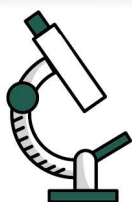
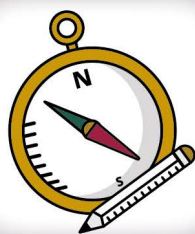
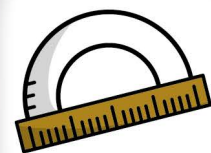
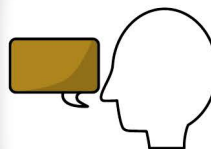
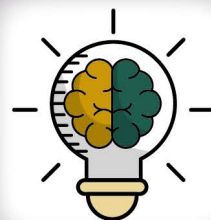


Sistema Nacional de Bachillerato
de la Nueva Escuela Mexicana

Modelo Educativo 2025



Marco Curricular Común de
la Educación Media Superior



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

**Bachillerato
Nacional**



Gobierno de
México



Educación

Secretaría de Educación Pública

DIRECTORIO

Mario Martín Delgado Carrillo
SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Tania Hogla Rodríguez Mora
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Virginia Lorenzo Holm
COORDINADORA SECTORIAL DE FORTALECIMIENTO
ACADÉMICO

Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.
Modelo Educativo 2025
Primera edición, 2025

D.R. © 2025, Secretaría de Educación Pública.
Av. Universidad 1200, Colonia Xoco, Benito Juárez, C.P. 03330,
Ciudad de México.

Se permite la descarga, reproducción parcial y total de esta obra por cualquier forma, medio o procedimiento, así como su libre distribución, siempre que se reconozca la atribución y no se alteren los contenidos de ninguna manera, ni se utilicen con fines de lucro.

Esta guía es de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho e impreso en México.

Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana

Marco Curricular Común de la Educación Media Superior

Modelo Educativo 2025

Colaboración académica y pedagógica

Adriana Mendoza Alvarado
Airam Sayuri García García
Alejandro Piñón Méndez
Alberto Ismael Castillo López
Ángel Adrián Araujo Álvarez
Brenda Rebeca Tapia Aguilera
Brisa Elizabeth Martínez Saldaña
Claudia Guízar Vargas
Cristina Pardo Ramírez
Enrique Lira Fernández
Gabriela Lizeth Ramírez Cruz
Jesús Eduardo Delgado Schmerbitz
Mónica Valdez González
María del Rocío Juárez Nogueira
María Fernanda Martínez Villegas
Martha Eugenia Guerrero García
Óscar Antonio Hernández Oropa
Sarid Miranda Guerrero
Tania Viramontes López
Virginia Penélope Montoya Montelongo
Yolanda Araceli González Gómez

Diseño gráfico

María del Rosario Sámano Estrada

Corrección de estilo

Celina Orozco Correa
Claudia Ramírez Cisneros
Cristina Alejandra Muñoz Ortega
Marco Dalí Corona Romero

Revisión bibliográfica

Amado Vilchis López
Giovanni Martin Molina Romero
Marisol Alejandrina Caballero Ruvalcaba

REVISIÓN DE CONTENIDOS

Docentes

Abraham Díaz Vargas, Carlos Osbaldo Castañeda Sosa, Cinthya Guadalupe Gutiérrez Campos, Cristian Guadalupe Ramírez Trinidad, Dora Idalia López Nava, Eduardo Javier Fernández Quintal, Fernando Yépez Pacheco, Guadalupe Yunuén López Gómez Tagle, Isaac Martínez Ruíz, Itzel Hernández Armenta, Jamhi Merino Hernández, Jorge Manzano Vivanco, Jorge Sánchez Colín, José Rafael Figueroa Estrada, Juan Carlos Solís Martínez, Juan Martínez, Julia Leonor Triay Torres, Karla Yunuen Luna Martínez, Luis Enrique Alfaro García, Ma. del Socorro Serna Rodríguez, María Auxilio Ruiz Chávez, María de los Ángeles Rodríguez Sánchez, María Susana Bautista Luna, María Teresa Sánchez Ramírez, Maricruz Miguel Juárez, Marina Real, Martha Arias Palomares, Melina Méndez Gijón, Misael Domínguez Pérez, Nelly Bautista Maravilla, Otilia Añorve Santiago, Prissila Abigail Calderón Barrón, Rey Delibrado García, Thalía Danyra Hernández Álvarez.

Especialistas

Adriana Hernández Fierro, Anabel López Sánchez, Alejandra Azucena Ramírez López, Alejandro Alba Meraz, Ana Naomy Cárdenas García, Anna Pi i Murugó, Arie Moisés Brito Macín, Christian Israel Cárdenas Cárdenas, Claudia Espinosa Alanís, Daniel Alejandro Márquez Jiménez, Delia Carmina Tovar Vázquez, Eduardo Adán Orozco Piñón, Eduardo Fernando Vázquez Guevara, Erika Michelle Ordóñez Lucero, Esther Concepción Valencia Ramírez, Fabián Ávila Elizalde, Fanny Mendoza Segovia, Felipe Arturo Ávila Espinosa, Gabriela María del Carmen López Quesada, Georgina Salazar de la Rosa, Gladys Elizabeth Mata García, Guadalupe García Albarrán, Guadalupe Jimena Salgado Castelán, Gustavo Isaí Nava Rodríguez, Iris Paulina Gallardo Orozco, Irma Victoria Jiménez Lugo, Itzia Barajas Rodríguez, Jacquelin Jehiely Hernández Correa, Julissa García Contreras, Daniel Omar Cobos Marín, Janet Pamela Domínguez López, José Alberto Fuentes Rosales, José Armando López Chávez, José Arturo Suárez Trejo, Juan Carlos Espinosa Ramírez, Karla Rocío Carrillo Salinas, Karla Zurisadai Rubio Sandoval, Liliana Paulina Torres Frade, Luis Flores Romero, Leonila Parra Antúnez, Luz Alexa Concha Vargas, Esmeralda Rodríguez Hernández, Manuel Rejón Baz, Marcela Sánchez Carrillo, María Guadalupe Muro Hidalgo, Marco Antonio Rodríguez Galicia, María Luisa Padilla de la Cruz, Mario Alberto Cortes Rodríguez, Martha Irene Soria Guzmán, Melissa Lara Flores, Miguel Ángel Ramírez Jahuey, Nancy Verónica López Guzmán, Norma Sherezada Sosa Sánchez, Oscar Rafael García Martínez, Pablo Bernardo Hernández, Patricia Flores Espinoza, Pável Carlos Glauber Granados Chaparro, Reveriano Sierra Casiano, Sebastián Plá Pérez, Socorro Madrigal Romero, Tamara Gabriela Aranda Ramos, Tania Valdés Estrada, Tlanezi Abril Eckstein Alvarado, Verónica Alejandra Rincón Rubio, Viviana Maldonado Oclica.

La actualización del MCCEMS no hubiera sido posible sin la valiosa contribución de múltiples voces y opiniones a lo largo del país, se agradecen y reconocen sus invaluable aportaciones.

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

México, 2025

Sistema Nacional de Bachillerato
de la Nueva Escuela Mexicana

Modelo Educativo 2025

Marco Curricular Común de
la Educación Media Superior



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

Índice

I. Presentación	9
1. Mensaje a estudiantes del Bachillerato Nacional.....	11
2. Mensaje a las maestras y maestros del Bachillerato Nacional	12
II. Proceso de Diagnóstico, resultados y actualizaciones del MCCEMS	13
1. Primera etapa del diagnóstico del MCCEMS	14
2. Segunda etapa del diagnóstico del MCCEMS	15
III. Fines de la Educación Media Superior	21
1. Perfil de egreso.....	22
IV. Enfoque Educativo del MCCEMS desde la Nueva Escuela Mexicana	24
1. Fundamentos filosóficos y pedagógicos del enfoque educativo	25
2. Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2025	28
V. Elementos curriculares	31
1. Metas educativas, propósitos y contenidos formativos	31
2. Transversalidad	33
VI. Orientaciones pedagógicas	35
1. Planeación didáctica	35
2. Evaluación del aprendizaje	38
VII. Mallas curriculares	48
VIII. Currículum ampliado (Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles)	49
1. Transición entre niveles educativos.....	50
2. Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC).....	50
3. Formación Socioemocional.....	52
IX. Reflexiones finales	55
X. Glosario	57
XI. Bibliografía básica	62
XII. Siglas y acrónimos	65



Educación
Secretaría de Educación Pública

I. Presentación

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), pone a disposición de toda la comunidad escolar el Modelo Educativo 2025 del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) como parte del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La actualización del currículum de la Educación Media Superior (EMS) forma parte del compromiso del Gobierno de México con el derecho a la educación. Esta renovación fue concebida poniendo en el centro las necesidades de cada estudiante, así como la búsqueda de la equidad, la democracia y la justicia social.

El Modelo Educativo 2025 se plantea como producto e instrumento del diálogo entre las comunidades escolares para definir las características y objetivos del Bachillerato Nacional. Constituye el sustento de la integración de un Sistema Nacional que permitirá una mejor articulación de la Educación Media Superior, vinculándola tanto con la Educación Básica como con la Educación Superior y el mundo laboral.

La labor de actualización del MCCEMS es producto de un extenso proceso de discusión colectiva entre las comunidades académicas de la EMS. Agradecemos su entusiasmo y disposición, y les invitamos a seguir pensando, innovando y proponiendo, ya que, como todo proyecto de transformación y crítico, estas ideas deben ser constantemente repensadas, evaluadas y debatidas.

Se ha retomado la visión humanista que sustenta a la NEM, la cual coloca en el centro de la tarea educativa la construcción de subjetividades críticas, saberes compartidos y vínculos solidarios. Nuestro propósito es contribuir a garantizar el derecho de todas las personas a una educación integral, con sentido, desde un enfoque pedagógico reflexivo y transformador, que promueve la formación integral e inclusiva centrada en las necesidades de las comunidades estudiantiles.

Atendiendo a los principios de la NEM, el Modelo Educativo 2025 reconoce a cada estudiante como protagonista de su proceso formativo. Parte de la convicción de transformar las condiciones de vida de la sociedad mexicana mediante una educación que forme personas libres, críticas y conscientes, capaces de habitar y transformar su entorno en busca de mayor justicia social. Además, concibe el aprendizaje como un proceso permanente que se construye a partir de las experiencias de vida de cada estudiante, para lo cual se requieren diversas formas de enseñar y transformar la realidad. Asumimos que la praxis educativa es siempre un acto social, por lo que las escuelas pueden construirse como comunidades de aprendizaje.





De igual manera, este enfoque revaloriza la labor docente como una práctica profundamente humana y como elemento fundamental de la transformación educativa, asignándole un papel activo y crítico. Quienes se dedican a la enseñanza no son simples reproductores del currículum, sino personas autónomas, con saberes propios y con la responsabilidad ética de formar una ciudadanía crítica. Se reconoce su capacidad para generar ambientes de aprendizaje y su autonomía didáctica para diseñar propuestas educativas contextualizadas, pertinentes y significativas.

El MCCEMS es la propuesta educativa que regula, orienta y norma la impartición de la EMS. Es un proyecto pedagógico que se construye colectivamente a partir del diálogo con las realidades concretas de la comunidad educativa, que apunta por una educación situada y confía en la autonomía docente. Un espacio de transformación social que reconoce la diversidad de los cuerpos, las voces y las subjetividades que habitan la escuela, y que busca terminar con prácticas de exclusión, violencia o cualquier tipo de discriminación, orientado a que las escuelas sean también espacios de encuentro solidario y que se vivan como entornos de cuidado y paz. Es un proyecto educativo que identifica un conjunto de saberes necesarios para la vida con perspectiva científica y humanista, que dota de identidad a la EMS y que logra articular un Bachillerato Nacional.

La actualización se ha traducido, por un lado, en la articulación de espacios curriculares donde se convocan saberes disciplinarios de diverso orden, desde los que se busca que las comunidades estudiantiles aprendan a pensar críticamente la realidad y a construir miradas complejas sobre esta. Y por otro, en un espacio para la incorporación de conocimientos situados y el ejercicio de la libertad creativa en el diálogo franco entre los cuerpos docentes.

El modelo educativo del MCCEMS tiene como finalidad ofrecer herramientas para transformar las comunidades educativas de la EMS, para acompañar el proceso formativo del estudiantado y fortalecer su participación plena. Busca contribuir a la construcción de una escuela que garantice el derecho a una educación con sentido social. Desde esta perspectiva, se reitera el compromiso institucional de colocar al estudiantado al centro de las políticas educativas, promoviendo condiciones para que sus voces, experiencias y saberes sean parte fundamental del quehacer educativo.



1. Mensaje a estudiantes del Bachillerato Nacional

Comunidad estudiantil del Bachillerato Nacional:

Ustedes son el centro del esfuerzo educativo que hoy impulsa esta transformación de la Educación Media Superior. Queremos que sus voces, experiencias y contextos de vida sean la base de sus procesos educativos. Deseamos que vivan sus escuelas como espacios donde pueden pensar y crecer en libertad, y donde encuentran y construyen una comunidad que les reta e impulsa. El Bachillerato Nacional, del que hoy forman parte, es una garantía de su derecho a la educación.

Les proponemos que vean estos nuevos planes y programas de estudio como una oportunidad para su proceso de aprendizaje. Nuestro país necesita personas comprometidas con la lucha contra las desigualdades, las violencias y las exclusiones, que tengan la voluntad necesaria para hacer de México una nación de derechos, y estén dispuestas a convivir en el respeto a las diferencias y a trabajar activamente para impulsar cambios positivos frente a los desafíos de sus comunidades.

Sabemos que se enfrentan a retos no solo educativos sino personales. Crecer, definir un proyecto de vida, no es fácil. Por eso, queremos acompañarles en sus trayectorias educativas con flexibilidad, apoyo y respeto, reconociendo que cada camino es único y valioso, además de que es mejor caminar y aprender con otras personas. Deseamos que tras su paso por el bachillerato, el pensamiento matemático sea un estímulo para su creatividad; que la literatura y la poesía les ayuden a observar y nombrar el mundo de nuevas y excepcionales formas; que la historia les anime a ser protagonistas de generosos proyectos colectivos; que amen y cuiden de la naturaleza; que la ciencia les llene de preguntas, asombro y entusiasmo; que hagan un uso crítico de la tecnología, y que se ensanche su mundo y se enorgullezcan de la fuerza de sus identidades y saberes.

Para el Gobierno de México, su formación no es un trámite ni una estadística, es un compromiso ético por cuidar el presente y el futuro del país. Hagan de sus escuelas espacios seguros, creativos, libres y solidarios, donde puedan transformar su vida y sumar a la transformación del país.

Disfruten de este tiempo para crecer y aprender.

¡Les damos la bienvenida al Bachillerato Nacional!



2. Mensaje a los cuerpos docentes del Bachillerato Nacional

Comunidad docente del Bachillerato Nacional:

Las maestras y los maestros de México son, y han sido, el corazón de la educación en nuestro país. Han estado presentes en todas las transformaciones que, como nación, hemos atravesado: desde antes del surgimiento de la Secretaría de Educación Pública, durante su consolidación y en este nuevo momento de transformación.

Somos conscientes de que trabajar en la formación de las comunidades estudiantiles es una de las tareas más importantes que existen, y que, muchas veces, no hemos sido capaces, como sociedad, de reconocerles su esfuerzo y su compromiso. Por ello, antes que nada, queremos agradecerles por todo su empeño, por su valor y su convicción en el ejercicio educativo. Su trabajo cambia vidas y abre mundos.

El Gobierno de México agradece su profesionalismo y creatividad, además de su disposición para evaluar y discutir el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Sabemos muy bien que los cambios únicamente serán posibles con su participación y apoyo. Hemos escuchado sus voces y plasmado sus ideas en los planes y programas para que puedan definir, junto con sus comunidades estudiantiles, la necesidad de conocimiento que cada contexto requiere.

La autonomía didáctica es una posibilidad de creatividad y crecimiento, por ello seguiremos discutiendo y formándonos en la Nueva Escuela Mexicana, evaluaremos y mejoraremos colectivamente la implementación de este nuevo modelo educativo.

Las comunidades estudiantiles hoy enfrentan muchos retos y son ustedes de sus interlocutores más importantes. Por ello, dejamos espacio curricular para la conversación, la pregunta, la indagación y las propuestas del estudiantado.

Son ustedes quienes transforman las escuelas en espacios para la creatividad, el pensamiento crítico y la construcción de solidaridades. Hoy, la información circula por una gran diversidad de vías, pero ningún medio, plataforma o inteligencia artificial puede sustituir la presencia de una maestra, un maestro o sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Para quienes forman parte de la comunidad docente de la Educación Media Superior, el Bachillerato Nacional busca ser un espacio de encuentro que reconozca la importancia de su hacer. Les invitamos a convertirnos en una gran comunidad de debate e imaginación, a fortalecer el trabajo colegiado, a hacer de la formación docente una práctica de crecimiento personal y colectivo, a reivindicar el valor de nuestras escuelas.

¡Les invitamos, en suma, a construir conjuntamente el Bachillerato Nacional!



II. Proceso de Diagnóstico, resultados y actualizaciones del MCCEMS

Con el propósito de consolidar una Educación Media Superior (EMS) centrada en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se emprendió un proceso nacional de diagnóstico que sirvió de base para orientar las actualizaciones al MCCEMS. Este proceso recogió de manera sistemática las experiencias, preocupaciones, propuestas y reflexiones de quienes integran las comunidades educativas de todo el país, reconociendo que es un ejercicio colectivo y situado.

Los hallazgos fueron incorporados en cada uno de los programas de estudio de las asignaturas, los cuales reflejan la riqueza de los contextos educativos y la pluralidad de voces de las comunidades escolares. Asimismo, en cumplimiento con lo establecido en el artículo Décimo Transitorio del Acuerdo número 09/08/23, que regula el MCCEMS, y que a la letra señala:

En el marco de lo dispuesto en el artículo 27 de la Ley General de Educación (LGE), una vez que concluya el ciclo escolar 2023-2024 en las instituciones de educación media superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, se hará una primera valoración de lo implementado para las opciones educativas presencial y dual de las modalidades educativas escolarizada y mixta, respectivamente, para que, de ser el caso, se realicen los ajustes aplicables para el ciclo escolar 2024-2025 en la operación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. (DOF, 2023)

se ha llevado a cabo un proceso de actualización del MCCEMS, sustentado en los hallazgos de un amplio diagnóstico realizado en dos momentos distintos. En este ejercicio, se indagaron diversas temáticas relacionadas con el proceso y los retos que este implicó. Este diagnóstico fue desarrollado por la COSFAC mediante distintos instrumentos aplicados en etapas sucesivas, cada uno con metodologías diferenciadas.

A través de mesas de diálogo, así como foros locales y nacionales, se recuperó información significativa mediante la aplicación de encuestas, cuestionarios y entrevistas. Estos instrumentos permitieron recoger diversas perspectivas y voces de la multiplicidad de actores que conforman las comunidades educativas de todo el país: estudiantado, docentes, personal administrativo y directivo, familias y especialistas.

Derivado de la necesidad de profundizar en los aspectos que favorezcan la adopción del MCCEMS —en términos de mayor accesibilidad, precisión y adaptación a los diversos contextos que caracterizan a los subsistemas—, se diseñaron instrumentos para recabar las opiniones de los principales actores de la EMS. El propósito fue conocer sus percepciones sobre los retos, desafíos y condiciones en que se ha llevado a cabo su implementación, así como las estrategias empleadas para enfrentar las dificultades encontradas y las iniciativas de mejora formuladas en torno a la propuesta curricular.



A continuación, se muestran algunos datos de dichos procesos de diagnóstico realizados por la COSFAC durante los años 2024 y 2025.

■ 1. Primera etapa del diagnóstico del MCCEMS

Durante el primer diagnóstico, realizado entre los meses de marzo a abril de 2024 y de noviembre a mayo de 2025, se recuperó información que da cuenta de las perspectivas de quienes integran las comunidades educativas de todo el país con respecto a la implementación del MCCEMS, y que permitió reconocer fortalezas y áreas de oportunidad en los diversos componentes curriculares del marco, así como sus implicaciones en la vida cotidiana de las escuelas de cada subsistema participante.

Al respecto, la COSFAC aplicó cinco instrumentos de investigación durante los meses de marzo y abril de 2024, dirigidos a quienes son los principales actores de la EMS (estudiantado, comunidad docente, personal directivo, madres y padres de familia y personas tutoras), con el objetivo de valorar la apropiación y aplicación del MCCEMS en el aula y en la escuela. La indagación se centró en cuatro aspectos de análisis: gestión escolar, implementación de planes y programas de estudio, procesos de aprendizaje y gobernanza.

Las encuestas del periodo marzo-abril 2024 se aplicaron en escuelas seleccionadas mediante una muestra que consideró 12 subsistemas de la EMS.

Se identificó que tanto la cantidad como el orden de las progresiones representan un desafío en la implementación del MCCEMS, especialmente en su contextualización dentro de las planeaciones didácticas. Si bien el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) ha contribuido a facilitar la aplicación del Currículum fundamental y ampliado, persisten como principales obstáculos la sobrecarga administrativa y de gestión, así como las dificultades para alcanzar la transversalidad en las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC). Asimismo, el número de progresiones y el tiempo disponible constituyen una limitación para llevar a cabo una evaluación con sentido formativo. Finalmente, es importante señalar que la mayoría de las comunidades estudiantiles manifestó no haber tenido experiencias vinculadas con la Formación Socioemocional.

Las conclusiones de esta primera etapa evidencian una marcada desarticulación entre la planeación institucional y la experiencia concreta de la comunidad educativa en la implementación del Marco.

Asimismo, se identifican tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas escolares, especialmente en la retroalimentación y el trabajo colegiado, y también se constata una escasa participación de estudiantes y familias en los procesos de mejora escolar.

Finalmente, se observa una gobernanza frágil. Aunque el 78% del personal docente considera que las acciones de las personas directivas contribuyen a los objetivos del MCCEMS, solo alrededor del 50% de quienes ejercen funciones directivas y docentes reconoce como frecuente el intercambio de experiencias con otros planteles. Además, las reuniones con madres, padres y personas tutoras muestran participación limita-





da: solo el 42.4% del personal directivo indica realizarlas “siempre”, frente al 11% del estudiantado que reporta ese nivel de frecuencia. En conjunto, estos datos reflejan brechas sustanciales entre la planeación, la percepción institucional y la vivencia cotidiana del currículum, lo que exige una revisión profunda de los mecanismos de implementación, comunicación y formación dentro del sistema de EMS.

Como resultado de la primera etapa y a través de una triangulación metodológica, se identificaron aspectos consolidados del diseño curricular y otros en los que era indispensable realizar replanteamientos y modificaciones en las progresiones de aprendizaje; la necesidad de desarrollar mecanismos claros de evaluación y comunicación, así como de mayor flexibilidad curricular para responder a la diversidad de subsistemas y contextos.

2. Segunda etapa del diagnóstico del MCCEMS

El diagnóstico se llevó a cabo entre los meses de noviembre de 2024 y abril de 2025, y se organizó en cinco fases, las cuales se describen a continuación:

1. Mapeo documental

La metodología realizada para esta fase fue mediante la revisión documental de diversas fuentes sobre recomendaciones de mejora al MCCEMS en el periodo 2017-2024.

Las fuentes analizadas fueron categorizadas, de acuerdo con su tipología, de la siguiente manera:

- Artículos
- Libros y tesis
- Documentos de: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
- Documentos de: Organismos internacionales y EMS
- Ponencias
- Videoconferencias y otros recursos digitales de insituciones nacionales e internacionales

De los 79 documentos que originalmente se encontraron, solo se analizaron 37; los demás fueron descartados después de su revisión ya que su información no tenía relación con propuestas de mejora al MCCEMS.

Los temas abordados en el mapeo de documentos se enfocaron en diversos aspectos del MCCEMS. En los artículos se encontraron datos sobre la percepción para su implementación desde la mirada docente, los desafíos curriculares que esto implica y la coherencia de la propuesta educativa para la EMS. En organismos del sector educativo como el INEE se recuperaron documentos sobre directrices de mejora para la permanencia del estudiantado, evaluación de condiciones para su enseñanza y su implementación. En Mejoredu, versaron sobre recomendaciones para la mejora de la propuesta curricular y respecto de su implementación, así como sugerencias para el trabajo transversal a partir de proyectos integradores y del trabajo colaborativo y colegiado en los diferentes subsistemas. En el documento del Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Mitigación de la pérdida de aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades fundamentales a través del Pasaporte de aprendizaje* (2022), se hace énfasis en que se debe fortalecer el uso de las tecnologías y habilidades digitales para favorecer la implementación de la transversalidad en el currículum. Los libros consultados aportaron información amplia sobre las reformas curriculares en Educación Básica y Media Superior: sus retos, reflexiones, realidades, desafíos y disertaciones en torno a la NEM. Las tesis abordaron temas sobre el análisis del diseño del MCCEMS con base en el planteamiento de la NEM y el desarrollo de un modelo para evaluar el desempeño docente acorde con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Finalmente, varias ponencias en foros y congresos fueron recuperados en este análisis para incorporar las reflexiones realizadas a la RIEMS.

2. Encuestas aplicadas a cuerpos directivos, docentes y comunidades estudiantiles

Recolección de información mediante encuestas realizadas en línea para reconocer fortalezas y áreas de oportunidad en los diversos componentes curriculares y sus implicaciones en la vida cotidiana de los planteles y comunidades educativas. En total, se recopiló información de 8,789 personas directivas; 52,318 de personas docentes, y 646,784 personas estudiantes.

3. Cuestionarios dirigidos a autoridades educativas estatales del Sistema Nacional de Educación Media Superior (SINEMS)

El propósito de este cuestionario fue reunir las respuestas proporcionadas específicamente por las autoridades educativas de la EMS de cada entidad federativa, considerando su experiencia en el proceso de implementación en escuelas públicas y particulares incorporadas.

4. Mesas de trabajo con autoridades educativas del SINEMS

Las mesas de trabajo con autoridades del SINEMS consistieron en una entrevista colectiva coordinada por la COSFAC, en la que se utilizó un guion de preguntas semiestructuradas, con el propósito de profundizar en los retos, desafíos y condiciones en los que se ha desarrollado la implementación del MCCEMS.

5. Jornadas Nacionales del MCCEMS en los planteles de todos los subsistemas

El 30 de enero de 2025, en el seno de la primera reunión ordinaria del SINEMS, se planteó la necesidad de realizar dos Jornadas Nacionales para evaluar los retos, desafíos y áreas de oportunidad del MCCEMS a dos años de su implementación. Por consiguiente, la SEMS convocó, los días 5 de marzo y 4 de abril de 2025, al personal directivo y docente de los planteles de bachilleratos y preparatorias del país para que dialogaran en torno a las fortalezas, problemáticas y propuestas de mejora de los programas de estudio de las UAC. Asimismo, se realizó una jornada especial con la Dirección General de Bachillerato (DGB), Colegios de Bachilleres (COBAES) y Telebachillerato General (TBC).

Los resultados de las dos Jornadas Nacionales dan cuenta de los datos cualitativos que COSFAC reunió de los diálogos surgidos con los cuerpos docentes de todo el país y de diferentes subsistemas. La información refiere la cantidad de cuestionarios y los subsistemas que los proporcionaron. En la primera Jornada, el alcance de cuestionarios recibidos fue de 3,932 respuestas registradas por parte de cada uno de los estados de la República mexicana. La presencia de los subsistemas fue diversa, por lo que los resultados analizados cualitativamente son efectivamente un mapeo de fortalezas, problemáticas y propuestas de mejora de la EMS.

La segunda Jornada recuperó 3,724 cuestionarios. La participación de los estados se mantuvo, aunque la cantidad de respuestas fue ligeramente menor comparada con la primera Jornada. Con respecto a los subsistemas, se les reconoce el seguimiento que dieron a esta segunda Jornada.

Cabe mencionar la estrategia de trabajo propuesta para la DGB (Dirección General del Bachillerato, en la cual se diseñó un formulario de recopilación de información que concentra 4,067 respuestas, específicamente de los subsistemas que pertenecen a dicha unidad administrativa.

En síntesis, los dos días destinados para el diálogo entre los cuerpos docentes de cada plantel suman un total de 11,723 respuestas. Es posible comprobar en la gráfica 1 que las respuestas obtenidas se encuentran en un rango muy similar de manera que se conservó la participación de las Jornadas Nacionales.

Gráfica 1. Cuestionarios recopilados en el Marco de las Jornadas Nacionales



Fuente: Elaborado por la COSFAC con datos actualizados al 11 de abril de 2025.



Asimismo, en el marco del Congreso Nacional “Necesidad de la Filosofía en el Bachillerato del Siglo XXI”, celebrado los días 4, 5 y 6 de junio de 2025 en la Ciudad de México, se consideraron las reflexiones y recomendaciones surgidas en las mesas y foros del evento, donde se destacó el papel fundamental de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formación de una praxis transformadora dentro de la comunidad escolar.

■ 2.1. Resultados y categorías de análisis

Los resultados ofrecen una mirada integral sobre las percepciones, experiencias y condiciones que enfrenta la comunidad educativa en torno al nuevo currículum, y permiten señalar con mayor precisión los retos estructurales, pedagógicos y operativos que deben atenderse para fortalecer su puesta en marcha.

La síntesis de resultados se organiza en seis subapartados:

1. Planeación, evaluación y progresiones
2. Diversidad de contextos e implementación
3. UAC y enfoque pedagógico
4. Transversalidad
5. Recursos Socioemocionales
6. Formación Docente y perspectiva de género

A continuación, se describen:

1. Planeación, evaluación y progresiones

Complejidad que representa el número y secuencia de las progresiones de aprendizaje en la implementación del MCCEMS, especialmente en su contextualización dentro de las planeaciones didácticas:

- Persistencia de prácticas evaluativas tradicionales, que contrastan con el enfoque formativo propuesto en el currículum, lo que evidencia un desfase entre la intención pedagógica y su aplicación práctica en las aulas.
- El PAEC ha contribuido a facilitar la aplicación del Currículum fundamental y ampliado, pero persisten como principales obstáculos la sobrecarga administrativa y de gestión, así como las dificultades para alcanzar la transversalidad en las UAC.
- El número de progresiones y el tiempo disponible constituyen una limitación para llevar a cabo una evaluación con sentido formativo.





2. Diversidad de contextos e implementación

Las condiciones institucionales varían considerablemente entre los distintos subsistemas y planteles, por lo que se evidencia la necesidad urgente de adaptarse a dicha diversidad.

- Falta de infraestructura adecuada, tiempos institucionales insuficientes y una cultura escolar poco orientada al trabajo colegiado representan obstáculos reales para una implementación efectiva del currículo.
- Pocos canales claros de comunicación entre los niveles de gestión y los actores educativos, lo que impacta en el compromiso, la apropiación y la comprensión integral del enfoque curricular por parte de las comunidades escolares.
- Marcada desarticulación entre la planeación institucional y la experiencia concreta de los actores educativos en la implementación del MCCEMS.
- Tensiones entre el discurso pedagógico y las prácticas escolares, especialmente en la retroalimentación y el trabajo colegiado, incluido el intercambio de experiencias con otros planteles, así como una escasa participación de estudiantes y familias en los procesos de mejora escolar.
- Brechas sustanciales entre la planeación, la percepción institucional y la vivencia cotidiana del currículo, lo que exige una revisión profunda en los mecanismos de implementación, comunicación y formación dentro del sistema.

3. UAC y enfoque pedagógico

- Ambigüedad en el diseño y la propuesta pedagógica de las UAC, lo que complica su aplicación concreta en el aula.
- Dificultad para articular contenidos, progresiones y competencias laborales de forma clara, congruente y pertinentes para las trayectorias y contextos del estudiantado.

4. Transversalidad

- La transversalidad enfrenta serias dificultades tanto en su diseño como en su ejecución. La estructura rígida del currículo, la sobrecarga de contenidos y la extensión de las progresiones dificultan la integración del currículo.
- Necesidad de impulsar el PAEC.

5. Recursos Socioemocionales

- Ausencia de experiencias sistemáticas en Formación Socioemocional, lo cual contrasta con las necesidades reales del estudiantado.
- Se identificó una brecha entre escuelas que lograron incorporar como prioridad la Formación Socioemocional en el currículum, con carga horaria definida, materiales específicos y personas docentes titulares capacitadas para su implementación efectiva, y aquellas que no cuentan con este tipo de recursos.
- La mayoría de las comunidades estudiantiles manifestó no haber tenido experiencias vinculadas con la Formación Socioemocional.

6. Formación Docente y perspectiva de género

- El diagnóstico subraya la importancia de fortalecer la Formación Docente como eje articulador del cambio curricular.
- Necesidad de integrar la perspectiva de género en los procesos formativos, con el fin de identificar desigualdades estructurales que afectan al estudiantado, así como prevenir y atender violencias normalizadas en los entornos escolares.
- Brindar herramientas y experiencias de sensibilización y formación en esta materia para atender las diferentes situaciones que se viven en las escuelas, y consolidar así una pedagogía crítica, incluyente y transformadora, que coloque al centro los derechos y la dignidad de la comunidad estudiantil.

Se destaca la necesidad de actualizar estratégicamente la pertinencia del MCCEMS, integrando todas las voces que han participado en el proceso y asegurándose de que responda de manera efectiva a la diversidad del estudiantado y a los fines educativos de este nivel.

Este proceso de diagnóstico permitió ir más allá de los elementos técnicos o administrativos: abrió un espacio para la escucha y la reflexión, situando las realidades concretas de las comunidades escolares. Reveló que una transformación curricular genuina debe partir tanto de la actualización en el sistema como de la recuperación del horizonte ético de la educación.

En este sentido, el diagnóstico ha sido un ejercicio de responsabilidad colectiva. Por ello, los fines de la educación, así como su sustento filosófico y pedagógico, se plantean como una apuesta por la vida digna de las comunidades educativas. En consecuencia, este modelo educativo debe ser comprendido como un proyecto orientado a la justicia social, al diálogo y a la creación de sentido; un modelo que inaugura una verdadera transformación educativa.



III. Fines de la Educación Media Superior

La EMS en México se encuentra en un proceso de transformación profunda que responde a los principios constitucionales del derecho humano a la educación y a los objetivos del Proyecto de Nación. Su fin fundamental es la formación integral del estudiantado desde una perspectiva humanista, científica, democrática, de igualdad sustantiva, intercultural y de justicia social.

Estos principios están asentados en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), donde se establece que “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. [...] Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”.

Asimismo, en el artículo 46 de la LGE se establece que, de manera progresiva, se definirán políticas para garantizar la inclusión, permanencia y continuidad en este tipo educativo, poniendo énfasis en las juventudes, a través de medidas tendientes a fomentar oportunidades de acceso, así como disminuir la deserción y abandono escolar.

En ese sentido, el Bachillerato Nacional asume el derecho a una educación como bien común, no como mercancía ni escenario para la calidad, sino como una responsabilidad del Estado, colocando la justicia social como una plataforma de acciones y políticas para enseñar y aprender desde las escuelas, y así formar personas críticas, creativas, participativas y comprometidas con la transformación de su realidad.

El derecho a la educación forma parte un proyecto de democracia y justicia social que reconoce la dignidad inherente a toda persona y plantea que es necesario impulsar el desarrollo de todas capacidades que permitan a los individuos y a las comunidades ejercer plenamente su ciudadanía y derechos.

Este enfoque es el que sustenta los principios del Bachillerato Nacional, al reconocer que la justicia social no se limita a la distribución de recursos, sino que exige crear condiciones reales que permitan el desarrollo efectivo de las capacidades humanas y aseguren a cada persona una vida digna, autónoma y significativa.

De esta manera, el MCCEMS tiene el compromiso de desarrollar capacidades para la vida en comunidad y para el cuidado de sí y de los demás, rompiendo con el paradigma neoliberal que reducía la educación a la lógica de mercado y productividad. Esta propuesta busca una educación centrada en el estudiantado, sin un modelo homogeneizador, excluyente sino una educación que garantice la participación plena de toda la comunidad escolar, en libertad y convivencia respetuosa.



El marco curricular promueve oportunidades reales de continuidad educativa, empleabilidad digna, desarrollo profesional y participación social. Su propósito último es formar personas capaces de vivir con dignidad, participar activamente en la vida democrática y contribuir al bienestar colectivo, donde los principios rectores sean: la igualdad sustantiva, es decir, la garantía, acceso y permanencia educativa para los grupos históricamente marginados; la participación democrática, entendida como inclusión del estudiantado y las comunidades en la construcción del proyecto educativo; y la justicia social, que implica eliminar barreras estructurales que limitan el aprendizaje.

La finalidad de la EMS es formar ciudadanía crítica, capaz de intervenir en su entorno con base en los derechos humanos, así como vincularse con la escuela y las necesidades comunitarias. Se busca una práctica social que permita a las comunidades estudiantiles construir vínculos y formar parte de la identidad colectiva en igualdad sustantiva. Se trata de formar personas capaces de ejercer sus derechos, reconocer su diversidad cultural, cuestionar las desigualdades estructurales y participar en la vida pública desde un sentido ético y comunitario.

Esta perspectiva parte del ejercicio efectivo de los derechos, la participación en la vida pública y el reconocimiento de la diversidad humana como valor esencial de la democracia. Dichos principios se articulan con el currículum propuesto en esta actualización del MCCEMS y se concretan en el perfil de egreso, orientado al desarrollo integral de las capacidades establecidas en las finalidades del Bachillerato Nacional.

1. Perfil de egreso del Bachillerato Nacional

El perfil de egreso se refiere a las finalidades educativas que se busca alcanzar a partir del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la trayectoria estudiantil en sus distintos semestres. Su propósito es ofrecer un horizonte formativo integral que sirva de referencia para la comunidad estudiantil, el personal docente, las autoridades educativas y la sociedad en general. El perfil que se propone para el Bachillerato Nacional es el siguiente:

1. Desarrolla una actitud reflexiva que le permite conocer, problematizar y argumentar sobre las situaciones que afectan su ámbito comunitario, regional y global, a partir del diálogo y desde una perspectiva humanista y científica.
2. Reconoce su condición histórica y social para intervenir en la conformación y transformación de las estructuras políticas que organizan la sociedad que habita.
3. Se involucra en la búsqueda del bienestar humano y del cuidado del medio ambiente a partir de la comprensión ética de las ciencias, humanidades y tecnologías en tanto construcciones colectivas que buscan explicar los fenómenos de su entorno.
4. Conoce, defiende y ejerce su derecho como persona ciudadana a participar en la construcción y el desarrollo de alternativas que promuevan la justicia social, desde una perspectiva intercultural, de derechos humanos e igualdad de género.

5. Ejerce su ciudadanía digital a través de un posicionamiento ético sobre la pertinencia del desarrollo, distribución y uso de las tecnologías digitales.
6. Cuida su salud de forma integral a partir de la alimentación sana, la práctica de actividad física y la construcción de vínculos intersubjetivos responsables basados en el respeto a la diferencia, la dignidad, la igualdad sustantiva y los derechos humanos.
7. Utiliza herramientas orales y escritas para la expresión clara y coherente de sus ideas, perspectivas y emociones.
8. Hace uso de las teorías, metodologías y pensamiento algorítmico de las diversas áreas del conocimiento para entender, intervenir y resolver problemas de su cotidianidad.
9. Reconoce, aprecia y aprehende el valor estético del patrimonio cultural, así como de las diferentes manifestaciones artísticas de su contexto.

El perfil de egreso representa un componente estratégico para la formación del estudiantado en el Bachillerato Nacional, ya que constituye el horizonte formativo compartido que guía el trabajo educativo de comunidades escolares, cuya prioridad es la permanencia escolar, la formación crítica, la responsabilidad social, el respeto a la diversidad y la cultura de paz. En conjunto, este perfil encarna los propósitos y principios de la NEM y proyecta el papel de la EMS como una etapa formativa clave para concretar un proceso integral, donde el aprendizaje se concibe como una experiencia situada, crítica y significativa.



IV. Enfoque Educativo del MCCEMS desde la Nueva Escuela Mexicana

Partiendo de la NEM como un proyecto nacional de transformación educativa, el MCCEMS es el espacio en el que se fortalece la formación integral del estudiantado a partir de los principios de justicia, inclusión, participación democrática, respeto a la diversidad y construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, la NEM busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, colocando al centro de la acción pública el máximo logro del aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tiene como objetivo el desarrollo humano integral de la comunidad estudiantil para incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

Además, este proyecto nacional está orientado al fortalecimiento del pensamiento crítico, el compromiso social, la autonomía responsable y el reconocimiento a la dignidad de todas las personas. Tiene como fundamento un modelo pedagógico crítico, con un profundo acento humanista, que rompe con la visión instrumental de la enseñanza y reivindica el aprendizaje como una experiencia significativa que vincula al sujeto con su comunidad, su historia y su entorno natural y cultural.

Este enfoque también redefine el papel de la comunidad docente como protagonista de la transformación social, a través de sus conocimientos, saberes y experiencia, al generar ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo integral del estudiantado. Se reconoce su autonomía didáctica para diseñar entornos escolares sanos y elaborar planeaciones que consideren las necesidades, intereses, ritmos y características de cada grupo, con el fin de propiciar aprendizajes significativos y fortalecer el pensamiento crítico mediante metodologías activas y participativas.

Por ello, se propone una docencia crítica que reflexione sobre sus propios marcos de referencia, cuestione las estructuras de sus disciplinas y promueva la construcción dialógica del conocimiento, sustentada en el encuentro, la diferencia y la horizontalidad. Así, quienes enseñan y quienes aprenden participan conjuntamente en la configuración de la comunidad educativa, no para perpetuar lógicas de dominación, sino para confrontarlas desde el aula.

En esta perspectiva, el MCCEMS establece una base común que coloca al estudiantado en el centro del proceso educativo, respetando la heterogeneidad regional y promoviendo trayectorias formativas incluyentes, pertinentes y articuladas. Este modelo se sustenta en fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos que orientan su diseño y puesta en práctica.





1. Fundamentos filosóficos y pedagógicos del enfoque educativo

La educación, conforme al artículo tercero de la CPEUM, se fundamenta en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva. Su objetivo es desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar, al mismo tiempo, el amor a la patria, el respeto a los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de solidaridad internacional, en un marco de independencia y justicia. Asimismo, promueve la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso educativo.

El MCCEMS reorienta al Sistema Educativo Nacional (SEN) hacia la justicia, la igualdad sustantiva y la participación democrática. Reconoce a la comunidad estudiantil como sujeto pleno de derechos y a las comunidades escolares como actores fundamentales en la construcción del bien común. En consecuencia, el MCCEMS promueve una visión educativa centrada en la vida digna, el pensamiento crítico, el enfoque intercultural y la participación plena en la transformación del país.

Desde una perspectiva filosófica, el MCCEMS retoma el Humanismo Mexicano como un pensamiento para lo común, donde se busca construir subjetividades críticas, saberes compartidos y en diálogo permanente con la historia nacional y el lugar de México en el mundo. Esta visión implica el reconocimiento de la pluralidad epistémica, el diálogo entre saberes y el derecho de todas las personas a ser formadas en condiciones de respeto, cuidado, igualdad sustantiva y justicia social. Se trata de una propuesta ética inspirada en la dignidad humana, la corresponsabilidad social y la necesidad de superar toda forma de exclusión.

Se propone una praxis educativa verdaderamente liberadora, centrada en el reconocimiento de la otra persona como ser digno y con capacidades. Los ejes filosóficos de esta propuesta se sustentan en un humanismo crítico, entendido como herramienta de transformación. Repensar el humanismo desde América Latina exige un enfoque que cuestione las genealogías tradicionales del pensamiento y reivindique las trayectorias filosóficas y experiencias locales como base para construir un humanismo situado, plural y abierto a nuevas posibilidades.

El Humanismo Mexicano, en este contexto, se presenta como una propuesta política comprometida con la dignidad humana, en la valía de la cultura y la historia nacional, y en los proyectos de construcciones de derechos, igualdad y libertad que los pueblos han construido. Se reconoce a la nación, a partir del marco constitucional mexicano, como un espacio que garantiza la inclusión, la paridad y la diversidad, busca erradicar la discriminación y la violencia, fomenta la participación política y representativa. Este enfoque articula un proyecto de nación justo y plural, que equilibra los principios universales de igualdad con la riqueza de las comunidades diversas.

Asimismo, el Humanismo Mexicano comparte con la larga tradición de pensamiento latinoamericanista la crítica descolonizadora y la reivindicación histórica de la historia y la cultura de América Latina y el Caribe. Defiende la dignidad humana en contextos marcados por la colonialidad, la exclusión y la desigualdad. En este sentido se reivin-

dica la capacidad de los pueblos para generar pensamiento propio, arraigado en sus contextos y resistencias, y reconoce la diversidad cultural, las múltiples formas de existencia y la lucha por la emancipación como fundamentos de lo humano.

Esta larga tradición coincide en concebir la educación como una praxis política orientada a la concientización, la transformación social y el reconocimiento de las demás personas desde la diferencia. Así entendido, el humanismo no se limita a una noción abstracta de lo humano, sino que se manifiesta como una praxis colectiva orientada a construir personas autónomas, críticas y solidarias.

En este sentido, el humanismo crítico asume una profunda dimensión histórica y epistémica, ya que cuestiona la hegemonía del pensamiento occidental y propone un paradigma alternativo, sustentado en cosmogonías de pueblos originarios, luchas populares y formas propias de organización social. Con una visión integral del ser humano, se convierte en eje central de todo proyecto ético y político transformador en la región. Su finalidad es construir una humanidad más inclusiva y plural, en diálogo permanente entre saberes, sostenida por una razón práctica que se nutre de la experiencia, la historia y la acción colectiva.

El nosotros es la comunidad, partiendo del pensamiento de los pueblos originarios, como los purépechas, mayas, incas o aimaras. Para estas grandes culturas de la historia mundial el concepto del yo es una abstracción; no es concebible un yo sin un tú. Aun más, la comunidad es el punto de partida para la construcción de una filosofía original, no eurocéntrica. Se trata de una filosofía decolonial, que parte de su propia realidad política, económica, cultural e histórica. Esta perspectiva abre el camino a una transformación intercultural de la educación, sustentada en el humanismo como una herramienta analítica y ética para comprender las condiciones presentes en el estudiantado, y orientada al desarrollo de subjetividades críticas, éticas y comprometidas con el bien común.

Lo anterior se traduce en una pedagogía crítica y dialógica, que reconoce las identidades culturales presentes en el aula y se articula con una perspectiva feminista interseccional. Su horizonte es una educación inclusiva, basada en los derechos humanos y la igualdad sustantiva, que promueve prácticas liberadoras capaces de analizar, cuestionar y transformar las realidades vividas.

Se propone así una formación integral e inclusiva, centrada en el desarrollo de capacidades para la vida, la participación social y la construcción de proyectos éticos, personales y colectivos. Esta formación reconoce las características, necesidades y habilidades de aprendizaje del estudiantado, con especial atención en quienes provienen de contextos de vulnerabilidad, y considera las desigualdades estructurales y las realidades comunitarias, para ofrecer trayectorias formativas dignas y justas.

Por ello, se subraya la importancia de fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Asimismo, se reconoce la necesidad de impulsar desde las escuelas una perspectiva de crítica y de respeto por la dignidad humana del estudiantado y la comunidad docente, capaz de articular los te-





mas sociales y personales con el proyecto pedagógico, para que quienes forman parte de la comunidad estudiantil se conviertan en personas ciudadanas críticas y activas.

En consonancia, se busca avanzar en el fortalecimiento de una escuela abierta que reconoce y promueve una perspectiva transformadora. La pedagogía crítica, de acuerdo con Freire (1992), es entendida como una forma de intervención en el mundo que permite leer y comprender la realidad para transformarla.

Desde esta perspectiva, se promueve una docencia comprometida con la construcción de un futuro más justo, en el que la crítica posibilite la transformación de las condiciones en las que se desarrolla la vida. Se propone abrir espacios para que el estudiantado desarrolle nuevas formas de pensar y actuar de manera creativa y autónoma, y se tome conciencia de que la educación nunca es un proceso neutral, ya que siempre implica una orientación específica.

El MCCEMS busca que el estudiantado comprenda el mundo más allá de lo inmediato y asuma un papel activo en los procesos históricos. Si bien los contenidos de la EMS están estructurados y organizados para el logro de aprendizajes específicos, al situarnos desde estos fundamentos asumimos una postura política comprometida con una educación crítica, orientada a la reconstrucción de nuestra humanidad fragmentada por diversas condiciones estructurales. Esto implica que las comunidades docentes incorporen y articulen los contenidos curriculares con las realidades locales, nacionales y globales, acompañando al estudiantado en procesos reflexivos que les permitan comprender su entorno, ubicarse en él y reconocerse con la capacidad de intervenirlo y transformarlo.

El currículum propuesto coloca en el centro las voces históricamente negadas por el saber hegemónico y recupera la diversidad para construir una escuela más justa. Por ello, el MCCEMS adopta un enfoque pedagógico que cuestiona las jerarquías del saber y promueve relaciones horizontales en el aula, como acto ético que reconoce la multiplicidad de conocimientos y experiencias.



2. Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2025

El Marco regula, orienta y norma la impartición de la EMS. Su propósito es establecer una base académica común que permita la portabilidad y la revalidación de estudios, garantizando que toda la comunidad estudiantil participe de experiencias escolares relevantes para su desarrollo integral, desde una perspectiva humanista, intercultural y de género.

Es el referente de los aprendizajes necesarios, comunes y diversos que integran la oferta educativa de las diferentes Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) del SEN, para asegurar la homologación en el Currículum fundamental de los estudios del Bachillerato o equivalentes, así como para diversificar los contenidos que no forman parte del tronco común en los planes y programas de estudio del tipo Medio Superior, lo cual reflejará un perfil de egreso compartido, las realidades y contextos regionales y locales del país.

El Modelo 2025 del MCCEMS contribuye a la formación integral de las adolescencias, juventudes y personas adultas que estudian la EMS, mediante el Currículum fundamental, integrado por las diferentes asignaturas, y el Currículum ampliado, guiado por estrategias pedagógicas. El horizonte educativo de este modelo propicia lo siguiente:

1. Promover procesos de transformación para el bienestar, sentido de pertenencia social, conciencia de los fenómenos sociales, económicos, históricos y políticos del país, así como de su entorno inmediato, para que estén dispuestas a participar de manera responsable y decidida en la construcción de una ciudadanía comprometida, democrática y participativa, y puedan dar soluciones a las problemáticas que les aquejan en lo individual y en lo colectivo.
2. Una formación académica, cultural y socioemocional que les permita desarrollar aprendizajes a lo largo de la vida, y también asumirse como personas sujetas de derechos y protagonistas de la transformación social, que muestran respeto por la diversidad, la condición de discapacidad, los derechos humanos y la interculturalidad. Desde su construcción hasta su puesta en práctica, el modelo promoverá la participación plena de adolescentes, jóvenes y personas adultas.
3. Contar con un proceso de portabilidad de estudios que se refiere a la capacidad institucional de garantizar el reconocimiento pleno, equitativo y oportuno de los aprendizajes y saberes de las comunidades estudiantiles, desde el Sistema Nacional de Bachillerato. La portabilidad se basa en el reconocimiento de todas las trayectorias como legítimas, en la confianza en las capacidades estudiantiles y en la responsabilidad compartida, y constituye una transformación de la operación y organización escolar en función de las necesidades académicas del estudiantado, permitiendo el tránsito libre y accesible de los estudiantes dentro del SEN a través de la simplificación administrativa, equivalencia y revalidación de estudios.



4. Facilitar el tránsito entre los distintos planteles y servicios educativos, o incluso del extranjero, para ingresar a un plantel o servicio del SEN. Dado que el estudiantado se encuentra en una etapa de transición sensible en la que convergen cambios personales y condiciones estructurales que requieren cuidado y acompañamiento, favorece el tránsito del estudiantado entre los distintos planteles o servicios educativos del SEN.
5. Tomar decisiones sobre su presente para desempeñarse en el ámbito personal, familiar, académico, comunitario, social, y, en su caso, integrarse al ámbito laboral y profesional con respeto a los derechos de todas las personas.

El Marco se constituye, así, como un instrumento clave para garantizar una formación académica sólida, equitativa y que responde a las necesidades reales de la población estudiantil en todo el país, ya que, al establecer los criterios mencionados, promueve su desarrollo integral, reconociendo sus contextos, saberes y trayectorias.



2.1. El Currículum fundamental del MCCEMS

El Currículum fundamental articula y organiza saberes y experiencias de formación para el logro de aprendizajes, busca atender y resolver la desarticulación de los contenidos, la descontextualización del aprendizaje y el abordaje de conocimientos por disciplinas aisladas o poco conectadas entre sí.

Dado que hay una necesidad de construir asignaturas cuyos fundamentos no sean meros contenidos disciplinares, se asume una postura crítica frente a los enfoques que, desde una visión academicista, obstaculizan un desarrollo epistemológico que considere la complejidad, la pluralidad y la experiencia situada del estudiantado.

Abordar el conocimiento como un ejercicio situado permite reconocer el conjunto de acontecimientos que permiten la cristalización de cualquier corriente del pensamiento y, en analogía, el estudiantado puede comprender cómo cada una de las vivencias que constituyen su discurrir son indispensables para construir la forma particular del ejercicio de su conocer.

De este modo, las asignaturas que conforman el Currículum fundamental se presentan a continuación. Para una descripción detallada, remítase al apartado VII con la malla curricular correspondiente.



Lengua y Comunicación I, II y III



Pensamiento Matemático I, II, III, IV, V y VI



Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología I, II, III, IV, V y VI



Ciencias Sociales I, II y III



Conciencia Histórica I, II y III



Pensamiento Filosófico y Humanidades I, II y III



Cultura Digital I, II y III



Inglés I, II, III, IV y V



Las asignaturas son la serie o conjunto de aprendizajes que integran una unidad completa que tiene valor curricular porque ha sido objeto de un proceso de evaluación, acreditación y certificación para la asignación de créditos académicos. Cada asignatura agrupa saberes de distintas disciplinas, con lo que se favorece la formación integral de cada estudiante. Las unidades pueden ser: cursos, asignaturas, materias, módulos u otra denominación que represente aprendizajes susceptibles de ser reconocidos por su valor curricular en el SEN.

V. Elementos curriculares

Son componentes clave que conforman el currículum de la EMS y orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se expresan principalmente en los planes y programas de estudio y deberán concretarse en los espacios escolares.

■ 1. Metas educativas, propósitos y contenidos formativos

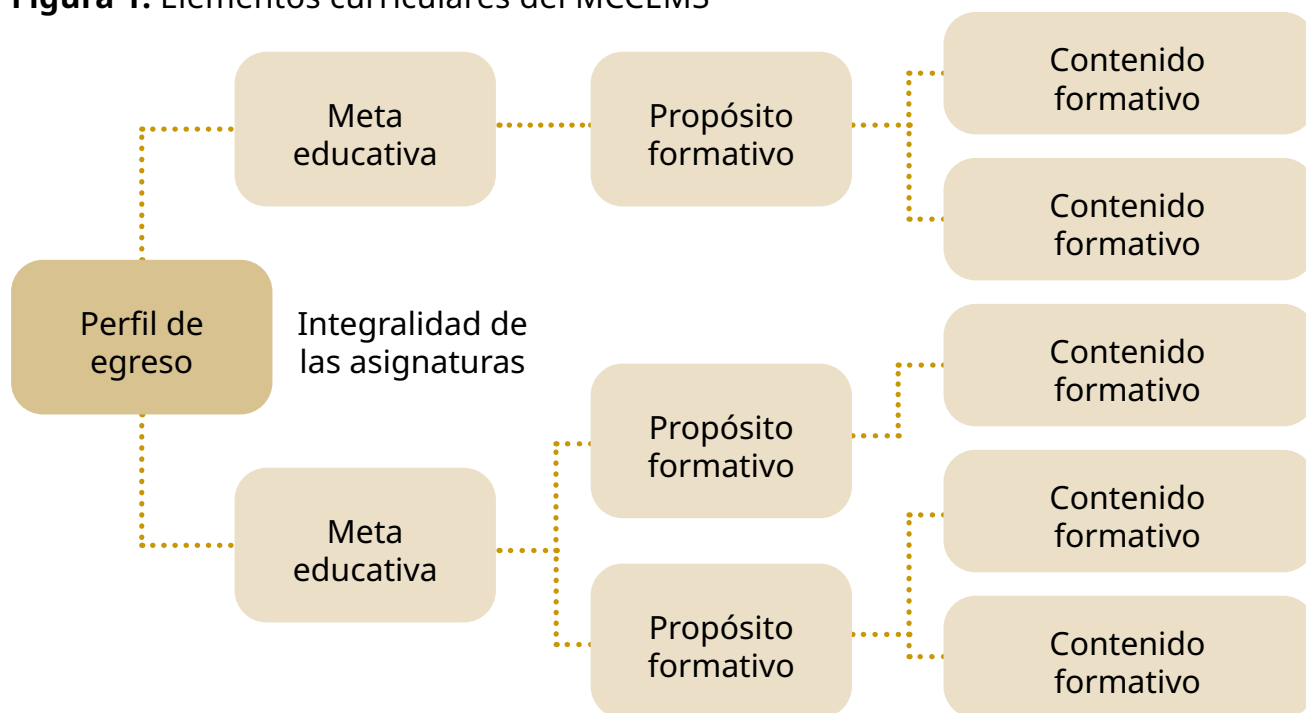
En este apartado, resulta pertinente señalar los cambios de mayor impacto introducidos en el Modelo Educativo 2025, en consonancia con el proceso de diagnóstico de su implementación. Es importante destacar que las modificaciones se realizaron considerando la diversidad de voces de la comunidad educativa de la EMS, y con el objetivo de que los elementos curriculares fueran claros, simplificados y aplicables. A continuación, se presentan los principales cambios:

- La noción de aprendizaje de trayectoria fue sustituida por *perfil de egreso* del componente de formación fundamental. Un cambio relevante es que este perfil ya no se presenta fragmentado en diversas metas, sino que está representado en nueve características esperadas que reflejan la integralidad de los saberes propios de la EMS.
- El concepto de Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) cambia por *asignatura*, ya que en la práctica muchos docentes continúan identificándolas de esta manera. Asimismo, se elimina la distinción entre áreas del conocimiento o recursos sociocognitivos, debido a que todas son asignaturas que aportan al Currículum fundamental.
- Las metas de aprendizaje ahora se denominan *metas educativas* y, en lugar de tener varias al semestre, se consolidan en una sola que expresa la identidad de cada asignatura.
- El concepto de progresión cambió al de *propósito formativo*, dado que no todas las asignaturas presentan una secuencia gradual en sus temáticas y contenidos. Actualmente, más que gradualidad, cada propósito se concibe como los alcances educativos que sirven para describir los aprendizajes por obtener del estudiantado. Solo en las asignaturas de Pensamiento Matemático, Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología e Inglés se mantiene una noción de escalonamiento en el logro educativo, debido a las características propias de sus campos de estudio.
- En cuanto a las asignaturas, los propósitos formativos se limitaron a un máximo de ocho por semestre, con el fin de priorizar un proceso de aprendizaje profundo, reflexivo y crítico. Cabe destacar que la revisión curricular implicó también una organización y actualización de contenidos.
- Con respecto a las categorías, subcategorías, conceptos centrales y conceptos transversales, estos se agruparon bajo la denominación general de *contenidos formativos*, procurando que tengan un vínculo más estrecho con los intereses, necesidades y realidades del estudiantado.



La siguiente figura representa cómo se visualizan e integran estos cambios para conformar los elementos curriculares del MCCEMS:

Figura 1. Elementos curriculares del MCCEMS



Fuente: Elaborado por la COSFAC.

El perfil de egreso se define como el horizonte formativo global que se logra con el aporte de los conocimientos a lo largo de la trayectoria estudiantil en diversos semestres. Este perfil está alineado con las metas educativas de las asignaturas, no de forma directa, sino de manera integral, con el propósito de formar personas comprometidas con la transformación social y responsables frente a los problemas de su comunidad, su región y su país.

Las metas educativas se entienden como logros que cada estudiante alcanza a lo largo de su trayectoria académica, pero a una escala menor, es decir, dentro de una asignatura específica. En este sentido, contribuyen al desarrollo integral del estudiantado para la construcción de una ciudadanía comprometida y responsable con su entorno.

Por otra parte, al analizar cada una de las asignaturas, se observa que están conformadas por propósitos y contenidos formativos. Los primeros se definen como los alcances educativos, es decir, los aprendizajes que se espera alcanzar en cada asignatura; mientras que los segundos comprenden un conjunto de capacidades, saberes y procesos significativos, contextualizados y relacionados, que se vinculan con los intereses, necesidades y realidades del estudiantado.





En conjunto, estos elementos curriculares resultan valiosos para la comunidad docente, ya que sirven como base para la elaboración de su planeación didáctica, dentro del marco de la autonomía didáctica que les confiere la capacidad de decidir, con base en el contexto de su grupo, las estrategias pedagógicas que implementarán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

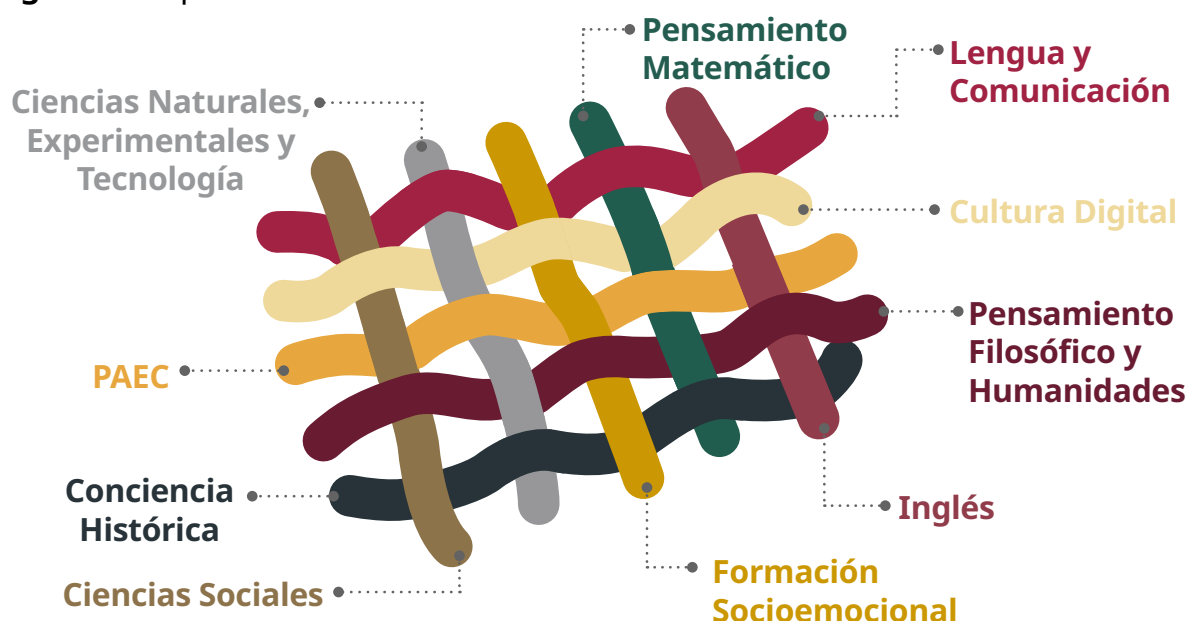
La integración de estos elementos en la práctica educativa se concreta a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje. De este modo, al planear, el personal docente considera el impacto de su asignatura en la construcción de un perfil de egreso integral. Con ello, puede establecer líneas de acción más claras para abordar los propósitos y contenidos formativos que, a lo largo del curso, contribuirán al logro de la meta educativa.

2. Transversalidad

La transversalidad se concibe como una estrategia para acceder al conocimiento complejo mediante el cruce de los propósitos y contenidos formativos de todas las asignaturas, buscando que los aprendizajes se interconecten de manera significativa. De este modo, se otorga un nuevo sentido a la acción pedagógica dentro de las comunidades docentes y educativas.

Se pretende la interconexión de propósitos y contenidos formativos entre las asignaturas de Lengua y Comunicación, Pensamiento Matemático, Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología, Ciencias Sociales, Conciencia Histórica, Pensamiento Filosófico y Humanidades, Cultura Digital e Inglés, con el fin de integrarlos a su vez al Currículum ampliado y sus ejes.

Figura 2. Representación de transversalidad



Fuente: Elaborado por la COSFAC con base en esquema de Mejoredu (2024).

Es crucial distanciarse de la visión disciplinaria del conocimiento, que ve cada asignatura como una pieza aislada dentro de un rompecabezas. En ese modelo, aunque las piezas se conectan, no existe un intercambio de saberes que favorezca la discusión y expansión del conocimiento. La transversalidad, en cambio, rompe con la fragmentación del conocimiento y permite la comprensión total de los fenómenos científicos y sociales.

Este enfoque no es un hecho aislado; en la vida real, los problemas y situaciones son complejos. Por ello, la transversalidad integra los saberes de diversas asignaturas, de manera que el estudiantado pueda comprender las causas y consecuencias de un fenómeno, y proponer soluciones viables, contextualizadas y pertinentes.

En esencia, la transversalidad tiene como finalidad contribuir al logro del perfil de egreso de la EMS, el cual está alineado con los principios de la NEM. Así, el estudiantado no solo debe ser capaz de abordar los retos mencionados, sino también desarrollar un sentido de identidad con su país, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación social respeto por la dignidad humana así como capacidades para la interculturalidad, la cultura de la paz y el cuidado del medio ambiente.

Las intenciones formativas de la transversalidad son las siguientes:

- Emplear los aprendizajes logrados en el aula, la escuela y la comunidad
- Aprender aspectos disciplinares y socioemocionales
- Analizar y, en la medida de lo posible, solucionar problemáticas de la vida
- Transformar entornos locales, regionales y nacionales
- Favorecer la formación integral y la participación de todos los actores educativos

Finalmente, la transversalidad se sustenta en dos pilares. Por un lado, se concibe como una estrategia de enseñanza porque permite entrelazar temáticas comunes de distintas asignaturas, lo que a largo plazo facilita que el estudiantado tenga aprendizajes significativos para el logro del perfil de egreso. Por otro lado, actúa como un factor estructurador del currículum al posibilitar el trabajo con saberes integrados y contextualizados que impulsan a la población estudiantil a transformar y mejorar su realidad.



VI. Orientaciones pedagógicas

Este apartado tiene la finalidad de brindar a la comunidad docente las orientaciones sobre la enseñanza, la planeación didáctica y la evaluación para el aprendizaje. Es importante destacar que, en estas directrices, el centro de los procesos educativos es la comunidad estudiantil; por ello, en todo momento se deben considerar sus necesidades, intereses y contextos.

■ 1. Planeación didáctica

Es relevante señalar los resultados obtenidos durante el diagnóstico al MCCEMS, particularmente en lo relacionado con la planeación didáctica, reconocida como componente fundamental para la práctica docente. Esta se identificó como una actividad compleja, debido a la cantidad de elementos curriculares establecidos en los programas: metas de aprendizaje, categorías, subcategorías, conceptos centrales y conceptos transversales. Asimismo, el número y la secuencia de las progresiones de aprendizaje representaron un desafío durante la implementación, especialmente al momento de articular y contextualizar dichos elementos.

En este sentido, se reconoce la trayectoria del personal docente de la EMS, así como su experiencia y capacidad para proponer actividades pertinentes en las diferentes etapas del proceso educativo. Dichas propuestas se expresan tanto en el trabajo transversal entre contenidos formativos como en las iniciativas desarrolladas a través del PAEC. Todo ello refleja el compromiso, la dedicación y el esfuerzo que distinguen su práctica profesional.

El MCCEMS orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, la planeación didáctica que realiza cada docente permite analizar el contexto específico de su grupo, así como las características del estudiantado. De esta manera, las actividades que se diseñan resultan significativas y pertinentes, responden a los propósitos formativos de cada asignatura y contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia a la escuela y a la comunidad.

Para avanzar en este propósito es fundamental tomar distancia de enfoques en los que la práctica docente parte de actividades desvinculadas de los saberes, intereses y capacidades del estudiantado. Por el contrario, se busca construir una mirada colectiva que favorezca espacios de diálogo en torno a temas relevantes, acordes con la realidad del grupo, y que permitan el diseño de actividades de enseñanza significativas y situadas.

Desde esta perspectiva, la planeación didáctica se concibe como un proceso de reflexión y toma de decisiones sobre las estrategias, técnicas y recursos didácticos que conducen a la elaboración del instrumento que guiará el proceso de enseñanza y aprendizaje, el mismo que reflejará la transversalidad del conocimiento, buscando fomentar el pensamiento crítico.



Finalmente, el diseño de una planeación didáctica —más allá del formato escolar que se utilice— está determinado por las decisiones pedagógicas de cada docente, quien debe interrelacionar los propósitos y contenidos formativos, y, sobre todo, las experiencias de sus estudiantes, a fin de establecer un punto de partida pertinente, coherente y contextualizado en el aula.

1.1 Actividades de enseñanza y aprendizaje

Se considera fundamental reflexionar sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje incluidas en la planeación didáctica, dado su impacto tanto en la práctica docente como en el aprendizaje del estudiantado. Contar con referentes claros sobre las aspiraciones educativas permite delinear un escenario posible en el aula. Si bien es cierto que las condiciones del contexto pueden, en ocasiones, modificar las actividades de la planeación, cuando el propósito formativo está bien definido los ajustes no representan una pérdida de rumbo. Por el contrario, se convierten en oportunidades para complementar y clarificar las actividades para cada estudiante.

En términos generales, para las actividades de enseñanza y aprendizaje es necesario:

- Plantear los procesos cognitivos, de reflexión y críticos que se desea alcance cada estudiante.
- Pensar en la implementación de tareas que permitan un punto de partida para atender propósitos y contenidos formativos que integralmente posibiliten el logro de la meta educativa.
- Reflexionar en los momentos en que sucederán las actividades.

En la siguiente tabla se muestran algunos elementos que pueden ayudar al diseño de una planeación didáctica integrando los elementos curriculares del MCCEMS:

Tabla 1. Planeación didáctica y elementos curriculares

Planteamiento de propósitos de la clase
Es importante que antes de pensar en las actividades de enseñanza y aprendizaje, se tenga claro cómo es que nuestra asignatura va a contribuir a los rasgos del perfil de egreso. Esto es lo que debe quedar plasmado en los propósitos de nuestras planeaciones didácticas a lo largo del semestre, de tal manera que cada una, junto con sus actividades e intenciones, contribuya al logro de la meta educativa.



¿Qué debe plantear la apertura o la introducción?

Se debe plantear de tal manera que la comunidad estudiantil se sienta interesada y curiosa, y encuentre significado en lo que está por desarrollar. De este modo, es más probable que muestre motivación por la actividad. Es importante partir de problemáticas vinculadas con las vivencias personales del estudiantado, para favorecer un aprendizaje significativo.

Los propósitos y los contenidos formativos se valoran plenamente cuando se da un acercamiento directo a las temáticas por desarrollar. El personal docente, a partir de la evaluación diagnóstica, adapta los contenidos formativos según las experiencias del estudiantado, facilitando que aprendan a partir de sus conocimientos previos y motivándolos al aprendizaje.

¿Cómo será el desarrollo?

En este punto, ya que el grupo sabe sobre el propósito formativo que atenderá y tiene una idea o acercamiento de la actividad que comenzará, entonces se amplían los detalles y especificaciones de la tarea. Es aquí donde suceden los procesos cognitivos, de reflexión y críticos que permiten a la comunidad estudiantil realizar las actividades que han de acercarlos a la comprensión y apropiación del tema en cuestión.

Para el desarrollo de actividades, el personal docente deberá realizar de manera permanente una evaluación formativa para acompañar al grupo, y en especial a quienes presenten mayores dificultades en la comprensión del contenido. Asimismo, los elementos curriculares se valoran cuando el personal docente selecciona los propósitos y contenidos formativos que imparte, y los adecua al nivel de sus estudiantes.

¿Cuál sería el cierre?

Al concluir una actividad, es importante retomar los desafíos que implicó resolver o atender determinada problemática. Esto hace posible entender las dificultades enfrentadas y ofrecer una retroalimentación que permita al estudiantado afrontar situaciones similares, tanto en esta asignatura como en otras. Además, es una excelente oportunidad para resaltar las nuevas capacidades adquiridas y cómo estos aprendizajes han enriquecido su visión del mundo.

Una vez finalizada la actividad, es importante retomar toda la información obtenida durante la retroalimentación para apoyar la toma de decisiones, ya sea en adaptaciones o mejora de la planeación didáctica; en la elaboración de recomendaciones para el aprendizaje de cada estudiante, o en la asignación de calificaciones. En este proceso, los elementos curriculares se aprecian al comparar el logro de los propósitos formativos, desde el punto de partida hasta el cierre del proceso de enseñanza. De este modo, el personal docente puede evaluar en qué medida se ha alcanzado la meta educativa de su asignatura.

Es importante que, en las actividades de aprendizaje que se desarrollen, se busque que la comunidad estudiantil:

- Mantenga una participación plena desde la diversidad
- Construya desde lo cotidiano, lo local y desde sus experiencias
- Piense de manera crítica, analítica y reflexiva
- Socialice con sus pares para trabajar de modo colaborativo
- Indague, se cuestione y exprese libremente sus dudas

Finalmente, cada práctica docente es única, por lo que la planeación didáctica se enfoca en proponer al cuerpo docente al menos un modelo de planeación didáctica y su relación transversal con otras asignaturas. Esto permite que, a partir de su experiencia, cada persona pueda profundizar en los propósitos formativos y fortalecer así la experiencia educativa.

Debe aclararse que es primordial evitar imponer un formato único de planeación didáctica o sugerir que existe uno exclusivo para alguna asignatura. La diversidad curricular brinda la posibilidad de adecuar las prácticas áulicas de acuerdo con cada contexto.

■ 2. Evaluación del aprendizaje

Este apartado pretende ser una herramienta que oriente a la comunidad docente respecto a la postura de la SEMS en torno a la evaluación formativa, la cual tiene en el centro del proceso educativo al estudiante. Para desarrollar este argumento, esta sección se dividirá en cinco partes: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, retroalimentación del aprendizaje, instrumentos y estrategias de evaluación, y reflexiones en torno a la asignación de una calificación.

Es importante resaltar que existen tres momentos en la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Sin embargo, en la EMS se da prioridad a las dos primeras, dado su potencial para favorecer la integralidad en el aprendizaje de la comunidad estudiantil.

■ 2.1. Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es una herramienta que permite al docente aproximarse al conjunto de conocimientos, saberes, capacidades y procesos previos del estudiantado al inicio de semestre. Este punto de partida orienta las decisiones, ya que ayuda a adaptar los propósitos y contenidos formativos de cada asignatura a los contextos y necesidades del grupo durante la planeación didáctica.

Es importante mencionar que las adecuaciones que se realicen siempre tienen que partir de las valoraciones obtenidas de los instrumentos aplicados, los cuales pueden ser diversos e incluso complementarios: desde diálogos en clase, ejercicios sin el fin



de asignarles alguna calificación, observación de las formas de participación, intercambio de opiniones respecto del trabajo en equipo (que pueden ser registradas en la bitácora docente), hasta exámenes para identificar nociones conceptuales.

Independientemente de los instrumentos que se decida considerar, lo relevante es tener en cuenta que el acercamiento permita reflejar el dominio actual sobre un conjunto de aprendizajes, por lo cual las preguntas, ejercicios o reactivos tienen relación con las capacidades, saberes y procesos de los programas de estudio previos. A modo de ejemplo, al inicio del semestre, en la asignatura de Pensamiento Matemático III, lo ideal es conocer el nivel en el que el estudiantado se encuentra respecto de contenidos formativos de álgebra, dado que en Pensamiento Matemático II ya tuvieron un primer acercamiento al tema.

Por último, es necesario mencionar que, con la evaluación diagnóstica que cada docente realice en su grupo, transforma el inicio de semestre en un piso común, participativo, compartido e incluyente, porque busca adaptarse al nivel de cada estudiante, otorgándole la oportunidad de aproximarse al conocimiento en igualdad de condiciones; es decir, continuando con el horizonte formativo de la NEM.

En ese sentido, la evaluación no solo marca el desempeño del estudiantado, sino proyecta la comunidad que queremos construir. Una evaluación puede estar bien diseñada, con instrumentos innovadores y métricas adecuadas, pero si carece de un eje de justicia social, difícilmente podrá promover un proceso de enseñanza aprendizaje más crítico. Es fundamental la consideración de los contextos, las tramas interseccionales de exclusión y las diversidades, ya que pasarlos por alto contribuye a reproducir desigualdades en los resultados. La evaluación diagnóstica, en resumen, abona a la justicia social en el ámbito escolar.

2.2. Evaluación formativa

La evaluación formativa se refiere a aquellas actividades mediante las cuales la comunidad docente recopila información de manera continua sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. La intención es identificar en qué nivel se encuentran para poder adaptar su enseñanza y ayudarles a alcanzar la meta educativa deseada. Este enfoque surge como respuesta a la tendencia, en el ámbito educativo, de centrarse en el resultado final, sin valorar el proceso.

Lo que distingue a la evaluación formativa es que reconoce los procesos de aprendizaje que pudo haber tenido una persona a lo largo de un curso o programa académico, y que pudieron haber sido indicadores valiosos de su progreso y desarrollo.

También se hace énfasis en la evaluación continua, porque no hay un momento único en el que se deba recopilar la evidencia de aprendizaje: esta puede surgir tanto de manera formal como informal en cualquier momento. Es recomendable que el cuerpo docente lleve un registro sistemático de la información, empleando instrumentos como observaciones, entrevistas y conversaciones espontáneas, entre otros.



A continuación, se muestran los cuatro componentes esenciales de la evaluación formativa, que pueden servir de guía para el personal docente al evaluar su implementación en el aula:

- 1) *Identifica el vacío*: este componente deberá entenderse como la distancia que existe entre lo que actualmente sabe cada estudiante y el propósito o la meta educativa deseada. Si esta distancia es percibida como muy grande, puede generar desmotivación ante la tarea educativa; pero si se percibe como muy pequeña, podría considerarse que no vale la pena el esfuerzo de realizarla. El trabajo docente consiste en identificar el estado de vacío en que se encuentra el grupo y, a partir de ahí, ajustar sus actividades de enseñanza.
- 2) *Retroalimentación*: consiste en brindar orientación al estudiantado sobre los pasos que puede seguir, según el punto en el que se encuentra, para avanzar y cerrar la brecha existente entre su situación actual y la meta de aprendizaje. Esta fase se abordará con mayor profundidad más adelante, ya que requiere un apartado específico para su adecuada explicación.
- 3) *Participación del estudiantado*: este componente es crucial, ya que al ser cada estudiante el centro del proceso educativo, su participación en el proceso de evaluación cobra especial relevancia. Al involucrarse, puede tomar conciencia de su situación y de lo que necesita para reducir la brecha con respecto a la meta educativa deseada. Esto puede lograrse a través de la autoevaluación y la evaluación entre pares.
- 4) *Grado de avance en el aprendizaje*: en el caso del MCCEMS, el personal docente tendría que prestar atención a los propósitos formativos que se desean, e identificar el proceso cognitivo esencial por desarrollar en cada uno, para establecer también el grado de avance de cada estudiante o grupo, y así verificar si se encuentra en un grado de avance bajo, medio o alto. Es importante señalar que los propósitos formativos se relacionan de manera directa con las metas educativas de cada asignatura en particular, por lo que el grado de avance en cada propósito también es un indicador del avance en el aprendizaje de la asignatura.

Vale la pena reflexionar cómo se puede poner al estudiantado en el centro del proceso de la evaluación formativa. Con frecuencia, la evaluación se concibe únicamente como el proceso de diseñar un instrumento, aplicarlo y asignar una calificación. Sin embargo, esta visión despersonaliza al estudiantado, le resta autonomía y desconoce su capacidad para reflexionar y tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

La autoevaluación y la coevaluación representan el momento perfecto para que cada estudiante aplique lo que sabe y reconozca sus fortalezas y debilidades, incluso que pongan en juego habilidades mucho más complejas, como la capacidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y procesos de aprendizaje. Estas estrategias favorecen no solo el desarrollo de la metacognición y la autorregulación, sino también la motivación y la autoestima, pues, al reconocer logros concretos, quienes estudian se sienten con el impulso para enfrentar tareas cada vez más desafiantes. A largo plazo, esto contribuye a una mejora de su desempeño dentro de la asignatura.



2.3. Retroalimentación del aprendizaje

La retroalimentación se entiende como un recurso pedagógico fundamental, que implica momentos de acompañamiento docente en cada asignatura, así como en la implementación del PAEC. Su propósito es centrar las experiencias del estudiantado en torno a las dificultades que enfrentan respecto de los propósitos y contenidos formativos, identificando procesos o aspectos que pueden mejorarse, con el fin de orientar su aprendizaje durante el semestre o ciclo escolar.

A diferencia de la evaluación diagnóstica, la retroalimentación se recomienda al finalizar un propósito formativo, una secuencia didáctica o una actividad específica. La pregunta que surge después de saber qué es la retroalimentación, y cómo se inserta en el proceso de evaluación formativa, es ¿cómo se ve, en la práctica, una retroalimentación efectiva? Es decir, cómo saber si en el aula se está llevando a cabo una práctica coherente con los principios humanistas.

Para responder a esta pregunta, primero hay que entender que, en la mayoría de los casos, es complejo ofrecer retroalimentación individualizada en aulas donde la cantidad de estudiantes es excesiva. Por ello, no deben subestimarse los beneficios de la retroalimentación grupal.

Una retroalimentación efectiva puede cumplir con las siguientes características:

- El estudiantado, guiado por sus docentes, se involucra en un ciclo de preguntas y respuestas que ayudan a ampliar su nivel de comprensión, con el objetivo de animarle a resolver los problemas de forma autónoma.
- El aprendizaje puede provenir de cualquier persona integrante del grupo, ya que existe un ambiente de confianza donde se sabe que no habrá juicios de valor sobre lo que se pregunte, explique o razone.
- Como docente, es importante buscar alternativas para explicar un tema cuando este no haya sido entendido en un primer momento; es decir, no se trata de repetir lo mismo, sino de encontrar nuevas formas de hacerlo accesible.
- Se reconoce al estudiantado cuando realiza un buen trabajo, incentivándolo a persistir en su proceso de aprendizaje.
- Se observa si la motivación se mantiene no solo en el aula o si persiste el deseo de aprender fuera de la escuela.

La literatura señala que, en las aulas mexicanas, la retroalimentación ocurre como una serie de preguntas para indagar cómo es que el alumnado llegó a la respuesta correcta, a partir de expresiones como: *¡Levanten la mano quienes obtuvieron 8 en la respuesta! ¿Cuánto es 4x4? ¿Es verdadero o falso?* Pero el problema de esto es que no se indaga en cómo es que los estudiantes llegaron a obtener este resultado, así como tampoco se sabe lo que sucede con quienes no levantaron la mano.



En este sentido, ¿cómo se vería una retroalimentación en el aula? En primer lugar, y atendiendo a los puntos antes descritos, el personal docente, independientemente de si la respuesta es correcta o no, puede preguntar: *¿qué cálculo hiciste?, ¿qué pasos seguiste?*; con esto motiva a sus estudiantes a revisar el procedimiento que siguieron para resolver el ejercicio y a descubrir por sí mismos, en caso de haberlo, algún error.

Esto último lleva al punto, en donde el personal docente estaría animando a sus estudiantes a participar en la clase, sobre todo a quienes tienden a permanecer en silencio o suelen reservarse más, bajo el entendido de que todas las aportaciones son valiosas y pueden aprender entre sí, no solo a través de una figura de autoridad.

En el siguiente punto, las explicaciones, más allá de repetirse una y otra vez, y con diferentes tonos de voz, se buscaría que contuvieran ejemplos alternativos y cercanos a la realidad del grupo, para que estos fueran comprensibles.

El cuarto punto se refiere a cómo impacta la manera en que el personal docente interactúa con sus estudiantes. Si este tiene una actitud negativa e impositiva, probablemente generará un clima negativo en el aula; por el contrario, si tiene altas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, manifestado a través de expresiones como: *¡Qué buena idea! ¡Están trabajando muy bien en este proyecto, felicidades! Sé que lo harán muy bien. Este ejercicio puede parecer difícil, pero estoy segura de que harán algo muy interesante o Ustedes pueden hacer un gran trabajo*, probablemente su desempeño será bueno y habrá un clima positivo en el aula.

El último punto podría apreciarse cuando en el aula alguien tiene una duda, reflexión, o el interés por continuar aprendiendo más allá de lo que estipula como obligatorio la asignatura en que está inscrito. Esto es difícil de apreciar por la comunidad docente, porque no podemos saber todo lo que aprenden más allá de lo que se les enseña en la escuela, pero sí podemos aguzar el oído cuando preguntan cosas como: *¿Cómo puedo aplicar esto en mi vida? ¿Para qué me sirve esto?* A simple vista, son preguntas retadoras pero bien encauzadas, que abren camino a explorar formas que los motiven a continuar aprendiendo.

Finalmente, como recurso pedagógico, se ha enfatizado que la retroalimentación mantiene dos sentidos: hacia el personal docente, en tanto permite la reflexión sobre su práctica y la interacción con el grupo, a fin de mejorar su enseñanza y adaptar sus estrategias de acuerdo con las necesidades del estudiantado; y hacia la comunidad estudiantil, que al conocer de forma descriptiva y analítica sus alcances y desafíos en la asignatura, puede distanciarse progresivamente de aquello que se encuentra complicando su aprendizaje.



2.4. Instrumentos y estrategias de evaluación

La sección de instrumentos y estrategias de evaluación es quizá una de las más buscadas dentro de los materiales pedagógicos disponibles para la comunidad docente. Esto es así porque, dentro de la labor de enseñanza, siempre surge la duda de hasta qué punto el estudiantado se ha apropiado de lo esencial de una asignatura; de esta manera, se busca aquel instrumento que permita hacer visible o cuantificar lo aprendido, para dejar alguna evidencia o huella que facilite las labores administrativas.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que se busca algo más que solo la asignación de una calificación. Lo fundamental es comprender que lo que se pretende evaluar son los aprendizajes, y en este proceso la comunidad docente recopila evidencia sobre lo que el estudiantado sabe, cómo lo sabe, cómo lo demuestra, así como también cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Entendido esto, el papel de la comunidad docente es acompañar el proceso de aprendizaje, porque la calificación obtenida termina siendo una evidencia o un insumo para indicar al estudiantado hacia dónde debe ir y cuál es la mejor manera de llegar ahí.

La siguiente descripción no deberá entenderse como una prescripción o algo que se deba seguir al pie de la letra, solo representa la gama de instrumentos disponibles, por lo que la creatividad de cada docente y la diversidad de contextos seguramente ampliarán la muestra de instrumentos.

Se podría decir que existen dos tipos de instrumentos de evaluación del aprendizaje según el tipo de información que permitan obtener: a) cuantitativos: cantidades, números, mediciones y b) cualitativos: significados, percepciones, experiencias.

De los instrumentos cuantitativos, se podrían enlistar los siguientes:

- **Examen objetivo.** Es un instrumento de evaluación estructurado, diseñado para medir de forma estandarizada a quien responde la prueba tiene la ventaja de eliminar un posible sesgo de opinión de la persona examinadora al momento de calificar, porque tanto las preguntas como las respuestas están predeterminadas. Existen diversos formatos en los que se puede presentar un reactivo, como pueden ser relación de columnas, ordenamiento, completamiento, cuestionamiento directo, elección de elementos, entre otros.
- **Lista de cotejo.** Es un instrumento que valora la presencia o ausencia de una serie de indicadores organizados de manera sistemática. Pueden ser desde conocimientos, destrezas y actitudes, hasta conductas. Usualmente se valen de una escala dicotómica y de una casilla de verificación para su diseño y construcción.
- **Rúbrica.** Se trata de un instrumento que valora diferentes niveles de desempeño asociados a una serie de indicadores que podrían representar tareas, actividades o comportamientos. Usualmente están representadas en matrices con filas y columnas donde se describen cada uno de los niveles de desempeño esperados por cada tarea.

Sobre los instrumentos de enfoque cualitativo, se enlistan los siguientes como ejemplo:

- **Portafolio de evidencias.** Este instrumento recopila y organiza los trabajos que ha realizado cada estudiante durante un programa escolar; sin embargo, no se trata solo de la acumulación sin sentido de los trabajos del estudiantado, sino de la colección consciente de las evidencias que permiten valorar y reflexionar sobre los aprendizajes logrados en la formación.
- **Ensayo.** Es un texto en prosa donde el estudiantado expone su punto de vista sobre un tema, con una estructura comúnmente compuesta por introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción se plantea una duda o cuestionamiento; en el desarrollo se argumenta a favor y en contra, citando fuentes para dar rigor al texto, y en la conclusión se cierra el planteamiento personal. Es una herramienta reflexiva y crítica que se utiliza para sustentar las ideas con evidencia teórica y empírica. Se emplea frecuentemente en áreas como humanidades, artes y ciencias sociales para evaluar el pensamiento analítico.
- **Proyecto.** Es una estrategia que valora el desempeño del estudiantado a partir de una asignación, que puede ser la resolución de un problema o la elaboración de un producto. Este puede realizarse de manera individual o grupal y es flexible en tanto puede desarrollarse durante o al final del curso.

Al respecto de cuál es el mejor instrumento para evaluar el aprendizaje, la respuesta es que dependerá de las condiciones del contexto, la cantidad de estudiantes a evaluar de manera simultánea, el proceso cognitivo que tenga prioridad en la evaluación, la asignatura en cuestión, la experiencia del personal docente, entre otros factores. Lo importante es seleccionar aquel que con su aplicación garantice información suficiente y de calidad para darle un uso efectivo.

Sea cual sea la forma que el docente prefiera para analizar los resultados de las evaluaciones, lo importante es que este proceso siempre esté orientado a ofrecer al estudiante herramientas para mejorar su desempeño mediante estrategias de retroalimentación que le permitan saber qué tiene que mejorar y cómo puede hacerlo.





2.5. Reflexiones en torno a la asignación de una calificación

La evaluación sumativa se realiza al finalizar el proceso de aprendizaje y suele expresarse en términos cuantitativos. En este sentido, es preciso mencionar que dicho tipo de evaluación no es prioritario para los valores de la NEM, porque no refleja el proceso de aprendizaje de la comunidad estudiantil, si mejoró, cuánto y cómo respecto al punto de partida, es por ello por lo que en los apartados previos se da prioridad a la evaluación formativa, la cual valora estos aspectos.

Sin embargo, no hay que confundir un proceso administrativo con un proceso de evaluación. Sabemos que en el sistema educativo se prioriza la asignación de una calificación numérica o alfabética, pero eso no significa que debamos enfocarnos en evaluar solamente el momento final del proceso de aprendizaje, como ocurre en la evaluación sumativa. En este sentido, la evaluación formativa es tan flexible que también permite asignar una calificación numérica sin que se pierda la esencia de la valoración del proceso, por ejemplo:

Una rúbrica podría utilizarse para valorar el nivel de desempeño en la construcción de un proyecto de investigación. Imaginemos que cada indicador de desempeño de la rúbrica es un apartado del proyecto: introducción, justificación, marco teórico, pregunta de investigación, objetivos, hipótesis, metodología y cronograma; y que cada nivel de desempeño es *no logrado*, *en proceso* y *logrado*, esto en función de su nivel de elaboración y redacción en cada uno de los apartados del proyecto.

Esto es una evaluación formativa si ofrecemos una retroalimentación al trabajo del estudiantado con respecto a los resultados de su evaluación y la descripción de los niveles de desempeño. Por ejemplo, el docente preguntaría a su estudiante: *¿qué te motivó a elegir este tema de investigación?*, *¿qué dificultades tuviste al plantear tu pregunta de investigación?* y *¿por qué crees que tu metodología es cuantitativa y no cualitativa?* En este sentido, la evaluación formativa también puede ser un referente para asignar una calificación siendo complementarias al ofrecer una explicación del porqué de sus resultados.

Sin embargo, también podríamos convertir una evaluación formativa en numérica si asignamos un valor a los niveles de desempeño: no logrado (0 puntos), en proceso (1 punto) y logrado (2 puntos). En el ejemplo anterior, al tener 8 indicadores logrados el puntaje máximo sería de 16 puntos, por lo que un estudiante que alcance esta puntuación también tendría un 10 de calificación, además de una retroalimentación por parte de su docente.

En este sentido, un docente podría acumular una serie de ejercicios similares donde combine el proceso de evaluación formativa y la conversión de esta en una calificación numérica, pero sin perder de vista lo importante que es en todo momento poner al centro de su práctica educativa al estudiante.

2.6. ¿Cómo llevar a cabo la transversalidad?

En la práctica, la transversalidad la podemos apreciar cuando un docente realiza una planeación didáctica, ya sea individual o colectiva. Antes de planear su clase o iniciar el semestre, este tendría que hacer una revisión de los propósitos formativos de todas las asignaturas sin limitarse solo a aquellos de la asignatura que va a impartir. Esto es importante porque de esta manera puede darse una idea de aquellos propósitos y contenidos formativos que se relacionan con lo que sus estudiantes aprenderán. Al hacer esto estaría favoreciendo la integralidad de los saberes del MCCEMS para lograr el perfil de egreso.

Una vez realizado este ejercicio, el personal docente tiene dos vías para transversalizar:

- 1) Proyecto integrador. Ocurre cuando se integran los propósitos y contenidos formativos de dos asignaturas. Generalmente, el docente lo realiza en su propia asignatura y con su propia planeación didáctica, una vez que ha buscado la asesoría necesaria para abordar las temáticas que se engloban en la otra asignatura.
- 2) PAEC. Ocurre cuando se integran los propósitos y contenidos formativos de tres o más asignaturas. Generalmente, esta práctica se realiza a partir de la colaboración entre la comunidad estudiantil, docente y directiva, y se puede llevar a cabo en cualquier momento del semestre según las necesidades del plantel.

Aquí podrían surgir dudas sobre la transversalización, por lo que hay algunos aspectos para tener en cuenta durante la elaboración de su planeación didáctica.

En primer lugar, es deseable que el estudiantado movilice los aprendizajes adquiridos tanto en las asignaturas que está cursando, como en aquellas que ha cursado en semestres anteriores. Por ejemplo, un grupo de tercer semestre puede participar en proyectos que integren propósitos y contenidos formativos de tercero, segundo y primero, pero no de cuarto, quinto o sexto. Esto porque es preferible que pongan en práctica aquello que ya saben o acaban de aprender.

En segundo lugar, respecto al número máximo de propósitos formativos que pueden transversalizarse en un solo proyecto, no existe una respuesta única o fija. Sin embargo, en la práctica suele establecerse un límite cuando se detecta poca congruencia o escasa profundidad en el tratamiento de los temas, ya que esto puede provocar que se aborden de manera muy superficial.





■ 2.7. Transversalidad, trabajo colaborativo y PAEC

En caso de que optemos por la segunda vía y se tome la decisión de llevar a cabo un PAEC, será necesario que se ponga en marcha el trabajo colaborativo con la comunidad del plantel. Sin embargo, para hacerlo es necesario alejarnos de prácticas en las que solo un grupo de personas se pone de acuerdo para llevar a cabo una tarea conjunta. Es un momento entre colegas para dialogar y analizar lo que sucede en el salón de clases, con la finalidad de detectar necesidades, tomar decisiones y generar acuerdos para llevar a cabo una tarea en común, tanto en lo individual como en lo colectivo.

En este sentido, al llevar a cabo un PAEC, es fundamental que toda la comunidad del plantel se involucre para garantizar que el proyecto se ponga en marcha y se consolide. Sin embargo, es igualmente importante no perder de vista que, en todo este proceso, el estudiantado debe estar en el centro, con atención constante a sus intereses, necesidades y creatividad.

¿Cómo podemos crear un ambiente de colaboración en nuestro plantel?

- Es importante entender que nuestros actos y decisiones tienen un impacto en el trabajo de los demás y en el entorno, por lo que nuestra amabilidad y compromiso se verán reflejados en el éxito del equipo de trabajo.
- Crear un clima de confianza donde toda la comunidad pueda compartir sus experiencias, estrategias u observaciones sin temor a ser juzgados. Esto es útil para analizar qué pueden aportar o mejorar.
- Se requiere disposición al diálogo y a la comunicación efectiva (escucha activa y respetuosa, argumentación fundamentada); lo importante es que se propicie un diálogo académico que derive en acuerdos.
- Establecer relaciones interpersonales saludables entre los miembros del equipo, basadas en la cooperación, la empatía, el respeto, la reciprocidad y el manejo de conflictos.
- Propiciar en todo momento una autoridad horizontal compartida, de tal manera que el trabajo que se lleve a cabo sea voluntario y entre iguales.



VII. Mallas curriculares

Subsecretaría de Educación Media Superior Marco Curricular Común de la Educación Media Superior Currículum fundamental

Asignatura	1.º Semestre	H A	C	2.º Semestre	H A	C	3.º Semestre	H A	C	4.º Semestre	H A	C	5.º Semestre	H A	C	6.º Semestre	H A	C
Lengua y Comunicación	Lengua y Comunicación I. Leer y escribir para pensar juntos	3/60	6	Lengua y Comunicación II. Libertad para imaginar, poder para comunicar	3/60	6	Lengua y Comunicación III. Describir culturas, apropiarse de las palabras	3/60	6									
Pensamiento Matemático	Pensamiento Matemático I. Pensamiento aritmético	4/80	8	Pensamiento Matemático II. Introducción al álgebra	4/80	8	Pensamiento Matemático III. Pensamiento algebraico e introducción a geometría plana	4/80	8	Pensamiento Matemático IV. Trigonometría y geometría analítica*	4/80	8	Pensamiento Matemático V. Cálculo diferencial*	5/100	10	Pensamiento Matemático VI. Pensamiento estadístico y probabilístico*	5/100	10
Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología	Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología I. Invitación a la ciencia. Naturaleza de la materia	4/80	8	Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología II. El poder de la energía*	4/80	8	Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología III. Nuestro hogar. El sistema terrestre*	4/80	8	Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología IV. El poder de la química*	4/80	8	Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología V. Del átomo al universo. Fuerza y Energía	4/80	8	Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología VI. ¿Qué es la vida? Evolución y diversidad biológica	4/80	8
Ciencias Sociales	Ciencias sociales I. Estado, ciudadanía y relaciones de poder*	2/40	4	Ciencias sociales II. Organización, relaciones sociales y económicas	2/40	4	Ciencias sociales III. Las dinámicas de la realidad actual: la condición estudiantil centro	2/40	4									
Conciencia Histórica										Conciencia Histórica I. Coordenadas de la Historia	3/60	6	Conciencia Histórica II. La experiencia histórica	3/60	6	Conciencia Histórica III. Navegar en el tiempo: investigaciones históricas	3/60	6
Pensamiento Filosófico y Humanidades	Pensamiento Filosófico y Humanidades I. El ejercicio de filosofar y la perspectiva humanista	4/80	8	Pensamiento Filosófico y Humanidades II. Las reflexiones filosóficas sobre el Conocer**	4/80	8	Pensamiento Filosófico y Humanidades III. Las reflexiones filosóficas sobre el Hacer***	5/100	10									
Cultura Digital	Cultura Digital I. Ciudadanía digital	3/60	6	Cultura Digital II. Aprendizaje individual y colaborativo	2/40	4										Cultura Digital III. Uso y difusión del conocimiento**	1/20	2
Inglés	Inglés I. To be, or not to be, that is the question	3/60	6	Inglés II. These are a few of my favorite things	3/60	6	Inglés III. What we were, we share	3/60	6	Inglés IV. Should I stay or should I go?	3/60	6	Inglés V. We are the champions****	5/100	10			
Total	7A	23/460	46	7A	22/440	44	5A	19/380	38	5A	16/320	32	4A	17/340	34	4A	13/260	26

A= Asignaturas; C= Créditos.
H= Indica las horas de mediación docente a la semana y las horas totales de la asignatura en el semestre, por ejemplo 3/60.
*Esta asignatura también podría impartirse como parte del componente fundamental extendido obligatoria.
**Esta asignatura también podría impartirse como parte del componente fundamental extendido. Además, podría impartirse en cuarto semestre.
*** Esta asignatura también podría impartirse en otros semestres.
**** Esta asignatura también podría impartirse como parte del componente fundamental extendido obligatorio u optativo.

VIII. Currículum ampliado (Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles)

El Currículum ampliado (Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles) establece las líneas de acción del proceso pedagógico orientado al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, con un compromiso hacia el cuidado, el bienestar común, la construcción de entornos escolares democráticos, los derechos humanos, la justicia social, la interculturalidad y la perspectiva de género, con el propósito de crear condiciones que favorezcan la permanencia en el nivel Medio Superior.

En este contexto, la participación y la organización estudiantil se reconocen como derechos y prácticas formativas esenciales que posicionan a cada estudiante como capaz de analizar, cuidar y transformar las relaciones sociales, sus vínculos y su entorno con autonomía y responsabilidad. Este proceso está guiado por estrategias pedagógicas comprometidas con el cuidado, el bienestar común; la construcción de entornos escolares sanos, diversos y habitables.

La implementación del Currículum ampliado en la EMS en sus servicios educativos deberá planearse y organizarse de manera transversal en la estructura curricular del plan de estudios de acuerdo con las características y necesidades específicas de la población, así como de las condiciones operativas, a fin de permitir la diversidad educativa a nivel regional o local. Para realizar las acciones antes indicadas, el Currículum ampliado (Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles) del MCCEMS será guiado por los siguientes ejes de formación: Transición entre niveles educativos, Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC), y Formación Socioemocional.

Figura 3. Ejes de acción del Currículum ampliado



Fuente: Elaborado por la COSFAC.

■ 1. Transición entre niveles educativos

La Transición entre niveles educativos es un eje de formación del Currículum ampliado que reconoce estos momentos como claves en la transformación subjetiva y colectiva del estudiantado, y orienta el diseño de estrategias educativas de acompañamiento. Se trata de una etapa crucial en la que convergen cambios personales y condiciones estructurales, que requieren cuidado. Para ello, la vinculación entre Educación Básica y EMS, así como entre EMS y Superior, se realizará a través de diversas estrategias centradas en favorecer recorridos formativos continuos y trayectorias educativas integrales.

Este enfoque pedagógico transformador reconoce la dimensión socioemocional, ética, social y política de la experiencia educativa, y entiende cada línea de acción como parte de la construcción de los entornos escolares que promueven la libertad, el sentido de pertenencia, la justicia y la dignidad, principios compartidos en el marco de la NEM.

Esta acción se llevará a cabo a través de estrategias nacionales o incluso puede ser incluida dentro de estrategias locales y focalizadas acordes a las necesidades y posibilidades de cada plantel. Lo importante es realizar un acompañamiento al estudiante en esta etapa de transición donde se pone en riesgo la permanencia en la EMS.

■ 2. Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC)

El Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) es un eje de formación del Currículum ampliado que sitúa al estudiantado como protagonista de proyectos comunitarios con sentido social, socioemocional y educativo. Su propósito principal es integrar y transversalizar los conocimientos de las diversas asignaturas y ámbitos socioemocionales que permitan analizar tanto las problemáticas y situaciones del entorno inmediato como aquellos factores de distinto alcance, y proponer alternativas de solución o apoyo a las problemáticas identificadas, mediante diversas estrategias pedagógicas.

El PAEC impulsa el desarrollo de una escuela abierta, orientadora y vinculada con su comunidad, donde la vida colectiva cobra sentido a través de procesos de aprendizaje vivenciales y de construcción de conocimiento. El PAEC genera un espacio de encuentro que fomenta el diálogo, la participación y el trabajo conjunto entre los actores educativos y las personas representantes de la comunidad. La estrategia promueve la formación de entornos escolares sanos y seguros, reconociendo al estudiantado capaz de transformar su contexto.





Sus finalidades son:

- Priorizar y promover los intereses, las necesidades y la creatividad del estudiantado
- Consolidar la transversalidad en el MCCEMS
- Articular la aplicación de los propósitos y contenidos formativos de las asignaturas y ámbitos de Formación Socioemocional con el contexto en el que se ubica el plantel
- Fortalecer el trabajo colaborativo entre los actores educativos y las comunidades
- Fomentar la responsabilidad y el compromiso compartidos para el logro de una meta en común
- Estimular la empatía, el intercambio y el diálogo entre estudiantes para la toma de decisiones
- Reconocer, respetar y apreciar la diversidad de ideas y formas de expresión

Estas consideraciones hacen que el PAEC esté en consonancia con las premisas de la NEM y constituyen una posibilidad para colocar a las comunidades escolares en discusiones de relevancia social, que contribuyan a la construcción de un pensamiento crítico.

El PAEC es una estrategia para que el estudiantado comprenda que los conocimientos adquiridos en el aula tienen sentido para explicar o solucionar problemas de la vida cotidiana y del entorno. Desde el aprendizaje situado y basado en problemas, se favorecen las situaciones de aprendizaje que requieren un abordaje transversal y así fortalecer una formación integral, significativa y contextualizada.

Por lo tanto, la escucha, el diálogo, la reflexión, el análisis, la organización y la toma de decisiones en torno a intereses comunes, favorecen que distintos propósitos y contenidos formativos de las asignaturas puedan relacionarse entre sí para encontrar explicaciones, formas de abordaje o alternativas, a las temáticas propuestas. No se trata de resolver grandes problemas, sino de generar sentido, comunidad y aprendizajes tangibles, ya que el proceso es el aprendizaje. La transversalidad no es un ejercicio abstracto y forzado, sino el resultado del trabajo con problemáticas y situaciones de la vida cotidiana.

La diversidad en las formas de organización y características de las comunidades educativas que implementan el PAEC, facilitará su desarrollo, sin perder de vista que los intereses, necesidades y propuestas del estudiantado estarán al centro en todo momento. Este programa puede formar parte de estrategias más amplias, vinculadas con la comunidad o con otras instituciones. Asimismo, pueden integrarse actividades relacionadas con campañas promovidas en la EMS, como Vida Saludable, Cultura de Paz, Aléjate de las Drogas, entre otras.

En este sentido, es importante destacar cuáles son las funciones que tendrá cada actor del proceso educativo dentro del PAEC:

- **Comunidad estudiantil.** Serán quienes, a partir de sus intereses y necesidades, formulen temas, situaciones o problemáticas que podrían ser abordados en un proyecto.
- **Comunidad docente.** Acompañará al estudiantado para que formule preguntas, genere posibles alternativas de solución a un problema determinado y ponga en práctica los conocimientos alcanzados a lo largo de su trayectoria escolar.
- **Comunidad directiva.** Son las personas responsables de registrar la estrategia y las actividades realizadas en cada proyecto para dar seguimiento a la participación de las personas involucradas (el registro se realizará en la plataforma de Responsabilidad Social SEMS). Su papel también es acompañar y hacer posible la implementación de las propuestas e ideas del estudiantado.

■ 3. Formación Socioemocional

La Formación Socioemocional es un eje de formación del Currículum ampliado que busca fortalecer en el estudiantado las capacidades fundamentales para una vida digna y plena, como son el pensamiento crítico, la autorreflexión, la expresión emocional, la participación ciudadana y la toma de decisiones éticas. Este enfoque fomenta que el estudiantado reflexione, desde la perspectiva de las emociones, los vínculos, los conflictos y las decisiones que se toman en comunidad. Se propone comprender las emociones como una expresión de la vida colectiva, desde una mirada crítica, inclusiva, con perspectiva de género e intercultural.

Los ámbitos de la Formación Socioemocional son espacios donde el estudiantado lleva a cabo acciones, actividades y proyectos, de manera cotidiana y en una escuela abierta, con el propósito de desarrollar capacidades para conocerse a sí mismos, tomar decisiones responsables, construir vínculos intersubjetivos basados en el respeto a la diferencia, la dignidad, la igualdad sustantiva y los derechos humanos, dentro de sus comunidades.

Los cinco ámbitos de la Formación Socioemocional son:

Práctica y colaboración ciudadana busca que las comunidades estudiantiles comprendan y ejerzan su ciudadanía desde un enfoque activo, crítico y transformador, puesto que la ciudadanía no se limita al cumplimiento de deberes formales, sino que implica una participación responsable en la vida social, política y cultural, que reconoce sus derechos, asume responsabilidades y se compromete con el bienestar común. A través del análisis de las condiciones de vida de su comunidad, el estudiantado puede identificar problemáticas y proponer alternativas en conjunto. La práctica democrática, el trabajo colaborativo y el pensamiento deliberativo son pilares de este proceso.



Educación para la salud en la cual se propone desarrollar el cuidado del cuerpo como una práctica ética y política que articule el bienestar físico, emocional, mental y social. No se busca brindar normas prescriptivas a la comunidad estudiantil, sino que esta lleve a cabo una reflexión sobre los hábitos y tenga la posibilidad de reconocer las condiciones estructurales que impactan su salud. Es importante que el estudiantado sea consciente de su bienestar; en este sentido, las prácticas alimenticias, el descanso, la higiene del sueño, la salud mental, la prevención de adicciones y el vínculo con el entorno se abordan como ejes de una vida digna. La salud, en este sentido, se presenta como un derecho colectivo y no como una carga individual.

Actividades físicas y deportivas es una propuesta que se aleja del entrenamiento competitivo o estandarizado y se centra en la experiencia del cuerpo como fuente de expresión, vínculo y autoconocimiento. El deporte es abordado como derecho humano, como espacio para el desarrollo de capacidades de afiliación, de cuidado mutuo, de autorregulación emocional y de conciencia crítica. Se busca construir prácticas deportivas inclusivas, que valoren la diversidad corporal, étnica y de género. También que se promueva la actitud reflexiva y ética desde las emociones que se dan en la práctica del deporte.

Educación integral en sexualidad y género tiene como propósito principal fomentar la comprensión integral de la sexualidad humana con un enfoque en derechos, libertad, igualdad y cuidado. La comunidad estudiantil debe poder reconocer y nombrar las diversas dimensiones de la sexualidad e identificar los factores que influyen en su desarrollo, cuestionando normas y estereotipos para construir relaciones sexoafectivas libres de violencia, coerción y discriminación. La formación se basa en el reconocimiento de la diversidad sexual y de género, en la perspectiva interseccional y en la crítica a las estructuras que perpetúan desigualdades, incluyendo la violencia simbólica.

Actividades artísticas y culturales se articula como un espacio de expresión, exploración y transformación del cuerpo, las emociones, el pensamiento y los vínculos a través de múltiples lenguajes: plásticos, visuales, musicales, literarios, audiovisuales, entre otros, que permiten explorar emociones, representar conflictos, posicionarse políticamente y expresarse. Este ámbito ofrece la oportunidad de desarrollar la creatividad, construir vínculos colaborativos, sentido de pertenencia y fortalecer el respeto por la diversidad.

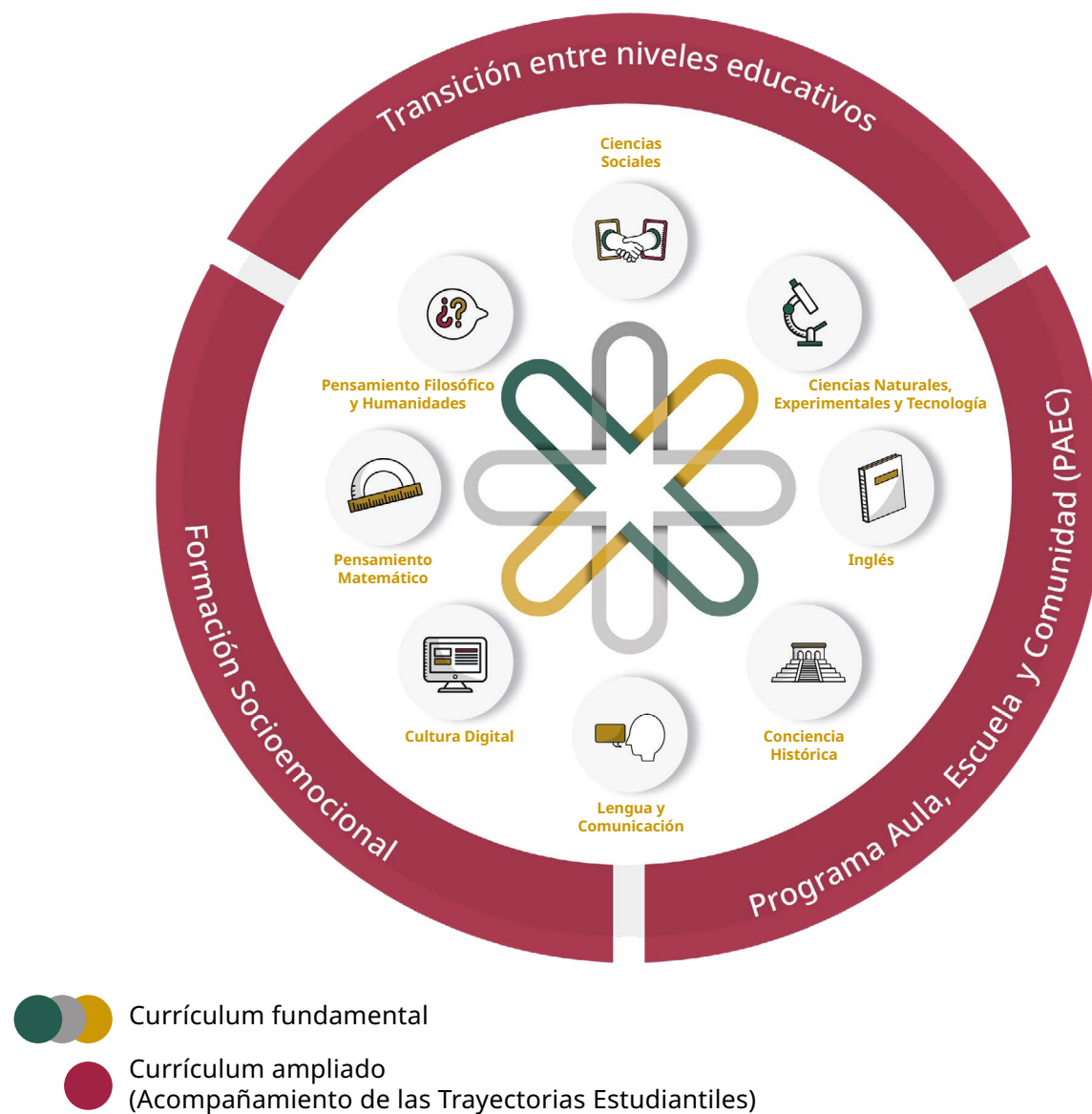
La Formación Socioemocional, al ser transversal con todas las asignaturas del MCCEMS, coadyuva al pensamiento crítico al posibilitar escenarios en los que se integren los propósitos formativos de una asignatura con algún propósito formativo de los diferentes ámbitos que rodean la Formación Socioemocional, la cual orienta la transformación del modelo educativo para que sea incluyente, equitativo y pertinente para la vida de las comunidades escolares desde una mirada crítica, inclusiva, con perspectiva de género e intercultural.



Para generar una construcción articulada con los diversos propósitos formativos es importante entender los ámbitos como espacios compartidos por el estudiantado, en los cuales se desarrollan acciones, actividades y proyectos de manera cotidiana, por lo que, en una escuela abierta y dialógica, puede y debe haber espacio para integrar esas vivencias al proceso educativo, reconociendo las emociones, y experiencias como dimensiones constitutivas del desarrollo integral del ser humano.

Al conocer e integrar las vivencias del estudiantado, la comunidad docente puede entender mejor las múltiples oportunidades de aprendizaje de cada estudiante, con lo que además adquiere una mirada amplia sobre la forma en que puede acercar los conocimientos de la asignatura que se está cursando y adecuarla a las capacidades del estudiantado, favoreciendo así un espacio de igualdad y reconocimiento mutuo desde los ámbitos de Formación Socioemocional.

Figura 4. Currículum fundamental y ampliado



Fuente: Elaborado por la COSFAC.

IX. Reflexiones finales

Las propuestas e ideas que contiene este documento buscan que el estudiantado de todas las regiones del país disfrute, permanezca y egrese del bachillerato. Que los planes, programas y procesos educativos que lo acompañan contribuyan a una formación integral que permita formar una comunidad estudiantil que escribe, lee y discute; que comprende la complejidad de mundo y usa herramientas de la ciencia y las humanidades para transformarlo; que asume su papel como sujeto histórico y que se compromete con los valores de la democracia, la justicia y la paz. Se pretende que cada estudiante pueda ampliar su visión del mundo y su conciencia, que goce del acto de aprender y que asuma que el conocimiento es relevante para su vida. Que se forme de manera integral, desarrolle su identidad y construya sentido de pertenencia, con el propósito de formar una ciudadanía crítica de su realidad, capaz de vincularse con su entorno y participar activamente en su transformación. Asimismo, se espera que quienes egresen puedan resolver problemas de su comunidad y tomar decisiones fundamentadas en el conocimiento, el respeto a las diferencias, la dignidad humana, la igualdad de género y los derechos humanos.

Buscamos que el el Modelo Educativo 2025 del MCCEMS sea un punto de encuentro entre el estudiantado y la comunidad docente, que juntos hagan de sus escuelas espacios donde se aprende en y para la libertad y la transformación social.

Por ello, asumimos que la implantación y desarrollo de este modelo educativo es un proceso abierto y en construcción, que debe evaluarse y discutirse de manera permanente. Con el fin de dar congruencia a este proceso de actualización curricular, se dará seguimiento a la implementación del MCCEMS, realizando una primera valoración al concluir el ciclo escolar 2025-2026, en las opciones educativas presencial y dual de las modalidades educativas escolarizada y mixta. Esto permitirá, en su caso, hacer los ajustes necesarios para el ciclo escolar 2026-2027. La segunda está proyectada a partir de la tercera generación, es decir, al finalizar el ciclo escolar 2031-2032.

En este sentido, existen diferentes dimensiones que pueden analizarse en un plan de estudios, como su diseño, sus procesos o sus resultados. No obstante, dado que la actualización curricular se centró en su fundamentación filosófica, pedagógica y política, así como en el perfil de egreso y los elementos curriculares, se sugiere que la primera valoración se enfoque en aspectos de su diseño, con el objetivo de verificar su congruencia, pertinencia y aplicabilidad. Posteriormente, podrán revisarse otros componentes. En todo caso, la información recopilada servirá como evidencia útil para la toma de decisiones y el avance del modelo educativo. La actualización continua, la reflexión abierta al cambio y a la revisión constante de nuestras formas de hacer y pensar son elementos constitutivos del pensamiento y la pedagogía crítica, por lo que el debate, la revisión y el perfeccionamiento de este currículum forman parte de su propia naturaleza.

Finalmente, es preciso mencionar que la educación en el país es un proyecto colectivo, una semilla para la construcción de una ciudadanía capaz de imaginar y edificar un mundo más justo. En este horizonte, cada esfuerzo por actualizar el currículum, acompañar al estudiantado y revisar con sentido crítico nuestras prácticas educativas representa una apuesta ética por la transformación social. Educar es un acto político que permite ejercer la libertad y reconfigurar las realidades que habitamos. Aprender es un acto profundamente humano que impacta el interior de cada persona y la habilita a incidir en el mundo. Que este documento inspire a no renunciar a la tarea de formar seres humanos capaces de cuidar de sí, de los demás y del mundo que compartimos.



X. Glosario

Autonomía. Es la capacidad de las personas de pensar, tomar decisiones y actuar por sí mismas sin depender de otros.

Autonomía en la didáctica. Facultad que se reconoce a las comunidades docentes de las IEMS, para decidir con base en el contexto, las estrategias pedagógicas y didácticas para el logro de las metas de aprendizaje establecidas en los propósitos formativos y contenidos de cada programa.

Capacidades. Es la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social y económico que permiten el desarrollo pleno de los estudiantes.

Colonialidad. Patrón de poder que surge del colonialismo; se caracteriza porque perpetúa relaciones de poder desiguales, influencia cultural y sistemas de conocimiento.

Contenido formativo de la asignatura. Conjunto de saberes, procesos y capacidades significativos, contextualizados y relacionados que deben vincularse con los intereses, necesidades y realidades del estudiantado, promoviendo así una educación transformadora.

Comunidad estudiantil/estudiantado. Conjunto de personas inscritas en un plantel educativo para interactuar a partir de la propuesta del MCCEMS.

Cultura de paz. Conjunto de valores, actitudes, tradiciones y comportamientos que enfatizan el respeto a la vida, la dignidad humana, los derechos humanos, y que abarca principios como la libertad, la justicia, la solidaridad y la tolerancia. Aborda las causas profundas de los conflictos, trabajando hacia una sociedad que refleje estos valores en su comportamiento cotidiano, ya sea desde la justicia y la educación, o la construcción de una comunidad pacífica.

Currículum. Es el MCCEMS que concentra un conjunto de metas educativas, propósitos y contenidos formativos de las asignaturas, los cuales orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de la EMS, a través de los diferentes planteamientos que contribuyen a la formación integral basada en los principios de la NEM.

Decolonial. Enfoque crítico que busca visibilizar y modificar las estructuras de poder y conocimiento que persisten desde el colonialismo, sobre todo en contextos como América Latina y otras regiones del Sur Global.

Desigualdad. Ocurre cuando a una persona se le da un trato diferente debido a su origen social, situación económica, religión, género, preferencias sexuales, cultura de procedencia, entre otras.

Dignidad. Cualidad o estatus moral por la cual una persona merece respeto; generalmente se reconoce como un valor inherente a los seres humanos.



Ejercicio de contextualización. Proceso por el cual las comunidades docentes incorporan y articulan los contenidos curriculares con las realidades locales, nacionales y globales, acompañando al estudiantado en procesos reflexivos que les permitan comprender su entorno, ubicarse en él y reconocerse con la capacidad de intervenir en él y transformarlo.

Elementos curriculares. Componente clave que conforma cada meta educativa, los propósitos y contenidos formativos de las asignaturas de la educación media superior, y orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Enfoque Educativo del MCCEMS desde la Nueva Escuela Mexicana. Formación integral del estudiantado con base en los principios de justicia, inclusión, participación democrática, respeto a la diversidad y construcción colectiva del conocimiento. Se orienta al fortalecimiento del pensamiento crítico, el compromiso social, la autonomía responsable y la dignidad de todas las personas bajo un modelo pedagógico crítico y con un profundo acento humanista que rompe con una visión instrumental de la enseñanza, para reivindicar el aprendizaje como experiencia significativa que vincula a la persona con su comunidad, su historia y su entorno natural y cultural.

Equidad. Condición de proporcionar lo suficiente para que cada cual pueda lograr resultados justos.

Escuela. Espacio abierto y dialógico donde sucede la interacción social de sus actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, entre otros).

Estado. Es un conjunto de instituciones y de relaciones sociales, que ejerce sus funciones sobre un territorio definido, se caracteriza por un orden propio, división de poderes y soberanía como atributo.

Evaluación continua. Proceso de registro del avance académico del estudiantado, que se distingue por recopilar, de manera formal o informal, evidencia del aprendizaje del estudiantado para mejorar su desempeño. Este puede valerse de la observación, entrevistas, conversaciones espontáneas, entre otros instrumentos.

Evaluación del aprendizaje. Proceso en el que se recopila y analiza información sobre la comunidad estudiantil con la finalidad de tomar decisiones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Evaluación diagnóstica. Herramienta que permite al personal docente aproximarse al conjunto de conocimientos, saberes, capacidades y procesos de cada estudiante, previos al inicio del semestre, para tener un punto de partida que oriente sus decisiones, a fin de adaptar el orden y sistematización de los propósitos y contenidos formativos de las asignaturas para que atiendan a los contextos y necesidades del grupo en su planeación didáctica.



Evaluación formativa. Actividades mediante las cuales la comunidad docente recopila información de manera continua sobre el aprendizaje de su estudiantado; la intención es identificar el nivel en que se encuentran para poder adaptar su enseñanza y ayudarlo a alcanzar la meta educativa deseada.

Evaluación por criterio. Hace referencia a la comparación del aprendizaje de cada estudiante con un criterio previamente establecido y sus propios avances, respecto de aquello que se considera esencial para un curso.

Evaluación sumativa. Tipo de evaluación que se realiza al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje para valorar el logro de los propósitos formativos o la meta educativa, para asignar calificaciones.

Formación Socioemocional. Conjunto de prácticas útiles para el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles durante todo el bachillerato, con el propósito de desarrollar capacidades para conocerse a sí mismos, tomar decisiones responsables, construir vínculos intersubjetivos responsables basados en el respeto a la diferencia, la dignidad, la igualdad sustantiva y los derechos humanos dentro de sus comunidades.

Humanismo mexicano. Enfoque educativo que reivindica la herencia cultural, política e histórica de México y que reconoce a los colectivos, los pueblos y las personas como sujetos transformadores.

Igualdad sustantiva. Es el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Implica remover los obstáculos en el ejercicio de los derechos y adoptar medidas de manera inmediata para prevenir y eliminar las conductas, condiciones y actitudes que generan o perpetúan la discriminación y que impiden a ciertas personas o grupos sociales gozar o ejercer de manera real y efectiva sus derechos humanos en condiciones de paridad.

Instrumentos para la evaluación del aprendizaje. Herramientas para la obtención de información pertinente sobre el avance del estudiantado. Existen dos tipos: a) cuantitativos: cantidades, números, mediciones (examen objetivo, lista de cotejo y rúbrica, etc.) y b) cualitativos: significados, percepciones, experiencias (portafolio de evidencias, ensayo, proyecto, etc.).

Justicia social. El principio por el cual cada persona alcance lo mejor dentro de su comunidad; se basa en la igualdad de derechos y la eliminación de todas las formas de discriminación, exclusión y desigualdad.

Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS). Propuesta educativa que regula, orienta y norma la impartición de la EMS. Su propósito es establecer una base académica común que permita la portabilidad y la revalidación de estudios; garantizando que toda la comunidad estudiantil participe de experiencias escolares relevantes y trascendentes para su desarrollo integral, desde una perspectiva científica, humanista, intercultural y de género.



Meta educativa. Logro que cada estudiante alcanza a lo largo de su trayectoria académica en determinada asignatura.

Pensamiento crítico. Capacidad de analizar y evaluar la información, el conocimiento y el entorno identificando la propia postura para orientar la reflexión, el discernimiento, la construcción de nuevo conocimiento y la posibilidad de transformación.

Perfil de egreso. Es un horizonte formativo global que se logra con el aporte de los conocimientos a lo largo de su trayectoria estudiantil en los diversos semestres. Sus rasgos son una descripción de formas de actuar, pensar y participar en el entorno, deseables en las personas egresadas al término de la EMS, quienes se apropiaron de los conocimientos, las capacidades y los principios de la NEM para promover procesos de transformación con justicia social.

Perspectiva intercultural. Visión igualitaria que fomenta el respeto por las diferencias, la interacción entre culturas de una forma equitativa y el reconocimiento de la diversidad. Aceptación y valoración de los aportes de la pluralidad de la sociedad, otorgando legitimidad a las representaciones, concepciones y prácticas culturalmente distintas.

Planeación didáctica. Proceso de reflexión y toma de decisiones sobre las estrategias, técnicas y recursos didácticos, que conducen a la elaboración del instrumento que guiará el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual reflejará la transversalidad del conocimiento, buscando fomentar el pensamiento crítico.

Pluralidad epistémica. Se refiere a más de una causa para la construcción de conocimientos; siendo así un reconocimiento de la diversidad cultural que los caracteriza y los incluye como manifestaciones válidas para conocer el mundo.

Portabilidad. Es el mecanismo que permite al estudiantado que ha cursado estudios en diversas instituciones educativas, o que ha suspendido temporalmente su trayectoria escolar, reincorporarse al sistema educativo medio superior en las mejores condiciones. Esto parte del reconocimiento de todas las trayectorias educativas como legítimas, en la confianza en las capacidades estudiantiles y en la responsabilidad compartida; lo que implica una transformación en las formas de operación y organización escolar, en función de las necesidades académicas del estudiantado.

Praxis. Actividad material del ser humano en tanto ser social, mediante la cual interpreta y transforma el mundo. Muestra la unidad íntima entre teoría y práctica que hace posible la transición de una a la otra.

Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC). Estrategia formativa y flexible que sitúa al estudiantado como protagonista de proyectos comunitarios con sentido social, socioemocional y educativo. Su propósito principal como estrategia pedagógica es integrar y transversalizar los conocimientos de las diversas asignaturas y ámbitos socioemocionales que permitan analizar tanto las problemáticas y situaciones del entorno inmediato como aquellos factores de distinto alcance, y proponer alternativas de solución o apoyo a las problemáticas identificadas.



Propósito formativo. Finalidades educativas que describen los aprendizajes por alcanzar; se relacionan directamente con las metas educativas de cada asignatura. Su carácter flexible permite que cada docente ajuste el orden, la amplitud y profundidad de las actividades de enseñanza en función del contexto institucional y grupal. También pueden ser una guía en el diseño de una planeación didáctica.

Retroalimentación. Recurso pedagógico de acompañamiento docente que centra las experiencias estudiantiles en torno a las dificultades que se les presentan con los contenidos formativos de las asignaturas y los propósitos formativos, con la finalidad de orientar su desempeño y aprendizaje hacia una mejora continua.

Sentido comunitario. La función de la igualdad como ideal básico para el bienestar comunitario de cada persona.

Sentido ético. Se trata de una construcción orientada a que cada persona en su actuar tenga como horizonte los principios éticos y se relacione con los valores morales de una determinada tradición, grupo o individuo.

Trabajo colaborativo. Metodología orientada a organizar actividades de mejora en los procesos de aprendizaje dentro de los planteles escolares. En esta los participantes definen metas, reglas, asignan roles y tareas específicas.

Transversalidad. Estrategia pedagógica que integra los propósitos y contenidos de todas las asignaturas para facilitar aprendizajes significativos y complejos. Funciona como un enfoque didáctico que conecta temas comunes entre disciplinas, ayudando al estudiantado a alcanzar su perfil de egreso. También es un factor estructurador del currículum que permite trabajar saberes integrados y contextualizados, promoviendo la transformación y mejora de la realidad. Así, la transversalidad impulsa una educación inclusiva, crítica y participativa, conectando el aprendizaje con la vida cotidiana.



XI. Bibliografía básica

- Aguilar-Nery, J. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Arpini, A., y Ramaglia, D. (2018). Aportes y debates en torno a la constitución de un humanismo crítico en nuestra América. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(81), 10-11.
- Brachet-Márquez, V. (2001). *Transformación democrática en América Latina: Un intento de teorización*. En *Entre polis y mercado: El análisis sociológico de las grandes transformaciones políticas y laborales en América Latina* (pp. 25-96). El Colegio de México.
- Chong, B. P., y Marcillo, G. C. E. (2020). *Pedagogía crítica: fundamentos, prácticas y horizontes de transformación social*. Ediciones Desde Abajo.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2025, 14 de enero) *Lineamientos generales relacionados con el desempeño escolar y los resultados de aprendizaje en Educación Media Superior*. Gobierno de México.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Dussel, E. (2002). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer.
- De Sousa, B. (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Paz y Tierra.
- Frost, E. C (2005). *Pensar históricamente desde América Latina*. UNAM.
- Giroux, H. A. (1992). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica de la razón utópica*. Dei.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de libertad*. Paidós.
- Mejoredu (2024). *Resignificar la evaluación formativa para mejorar los aprendizajes*. Gobierno de México.
- Mejoredu (2024). *Los retos de la evaluación formativa para la práctica docente en la educación secundaria. Cuaderno de trabajo*. Gobierno de México.



- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación formativa y sumativa: algunos desafíos. En *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. UAM-Unidad Cuajimalpa.
- Moreno Olivos, T., y Ramírez Elías, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez, *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. CUAED-UNAM.
- Martínez, A., Manzano, A., Buzo, E., y Sánchez M. (2022). Evaluación diagnóstica. En M. Sánchez y A. Martínez, *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 53-63). CUAED-UNAM.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. CIDE-PIPE-SEP.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. FCE.
- Sánchez Lara, R. (2024). Evaluación educativa y justicia social: apuntes y reflexiones. *Revista Enfoques Educativos*, 21(2), 209–221.
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.74147>
- Sánchez Mendiola, M., y Martínez González, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. CODEIC-UNAM.
- Sánchez Mendiola, M., y Delgado Maldonado, L. (2022). Evaluación diagnóstica. En M. Sánchez y A. Martínez (Ed.), *Evaluación sumativa y exámenes de alto impacto* (pp. 81-97). CUAED-UNAM.
- Tamez, E. (1996). *Contra toda condena: la justificación por la fe desde los excluidos*. Dei.



XII. Siglas y acrónimos

COLBACH	Colegio de Bachilleres
COSFAC	Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGB	Dirección General del Bachillerato
DOF	Diario Oficial de la Federación
EMS	Educación Media Superior
IEMS	Instituciones de Educación Media Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
MCCEMS	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
NEM	Nueva Escuela Mexicana
PAEC	Programa Aula, Escuela y Comunidad
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SINEMS	Sistema Nacional de Educación Media Superior
TBC	Telebachillerato Comunitario
UAC	Unidad de Aprendizaje Curricular
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia





Gobierno de
México

**Sistema Nacional de Bachillerato
de la Nueva Escuela Mexicana
Marco Curricular Común de
la Educación Media Superior
Modelo Educativo 2025**



Gobierno de
México

Educación

Secretaría de Educación Pública



**Sistema Nacional de Bachillerato
de la Nueva Escuela Mexicana**

Modelo Educativo 2025

**Marco Curricular Común de
la Educación Media Superior**



**Gobierno de
México**

Educación
Secretaría de Educación Pública