



CECyTEO

**Colegio de Estudios Científicos y
Tecnológicos del Estado de Oaxaca**

Organismo Público Descentralizado

Modelo educativo



2010-2016



**Oaxaca de todos
un gobierno para todos**

Modelo educativo

► **Modelo educativo**¹

El modelo educativo se refiere al modelo teórico que representa la acción educativa, que implica una interpretación particular de la enseñanza y del currículum y el establecimiento de las innumerables conexiones internas entre sus elementos, así como con los demás procesos sociales².

En un modelo educativo se da cuenta de las teorías y enfoques pedagógicos que orientan el plan de estudio y es a partir de este encuadre teórico que se elaboran los programas de estudio, se definen sus elementos constitutivos, se delimitan las actuaciones de autoridades, alumnos, docentes, padres de familia, se establece y justifica la trayectoria curricular del alumno.

En el contexto de la RIEMS el modelo educativo es el centrado en el aprendizaje y se circunscribe al paradigma constructivista el cual de forma general plantea que el alumno “realiza un acto de conocimiento o de aprendizaje, no copia la realidad circundante, sino que construye una serie de representaciones o interpretaciones sobre la misma”³.

Dentro de este paradigma existen diversas corrientes o teorías como la psicogenética, la cognitiva, y la social, a su vez al interior de estas teorías reconocemos una gran cantidad de autores.

Particularmente dentro del constructivismo sociocultural, se encuentran elementos que recuperan y dan sentido a la propuesta educativa del Bachillerato General coordinado por la Dirección General del Bachillerato.

A continuación se describe a grandes rasgos el paradigma constructivista y en un segundo momento la noción retomada del constructivismo sociocultural para la elaboración de los programas de estudio de este Plan.

En el constructivismo confluyen básicamente tres paradigmas que parten de diferentes raíces epistemológicas, pero que poseen una larga trayectoria teórica que ha sido ampliamente desarrollada a lo largo del siglo anterior y cuyos aportes han sido llevados al campo de la educación.

Por un lado se encuentra el paradigma cognoscitivista, en cuyos orígenes se presta atención al procesamiento de la información cuya explicación y análisis se basa en la metáfora de la mente como si fuera una computadora. Posteriormente y desligándose de esta postura, se presentaron otras aproximaciones sobre el aprendizaje, tales como la aproximación estratégica propuesta por Flavell, Brown y Paris, entre otros y la teoría de la asimilación o el aprendizaje significativo de Ausubel (Hernández, 2006). La aproximación estratégica comenzó con los estudios sobre estrategias cognitivas y metacognición y con ello se estableció la posibilidad de promover la conciencia en los alumnos sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden. Mientras que el aprendi-

¹“Documento Base del Bachillerato General”, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato, 2011 págs. 17-30

²Guarro, Amador. (1995). En Hernández, Pedro. Diseñar y enseñar. Segunda edición actualizada. España: Narcea. Cap.2.

³Hernández, G. (2006). Miradas constructivistas en psicología de la educación. México: Paidós Educador.

zaje significativo es una propuesta sobre el aprendizaje en contextos escolares reales, donde el aprendizaje no se incorpora a la estructura cognitiva de los alumnos de forma arbitraria, sino que se relaciona con el aprendizaje previo. Por otro lado, el paradigma psicogenético, propuesto por Piaget, se interesó en sus inicios por aspectos epistemológicos privilegiando el estudio de la construcción del conocimiento en el plano individual e interno (endógeno) y se interesó en estudiar la relación entre el proceso de desarrollo de los niños y su proceso de aprendizaje. Finalmente, en el paradigma sociocultural o sociohistórico, una propuesta de Vigotsky, se enfatiza que la construcción del conocimiento se realiza en conjunto con otros (exógeno). En este paradigma la mediación sociocultural es esencial para explicar el aprendizaje.

Cada uno de estos paradigmas ha brindado elementos esenciales para conformar la visión constructivista, cuyos principios se alejan de las nociones donde se concibe al conocimiento como una copia o reproducción fiel del mundo y que se transmite a alumnos pasivos. Por el contrario, en el constructivismo se enfatiza la existencia de alumnos activos que construyen su conocimiento. De esta manera:

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; p.32).

Para la concepción constructivista, la enseñanza debe dejar de concebirse como la transmisión de conocimientos por medio de estrategias expositivas, donde el alumno es considerado como mero receptor pasivo de información, acumulador de aprendizajes y reproductor de conocimientos escolares y culturales. Por el contrario, se considera que la enseñanza debe promover en los alumnos la capacidad para desarrollar aprendizajes significativos, así como promover procesos de crecimiento personal (individualización) y social (socialización) a través de su participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En otras palabras, se requiere concebir a un alumno activo, reflexivo, autónomo y autorregulado, capaz de construir significados que le permitan enriquecer su conocimiento para comprender e interpretar su mundo físico y social, a la vez que pueda actuar en él proponiendo alternativas para mejorarlo. Si el conocimiento mismo ha sido construido y aún más, continúa en desarrollo, es coherente concebir que, en la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento se construya a través de la actividad mental del alumno y del maestro.

En otras palabras, el conocimiento erudito generado a lo largo del tiempo, no se transmite desde las comunidades de conocimiento o desde los textos especializados hacia los maestros, ni de éstos hacia los alumnos; más bien, maestros y alumnos reconstruyen el conocimiento.

Los maestros reconstruyen los conocimientos para que por medio de las actividades desarrolla-

das dentro del aula, los hagan accesibles a los alumnos. A este proceso se le conoce como transposición didáctica.

Por su parte, los alumnos, por medio de sus conocimientos previos, reconstruyen su conocimiento en tanto que se aproximan a él paulatinamente, adquiriendo términos, conceptos y procedimientos de un determinado contenido o área de conocimiento. La construcción del conocimiento es entonces, uno de los principales principios del constructivismo, pero para lograr la construcción es necesario proveer de ciertas condiciones. A continuación se exponen las condiciones y principios del constructivismo.

Para el constructivismo el conocimiento es un producto social y cooperativo, que ha sido históricamente elaborado y reelaborado por diversas personas, de diversas áreas, a través de constantes intercambios de información. La idea de construcción de significados irremediamente refiere a la teoría del aprendizaje significativo que a su vez puede considerarse como la parte medular del constructivismo. El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; p. 39). Es decir, un estudiante puede construir nuevos significados gracias a la relación entre la información nueva y sus conocimientos previos (Hernández, 2006), pero para ello, se requieren determinadas condiciones relacionadas con el material a aprender, las actividades y el ambiente motivante implementados por el maestro (Hernández, 1998; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Ahumada, 2005), estas condiciones se mencionan brevemente a continuación:

- El material a aprender, sea una lectura, una actividad o la explicación relacionada a algún contenido, no debe ser arbitrario, ni debe fragmentarse, más bien debe tener una estructura lógica, coherente y organizada. Entre el material a aprender y los conocimientos previos de los alumnos debe existir una distancia óptima para que el material sea comprendido, tenga un sentido y para que el aprendizaje sea significativo, es decir, el material debe estar acorde al nivel cognitivo de los alumnos. El material entonces, debe poseer significado lógico.
- La enseñanza debe contemplar y planear actividades reales que permitan a los alumnos desplegar sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) con el propósito de integrar procesos y contenidos por medio de la interacción con el material y con sus compañeros.
- El maestro debe promover en el aula un clima de motivación para conseguir que el alumno tenga disponibilidad y compromiso para aprender y no centrar su interés en la sola aprobación de la asignatura. Un aspecto importante en este punto es el manejo de los errores que presentan los alumnos. El error debe dejar de penalizarse y en su lugar, debe considerarse como una posibilidad de valoración y reflexión del proceso de aprendizaje por parte del alumno y con ello incentivarlo a lograr los distintos aprendizajes.

Con base a lo expuesto hasta ahora, se delinean algunas características de los procesos de enseñanza y aprendizaje que dan sentido a la concepción constructivista. Pero es importante hacer

notar que la construcción del conocimiento no hace referencia al mero activismo, no se pretende afirmar que el solo hecho de poner a los alumnos a hacer algo (como hacer una representación o ver una película) o que realicen alguna actividad fuera del aula (dinámicas grupales en el patio) o incluso fuera del centro escolar (una visita al museo) genera por sí mismo aprendizajes significativos por considerarse que los alumnos están construyendo su conocimiento porque se divierten, participan o están interesados.

Un aprendizaje es significativo debido al proceso constructivo interno que realizan los alumnos relacionando sus conocimientos previos con la información nueva y es promovido por el maestro a través de actividades con sentido y en su interacción con los alumnos antes, durante y posterior a la actividad, donde promueve en ellos un proceso de reflexión. De esta manera, las actividades propuestas por los docentes adquieren gran relevancia en el aprendizaje, pues de sus características y la forma de conducirla, dependen de la gama de recursos que los alumnos puedan movilizar.

Con el objeto de formular propuestas de actuación más cercanas al contexto real de las necesidades de la sociedad y profesionales futuras, dentro del constructivismo, principalmente de la corriente sociocultural, se ha planteado la necesidad de que los alumnos desarrollen sus aprendizajes en contextos situados, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias previas. Es decir, que desarrollen su aprendizaje a través de enfrentar situaciones y resolver problemas lo más parecido posible a los que se presentan los miembros de una comunidad de práctica real: buscar información, diseñar proyectos, resolver problemas, tomar decisiones, organizar eventos, trabajar en equipo, analizar casos, exponer hallazgos, escribir reportes, administrar recursos, etc. De manera tal, que las actividades diseñadas por los docentes deben ser significativas y poseer las características enriquecedoras para que los alumnos aprendan de esa experiencia. Con el diseño y planeación de las actividades significativas, el maestro realiza un proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1985; citado en Guaraz, Ypez, Fajardo, Ben Altabef, y Auad, 2004), donde transforma el conocimiento científico y erudito de las comunidades de práctica, haciendo adaptaciones y para convertirlo en un conocimiento posible de ser enseñado por medio de actividades significativas, además, implementa una serie de estrategias de enseñanza para interactuar con los alumnos y hacerles accesible el conocimiento. Toda esta gama de recursos manifiestos y encubiertos que moviliza el docente conforman su actividad educativa.

Durante el desarrollo de las actividades significativas, los alumnos también realizan una actividad constructiva del conocimiento de cada asignatura, pero a diferencia del docente que reconstruye el conocimiento para hacerlo accesible, los alumnos lo hacen para comprenderlo. De esta manera, las actividades significativas son el punto donde convergen: a) la actividad educativa del maestro como mediador entre el alumno y el conocimiento, donde subyace la transposición didáctica; b) la actividad constructiva del conocimiento que hacen los alumnos empleando sus conocimientos previos; y c) el contenido curricular a aprender que proviene de una determinada comunidad de práctica. De esta manera, el aprendizaje es la resultante de la actividad significativa, éstas relaciones se representan por medio del llamado triángulo interactivo o triángulo didáctico (Coll, 1999). Cabe destacar que, dado el componente social del aprendizaje, es impor-

tante que el maestro promueva el trabajo colaborativo, esto es, que promueva situaciones donde los alumnos interactúen con sus compañeros y se apoyen en la búsqueda de soluciones conjuntas, pero también se espera que el docente les brinde apoyo. Los apoyos que realiza el maestro durante una actividad significativa tienen básicamente dos propósitos, por un lado, proporcionar ayudas graduadas a la necesidad de los estudiantes en momentos en que lo requieran para que logren acceder a aprendizajes más complejos a los que presentan actualmente. Con los apoyos graduados no se pretende proporcionar a los alumnos las respuestas o hacer la actividad por ellos. Por el contrario, se pretende que el docente interactúe con los alumnos estableciendo un diálogo que les permita tomar en cuenta otros aspectos que no se habían considerado y con ello, se les impulse a realizar propuestas propias, mismas que puedan ser valoradas por ellos mismos durante el desarrollo de la actividad. Con ello se alcanza el segundo propósito, desarrollar paulatinamente en los alumnos su autonomía, retirando progresivamente las ayudas. El trabajo colaborativo es más que la sola conformación de equipos y requiere cubrir ciertas características, mismas que serán expuestas a continuación.

La principal característica del trabajo colaborativo que ha probado su relevancia y eficacia en el desarrollo de aprendizajes complejos en los alumnos es el establecimiento de la intersubjetividad (Tudge y Rogoff, 1997), proceso que difiere de la sola agrupación de alumnos en equipos. Para establecer la intersubjetividad se requiere promover entre los alumnos el intercambio de ideas y estrategias para hacer frente a diversas situaciones, que además tengan la oportunidad de escuchar y discutir otros puntos de vista, que tengan la oportunidad de justificar argumentos, de apoyarse en entender y solucionar problemas de diversos tipos.

Con la promoción de la intersubjetividad, el trabajo cooperativo permite a los alumnos internalizar procesos, organizar y retener ideas (Jones, Wilson y Bhojwani, 1997), además, se externalizan los conocimientos individuales, se vuelven públicos y con ello pueden ser contrastados, criticados y reformulados, lo que a su vez conduce a nuevos conocimientos y a la creación de entendimientos compartidos sobre vocabulario y representaciones simbólicas de una determinada área de conocimiento (Ernest, 1998; Rivera, 1996). En este sentido el aprendizaje se entiende como un proceso y acto social donde el alumno se aproxima paulatinamente al comportamiento, vocabulario y conocimiento de una determinada comunidad de práctica (Santos, 1997; Schoenfeld, 1992). De esta manera, aprender un contenido en un contexto social donde se experimenta su utilidad, resulta más significativo porque favorece la comunicación y entendimiento entre los miembros de la sociedad.

Dentro del trabajo cooperativo no solamente se dinamizan los conocimientos declarativos y procedimentales de los alumnos, también se movilizan habilidades sociales y de convivencia, así como actitudes y valores tales como el respeto la tolerancia hacia las ideas de los demás responsabilidad individual y compartida, habilidades de comunicación, intercambio de información, negociaciones y acuerdos sociales, desarrollo de buenas relaciones, habilidad para solucionar conflictos, entre otros.

1. **Interdependencia positiva:** El conocimiento de cada miembro es compartido al equipo para generar ideas y propuestas y con ello el esfuerzo de cada uno beneficia al desempeño del grupo.
2. **Procesamiento de grupo:** Los integrantes del equipo son capaces de dar cuenta de la calidad de la participación de cada uno de ellos, así como de detectar, retroalimentar y apoyarse para que cada miembro supere sus limitantes y con ello mejore su aprendizaje. Pero la responsabilidad de la mejora es responsabilidad individual.
3. **Interacción cara a cara:** Los alumnos tienen constante contacto visual y social. Por medio de la interacción, se enseña, además de contenidos del currículo, las habilidades sociales necesarias para la colaboración, como liderazgo, habilidades de comunicación, habilidades de negociación, etc.
4. **El liderazgo es compartido.** El maestro puede pedir diferentes responsables de un mismo equipo, de esta manera todos los integrantes tienen la oportunidad de ser representantes y mostrar las conclusiones, procedimientos o procesos de solución al que llega el equipo.
5. **Metas específicas:** la dinámica que se espera generar dentro de los equipos, así como las metas deben precisarse claramente para que los alumnos conjunten esfuerzos en logro de esa y no de otra meta.

Con relación a la evaluación, se entiende como el proceso de recolección, sistematización y análisis de la información que se recopila, así como la utilidad que se le da. De hecho, el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; p. 175), el fin último no es demostrar lo que no se sabe, ni poner en relieve los errores de los alumnos para sancionarlos, por el contrario, la información recopilada debe proporcionar una panorámica de una situación actual del objeto de evaluación, así como los elementos para emitir un juicio de valor con el fin de intervenir y mejorar el proceso educativo. Pero además, tal panorámica tiene que brindar elementos para reconocer el grado o nivel en que se encuentra el objeto evaluado, de hecho el término evaluación se asocia con cuan efectivo o inefectivo, cuan adecuado o inadecuado, cuan bueno o malo, cuan valioso o invalorable, y cuan apropiada o inapropiada es una acción, proceso o producto en términos de las percepciones de la persona que hace uso de la información que proporciona un evaluador (Isaac y Michael, 1981; p. 2). Si un estudio no proporciona esta información, entonces no se puede considerar como una evaluación.

De esta manera, la evaluación es el proceso de identificar, obtener información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; p. 183).

La evaluación tiene diversas funciones y puede realizarse en diferentes momentos. Se reconocen principalmente tres funciones de la evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa. De manera generalizada se reconoce que la evaluación diagnóstica evalúa los conocimientos previos de los alumnos antes de comenzar con una etapa de aprendizaje con el propósito de realizar la planeación del curso. También se reconoce que en la evaluación sumativa se evalúan productos con el propósito de verificar el logro de los objetivos planeados, y finalmente, en la evaluación formativa se evalúan procesos más que productos y su propósito es proporcionar información para mejorar el aprendizaje así como la enseñanza. Sin embargo es necesario aclarar que el momento en que se realiza la evaluación no es el factor decisivo para diferenciar su función, es decir, no por el hecho de evaluar en varios momentos a lo largo de un curso se esté privilegiando la función formativa, es necesario tomar en cuenta también el propósito para el que se evalúa.

La función de la evaluación no se caracteriza solamente por los momentos en que se realiza o por el número de tareas y exámenes elaborados, más bien se caracteriza por el propósito mismo de la evaluación. De esta manera: La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio de cualquier proceso y su propósito es obtener información pertinente sobre el conocimiento previo de los alumnos para apoyar la planeación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje. La evaluación sumativa tiene el propósito de verificar el grado de logro de aprendizaje de los estudiantes a través de productos finales y con ello certificar si se alcanzaron los objetivos planeados y así decidir si se acredita o no. La evaluación formativa se encamina a recolectar información a lo largo del tiempo para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos con el propósito de proporcionarles retroalimentación para mejorar su aprendizaje, además de dar cuenta del nivel de desempeño en que se encuentran. Finalmente, la evaluación proporciona también información relevante al maestro para ajustar la enseñanza a las características de los alumnos.

En términos generales para el trabajo con el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, se da pauta para una evaluación alternativa a la que solamente toma en cuenta conocimientos con pruebas estandarizadas. Un tipo de evaluación alternativa coherente con la evaluación de competencias es la evaluación auténtica, misma que se expondrá enseguida.

La evaluación auténtica se presenta como una alternativa a las prácticas de evaluación centradas en los resultados del aprendizaje y cuya principal fuente de recolección de información es por medio de pruebas objetivas y de lápiz y papel (Díaz-Barriga, 2006). Se le denomina evaluación auténtica porque, a través de actividades significativas, exige de los alumnos, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que los conduzcan al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social.

Las características de una evaluación auténtica pueden resumirse en los siguientes puntos (Paris y Ayres, 1994):

- Es consistente con las prácticas del aula. Tiene validez instruccional y curricular porque los procedimientos de evaluación y su contenido se derivan del aprendizaje diario de los alumnos.

- Recopila evidencias diversas de múltiples actividades.
- Promueve el aprendizaje y enseñanza entre los alumnos.
- Refleja criterios y valores locales. Los criterios se establecen con base en acuerdos entre maestros y entre maestros y alumnos y por tal razón, pueden ser modificados.

El objetivo de la evaluación auténtica es, que tanto alumnos como profesores, obtengan información importante y relevante acerca del desarrollo de conocimientos y habilidades complejas durante el proceso de enseñanza, por tal razón se centra fundamentalmente en procesos ms que en resultados (Ahumada, 2005), principalmente en el desempeño de los alumnos (Díaz-Barriga, 2006).

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos de evaluación, propone una serie de instrumentos de recolección de información cuyo diseño y empleo requieren de conocimiento, flexibilidad y práctica constante de los docentes, pues el dominio de su ejecución precisa ser revisado constantemente para su mejoramiento (Ahumada, 2005). Para conseguir su propósito, la evaluación auténtica requiere acompañarse por una enseñanza que deje de considerar al alumno pasivo, a un maestro meramente expositivo y una evaluación aislada de la enseñanza o como una fase posterior a ella, para dar lugar a una enseñanza donde:

- El maestro planee e implemente actividades significativas que exija de los alumnos la movilización de todos sus recursos (conocimientos, habilidades y actitudes).
- Implemente estrategias didácticas para favorecer continuamente la interacción entre los alumnos para que se apoyen mutuamente y construyan conjuntamente su conocimiento y compartan estrategias, procedimientos y generen ideas para llevar a cabo la actividad. Además de brindar los apoyos acordes a las características de los alumnos que les permita paulatinamente, convertirse en estudiantes autónomos.
- La evaluación sea vista como parte integral de la enseñanza y permita informar a los alumnos sobre sus desempeños actuales y retroalimentarlos con el propósito de mejorar sus desempeños.

Una evaluación con estas características no puede verse como la parte final del proceso de enseñanza, más bien, es parte integral del proceso, pues proporciona elementos para su evaluación, mismos que contribuyen a la constante mejora de la enseñanza impactando en la planeación y su desarrollo, para nuevamente comenzar el ciclo.

La evaluación entonces, debe estar considerada como parte de la enseñanza. Así, el ciclo comienza con la planeación de actividades significativas para los alumnos junto con materiales acordes

al nivel cognitivo de los alumnos. En el desarrollo de las actividades se implementa una serie de estrategias didácticas que permiten la interacción entre los alumnos y donde el maestro también interactúa con ellos proporcionándoles apoyos graduados para que paulatinamente desarrollen su autonomía. El desarrollo de cada actividad permite la evaluación del desempeño del alumno y proporciona elementos para retroalimentarlo, de esta manera se promueve la función formativa de la evaluación, misma que proporciona información para tomar decisiones y plasmarlas en la siguiente planeación, con lo que se comienza el ciclo nuevamente.

En resumen, la evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos de evaluación. Se realiza a través de actividades auténticas o significativas, exige de los alumnos, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que los conduzcan al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social.

En la apropiación del paradigma constructivista para los distintos elementos del modelo educativo en específico, se definen a continuación.

La educación se constituye como una práctica sociocultural mediante la cual se transmiten los saberes culturalmente organizados por generaciones y se entretienen los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal.

Finalidades

- Promover que las alumnas y alumnos se apropien de elementos culturales (materiales y simbólicos) participando en actividades sociales definidas por la cultura.
 - Garantizar la continuidad cultural (y su posible desarrollo) mediante la transmisión generacional de los instrumentos y los saberes culturales que son herencia del pasado.
- La enseñanza, entonces, deberá basarse en la promoción de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP)⁴

El aprendizaje es un proceso esencialmente social e interactivo, que consiste en una auténtica apropiación de los recursos culturales gracias a la participación de la/ el aprendiz en una actividad conjunta con otros.

El aprendizaje por tanto ocurre en forma situada o contextualizada dentro de las prácticas socioculturales más amplias.

⁴Diferencia entre la ejecución de una persona ante una tarea determinada valiéndose de sus propios medios y posibilidades cognitivas ya desarrolladas (lo que reflejaría su nivel de desarrollo real) y la ejecución que puede conseguir gracias a los apoyos de otras personas que saben más.

Los profesionales que ejercen la docencia, son agentes que guían y ofrecen un papel mediador al alumnado para que efectúen su aproximación a los elementos, saberes y prácticas socioculturales.

La vida académica del centro educativo deberá promover de manera intensa el trabajo colegiado, para dar concreción al objetivo de consolidar y fortalecer los cuerpos docentes de las instituciones que prestan servicios de bachillerato general, se deberá consultar y atender lo dispuesto en el documento vigente que para tal fin se ha publicado y difundido, titulado “Reglamento para la Conformación de Academias de los Centros de Servicio EMSaD”.

Quien enseña lo hace en una situación o contexto de interactividad negociando y compartiendo los significados que conoce como agente educativo acerca de los elementos, saberes y prácticas culturales recurriendo al discurso pedagógico.

Las alumnas y alumnos son entes sociales, protagonistas y producto de las múltiples interacciones sociales y prácticas socioculturales en las que se ven involucrados a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

La evaluación activa sobre los productos de aprendizaje, pero especialmente los procesos en desarrollo, razón por la cual exige una relación distinta entre la persona que evalúa y quien es evaluada/o.

La evaluación se realiza a través de una situación interactiva entre quien realiza la evaluación, a quien se evalúa, y la tarea.

Con el arranque de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la Dirección General del Bachillerato, comenzó también a trabajar para enriquecer el currículum incorporando el enfoque intercultural y la perspectiva de género en la propuesta educativa.

Objetivos Generales

Los objetivos del bachillerato general expresan las intenciones formativas que, como ciclo de educación formal, espera alcanzar y se definen de la siguiente manera:

- a) Proveer al educando de una cultura general que le permita interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica (componente de formación básica);
- b) Prepararlo para su ingreso y permanencia en la educación superior, a partir de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (componente de formación propedéutica);
- c) Y finalmente promover su contacto con algún campo productivo real que le permita, si ese es su interés y necesidad, incorporarse al ámbito laboral (componente de formación para el trabajo).

Objetivos Específicos

- a) Impartir en el bachillerato general una educación que contribuya a formar ciudadanos que valoren su propia cultura, al mismo tiempo que les dé capacidades para relacionarse con respeto y en términos de equidad, con las personas que tienen una cultura o manifestaciones culturales diferentes.

- b) Impartir una educación que contribuya a formar estudiantes que asuman la diversidad cultural y la diferencia, así como la interdependencia que ello supone, como algo propio, asumiendo la necesidad de trabajar en la construcción conjunta de un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía.

- c) Ofrecer a los estudiantes de las comunidades indígenas que acuden a los planteles del bachillerato general una educación cuya calidad esté en pie de igualdad a la que se imparte para el resto de la población , con la inclusión de los elementos de su cultura que resulten significativos para el proceso educativo.