- (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: SEP.

----- (2007), *Plan Sectorial de Educación*, México: SEP.

----- (2009), "Ley General de Educación", en *Diario Oficial de la Federación*, 22 de junio de 2009.

Gómez, M. y N. Sanmartí P. (1996), "La didáctica de las ciencias: una necesidad", *Educ. Quím*., 7(3), pp. 156-168.

Hernández Ángeles, S. y G. Hernández Millán (2007), "Estrategias y Modelos de Evaluación con Enfoque constructivista", en Diplomado en Competencias Fundamentales para la enseñanza de las Ciencias Naturales para la Educación Básica, noviembre, UNAM.

Hernández, F. (1993), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, España: Paidós.

Hernández, L. y T. López (1992), "Calidad en los servicios de educación media superior en el Estado de México",

Hernández, M. (2011), Competencias en el ámbito científico, recuperado de www.cneq.unam.mx/competenciascientificas-sesion4.pdf. Consultado el 29 de junio de 2009.

House E, E. R (2000), *Evaluación, ética y poder*, Madrid: Morata.

Estrategias y políticas más relevantes para mejorar la calidad de la enseñanza en el bachillerato, México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

INEGI (2001), "Estadísticas de educación", en Cuaderno núm. 7, Aguascalientes, México: INEGI.

Kaufman, R. (1979), *Planificación de sistemas educativos*, México: Trillas.

Kepowicz, B. y H. Ruiz-Esparza (2001), "Juventud e identidad. Cosmovisión y estilos de autorrealización en los estudiantes de preparatoria", Ana Hirsch (comp.), *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika.

Latapí, P. (2001), "Valores y educación", *Cátedra fin de milenio*, 4, Monterrey: UANL.
Lesourne, J. (1993), "Educación y sociedad", en *Los desafíos del año 2000*, Barcelona: Gedisa.

López Rupérez, F. (1994), *La gestión de la calidad en la educación*, Madrid: la Muralla.

----- (2000), "Hacia unos centros educativos de calidad", *Contexto, fundamentos y políticas de calidad en la gestión escolar*, Madrid: CIDE-Ministerio de Educación y Ciencias.

Margiotta, E. D. (1995), "Desafíos para la educación frente a las necesidades del desarrollo con equidad en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 9, septiembre-diciembre, Madrid: España: OEI.

Monereo F. y M. Castelló B (1997), "Las estrategias de aprendizaje", en *Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé.

Monereo, C. (2000), *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje*, Barcelona: Graó.

Morán Oviedo, P (2001), "Instrumentación didáctica", *Fundamentación de la didáctica*, vol. I, México: Gernika.

Morín, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México: UNESCO.

Muzás, M. D. *et al*. (2000), *Adaptación del Currículo al contexto del aula*, Madrid: Narcea.
IBO (2005), "Programa de Bachillerato Internacional", recuperado de: http://www.ibo.org/es/. Consultado el 29 de junio de 2010

OCDE (1994a), *Estudio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos sobre el Empleo*, París: OCDE.

----- (1994b), "Reseña de las políticas de educación superior en México", en

Reporte de los examinadores externos, México: OCDE.

OEI (1995), "V Conferencia Iberoamericana de Educación. La educación como factor de desarrollo", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 9, septiembre-diciembre, Madrid, España: OEI.

----- (1998), "VIII Conferencia Iberoamericana de Educación", en Declaración de Sintra, Sintra, Portugal, 9-10 julio, recuperado de: www.oei.es/viiicie.htm. Consultado el 29 de junio de 2010

----- (2002), "Proyecto Equidad y Políticas Educativas", recuperado de: www.oei.es/calidad.htm. Consultado el 29 de junio de 2010

----- (s.f), "Los Organismos Internacionales de Cooperación y la Educación. Biblioteca Virtual OEI", recuperado de: http://www.oei.es/calidad2/organismos.htm, consultado el 29 de Julio).

OREALC/UNESCO (2007), "El derecho de una educación de calidad para todos", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5 (3).

Osorio García, M. d. (2007). Crónica del Bachillerato Universitario de la UAEM y su papel en el primer lustro del milenio. Disponible en
http://uaemex.mx/identidad/docs/CRONICADELBACHILLERATOUNRVERSITARIO.pdf. Recuperado el 29 de junio de 2010

Palomino, M. Ambiente de Aprendizaje Virtual, Teorías y modelos de Aprendizaje, recuperado de: http://marthapalomino.webnode.es/archive/news/ Consultado el 29 de junio de 2010.

Pansza González, M. (2001). Sociedad-educación-didáctica *en Fundamentación de la didáctica*, Vol. I, 11ª ed., México: Gernika.

Parent, J. (2001). Manifiesto en *Diario Cambio*. Año 2, No. 45, 4 de abril de 2001, Toluca-México.

Parra, M. G. (2003). *La calidad educativa*. Mim. Toluca, México.

Parra, M. G. et al. (1998). *Lineamientos Normativos de Desarrollo Curricular en la UAEM, documento inédito*. Toluca, México: UAEM.

Pedroza Flores, R. (2001) El curriculum flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades en *Revista de la Educación Superior en Línea*. Vol. XXIX(1) No.117, enero-marzo del 2001. recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html. Consultado el 29 de junio de 2010

Peñaloza, G. I. (1985). Visión retrospectiva de la Escuela Preparatoria en *Universidad y Legislación*. No. 9, enero-febrero. México: UAEM.

Pérez Arenas, D. (2002). *Educación Media Superior en el Estado de México*. Análisis curricular. México: ISCEEM.

Pérez Gómez, A. (s/a). *La enseñanza. Su teoría y práctica*. Madrid: Akal.

Pérez Gómez, J. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación en Gimeno Sacristán, J. y A. *La evaluación didáctica.* España: Morata.

Pérez, Juárez, E.C. (2001). Problemática general de la didáctica en *Fundamentación de la didáctica*, Vol. I, 11ª ed. México: Gernika.

Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Piaget, J. (1979). *Psicología y epistemología.* Buenos Aires: Emecé.

Pozo, J.I. y Gómez C., M.A. (2001). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

Ramos Alcalá, B. O. (1999). La mundialización económica y la educación en *Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa.* Vol. 1, No. 0, agosto de 1999, México: UAS.

Reyzábal, M.V. y Sánz, A.I. (1999). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida.* Madrid: Escuela Española.

Ruiz I., M. (2008). *Enseñar en términos de competencias.* México: Trillas.

Sánchez M., S. G. (2006). *Contenidos de química para el bachillerato universitario. Tesis de Maestría.* Toluca: Facultad de Química-UAEM.

Sartori, G. (2002). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus-Alfaguara.

Schmelkes, S. (1996). Calidad de la educación y gestión escolar en *Gestión Escolar, Programa para la transformación y el fortalecimiento de las Escuelas Normales*. México: SEP.

SEP (1993). Ley General de Educación en *Revista Mexicana de Pedagogía*, México: SEP/DOCUMENTOS.

SEP. (2008). *SEMS.* Obtenido de Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior, recuperado de:http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_que_expresan_el_Perfil_Docente.pdf. Consultado el 29 de junio de 2010.

SEP. (21 de Octubre de 2008). Acuerdo 444. *Diario Oficial de la Federación* . México.

SEP. (23 de Junio de 2009). Acuerdo 4442. Por el que se establece el SNB en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*

SEP. (29 de Ocubre de 2008). Acuerdo 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan EMS en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación* . México.

SEP. (Enero de 2008). *SEMS.* Obtenido de Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior, recuperado de: http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Competencias_genericas_perfil_egresado.pdf. Consultado el 29 de junio de 2010

SEP-Gobierno Federal (2000). *Plan y Programas de Estudio de Secundaria*. México: SEP.

SEP-Gobierno Federal (2009). *Plan y Programas de Estudio de Secundaria*. México: SEP.

SEP-SEMS. (2008). *La creación de un Sistema Nacional de Bahillerato en un marco de diversidad.* México: SEP.

SEP-SEMS. (21 de octubre de 2008). ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones. *Diario Oficial de la Federación* .

SEP-SEMS. (23 de junio de 2009). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stuffeman D. y Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.

Swope, J.; Schiefelbein P. (1999). *Políticas Educativas en las Américas. Propuestas, consensos y silencios.* Santiago de Chile: UNESCO.

Toranzos, L. (1996). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. Documento base para la discusión en la región subregional con los países de Centroamérica y El Caribe, en *Políticas de evaluación como estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación*. San José, Costa Rica.

Torres, J. (1998). *El currículo oculto.* 6ª ed. Madrid: Morata.

Trepat, C.A. et al (1998).*El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. España: Graó.

UAEM (1983). *Reglamento de la Escuela Preparatoria de la UAEM.* México: UAEM.

UAEM (1991). *Currículo del Bachillerato Universitario 1991*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

UAEM (1992). *Legislación Universitaria.* Toluca-México: UAEM.

UAEM (1992-1997). *Compendio de Programas del Currículum del Bachillerato Universitaria*. Toluca-México: UAEM.

UAEM (2003). *Currículo del Bachillerato Universitario 2003*. México: UAEM.

UAEM (2004). *Reglamento de la Educación Media Superior.* México: UAEM.

UAEM (2005). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2005-2009.* México: UAEM.

UAEM (2008). *Legislación Universitaria.* México: UAEMéx.

UAEM (2009a). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009-2012.* México: UAEM.

UAEM. (2009). *Agenda Estadística.* Toluca: UAEM.

UAEM. (2009). *Compilación Legislativa Universitaria.* Toluca: UAEM.

UAEM-CGEP-A (2001). *Foro de Consulta para el Diagnóstico y la Evaluación del Bachillerato Universitario*. Memoria. México: UAEM.

UAEM-CGEP-B (2002). *Foro de Consulta para estudiantes del Bachillerato Universitario*. Reporte. México: UAEM.

UAEM-CGEP-C (2002). *Programa de Seguimiento de Egresados de la Escuela Preparatoria.* Información 1998, 1999, 2000. México: UAEM.

UAEM-CGEP-D (2002). *Diagnóstico del Bachillerato Universitario 1991*. México: UAEM.

UAEM-CGEP-F (2002). *Fundamentación del Diseño Curricular*. Documento de trabajo.

UAEM-CGEP-G (2003). *Estudio de Vinculación con el Nivel Superior.* Documento de trabajo.

UAEM-CGES (2000). *Perfil Cognitivo UAEM 99-Estado de México 98.* Estudio Comparativo. México: UAEM.

UAEM-COPLADECUR (1998). *Lineamientos normativos de desarrollo curricular en la UAEM*. Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular.

UAEM-COPLADECUR (Febrero 1996B). *Reporte de evaluación curricular. Resultados de congruencia, eficiencia y eficacia.* UAEM-Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular.

UAEM-COPLADECUR (Junio 1996A). *Compilación de los reportes de evaluación de los programas de instrumentación del Currículum del Bachillerato 1991*. UAEM-Coordinación de Planeación y Desarrollo Curricular.

UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones.* Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, Junio 2001. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/international/ice/46espanol/46docsums.htm#indice.

UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos.* Buenos Aires, Argentina: PRELAC.

UNESCO. (Noviembre de 1997). *Educating for a Sustainable Future.* Recuperado el 29 de junio de 2010, de Educational, Science and Cultural Organization: http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_a/mod01/uncom01t05s01.htm#what-chang

Villalobos Pérez, E. (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Publicaciones Cruz.

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

Weiss, C. (1982). *Investigación evaluativa.* México: Trillas.

Zabala V., A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

Zabala V., A. (1999). El constructivismo. Concepción sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje en *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. España: Graó.

Zabalza, M. A. (2007). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabala, R (2010) Educación y Formación, recuperado de http://www.emagister.com/adriana-gabriela-zabala-rojas/experiencia-7837799 Consultado el 29 de junio de 2010.

Zarzar Charur, C. (1998). *Habilidades para la docencia*. México: Patria.