



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo, 9 de agosto de 2023

Acta N°27

Resol. N° 1933/023

Exp. 2023-25-3-005182 c/ 2023-25-4-004983

SG

VISTO: la "Línea de trabajo de diseño curricular de la ANEP en el marco de la Transformación Curricular Integral, hoja de ruta para el año 2023", aprobada por Resolución N°1094/023 de fecha 3 de mayo de 2023;

RESULTANDO: I) que, en cumplimiento de lo dispuesto en el Lineamiento Estratégico N°3 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, por Resolución N°909/023 de fecha 26 de abril de 2023 el Consejo Directivo Central conformó un grupo de trabajo liderado por la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas e integrado por ambos subsistemas educativos de Educación Media, con el objetivo de presentar una propuesta de transformación curricular correspondiente a la Educación Media Superior (EMS) de nuestro sistema educativo;

II) que, en dicho marco, por Resolución N°3482/023 de fecha 8 de agosto de 2023 de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y Resolución N° 3328 de fecha 7 de agosto de 2023 de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) se eleva con opinión favorable el "Plan para la Educación Media Superior 2023. Versión preliminar sujeta a aprobación definitiva";

III) que el mismo consideró la opinión de miles de docentes y estudiantes que respondieron las consultas virtuales generadas en el año 2021 y 2022, así como los contenidos recogidos en 5 mesas de diálogo desarrolladas en el año 2023 en las que acudieron partidos políticos, instituciones y organizaciones educativas, investigadores y especialistas, ámbito social-productivo y Comisión mixta ANEP-UdelaR;

IV) que asimismo se trabajó con UNICEF en la consulta y participación de estudiantes en la elaboración de principios que deberían orientar la educación en general, y la educación media superior

en particular, consultando modelos internacionales de referencia como reformas curriculares de nivel de la educación media superior;

V) que, asimismo, el equipo de ANEP que trabajó en la elaboración de la propuesta preliminar contó con la colaboración de un grupo asesor integrado por representantes de: CEIBAL, Consejo de Educación en Formación, Consejo de rectores de universidades privadas, Educación Terciaria/DGETP, UdelaR y UTEC;

CONSIDERANDO: I) que el grupo de trabajo informa que el nuevo plan para la EMS tiene como objetivo central desarrollar los aprendizajes significativos y las competencias generales establecidas en el perfil de egreso de acuerdo con el Marco Curricular Nacional desde una perspectiva de educación inclusiva, implica la culminación de la educación obligatoria del país y posibilita la continuidad educativa a lo largo de la vida;

II) que el Plan tiene como características distintivas: la navegabilidad curricular inter y intra subsistemas educativos, la preminencia del criterio de exploración sobre el de la diversificación, el carácter propedéutico junto a un mayor acercamiento al desempeño laboral y profesional, la creación de un espacio de orientación y acompañamiento y la relevancia que adquiere el espacio de autonomía curricular de cada centro educativo;

III) que específicamente y para el caso de la educación técnico profesional se presentan las competencias tecnológicas correspondientes a cada bachillerato tecnológico;

IV) que se garantiza la continuidad educativa de los estudiantes a través de tres niveles de navegabilidad: común, equivalente y específico, lo que se traduce en que en todo el primer año los estudiantes cursarán unidades curriculares comunes o equivalentes en las que se proponen las mismas competencias, lo que implicará que todo estudiante que curse primer año en una modalidad podrá cursar segundo año en la otra a través de una nivelación, así como también se obtiene una



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

mayor navegabilidad a la interna de las orientaciones de la modalidad DGETP;

V) que en ambas modalidades de la EMS se reducen las diversificaciones curriculares, dando más tiempo para la exploración y la construcción curricular de cada estudiante, sin forzar elecciones tempranas, sustituyéndose en la DGES un segundo año por un trayecto exploratorio obligatorio y un trayecto de profundización que agrupa unidades curriculares por afinidad epistemológica elegible, y en tercer año por su parte por un trayecto de especialización, creando un nuevo trayecto genérico para aquellos estudiantes que no tengan definida su área de especialización;

VI) que, por su parte, en la DGETP, el estudiante de primer año tendrá doce orientaciones, agrupadas en 3 áreas, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y El Hábitat, Tecnologías y Ciencias de la Salud, y Social y Artística;

VII) que el nuevo plan contempla las fuertes demandas de los estudiantes por un mayor acercamiento a sus realidades en coherencia con la posibilidad de continuar sus estudios;

VIII) que la fuerte demanda de los estudiantes por más orientación en diferentes temas vitales se recoge con la creación de un espacio de orientación vocacional, proyecto de vida y aprendizaje socioemocional, que asume una diferente forma curricular según el subsistema, en el cual participarán diferentes figuras y roles que se han creado en los últimos años con el fin de acompañar los procesos pedagógicos y las trayectorias educativas de los estudiantes;

IX) que, a fin de continuar el proceso de diseño de la transformación curricular integral para toda la educación obligatoria, corresponde aprobar preliminarmente el *“Plan para la Educación Media Superior 2023. Versión preliminar sujeta a aprobación definitiva”* constituyendo una apuesta para la mejora en los logros y aprendizajes de los estudiantes, así como elevar las tasas de egreso de la educación

obligatoria e impactar directamente en las posibilidades de continuidad educativa y en una mejor y efectiva inclusión social de los estudiantes;

X) que, en dicho marco, se adoptarán acciones de consulta a las Asambleas Técnico Docentes de cada subsistema de educación media a fin de recabar sus aportes, sin perjuicio de otros ámbitos que se generen al efecto;

ATENCIÓN: a lo expuesto y a lo establecido en el artículo 60 de la Ley N°18.437 del 12 de diciembre de 2008 en redacción dada por el artículo 153 de la Ley N°19.889 de fecha 9 de julio de 2020;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, resuelve:

1. Tomar conocimiento del documento preliminar y en construcción "*Plan para la Educación Media Superior 2023. Versión preliminar sujeta a aprobación definitiva*" el cual se adjunta y forma parte de la presente resolución, elaborado por el equipo conformado al efecto por Resolución N°909/023 de fecha 26 de abril de 2023 del Consejo Directivo Central y disponer su pasaje a consideración de las Asambleas Técnico Docentes de Educación Secundaria y Técnico Profesional.

2. Encomendar a la Dirección General de Educación Secundaria y Técnico Profesional a recabar de las Inspecciones respectivas las sugerencias y aportes que entiendan pertinentes a la propuesta elaborada.

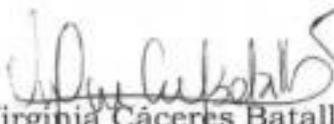
3. Encomendar a la Dirección de Comunicación Institucional en coordinación con la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas la publicación de los documentos preliminares en el sitio web de la ANEP conjuntamente con los restantes documentos curriculares ya aprobados.

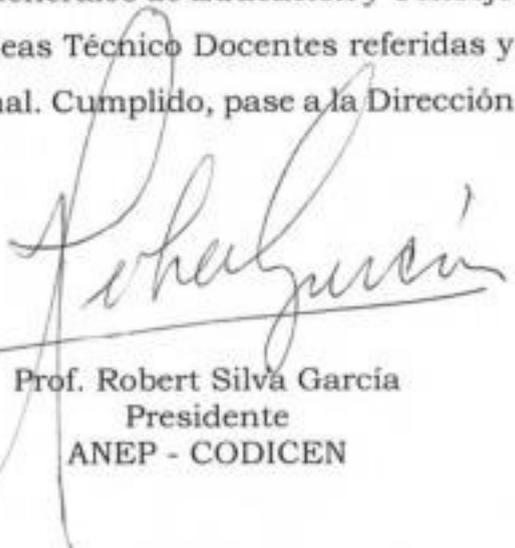
4. Solicitar a las Asambleas Técnico Docentes la remisión de su informe a consideración de este consejo antes del 29 de setiembre próximo.



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Comuníquese a las Direcciones Generales de Educación y Consejo de Formación en Educación, a las Asambleas Técnico Docentes referidas y a la Dirección de Comunicación Institucional. Cumplido, pase a la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas.


Dra. Virginia Cáceres Batalla
Secretaria General
ANEP - CODICEN


Prof. Robert Silva García
Presidente
ANEP - CODICEN



Plan para la Educación Media Superior 2023

DOCUMENTO PRELIMINAR Y PARA DELIBERACIÓN

[Principios generales del plan](#)

[Perfil de egreso de la EMS](#)

[Antecedentes para la toma de decisiones](#)

[Características de los estudiantes](#)

[El comportamiento educativo en la EMS: graduación, resultados, aprendizajes](#)

[Requerimientos y necesidades de la sociedad recogidos a través de mesas de diálogo](#)

[La EMS en el ámbito internacional](#)

[La historia de la EMS en el ámbito nacional](#)

[Composición de la EMS en el Uruguay en la actualidad \(DGES - DGETP\)](#)

[Educación media superior DGES: el Bachillerato Diversificado](#)

[La Educación Media Superior DGETP: Bachillerato Tecnológico](#)

[Nueva propuesta 2023 para la educación media superior](#)

[Perfiles de tramo de la educación media superior](#)

[Perfil de tramo 7 | 1er. año de la EMS](#)

[Perfil de tramo 8 | 2do. y 3er. año de la EMS](#)

[Propósito general del plan](#)

[Propuesta curricular](#)

[Criterios de organización curricular](#)

[Ciclo/tramos/grados](#)

[Generalidades del diseño curricular](#)

[Consideraciones sobre las unidades curriculares de 1° de EMS](#)

[Diseño curricular y especificidades de la Dirección General de Educación Secundaria](#)

[Introducción](#)

[Propósitos](#)

[Estructura curricular del plan para la DGES](#)

[Primer grado de Educación Media Superior de DGES](#)

[Trayecto y unidades curriculares del primer grado de EMS de DGES](#)

[La orientación y el acompañamiento en la Educación Media Superior de DGES](#)

[La evaluación](#)

[Requerimientos de formación docente para 1° grado de la EMS de DGES](#)

[Segundo grado de Educación Media Superior de DGES](#)

[Tercer grado de Educación Media Superior de DGES](#)



[Referencias bibliográficas](#)

Principios generales del plan

En coherencia con el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a) y dando continuidad al Plan de Educación Básica Integrada (EBI) (ANEP, 2022c) este plan también se enmarca en la Ley General de Educación n.º 18437 con las modificaciones introducidas por la Ley N° 19889 como su principal marco normativo. Se declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, por lo que el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Uruguay, 2009, art.1). A la vez, establece que la educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente y el ejercicio responsable de la ciudadanía como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones (Uruguay, 2009, art.3).

La tradición nacional en materia educativa se refuerza e impulsa a partir de la vigencia plena de principios consagrados en la ley referida. Estos principios se encuentran en la base del sistema educativo y son la universalidad, la laicidad, la gratuidad, la obligatoriedad, la autonomía, y la participación democrática (ANEP, 2020, pág. 122 y ss.).

Asimismo, la Ley General de Educación, continuando con la tradición nacional y recogiendo preceptos constitucionales, consagra —además de los ya referidos— otros principios como la diversidad e inclusión educativa, la participación, la libertad de enseñanza, la igualdad de oportunidades o equidad, la autonomía y la coordinación (Uruguay, 2009, art. 17).

El presente plan se enmarca según lo establecido en los artículos 22, 27 y 28 de la citada ley en cuanto define la Educación Media Superior como los últimos tres años para culminar la educación obligatoria en sus diferentes modalidades.

En este sentido, este Plan también se rige por los ejes establecidos en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020—2024 (ANEP, 2020, I, p.123). Estos ejes son:



1. El derecho a la educación de todos, garantizando aprendizajes de calidad y para toda la vida.
2. La centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad.
3. La reducción de la inequidad interna del sistema educativo desde la redistribución equitativa de recursos y el desarrollo de políticas focalizadas.
4. El fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad.
5. La transformación de la institucionalidad educativa con foco en el desarrollo de los actores locales y regionales.
6. La evaluación como herramienta para la mejora continua, en el marco de sistemas de información que nutran la toma de decisiones y el debate público.

Finalmente, tal como se expresa en el Marco Curricular Nacional 2022 (ANEP, 2022a), existe otro conjunto de principios que trascienden los diferentes niveles educativos y otorgan una visión común y sistemática centrada en el estudiante como razón de ser del sistema educativo nacional.

Estos principios que guían el Marco Curricular Nacional (figura 1) son:

- La centralidad del estudiante y su aprendizaje
- La inclusión
- La pertinencia
- La flexibilidad
- La integración de conocimientos
- La participación
- La visión ética

Figura 1: Principios curriculares del Marco Curricular Nacional



Fuente: MCN (ANEP, 2022a, pág.33)

Un currículo basado en competencias

El Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a) propone el desarrollo de un modelo curricular basado en competencias centrado en la conexión entre los aprendizajes y la vida real, teniendo en cuenta el desarrollo del estudiante como individuo en el mundo. De esta manera, el MCN establece una serie de competencias generales (tabla 1) para la educación obligatoria organizadas en dos dominios, uno de pensamiento y comunicación y otro de relacionamiento y acción.

Tabla 1: Competencias generales

Dominio Pensamiento y comunicación					
Competencia					
en comunicación	en pensamiento creativo	en pensamiento crítico	en pensamiento científico	en pensamiento computacional	metacognitiva (aprender a aprender)

Dominio Relacionamiento y acción			
Competencia			
intrapersonal	en iniciativa y orientación a la acción	en relación con los otros	en ciudadanía local, global y digital

Fuente: MCN (ANEP, 2022a, pág.44)

Fu



Perfil de egreso de la EMS

Tal como se explicita en el Marco Curricular Nacional que rige la propuesta educativa desde el 2022 *“el Perfil de egreso es la descripción del grado de desarrollo de las competencias que se espera logren los estudiantes al fin de la educación obligatoria y es la forma de concretar la aspiración del sistema educativo, que se compromete a que todos los estudiantes puedan lograr culminar el ciclo educativo obligatorio. Ello significa que ciertos aprendizajes se deban plantear como fundamentales y que el sistema educativo debe asegurar, a partir de las competencias definidas. Es un compromiso que el sistema adquiere con la sociedad. El Perfil de egreso determina un peldaño final dentro de un sentido de avance. Es así que, a partir de él y visto como meta final, se orientará el desarrollo de las Progresiones de Aprendizaje dando coherencia a los procesos de aprendizaje. La enseñanza centrada en el estudiante tiene que promover el desarrollo progresivo de las competencias”*. (ANEP, 2022a, pág. 52)

Al finalizar la educación obligatoria se espera que el estudiante manifieste los siguientes desempeños en cada una de las competencias (tabla 2).



Tabla 2: Perfil de egreso de la educación obligatoria

Dominio Pensamiento y comunicación	Competencias	Desempeños
	Competencia en comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona los diferentes componentes del lenguaje para comunicarse en forma fluida y efectiva ante diferentes interlocutores, lenguajes y contextos. Emplea y desarrolla habilidades, estrategias de comprensión y expresión en la comunicación a través de procesos de escritura y lectura reflexiva de textos en distintos lenguajes, formatos, soportes y contextos. Expresa, extrae y realiza inferencias de la información adecuándose a los diferentes interlocutores y contextos. Planifica y produce sus estrategias comunicativas para adecuarse a sus metas. Utiliza diferentes lenguajes con fluidez para seguir aprendiendo y construir conocimiento en las diferentes áreas. Se inicia en la comprensión y producción de otra lengua con distintos formatos y soportes. Adecua el proceso comunicativo de acuerdo a las demandas de audiencia y contexto y se vale de diferentes estrategias comunicativas para realizarlo. Desarrolla una comunicación asertiva.
	Competencia en pensamiento creativo	<ul style="list-style-type: none"> Interactúa con el entorno y se interesa por diferentes aspectos o situaciones. Presenta y propone temáticas de indagación en los campos del conocimiento y de la cultura. Conjuga diversas perspectivas de análisis y desarrolla procesos de pensamiento creativo, lógico y heurístico en diversidad de modalidades. Formula alternativas y elabora respuestas propias y éticas a las temáticas de su interés. Selecciona modos y procedimientos de indagación y comunicación en los distintos lenguajes expresivos. Explora y profundiza en la comprensión del hecho estético. Se involucra en procesos de creación en diferentes áreas del conocimiento y del arte, formatos expresivos y comunicativos. Indaga en el ámbito de las artes, las ciencias y las tecnologías, entre otros.
	Competencia en pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla interrogantes sobre el significado del mundo, las opiniones de otros y las propias. Elabora sus opiniones con base en sus conocimientos, considerando diferentes puntos de vista. Argumenta aportando los fundamentos desde los que opina y articula las razones de su punto de vista en estructuras con complejidad adecuada al asunto. Expresa con elocuencia sus puntos de vista en diversos soportes y formatos orales o escritos, considerando su impacto emocional, moral y ético y su relevancia social en un marco democrático, aceptando los intercambios como parte del enriquecimiento mutuo. Evalúa sus puntos de vista y los de otros, evitando errores de razonamiento. A partir de todo el proceso, forma opinión en diálogo con otros, en diálogo con los textos que interpreta y en diálogo consigo mismo. El egresado desarrolla procesos de abstracción, análisis, síntesis y razonamiento argumentativo complejo con la finalidad de aprender e interpretar críticamente la realidad.
	Competencia en pensamiento científico	<ul style="list-style-type: none"> Identifica situaciones complejas y fenómenos que se pueden formular como problemas científicos y/o técnicos. Identifica modelos en la producción matemática, científica y tecnológica para aplicar en la resolución de problemas que redunden en la mejora sostenible de la vida y del ambiente. Investiga metódicamente a partir de hipótesis, diseñando o siguiendo procedimientos de investigación, contrastación de hipótesis e interpretación de resultados. Incorpora metodologías específicas de investigación, análisis, interpretación de resultados y comunicación de datos cuantitativos y cualitativos, relevados a través de diferentes dispositivos. Valora el conocimiento científico y el matemático como construcciones humanas atravesadas por dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas. Cuestiona y analiza críticamente situaciones y fenómenos diversos construyendo argumentos basados en la indagación sistemática.
	Competencia en pensamiento computacional	<ul style="list-style-type: none"> Comprende y explica las funciones y usos frecuentes de las tecnologías digitales en la vida cotidiana. Identifica, analiza y evalúa situaciones posibles de resolver con soluciones algorítmicas. Formula problemas modelizables y emplea diversas estrategias en la resolución de acuerdo al problema. Reconoce características comunes y elabora generalizaciones y conclusiones, reutilizando soluciones y gestionando la complejidad. Planifica, crea y/o modifica soluciones algorítmicas utilizando herramientas de programación o dispositivos y estrategias de pensamiento computacional. Identifica los impactos de la computación e internet en las personas, la sociedad y el ambiente.
	Competencia metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla en forma autónoma su actividad cognitiva monitoreando y regulando su proceso de aprendizaje en función del conocimiento de sí mismo, las demandas del entorno y los recursos propios, con la finalidad de obtener el conocimiento de los procesos cognitivos que le permitan continuar el proceso de aprendizaje permanente. Planifica, identifica y justifica las elecciones realizadas al resolver diferentes situaciones, así como al definir estrategias alternativas cuando sean necesarias. Pone en práctica distintas estrategias de construcción de pensamiento.



		Competencia	Desempeños
Dominio Relacionamiento y acción	Competencia intrapersonal		<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre sus emociones, pensamientos y acciones para conocerse, comprenderse y construir su identidad en relación con los otros y su entorno. Tiene en cuenta los aspectos corporales y de salud como referencia primaria del estar y ser en el mundo y como modo vinculante en lo social y cultural. Aprende a valorarse y a cuidarse, actuando con autonomía y responsabilidad con él mismo y con el otro. Se implica en un proceso prospectivo de proyecto de vida, desde el respeto de los otros, sus derechos y los de los demás sin discriminación alguna. Desarrolla seguridad en sí mismo, estrategias para la superación, adaptabilidad y flexibilidad cuando presenta sus ideas desde variados puntos de vista.
	Competencia de iniciativa y orientación a la acción		<ul style="list-style-type: none"> Propone, diseña, desarrolla y forma parte de proyectos que aporten cambios sostenibles en procesos a nivel personal o colectivo. Toma decisiones justificadas y autónomas atendiendo a la evaluación de situaciones, oportunidades, riesgos y recursos disponibles, con base en el establecimiento de metas y posibles acciones. Planifica, organiza y coordina acciones creativas e innovadoras que le permiten interactuar e influir en el entorno que le rodea como ciudadano.
	Competencia de relación con los otros		<ul style="list-style-type: none"> Demuestra su reconocimiento y valoración del otro y construye sentimientos comunes que favorecen la convivencia. Muestra respeto, solidaridad y empatía hacia los demás en diversos ámbitos grupales. Maneja sus emociones y resuelve conflictos de manera pacífica y razonable. Es desapegado ante los desafíos de los procesos de intercambio social, la vida en sociedad y el trabajo. Se desempeña en la flexibilidad propia de la creación y actúa de manera flexible también en la interacción con las ideas, con los demás y consigo mismo.
	Competencia de ciudadanía local, global y digital		<ul style="list-style-type: none"> Conoce, comprende y respeta las características culturales locales, nacionales y regionales, valorando lo común y lo diverso. Participa y se involucra en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Interviene en forma proactiva, asertiva y ética en la dinámica de los procesos sociales. Respeto, colabora y se compromete con el respeto y la preservación del ambiente y del patrimonio tangible e intangible de la humanidad. Toma decisiones al respecto, desde una perspectiva de conciencia colectiva, buscando el desarrollo de mejores condiciones para el bienestar colectivo presente y futuro. Actúa en contextos tecnológicos con una perspectiva humanizante, en forma ética, crítica e informada. Toma decisiones desde estos principios como usuario y como creador. Desarrolla habilidades para utilizar de forma segura las redes y los medios digitales. Identifica, analiza y evalúa la información digital para usarla en forma efectiva y responsable. Integra recursos digitales de forma creativa para la transformación individual y comunitaria.

Fuente: MCN (ANEP, 2022a, pág. 53-54)

Atendiendo el perfil de egreso según lo establecido en el MCN y en los artículos 28, 62 y 64 de la LGE, los estudiantes que opten por la educación técnico-tecnológica de nivel medio, desarrollarán además competencias técnico-tecnológicas orientadas hacia una certificación bivalente como más adelante se expresarán, las que se explicitan en cada orientación en la fundamentación propia de la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

Antecedentes para la toma de decisiones

a) La Educación Media Superior en el Uruguay: aprendizajes, graduación, resultados.

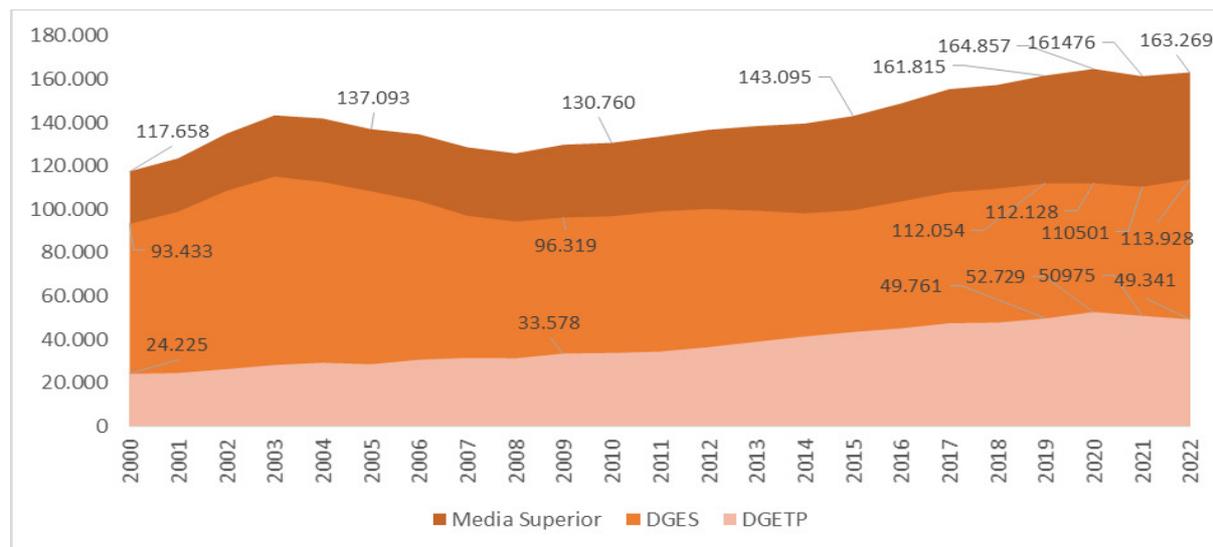
La información sistemática de la que se dispone hoy día muestra una importante variedad de comportamientos educativos de los adolescentes y jóvenes, desde trayectorias fluidas, hasta trayectorias trabadas, e incluso significativos niveles de rezago y abandono. Esta información es reveladora.

De acuerdo a lo informado en la Rendición de Cuentas 2022, en dicho año "... se matricularon en Educación Media Superior 163.269 estudiantes, en contraposición a los 117.658 que lo habían hecho en 2000. Estos 45.611 estudiantes más, representan un aumento de 38,8% en la cantidad de matriculados en el nivel (...). Entre 2006 y 2008 la tasa de asistencia a la educación en las edades teóricas de EMS (15 a 17 años) permaneció relativamente estable en torno al 75%. A partir de 2009 la asistencia comienza a ampliarse, hasta alcanzar el 89,2% en 2019. El crecimiento de la matrícula acompaña, por tanto, el aumento de la cobertura del nivel.

Sin embargo, en la comparación interanual la matrícula registra una disminución en los años de pandemia (2020 y 2021) de 3.381 estudiantes, tanto en la DGES como en la DGETP, que se revierte en el año 2022. En este mismo año se observa el mayor nivel de cobertura educativa en esas edades desde el año 2006, alcanzando al 92,3%.

(...) Del total de la matrícula de Educación Media Superior en 2022, 113.928 estudiantes se encuentran en la DGES y 49.341 en la DGETP. En términos tendenciales la matrícula de la DGES se expandió un 21,9% entre 2000 y 2022, experimentando ciertas oscilaciones a lo largo del período. (...) En la DGETP, en tanto, se registra un incremento mayor y notorio, más que duplicando la matrícula entre 2000 y 2022 (una expansión de 103,7%). A diferencia de la oferta de la DGES, la serie de la DGETP no presenta oscilaciones, sino que crece año tras año, hasta el año 2021." (ANEP, 2023, pp. 28-29). El gráfico 1 representa esta evolución.

Figura 2. Matrícula de la EMS total y por subsistema, años 2000 a 2022



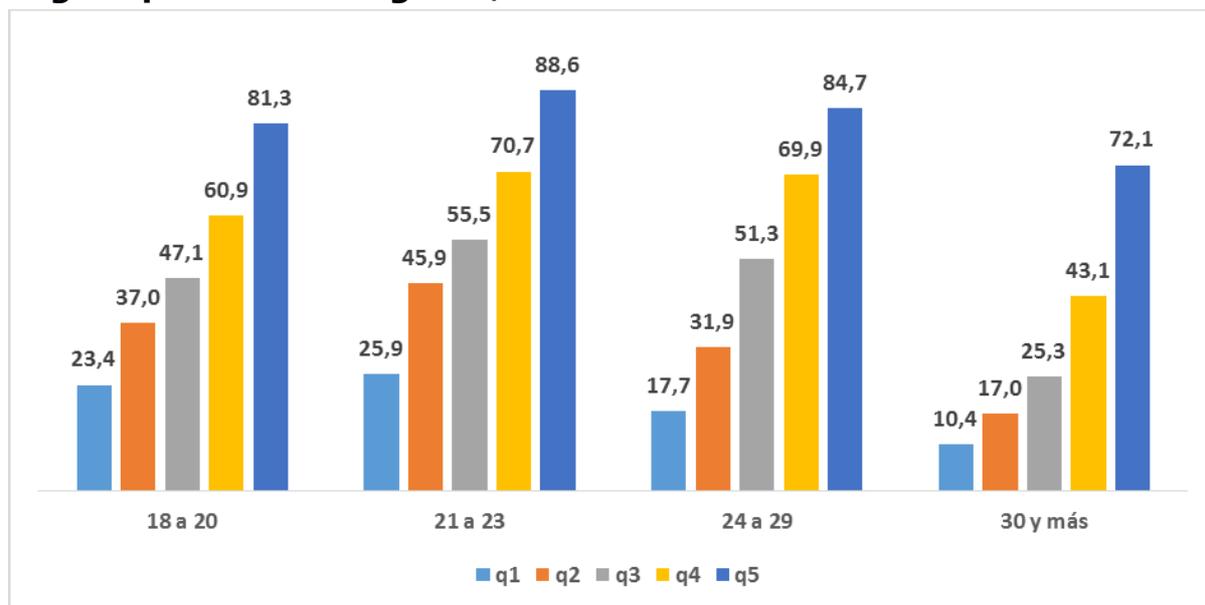
Fuente: Estado de Situación de la Educación. Rendición de Cuentas 2022 (ANEP 2023, pág. 29).

Junto a este aumento de cobertura, el porcentaje de egreso de la educación obligatoria ha sido uno de los resultados educativos más críticos y a la vez difíciles de mejorar en las últimas décadas en la educación uruguaya. Esto obedece a muchos factores, entre los cuales destacan los aprendizajes insuficientes, el alto rezago que caracteriza a la educación del país y el abandono de los estudios, que se vuelve muy relevante en este tramo educativo. En el año 2022, el porcentaje de egreso de la EMS en Uruguay fue de 30,4% a la edad de 18 años, de 49,9% a los 21 años, y de 52,6% a los 23 años. Es decir, que en el tiempo previsto por el currículo vigente, menos de $\frac{1}{3}$ de los estudiantes lograba culminar. Se necesitan 5 años más de vida, hasta la edad de 23, para que solo la mitad de ellos haya culminado la educación obligatoria.

Véase en el siguiente gráfico (gráfico 2), cómo evoluciona la tasa de egreso a medida que avanza la edad de las personas, y cómo la misma está fuertemente afectada por el quintil de pertenencia, haciendo patente la fuerte inequidad presente. En el tramo de 18 a 20 años (que incluye la edad normativa y 2 años de extraedad) solo un 23,4% de los estudiantes del quintil 1 ha finalizado la educación obligatoria, mientras que lo hace el 81,3% de los del quintil 5.



Figura 3. Porcentaje de egreso de la EMS por tramos etarios según quintiles de ingreso, año 2022



Fuente: Estado de Situación de la Educación. Rendición de Cuentas 2022 (ANEP 2023, pág. 40).

Resulta muy significativo que los más altos porcentajes de estudiantes que logran el egreso ocurre en los tramos etarios de 21 a 23 años y 24 a 29 años, lo que pone en evidencia el importante rezago que afecta al sistema educativo del país y la gran cantidad de tiempo que insume a los ciudadanos completar su educación obligatoria.

¿Cómo son los resultados educativos de los estudiantes? A pesar de todas las limitaciones que pueda tener un porcentaje de aprobación-no aprobación, éste constituye un indicador aproximado del comportamiento de un sistema educativo, el que debe mirarse en conjunto con los resultados de aprendizaje, lo que se hará líneas abajo.

En relación a los porcentajes de no aprobación, históricamente éstos han sido muy elevados en la EMS, aunque mejoran lentamente, tal como puede verse en la siguiente tabla (tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes no aprobados en EMS, ambos subsistemas, 2016-2022

Dirección / Grado	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
DGES	31	28,1	26,8	25,4	25,2	23,4	20,9
1° EMS	31,63	31,56	30,56	29,32	29,93	29,04	26,8
2° EMS	32,6	27,8	25,8	23,9	24	21,8	19,2
3° EMS	28	23,4	22,6	21,6	20	17,3	14,6
DGETP	40,7	38,3	35,3	35,4	33,6	29,6	28,0
1° EMS	45,1	40,4	37,7	40,2	40,4	34,8	33,2



2° EMS	35,57	34,06	31,17	32,62	29	26,17	24,21
3° EMS	37,32	40,24	35,6	31,16	24,66	21,78	21,48

Fuente: Estado de Situación de la Educación. Rendición de Cuentas 2022 (ANEP 2023, pág. 47)

En relación a los aprendizajes, una forma de verlos en forma longitudinal a lo largo del tiempo, es a través de los resultados de los estudiantes uruguayos en las pruebas internacionales que aplica la OCDE regularmente a través de las pruebas PISA. Estas pruebas se aplican a los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemática y ciencia. Los estudiantes que participan se suelen ubicar en algún grado de la educación media superior, en general concentrados en el primer grado.

Como se ha informado en la Rendición de Cuentas 2022, “al igual que en ciclos anteriores, Uruguay se ubicó entre los países latinoamericanos con puntajes promedio más altos en PISA 2018 en las pruebas de lectura (por debajo de Chile y sin diferencias estadísticamente significativas con México y Costa Rica), matemática (junto con Chile) y en ciencias (en segundo lugar, después de Chile y sin diferencias estadísticamente significativas con México). Los desempeños de la región, incluido Uruguay, fueron sin embargo inferiores a los registrados, en promedio, por los países de la OCDE: 405 puntos vs. 487, en promedio, para Latinoamérica y OCDE respectivamente en lectura; 384 y 489 en matemática; y 403 vs. 489 en ciencias.

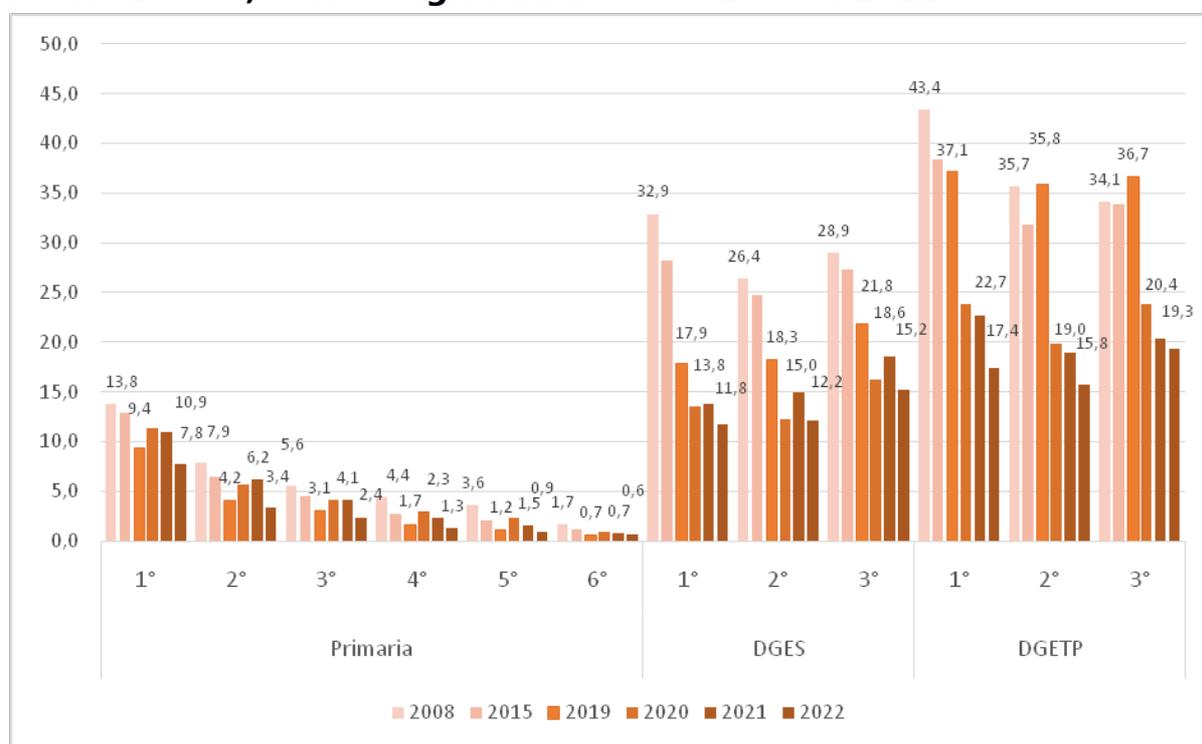
En este último ciclo de PISA, el 41,9% de los estudiantes uruguayos demostró competencias lectoras propias del nivel 1 o inferiores, es decir, no alcanzaron el umbral de competencias mínimo definido por el estudio. Este porcentaje fue de 51,0% para el conjunto de los países latinoamericanos y de 22,7% en el promedio de la OCDE. En matemática, 50,7% de los estudiantes uruguayos no alcanzaron el nivel 2, en comparación con el 63,3% en Latinoamérica y el 24,0% en la OCDE, mientras que, en ciencias, estos porcentajes se ubicaron en 43,9% (Uruguay), 54,4% (Latinoamérica) y 22,0% (OCDE).

PISA 2018 mostró un patrón general de estabilidad en los desempeños promedio de los 79 países y economías participantes. En Uruguay, en particular, el estudio no reportó diferencias estadísticamente significativas ni en la prueba de lectura ni en matemática entre los ciclos 2015 y 2018, pero sí una caída de 10 puntos, estadísticamente significativa, en el puntaje promedio en el área de ciencias.” (ANEP, 2023, pp, 60-61)

En síntesis, Uruguay todavía tiene, debajo del nivel mínimo de competencias al 41,9% de los estudiantes en lectura, al 50,7% de los estudiantes en matemática, y al 43,9% en ciencias, habiendo descendido 10 puntos en el puntaje promedio en ciencias, entre los años 2015 y 2018.

Finalmente, resulta ineludible hacer una referencia explícita a los resultados de evaluación, con una mirada longitudinal y crítica. Es decir, observar los resultados que logran los estudiantes, no poniendo foco en los estudiantes, sino en los instrumentos de evaluación que se emplean. Considérese el siguiente gráfico (gráfico 4), que pone en evidencia el salto significativo que ocurre en los porcentajes de estudiantes no aprobados entre ciclos, en este caso, entre la educación primaria y la media. Resulta muy revelador que los mismos estudiantes, al sufrir un cambio de propuesta curricular y por tanto, de régimen de evaluación, tengan un comportamiento tan disímil, al pasar del último año de la primaria al primero de la educación media. Esto interpela a las formas de evaluación empleadas, y en general, al corte tan abrupto de propuesta curricular que el sistema ofrece.

Figura 4. Porcentaje de estudiantes no aprobados en Primaria y Media Básica, serie longitudinal desde 2008 a 2022



Fuente: Estado de Situación de la Educación. Rendición de Cuentas 2022 (ANEP 2023, pág. 46).

En relación a su comportamiento educativo, el último tramo de la educación obligatoria de estos adolescentes y jóvenes presenta una

reciente disminución de la no aprobación, aunque aún en niveles elevados, importantes niveles de rezago y abandono que impactan sobre una tasa de egreso estancada hace décadas, un desempeño en pruebas internacionales también estancado, así como evidencia clara de la necesidad de cambiar las formas de evaluación, especialmente en los bruscos cambios de régimen que ocurren al cambiar de ciclo.

b) La opinión de los estudiantes y los docentes

Desde que en el año 2021 se comenzó a sistematizar información sobre las necesidades de cambio del currículo vigente en el país, se consideró relevante tener en cuenta la voz de los adolescentes y jóvenes.

Este propósito se plasmó, entre otras cosas, tanto en la consulta en línea realizada en 2022 a los estudiantes matriculados en dicho año desde 6º de escuela hasta 3º o 6º de bachillerato según la propuesta, como en actividades especialmente diseñadas para recoger su voz (como la realizada en conjunto entre ANEP y UNICEF), y también en aportes que diferentes colectivos de estudiantes hicieron llegar a las autoridades.

La consulta en línea a estudiantes estuvo disponible varias semanas y fue respondida en forma voluntaria por los estudiantes sobre temas como la estructura y los componentes del currículo vigente, la importancia de la educación en general, o los cambios que consideran necesarios.

En las 46.225 respuestas obtenidas, más del 80% de los estudiantes expresa que la educación les sirve para continuar estudiando o para entrar al mercado laboral. Cuando se les consulta sobre las competencias en que se debería formarlos, los estudiantes priorizan la comunicación, el relacionamiento con otros, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la capacidad de emprender. En relación a los cambios que deberían ocurrir, la mayoría plantea la necesidad de modificar las formas de evaluación, fortalecer y profundizar los acompañamientos en marcha, y aumentar la coordinación entre las asignaturas que componen la malla curricular vigente en 2022. En menor medida, responden que se deberían cambiar las formas de enseñar, o algunas asignaturas.

Asimismo, se consultó a los docentes, por su rol protagónico en el proceso formativo. De las 10.043 respuestas recibidas se puede extraer un interesante contrapunto a las respuestas de los estudiantes. Las competencias más valoradas por los docentes fueron las de relacionamiento con otros, la resolución de problemas y la comunicación,

mientras que las valoradas como menos importantes fueron las de creatividad, expresión artística y emprendimiento.

También se han tomado como antecedentes para la elaboración del presente plan las ideas que junto a UNICEF, un conjunto de adolescentes y jóvenes seleccionados de diferentes centros educativos de educación media de todo el país, ha venido desarrollando en torno a la educación que desean. Durante 2021 se trabajó en el documento: 13 principios para reimaginar la educación (Gottlieb, 2022) a lo largo de cuatro talleres y con la metodología del pensamiento de diseño, un conjunto de adolescentes convocados identificó las principales dificultades que la educación hoy les plantea, así como sugirió un conjunto de principios que deberían orientar la educación a la que aspiran. Estos principios son:

- Personalización: contenidos que tengan en cuenta los intereses de los estudiantes, sus tiempos de aprendizaje y necesidades, que se pueda elegir parte de la formación.
- Aprender a aprender: aprender para el cambio, a resolver problemas, pensamiento crítico, comunicación, creatividad.
- Evaluación significativa: que se contemple la diversidad de los estudiantes, trascender parciales y pruebas.
- Aprender haciendo: más experimentación, casos reales, más vínculo entre teoría y práctica, talleres, proyectos.
- Más artes: incorporar la metodología de las artes, más música, danza, teatro.
- Docentes 3.0: motivados, con metodologías activas, más abiertos, más entusiastas, formados en habilidades socioemocionales.
- Más cercanía: más acompañamiento de los adultos, de los docentes, para sentir más pertenencia al centro.
- Inclusión: una educación empática, accesible, que no discrimine, inclusiva en todos los sentidos.
- Agenda joven: que existan espacios para los temas que les interesan como la educación sexual, los temas ambientales, la sociedad sostenible.
- Participación: estudiantes incorporados a la toma de decisiones, asambleas periódicas entre estudiantes, docentes y equipo directivo.
- Centros para ser: clases en ronda para favorecer el diálogo, gimnasio, aulas temáticas, más actividad física, más creatividad, más actividades comunitarias.
- Aprender trabajando: aprender habilidades laborales en educación media para facilitar la inserción laboral, favorecer la inserción en el mundo del trabajo, pasantías, oportunidades laborales.

- Modos híbridos: educación presencial pero también aprovechando lo virtual, asegurar la infraestructura y la conectividad para que esto ocurra. (ANEP, 2023, pág. 309)

Durante 2023 UNICEF continuó trabajando con adolescentes¹, haciendo foco en la educación media superior, y por ello está desarrollando una serie de talleres que se prolongarán a lo largo de todo el año para dar el espacio para discutir y generar ideas para este nivel educativo.

Como resultado intermedio de este trabajo desarrollado en dos talleres en los meses de marzo y mayo, se cuenta con varias ideas fuerza. Se planteó el trabajo a partir de los “13 principios para reimaginar la educación” elaborados en 2022, y 5 ejes de trabajo relacionados con el diseño curricular de la educación media superior: la optatividad, el acompañamiento, la construcción de ciudadanía, el mundo del trabajo y el aprendizaje continuo. Del diálogo entre los 13 principios y los ejes surgieron 30 iniciativas, producto del trabajo de codiseño. Entre ellas se destacan la necesidad de los estudiantes de poder elegir experiencias educativas, el pedido de puentes más sólidos con el mundo laboral a través de prácticas, más orientación sobre opciones de estudio y oportunidades laborales, y la profundización de modos híbridos de enseñanza, entre otros.

En paralelo a este trabajo directo con estudiantes, se considera un punto de partida importante para la elaboración del presente plan, considerar las características propias de los estudiantes que transitan este tramo educativo. Se trata de adolescentes y jóvenes que están culminando su escolaridad obligatoria, que viven procesos internos muy removedores, dado que se enfrentan a las grandes decisiones que marcarán el rumbo de sus vidas, en lo emocional, en lo profesional, en definitiva, en varios planos de la vida. Los años en que los adolescentes cursan la educación media superior son los años en que viven la transición hacia su emancipación, la que en algunos casos es temprana y en varios casos resulta traumática. Corresponde a los centros educativos a lo largo de toda la educación, pero muy especialmente a los del tramo de media superior, ofrecer todas las herramientas y oportunidades para que este tránsito sea fluido, constructivo y gratificante para el estudiante.

En síntesis, las características de los estudiantes ponen en evidencia una población ávida de cambios en su propuesta formativa, que propone una educación más personalizada y cercana a sus intereses intelectuales y

¹ 80 adolescentes y jóvenes provenientes de centros de educación media superior de todo el país, tanto de liceos como de escuelas técnicas, así como algunos que han abandonado el sistema.

vitales, con más participación y acompañamientos, más peso de propuestas híbridas de enseñanza, aprender haciendo, transformaciones en las formas de evaluación, poder elegir más su currículo, la existencia de puentes con el mundo laboral a partir de experiencias prácticas, y más orientación sobre opciones de estudio y trabajo. Los estudiantes experimentan, en el tránsito por la educación media superior, momentos desafiantes de su desarrollo personal, en que deben hacer frente a decisiones vitales profundas. Desean desarrollar sus competencias de comunicación, emprender, relacionarse con otros, resolver problemas y trabajar en equipo.

a) Requerimientos y necesidades de la sociedad recogidos a través de mesas de diálogo

Tal como se ha informado en la Rendición de Cuentas de la ANEP del año 2022, “durante noviembre del año 2021 se habían desarrollado cuatro mesas redondas a las que se invitó a diferentes colectivos de la sociedad, para recoger sus aportes en torno a estas grandes preguntas, y otras más específicas (tabla 4). Participaron en ellas destacados integrantes de los ámbitos educativo-académico, social-productivo (que incluyó representantes de cámaras empresariales, de organizaciones vinculadas al ámbito laboral, y de la conducción sindical), de todos los partidos políticos con representación parlamentaria, y del ámbito prospectivo. Varios de ellos señalaron que nunca antes la ANEP los había convocado para escuchar su parecer en un tema de tal relevancia. En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los principales contenidos vertidos en las mesas en las que se discutió sobre la educación en general que el país requiere.



Tabla 4. Principales contenidos tratados en las cuatro mesas redondas, por dimensiones y según ámbito. Año 2021

Dimensiones	Social-productivo	Educativo-académico	Partidos políticos	Prospectivo
Expectativas sobre la educación y la formación de estudiantes	Articular lo formativo con lo laboral de forma urgente. Formar en habilidades "blandas": trabajo en equipo, negociación, planificación. Formar en habilidades básicas para el desempeño: leer, escribir, inglés, herramientas digitales, ciencias y matemática. Formar para el diseño y operación de equipos con alta incorporación de tecnología. Propuestas que contemplen la diversidad de los estudiantes.	Promover habilidades y capacidades de adaptación para insertarse en un sistema productivo. Promover competencias transversales: aprender a aprender, autoconocimiento, ciudadanía, toma de decisiones, lo emocional. Considerar la retroalimentación para acompañar los procesos de aprendizaje. Valorar el rol insustituible de la escuela: ciudadanía, democracia, cuidado del ambiente, defensa de los derechos humanos.	Foco en educación emocional. Fortalecer la tecnología como herramienta. Se debe tener en cuenta a las personas con discapacidad y su verdadera inclusión.	Educación más allá de la disciplina científica o humanística. Educación con fuerte sentido práctico y que genere capacidad de adaptación. Competencias transversales: aprender a aprender, trabajo colaborativo. Repensar la repetición en tanto genera abandono. Generar más participación estudiantil.
Priorización de ejes temáticos	Emprendedurismo. Educación financiera. Tecnología. Lenguas extranjeras.	Énfasis en lengua materna (se subraya déficits en estudiantes de nivel terciario) y STEM.	Programación. Lengua materna y segundas lenguas (inglés sobre todo).	STEM. Sustentabilidad.
Concepción del estudiante y el currículo. Desafíos		Currículo que permita al estudiante ir eligiendo y tomando decisiones en un espacio de aprendizaje.	Currículo flexible con materias optativas.	Cambio que incluya la voz de los estudiantes. Destinar presupuesto a que ellos definan parte de su currículo.


ANEP

 DIRECCIÓN GENERAL
 DE EDUCACIÓN
 SECUNDARIA

Concepción del docente		Competente para saber elegir los saberes esenciales.	Que genere interés en los estudiantes. Incluir animadores que estimulen a los adolescentes.”	
------------------------	--	--	--	--

Fuente: Estado de Situación de la Educación. Rendición de Cuentas 2022 (ANEP 2023, pp. 308-309).

Más recientemente, entre los meses de marzo y mayo de 2023 se realizaron 5 mesas de diálogo con foco en el tema de la EMS. Las mesas fueron las siguientes:

Mesa 1: Ámbito político: Partidos políticos y parlamento, representantes de:

Frente Amplio - Partido Nacional - Partido Colorado - Partido Independiente - Partido de la Gente - Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes - Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Senadores

Mesa 2: Ámbito educativo-académico, representantes de:

UdelaR - UTEC - AIDEP - AUDEC - CEIBAL - Grupo Inter/Academia: Ciencias, Ingeniería y Medicina - Consejo de Rectores de las Universidades privadas - INEEd

Mesa 3: Investigadores y especialistas en educación.

Mesa 4: Ámbito social-productivo, representantes de:

ANMYPE - CCE - CUDECOOP - INEFOP - INIA - CUTI - OSNC - ANDE

Mesa 5: Comisión mixta ANEP-UdelaR-UTEC: representantes de:

Por ANEP participaron representantes de la DGES y la DGETP, UdelaR y UTEC.

En todas las mesas se trabajó con idéntica metodología, enviándose, en forma previa un conjunto de preguntas disparadoras para provocar el intercambio. A continuación se incluyen las preguntas:

. ¿Qué aspectos deben fortalecerse para promover una mayor articulación y continuidad entre la educación media superior y la educación terciaria/universitaria?

- . La diversificación de la educación media superior actual, ¿es la más adecuada para la continuidad educativa, la inclusión en el mundo del trabajo y la construcción de ciudadanía?
- . ¿Qué porcentaje del currículo de la educación media superior debería ser optativo para los estudiantes? ¿En qué momento de su trayectoria?
- . ¿Debería propiciarse el pasaje entre DGES y DGETP durante los estudios de educación media superior? Si sí, ¿cómo?

A continuación se presentan los hallazgos relevados en las instancias de diálogo. Se organiza la información en ocho categorías de análisis identificadas:

- Aspectos generales
- Diversificación de educación media superior
- Optatividad de asignaturas
- Destaque de competencias
- Formación para la ciudadanía
- Navegabilidad entre subsistemas
- Vínculo con la enseñanza terciaria/universitaria y
- Vínculo con el ámbito laboral

Sobre los **aspectos generales**: En todas las mesas se destaca la importancia de estos encuentros, instancias de diálogo entre diferentes actores y ámbitos, considerando las voces de varios participantes. A la vez, se menciona que es relevante dar continuidad a estas instancias y mantener el diálogo una vez que comience a implementarse la transformación curricular correspondiente a este ciclo, porque las decisiones tomadas van a mostrar consecuencias en el largo plazo, y es necesario seguir trabajando de forma conjunta para potenciar los resultados positivos y reducir los aspectos negativos que pueden aparecer. En esta misma línea, son varios los participantes que destacan la necesidad de considerar la voz de los propios jóvenes y de ofrecer instancias de participación para aportar insumos en la temática (evitar una mirada adultocentrista). Adicionalmente, gran parte de los referentes consultados concuerdan que para que esta transformación sea apropiada, es necesario tener capacidad para generar consensos que trasciendan al gobierno actual, así como las posturas político-partidarias, porque los plazos para una transformación real trascienden los plazos de las administraciones. En las diferentes instancias, alguna de las preguntas orientadoras llevaban a reflexionar sobre el objetivo que debería perseguir la educación, principalmente en la formación media superior. Debería escapar a una mirada propedéutica, para ser entendido como un proyecto en sí mismo, pero a la vez fortalecer a los estudiantes en competencias

para la vida, que les permitan buscar su propósito personal, involucrarse en la comunidad, potenciar el vínculo con el trabajo y otros múltiples espacios de aprendizaje no solo del ámbito formal. Finalmente, dentro de esta categoría de análisis varios participantes realizan sus aportes contextualizando información sobre algunos indicadores relevantes. Particularmente, se destaca las tasas de finalización de educación media superior, así como información vinculada al desempleo juvenil (donde cerca del 62% de los jóvenes menores de 24 años de edad se encuentran en esa situación, y no cuentan con educación media superior finalizada).

Sobre la **diversificación en educación media superior**: A nivel general, gran parte de los participantes consideran que es necesario integrar la formación de educación media superior y ofrecer propuestas más sencillas, unívocas, sin tanta diversificación. Al respecto, hay posturas a favor de mantener tres años de educación media superior, ofreciendo mayor diversificación en el último año, pensando en un egreso del estudiante que habilite la continuidad educativa, el acceso al mundo del trabajo, pero fundamentalmente una formación en clave de ciudadanía. Prima una postura donde la diversificación actual debe ser reducida, y la decisión por parte de los estudiantes en aquellas cuestiones que tengan consecuencias sobre sus trayectorias debe ser postergada lo máximo posible. Esa reducción de orientaciones haría mayor sentido si se ve acompañada de una optatividad en la elección de unidades curriculares por parte de los estudiantes, lo que permitiría promover una mayor

autonomía y toma de decisiones de los mismos. En menor medida, algunos exponentes destacan la relevancia en la diversificación en tanto permite a los estudiantes tomar decisiones e ir adquiriendo competencias propias del mundo adulto. Cuanto antes puedan elegir y aprender de sus decisiones, se les facilita el camino en otras esferas que hace a la vida adulta. Finalmente, en todas las mesas se expresa que la diversificación actual requiere de una revisión, así como de mecanismos para pensar estas transformaciones y establecer procesos de revisión y evaluación para la toma de decisiones. No es posible pensar la diversificación sin considerar el vínculo con la educación terciaria, con el sector productivo y con las posibilidades de navegabilidad entre subsistemas atendiendo las particularidades de cada uno de los mismos.

Sobre la **optatividad de asignaturas**: En todas las mesas de diálogo se destaca la relevancia de ofrecer al estudiante una mayor autonomía para la construcción de su trayectoria educativa, particularmente en la definición de asignaturas que pueda escoger en la formación de su propio itinerario. La optatividad tiene que existir, pero con la expectativa de que

los estudiantes puedan conocer las opciones; eso es lo que les permite tomar decisiones con más elementos sobre lo que quieren hacer y sobre las áreas en que les interesaría profundizar. Con respecto al porcentaje del currículum que debería ocupar la optatividad, se destacan dos elementos relevantes: 1. Respetar el principio de progresividad, y 2. Brindar mayor autonomía a los centros educativos. Con relación al primero de ellos, se espera que a medida que se avanza en los grados educativos, aumente el porcentaje de optativas que se le ofrecen a los estudiantes. En algunos casos, se habla de una relación de casi el 80% para el primer grado de educación media superior, y una relación equitativa (50%) de asignaturas pertenecientes a un tronco común y optativas en los grados siguientes. Con relación al segundo punto, varios participantes consideran sustantivo que dentro del porcentaje de optativas que se ofrece a los estudiantes en los grados superiores, se incorpore un peso relativo en la definición de asignaturas desde el propio centro educativo con un anclaje en lo territorial, en su situación local. Por último, en todas las mesas se destaca la necesidad de implementar estrategias de acompañamiento para la toma de decisiones de los estudiantes en su trayecto educativo, con instancias de orientación vocacional que le permitan proyectarse no solamente en el corto plazo, sino también a futuro (continuidad educativa, vínculo con el mercado laboral, entre otros).

Sobre las **competencias a destacar**: Tomando como insumo el Marco Curricular Nacional (2022) competencial promovido por la transformación curricular integral, en varias mesas se hace mención a ciertas competencias que sería recomendable priorizar en la formación correspondiente a educación media superior. Se destaca la relevancia de enfatizar la formación en áreas vinculadas a las competencias transversales como son la autonomía, el aprender a aprender, aprender a hacer, trabajo colaborativo, aspectos socioemocionales, emprendedurismo, innovación, entre otras. Adicionalmente, se destacan competencias técnicas y tecnológicas, vinculadas a la promoción del pensamiento digital, computacional, así como a la promoción de habilidades como la experimentación, comprensión por indagación, investigación, entre otros.

Sobre la **formación para la ciudadanía**: Alineado al punto anterior, en todas las mesas se destaca la relevancia de incluir formación en ciudadanía para los jóvenes que transitan por las propuestas de educación media superior. La educación media superior debería ofrecer propuestas formativas considerando la diversidad de entornos por los que circula el sujeto, promoviendo una educación proyectiva como persona y ciudadano.

Sobre la **navegabilidad entre subsistemas**: Con relación a las posibilidades de navegabilidad entre los subsistemas, los referentes de las diferentes mesas destacan una necesaria transformación del sistema educativo que promueva una movilidad entre DGES y DGETP. El principal desafío al respecto, sugiere la necesidad de cambios estructurales, de gobernanza, que apunten hacia una formación integral, transversal, más flexible, y con agilidad administrativa, que permita que los estudiantes puedan transitar de forma fluida por diferentes espacios de formación. Uno de los argumentos que mencionan varios referentes para garantizar una mayor navegabilidad, sostiene que los jóvenes hoy en día necesitan una formación integral, considerando la diversidad de espacios educativos en donde la formación ocurre (espacios formales, de educación no formal, e informales) y no fragmentada en áreas de conocimiento. El camino para garantizar esa navegabilidad tiene una base a través de la definición de competencias que nucleen aspectos relevantes en el marco curricular. En las instancias de intercambio, se menciona la necesidad de facilitar la circulación de los jóvenes entre DGES y DGETP, en clave de pensar las posibilidades ofrecidas para atender un problema frecuente en la actualidad: cambios en las trayectorias de los estudiantes, en las orientaciones escogidas, e incluso en el egreso de los mismos. Tiene que haber puntos de contacto, donde si uno quiere modificar su trayecto, el camino escogido, pueda tener otras opciones y que no sea un proceso regresivo. No se puede penalizar a los estudiantes exigiendo que inicien desde cero, porque esa pérdida puede afectar los vínculos con sus compañeros, la motivación, y la continuidad de su formación. La prioridad debe ser acompañar los procesos de cambio en las decisiones de los estudiantes con respecto a su formación. Como una estrategia para facilitar la navegabilidad, se puede ofrecer parte del currículo optativo a cursar en diferentes centros, pensar en lógicas que habiliten la circulación por espacios de formación que ofrecen otros actores en el territorio, independientemente del subsistema.

Sobre el **vínculo con educación terciaria / universidades**: En algunas de las mesas, emerge la necesidad de pensar la educación media superior articulada con la formación terciaria/universitaria. En este sentido, se menciona que debería existir una mayor articulación entre ambas, que permita un buen tránsito para aquellos estudiantes que proyecten su continuidad educativa en estos ámbitos, con un mayor acompañamiento en el pasaje del último año de educación media superior y el primero de enseñanza terciaria/universitaria. Se destaca, al respecto, la necesidad de definir criterios de navegabilidad vertical hacia la formación universitaria facilitando el ingreso de los jóvenes independientemente de la trayectoria

escogida en educación media superior. En este sentido, UdelaR presenta avances importantes en tanto cerca del 60% de las carreras ofrecidas no solicitan formación en específica. Por último, es necesario definir evaluaciones continuas en el pasaje de una institución a otra, que permita tener mayor información sobre el estudiante a nivel de su trayectoria educativa. Si bien desde la Universidad de la República se llevan a cabo pruebas diagnósticas al ingreso, no se cuenta con información del egreso de educación media superior, insumos que serían sustantivos para acompañar los procesos educativos de los jóvenes.

Sobre el **vínculo con el mundo del trabajo**: Varias mesas de trabajo abordan la conexión entre la formación que debería recibirse a nivel de educación media superior y su relación con el mundo del trabajo. Se relevan tres puntos de coincidencia:

- Una necesaria actualización de la formación recibida en educación media superior, que se centre en un abordaje competencial alineado a las exigencias del mundo del trabajo. Se destaca la aceleración de los cambios del sector productivo. Esta es mayor a la que ocurre en educación: el diseño curricular por competencias constituye un buen anclaje para vincular a ambos sectores.
- Brindar un acompañamiento enfocado en la orientación vocacional y laboral, que les permita comprender el mundo del trabajo, y obtener herramientas para garantizar un mayor desenvolvimiento en el ámbito.
- Viabilizar un sistema de pasantías en diversas modalidades, que estén articuladas con los procesos de aprendizaje de educación media superior y los centros educativos puedan ofrecer a sus estudiantes. Tener en cuenta las demandas que la sociedad en su conjunto hace al sistema educativo, en el sentido de dotar a los estudiantes de competencias generales que los hagan aptos para seguir aprendiendo toda la vida. Esto apunta a bajar el tono especializado de la propuesta. También se hace énfasis en considerar el reclamo generalizado de los agentes del mundo productivo que piden mejores niveles de apropiación de una segunda lengua (inglés), de herramientas del mundo digital y del necesario énfasis en las áreas STEAM. Esto deberá ser priorizado en las mallas curriculares y en las metodologías.

Estos elementos también forman parte de los hallazgos de las investigaciones “La actualización curricular y la mirada de la producción” desarrollada por el Observatorio de Educación y Trabajo de UTU y el “Estudio de la demanda laboral para la oferta de formación de UTU”, realizado por la Consultora Advice con el apoyo de República AFAP. Los

mismos contribuyen a apreciar el grado de pertinencia de la formación técnico profesional de nivel medio, en atención a las expectativas vocacionales, profesionales y laborales de los adolescentes y jóvenes considerando su participación en la sociedad de la información y el conocimiento, las que se explicitan en la fundamentación propia de la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

a) La EMS en el ámbito internacional

En esta sección del documento se sintetiza una parte de la revisión documental realizada acerca de las diferentes propuestas de educación media superior desarrolladas en el mundo, destacando algunas dimensiones relevantes identificadas. El objetivo ha sido poder visualizar aquellas propuestas llevadas a cabo en otros contextos, para oficialar, entre otros, como referentes conceptuales en la elaboración de este plan.

Se han seleccionado cuatro países², a saber Chile, España, Finlandia y Francia, y se considera evidencia relevante con relación a las siguientes cinco dimensiones:

1. **Oferta formativa** del sistema educativo
2. **Organización y estructura** de la EMS (años, ciclos, orientaciones, asignaturas)
3. **Propuesta curricular**
4. **Navegabilidad** entre secundaria y formación profesional/técnica
5. **Destaque innovador** de la propuesta

Chile

En el siguiente cuadro se presenta la **estructura del sistema educativo** y estandarización según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, UNESCO, 2011):

Figura 5. Estructura del sistema educativo chileno

² La selección de los países responde a la necesidad de priorizar países de diferentes regiones, así como aquellos que presentan indicadores educativos favorables y/o propuestas educativas innovadoras en forma reciente. La proximidad geográfica con Chile, la proximidad histórica y cultural con España, el interés permanente en lo que acontece en la educación en Francia, y la relevancia internacional y reciente del sistema educativo de Finlandia constituyen parte de los argumentos de la presente selección.



Sistema Nacional de Educación						
Educación parvularia	Sala cuna menor	CINE 010	0 a 1 años	Regular - Especial		
	Sala cuna mayor		1 a 2 años			
	Nivel medio menor		2 a 3 años			
	Nivel medio mayor	CINE 020	3 a 4 años			
	Primer nivel de transición		4 a 5 años			
	Segundo nivel de transición		5 a 6 años			
Educación básica	1° a 6° básico	CINE 1	6 a 11 años	Regular - Especial - Adultos		
	7° y 8° básico	CINE 2	12 y 13 años			
Educación media	1° y 2° medio - Formación general	CINE 3	14 y 15 años		Formal	
	3° y 4° medio - Formación diferenciada. Humanístico-científica, técnico profesional y artística		16 y 17 años			
Educación superior	Técnico de nivel superior	CINE 5	18 años y más			Obligatorio
	Bachillerato, Licenciatura o Profesional	CINE 6				
	Diplomado, Postítulo o Magíster	CINE 7				
	Doctorado	CINE 8				

Fuente: SITEAL, con base en la Ley N° 20.370/2009 y modificaciones; el Decreto N° 115 y la Ley N° 21.091/2018.

En 2015, a través de la Ley No 20.845 de inclusión escolar, se introduce una modificación donde se determina que **se implantará progresivamente la enseñanza gratuita** en los establecimientos subvencionados o que reciban aportes permanentes del Estado. Tenemos una trayectoria escolar de trece años de escolaridad obligatoria y gratuita. En cuanto a la **organización y estructuración de educación media superior**, Chile se plantea un conjunto de objetivos transversales para la Educación Básica y Media que tienen por propósito profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en estudiantes una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna. La Ley General de Educación establece que el nivel de educación media regular tiene una duración de seis años. Sin embargo, aún se encuentra vigente la estructura anterior, que tiene una duración de cuatro años. La edad teórica es de los 14 a los 17 años.

Este nivel educativo **ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas:** humanístico-científica, técnico profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las bases curriculares.

En Chile, **la educación técnico profesional** se ofrece en los niveles medio y superior. Cuenta con una oferta diversa, organizada en 15 sectores económicos, 35 especialidades y 17 menciones. Forma parte del

sistema nacional de educación y es regulada por la Ley General de Educación.

La Educación Media (educación secundaria) tiene una **duración nominal de 4 años** y se divide en dos ciclos de 2 años. Los 2 primeros años consisten en un tronco común curricular compuesto por 11 asignaturas. Las asignaturas y áreas del conocimiento que se tomarán en los últimos 2 años dependen de la especialidad elegida por el estudiante.

El nuevo currículum escolar consiste en una modernización de la estructura de estudio para los estudiantes de 3º y 4º medio. Este cambio busca reorganizar el tiempo escolar, favoreciendo una **mayor electividad** para que los estudiantes puedan elegir asignaturas de acuerdo a su vocación e intereses y transiten mejor preparados hacia la educación superior. La experiencia formativa en el primer ciclo medio es común en las tres modalidades. En 3º y 4º medio, en cambio, se establecen mayores diferencias entre ellas. Mientras la modalidad Humanístico Científica está destinada principalmente a la Formación General, en las modalidades Técnico-Profesional y Artística se dedica un tiempo preponderante a la Formación Diferenciada correspondiente y en ambas se mantienen algunos sectores de la Formación General.

El currículum en Chile distingue tres ámbitos de organización: la formación general, la formación diferenciada y la de libre disposición.

Formación general: La Formación General para las diferenciaciones Humanístico-Científica, Artística y Técnico-Profesional contempla un Plan Común de Formación General y un Plan Común Electivo.

Formación Diferenciada: Este ámbito de formación ocupa una proporción importante del tiempo en los cursos 3º y 4º de la Educación Media. Con el inicio de la Formación Diferenciada en 3º Medio, se posibilita una **decisión vocacional** mejor **fundamentada y más consciente**. Cabe destacar la especial importancia del **rol de la Orientación** en este punto de la Educación Media, la que debe contribuir tanto a la determinación de los planes de diferenciación o especialización que el establecimiento ofrezca, como al apoyo efectivo de estudiantes en el proceso de definir sus opciones de Formación Diferenciada.

Libre disposición: El tiempo de libre disposición permite a los establecimientos profundizar en diferentes ámbitos de acuerdo a sus proyectos educativos y los intereses de sus estudiantes. En este sector se presentan talleres de orientación, cuyos temas pueden ser los siguientes: Decisión vocacional y proyecto de vida, Factores protectores y de riesgos personales y sociales, Planificación y metas, Vínculos y relaciones interpersonales.

En relación a los **rasgos innovadores** de la propuesta, se destacan:

- La *flexibilidad curricular* permite a los establecimientos definir planes y programas de estudio propios sobre la base de este Marco Curricular (*formación diferenciada*).

- Oportunidades para la profundización y *electividad*: el ciclo terminal debe fomentar la profundización en aquellos ámbitos de interés de los estudiantes y darles la oportunidad de elegir asignaturas que apunten a ello.

España

Para el caso de España la **educación básica es gratuita** en los centros sostenidos con fondos públicos. **Comprende diez años de escolaridad obligatoria** y la forman las siguientes enseñanzas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO).

La educación secundaria superior o bachillerato, forma parte de la educación postobligatoria y tiene una duración de dos años académicos, generalmente cursados entre los 16 y los 18 años. **Ofrece a los estudiantes dos posibilidades, el bachillerato (vía general) y la formación profesional de grado medio (vía profesional).**

En el marco de la revisión de sus propuestas de nivel CINE 3, de dos años de duración, con la implementación de la nueva Ley Orgánica de Educación vigente desde 2021 se establecen los tipos de bachilleratos que se ampliaron a 5 rutas formativas: **Bachillerato general** como aporte novedoso que se orienta a aquellos estudiantes que no tienen definida una continuidad específica en la formación que imparten las demás propuestas formativas de nivel como Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes – Música y Artes Escénicas, Artes – Artes Plásticas, Imagen y Diseño. En este proceso de revisión se otorgó a su vez mayor relevancia a la formación en artes fortaleciendo las opciones de Música, Artes Escénicas y Artes Plásticas. Otro de los aportes de la nueva ley radica en la **alta flexibilidad** que otorga en la cursada de las diversas modalidades de bachillerato donde los estudiantes escogen un alto porcentaje de la estructura curricular de cada propuesta.

Los componentes de la formación se estructuran en tres bloques de asignaturas: Comunes, de modalidad orientadas a la formación específica y optativa.

Las materias comunes definidas son a) Educación Física, b) Filosofía, c) Historia de la Filosofía, d) Historia de España, e) Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. f) Lengua Extranjera.

Las materias de modalidad se definen según la orientación de Bachillerato escogido y atienden a la especificidad de la formación. Por último las materias optativas son definidas por las Administraciones educativas.

En síntesis, para la obtención del título de bachiller, los estudiantes deben cursar en el primer y segundo año las materias obligatorias (que representan más del 50% de la totalidad de asignaturas por año);

adicionalmente, las materias correspondientes a su modalidad, y materias optativas que ofrece el centro educativo.

Por su parte, se establece el régimen de reconocimiento recíproco de estudios de bachillerato y los ciclos formativos de grado medio de formación profesional, de enseñanzas artísticas y de enseñanzas deportivas.

El egreso de estas modalidades está orientado a la continuidad educativa universitaria o al cursado de Formación Profesional Superior.

Por su parte, la (FP) capacita para el desempeño de diversas profesiones. Esta se divide en tres niveles: 1. FP básica que se dirige a aquellos estudiantes que no han finalizado la ESO y quieren continuar con sus estudios en el ámbito de la Formación Profesional. 2. Ciclos formativos de grado medio. Al igual que el Bachillerato, forma parte de la educación secundaria postobligatoria. Generalmente dura dos años y permite obtener el título de y acceder a ciclos formativos de grado superior. 3. Ciclos formativos de grado superior. Estos estudios pertenecen a la educación superior, duran dos años académicos y permiten obtener el título de , además de poder acceder a estudios universitarios.

En cuanto a las posibilidades para la **navegabilidad entre secundaria y formación profesional/técnica**, se destaca, en primer lugar que para quienes cursen formación profesional técnica, se permite la posibilidad de obtener el título de bachiller cursando solamente las materias generales de los 2 años de bachilleratos. Por otro lado, se permite la navegabilidad entre modalidades entre el 1er y 2do año; en caso de que un estudiante quiera cambiar de modalidad en el segundo año podrá hacerlo cursando/aprobando las materias específicas previas a esa modalidad.

En relación a su **carácter innovador**:

- La modalidad general, permite que los estudiantes en cada año cursen las materias obligatorias, y puedan *elegir dos materias de las restantes modalidades*.
- Al mismo tiempo, posibilita a quienes hayan realizado educación profesional (técnica), *aprobar solamente las materias generales, para obtener el título de Bachiller*.
- Sobre las optativas, se ofrece cierta autonomía a las administraciones educativas en la regulación de la oferta de *las materias optativas, que deberá incluir, al menos, una segunda lengua extranjera*. Los centros podrán hacer propuestas de otras optativas propias en el marco de lo dispuesto por la administración educativa correspondiente.
- Sobre el ingreso a la universidad, *los estudiantes pueden ingresar a las universidades con cualquier orientación; se prioriza en la selección para el ingreso, a quienes hayan realizado un Bachillerato*

con modalidad alineada a la carrera que quieren estudiar (ej. modalidad de humanidades y ciencias sociales, favorece el ingreso a universidades que dicten carreras del área social, como sociología, ciencia política. entre otros).

Francia

La escolaridad en Francia es obligatoria y gratuita desde los seis años (primer curso de enseñanza primaria) hasta los dieciséis (educación secundaria). La enseñanza pública representa al 80% de los niños del país.

Con relación a la organización de la oferta formativa, la educación en Francia se divide en: Primer grado (Premier degré), que contempla educación infantil y educación primaria y Segundo grado (Second degré), que contempla la educación secundaria.

En cuanto a la **estructura**, el Bachillerato pertenece a una etapa de **educación postobligatoria** y comprende **3 cursos** (3 años educativos), y se organiza en un año genérico a todos los estudiantes (Seconde) y dos años con 3 modalidades específicas.

Una vez finalizado el primer año de bachillerato (sin ninguna especialización) los estudiantes eligen una **rama de formación general, tecnológica, o profesionalizante**.

Las **ramas de formación** que podrán ofrecer los centros educativos son:

Bachillerato General: existen **tres bachilleratos generales: L: Literario; ES: Económico y social; S: Científico**. Tras finalizar estos estudios en el Lycée, los estudiantes realizan la prueba del BAC (Baccalauréat) y obtienen el diploma nacional de bachillerato.

Bachillerato Tecnológico: existen **ocho tecnológicos:** STT: Ciencias y tecnologías terciarias; STI: Ciencias y tecnologías industriales; STL: Ciencias y tecnologías de laboratorio; SMS: Ciencias médico-sociales; STPA: Ciencias y tecnologías de productos agroalimentarios; STAC: Ciencias y tecnologías de la agronomía y medioambiente; TMD: Técnicas de la música y de la danza; Hostelería.

Formación Profesional: los Lycées profesionales preparan en **dos años** para la obtención del Certificado de aptitud profesional (CAP) y para el Brevet de estudios profesionales (BEP). Preparan igualmente para la **obtención del título de bachillerato profesional**. El objetivo de esta formación es dotar a los estudiantes de una cualificación profesional que les permita desempeñar un oficio.

Figura 6. Estructura del bachillerato en Francia


ANEP

 DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

2º Ciclo Diversificado			
LICEO DE ENSEÑANZA GENERAL Y TECNOLÓGICA		LICEO PROFESIONAL	
TRAYECTO GENERAL	TRAYECTO TECNOLÓGICO		
Primer año principalmente con asignaturas generales comunes a ambos trayectos			
Prepara a los estudiantes para un bachillerato general y estudios superiores. La especialización es gradual.	Prepara a los estudiantes para un bachillerato tecnológico y estudios superiores tecnológicos. La especialización es gradual.	Certificado de aptitud profesional	Bachillerato profesional
		Con diversas opciones laborales o de continuidad de otros estudios especializados.	
En todos los casos existen opciones de reorientación antes de la finalización de los trayectos, que generalmente son asesorados y trabajados en conjunto con las familias, y dando opciones de "puentes" en complementos de verano.			

Entre los **rasgos innovadores** de la propuesta, cabe señalar:

- Unificación de la formación de *bachillerato general y tecnológico en los mismos centros educativos*, con troncales comunes (fundamentalmente en el primer año). Ello facilita la definición de troncales comunes de asignaturas y disciplinas específicas a cada caso, y hace más sencillamente **navegable** el tránsito de una a otra.
- En todos los cursos, además de un apoyo personalizado en función de las necesidades de cada estudiante, se ofrece a los estudiantes un *apoyo de 54 horas según su orientación*, a título indicativo, con el fin de preparar sus futuras elecciones de estudios superiores.
- Al componerse el currículo por materias obligatorias, específicas y optativas, se da la posibilidad de brindarle a los estudiantes una autonomía relativa con respecto a la selección de su trayecto formativo.
- El primer año del bachillerato es común a todas las ofertas formativas.

Finlandia

El sistema educativo finlandés se divide en **5 etapas**: educación infantil, enseñanza preescolar, educación básica, educación secundaria y educación superior. La educación básica, si bien se puede impartir en centros educativos diferentes, plantea una propuesta comprensiva de primaria y media básica.

Al finalizar la educación básica (9o. curso), los estudiantes **deben elegir entre las dos modalidades más comunes de educación secundaria: el bachillerato y la formación profesional.**

El nivel secundario superior tiene una organización flexible. El programa de la escuela secundaria superior general está diseñado para tres años de estudios, pero en la práctica oscila entre dos y cuatro. La instrucción está organizada en módulos no asociados a años lectivos, así los estudiantes pueden escoger bastante libremente sus horarios de asistencia. Cada curso se evalúa a su conclusión, y cuando un estudiante ha completado la cantidad establecida de cursos, que incluyen asignaturas obligatorias y optativas, recibe el diploma de la escuela secundaria superior general. **Gracias a la estructura modular de la escuela secundaria superior, los estudiantes pueden combinar estudios del bachillerato y de la formación y capacitación profesional.**

La duración de las titulaciones profesionales es de tres años, que incluyen al menos medio año de prácticas en centros de trabajo. **Las titulaciones profesionales se han desarrollado en cooperación con el mundo del trabajo y otras partes interesadas.** Así se asegura que los currículos apoyen una transición flexible y eficiente al mercado laboral, y ofrezcan una base para el desarrollo profesional y para eventuales cambios de carrera. El desarrollo de la formación profesional y de sus titulaciones toma en cuenta, además de las necesidades del mundo laboral, el fortalecimiento de las aptitudes para la educación permanente, así como las necesidades y oportunidades de cada individuo de completar su titulación flexiblemente según convenga a sus propias circunstancias. Si se desea, desde la formación profesional se puede seguir estudiando hasta la educación superior.

Otra de las novedades del nivel secundario superior es **la reducción del peso de las asignaturas. Estas no desaparecen**, pero se propone una combinación de trabajo por proyectos y más interdisciplinariedad y colaboración de todos los agentes implicados, familias y entorno social incluidos. El currículum prevé **siete competencias transversales** (las llamadas *soft skills*) que deberán introducirse en cualquier asignatura, de las cuales el manejo de las TIC es una.

En relación a la **navegabilidad**, ésta se desarrolla con una fuerte mirada en la educación permanente, **los estudiantes siempre pueden continuar sus estudios en un nivel superior**, cualesquiera sean las elecciones que haya realizado en su carrera. Se han desarrollado prácticas de reconocimiento de aprendizajes anteriores para evitar una innecesaria superposición y repetición de estudios.

En cuanto a los rasgos innovadores del sistema educativo fines de educación media superior, cabe subrayar:

- El ritmo de estudios es *muy individual y más autónomo que otros*.
- *Cada alumno y estudiante tienen derecho a un apoyo*. La idea rectora es que se debe maximizar el potencial de cada alumno. Por lo tanto, la orientación de los estudios se considera esencial.
- *Elevada autonomía en todos los niveles de la educación: los proveedores de educación son responsables de los arreglos prácticos de la enseñanza, así como de la eficiencia y calidad de la educación*.
- *La alta participación del mundo del trabajo en la formación en este tramo educativo*.
- El estudiante *elige un trayecto formativo recién al finalizar su 9º grado*.

a) La historia de la EMS en el ámbito nacional

Es indudable que la educación en Uruguay ha intentado, a través del tiempo, dar respuesta a diversas intencionalidades y requerimientos sociales que han dependido de cada momento histórico (ANEP-CEP, 2007). La Educación Media Superior en Uruguay no ha estado ajena a ello. En sus orígenes, respondió a un sistema de valores sociales hegemónicos, adoptando para su educación media un modelo europeizado, con un rol preuniversitario (Nahum, 2008, Palamidessi, 2015). En este sentido, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la Educación Secundaria y Superior dependía de la Universidad y de sus tres Facultades de Derecho, Medicina y Matemática (Nahum, 2008). En aquel tiempo, según menciona Nahum (2008), la Universidad se consideraba como el lugar donde se formaban los doctores, periodistas y legisladores, pero no era reconocida como la institución responsable de preparar a aquellos involucrados en las labores productivas del país. Más relacionada con la formación para el sistema productivo, se encontraba una incipiente enseñanza técnica impulsada por Pedro Figari bajo la órbita de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que en sus inicios estuvo orientada a menores infractores y a personas social y económicamente vulnerables (Nahum, 2008).

La realidad social y económica del país a fines del siglo XIX fue cambiando

y requirió de una modernización de la educación. Los sectores más populares comenzaron a acceder a la Educación Secundaria ya que aquellos que no podían acceder a una educación universitaria veían a la Educación Secundaria como una posibilidad de acceso al mundo laboral y a mejores puestos de trabajo (Nahum, 2008). Sin embargo, la realidad era otra, ya que la educación superior continuaba siendo propedéutica y enfocada a la continuidad educativa en la Universidad, lo que la hacía inadecuada a los requerimientos de algunos sectores sociales.

La divergencia de pensamiento entre una Educación Secundaria que preparara para los estudios universitarios y una Educación Secundaria que se enfocara en una formación más general, inclusiva y amplia, se había instalado. Pero la realidad social que atravesaba el Uruguay a comienzos del Siglo XX favoreció la segunda idea, lo que condujo a la implementación de una serie de reformas que intentaron dar respuesta a las necesidades que la sociedad uruguaya requería. Simultáneamente, la reestructura de la Universidad, la redefinición de la Escuela de Artes y Oficios a la órbita ministerial, la apertura de dicha Escuela a miles de estudiantes para su formación orientada a la manufactura industrial, la creación de liceos en el interior del país y en la capital, y la creación de los liceos nocturnos son algunos ejemplos representativos del peso y la incidencia del contexto socioeconómico y cultural en las decisiones educativas y de cómo el sistema educativo se adecuaba a la satisfacción de esas necesidades.

Este amplio y extenso debate condujo, en 1935, a la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universitaria, creando el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria a través de la Ley 9523. A partir de ese momento la matrícula de la educación secundaria comenzó a crecer de forma exponencial y el nuevo plan de estudios se enfocó en la promoción de una educación más integral, que atendiera a la formación de nuevos ciudadanos y al desarrollo de las vocaciones (Nahum, 2008).

Al mismo tiempo, la Educación Técnica experimentó un importante crecimiento a nivel nacional, dando respuesta no solo a los requerimientos sociales sino también a las actividades productivas que se desarrollaban en diversas regiones del país. Asimismo, la oferta educativa fue incorporando tecnología de vanguardia y se comenzaron a establecer escuelas agroindustriales cubriendo prácticamente toda la producción agropecuaria del país (Nahum, 2008). Estos avances propiciaron la creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) por medio de la Ley 10225 del 9 de Setiembre de 1942.

De esta manera, puede observarse cómo a través del tiempo, se sucedieron diversos planes que buscaron dar respuesta a cambios y dilemas de la sociedad uruguaya en diversos momentos históricos. Así, la Educación Media Superior en Uruguay tuvo como cometido inicial luchar contra el analfabetismo, más tarde se propuso actualizar contenidos, en otras oportunidades intentó disminuir la deserción de los estudiantes,

mejorar los resultados académicos, disminuir la brecha en la desigualdad de oportunidades, entre otras razones que motivaron distintas reformas.

Un claro ejemplo de reforma que abarcó a ambos subsistemas fue el Plan 1976 que comprendía dos ciclos. El primero se denominaba como ciclo básico y tenía una duración de tres años y era común a los estudiantes de enseñanza secundaria y técnica. Su cursado era obligatorio y pretendía que los estudiantes internalizaran lo que en ese momento se entendía como una cultura general básica (Nahum, 2008). El segundo ciclo, continuación del ciclo básico, permitía al alumno orientarse en dos modalidades. Por un lado, hacia el Bachillerato Diversificado, con una duración de tres años y la posibilidad de acceder a diversas Facultades. Por otro lado, podía optar por la educación Técnica Profesional, a través del Bachillerato Técnico con una duración de 4 años y asignaturas en común con secundaria, además de otras propias de la especialización técnica, que también permitía el ingreso a algunas Facultades y le otorgaba un título para el ingreso al mercado laboral.

Otra de las reformas significativas que consideró a ambos subsistemas fue la Reforma de 1993, que se inició con la Microexperiencia de 1992 estableciendo un Bachillerato General administrado por Secundaria y tres Bachilleratos Técnicos administrados por UTU (Nahum, 2008). Para facilitar los pasajes horizontales entre Secundaria y UTU el Bachillerato General y los Bachilleratos Técnicos compartieron un núcleo común de asignaturas.

La principal modificación que incorporó el Plan 1993 estableció que los ciclos básicos de Secundaria y UTU dejaban de ser únicos pero eran equivalentes por lo que se podía cursar en locales de uno u otro subsistema. Una vez culminado el ciclo básico se habilitaba la continuidad en Bachillerato que para ambas modalidades contaba con contenidos comunes y otros contextualizados. Enmarcado en las reformas que se venían desarrollando, en el año 1994 se puso en marcha una experiencia en el turno nocturno del Instituto Dámaso A. Larrañaga que buscó integrar a estudiantes con carga laboral (Feldman, Palamidessi, y otros, 2015, Nahum, 2008).

Entre los años 1997 y 1999 se crean los Bachilleratos Tecnológicos sobre la base de los Bachilleratos Técnicos y otras propuestas generadas a partir del análisis prospectivo de la situación del sector productivo en el país. Esta propuesta abarcaba diez orientaciones: Construcción, Informática, Química Básica e Industrial, Termodinámica, Electromecánica Automotriz, Electromecánica, Administración, Electro-electrónica, Turismo y Tecnología Agraria (Feldman, Palamidessi y otros, 2015). Estos Bachilleratos fueron reformulados en el año 2004 y continúan vigentes en la actualidad.

Iniciado el siglo XXI, y con nuevos desafíos socioeconómicos y culturales que la sociedad uruguaya debió enfrentar, surgieron nuevas propuestas curriculares para la EMS que llegan hasta la actualidad. Tanto el Bachillerato Diversificado, reformulación 2006 correspondiente a la Educación Secundaria como la Educación Media Tecnológica, Plan 2004

correspondiente a UTU, se convirtieron en las dos ofertas centrales para quienes cursaran la EMS. En la actualidad la pertinencia de ambas propuestas en función de la realidad social en la que se enmarcan está siendo cuestionada.

Coincidentemente, a nivel internacional la pertinencia de la educación media superior ha sido y es un eje de discusión. Ya en 2005 Cristian Cox se refiere a esto como *“la insoportable irrelevancia” del currículo secundario tradicional (abstracto, académico, ajeno a necesidades sociales y económicas actuales), y la necesidad de redefinir la división educación general / educación vocacional* (Cox, 2005, p. 8). A esta falta de conexión con la vida del estudiante se agrega la complejidad en la visión sobre la educación media, la que se plantea con esta dicotomía que históricamente la educación ha dado a la formación para los que piensan y la formación para los que hacen (Braslavsky, 2004).

Desde esta perspectiva Feldman et al. (2018) y Southwell (2019) observan que la existencia de estas dos propuestas correspondientes a la DGES y la DGETP, plantea importantes dificultades para los estudiantes y se trata de un problema originario que se reproduce desde sus orígenes. Los autores sostienen que, por un lado se propone un Bachillerato Diversificado con asignaturas muy especializadas, vinculadas con la tradición universitaria y poco relacionadas con el desempeño en la vida práctica, el trabajo y el mercado, el desarrollo personal y social, la actividad corporal y las tecnologías con un fuerte componente propedéutico. Por otro lado, se ofrece un Bachillerato Tecnológico que apunta a una formación general con base científica y aplicada, más relacionado con la actividad productiva, que si bien presenta un importante balance de las diversas áreas de conocimiento, cuenta con ausencias formativas marcadas en el terreno de la expresión artística, la actividad corporal y el desarrollo personal y ciudadano (Feldman et al., 2018, Southwell, 2019).

En este sentido, y considerando las características de la realidad social que atraviesa el país, así como los fenómenos globales que acontecen, y las necesidades e intereses que manifiestan los estudiantes uruguayos, tanto Feldman et al. (2018) como Southwell (2019) realizan algunas recomendaciones. En primer lugar, proponen el desarrollo de un plan que favorezca el diálogo entre la DGES y la DGETP con la finalidad fundamental de reducir la dicotomía presente desde hace más de un siglo entre estudios propedéuticos y una formación más especializada enfocada al mundo laboral-profesional. Estos autores sostienen que es necesario encontrar un balance entre ambas experiencias sin desconocer la identidad de cada una y evitar especializaciones excesivas que determinen recorridos terminales antes de finalizar un ciclo (Feldman et al., 2018, Southwell, 2019). En este sentido, en estos trabajos también se propone incrementar la flexibilidad interinstitucional, de manera tal que los estudiantes puedan avanzar en sus trayectorias en cualquiera de las dos opciones o haciendo una combinación de ambas.

En segundo lugar, los autores sugieren prestar especial atención a que las

propuestas formativas estén centradas en los estudiantes y favorezcan sus experiencias vitales relacionadas con problemáticas sociales, aspectos tecnológicos, productivos, de participación ciudadana, y que en lo posible estén inmersas en un sistema dual (Feldman et al., 2018, Southwell, 2019). Para ello puede resultar relevante proponer una malla curricular menos rígida que la existente, que les brinde a los estudiantes la oportunidad de formarse sin entrar en una trayectoria que de antemano esté cerrada. Otra estrategia interesante es establecer puentes de reconocimiento de las diferentes unidades curriculares en las diversas propuestas de manera que el estudiante no tenga que repetir unidades que ya cursó, así como favorecer saberes que los estudiantes hayan adquirido fuera de la educación formal, fomentando la incorporación del aula ampliada, trascendiendo el aula monograda y explorando la formación en diversas modalidades (Feldman et al., 2018, Southwell, 2019).

Composición de la EMS en el Uruguay en la actualidad (DGES - DGETP)

Conviven en la actualidad planes para la EMS tanto en la DGES como en la DGETP en el marco de lo establecido en la Ley General de Educación N° 18.437.

La Educación Media Superior en la educación secundaria: el Bachillerato Diversificado

De acuerdo con Pérez (2015), el Plan 2006 de Secundaria tuvo como referentes a los planes de 1993 y 2003. Esta reformulación buscaba enfrentar los graves problemas del sistema educativo (repetición y deserción) que los planes anteriores no habían logrado disminuir. Sin embargo, de acuerdo con el estudio realizado por Pérez (2015), si se evalúa el nivel de avance técnico alcanzado, no se puede asumir que se hayan llevado a cabo modificaciones significativas en el enfoque pedagógico. El plan 2006 continuó teniendo una función propedéutica dominante, hubo un retorno a las tradicionales disciplinas (93% del total de la carga horaria) y desapareció el empleo del término competencias, característico de reformas anteriores (Feldman, Palamidessi y otros, 2015; Feldman y Zyssholtz, 2018; Pérez, 2015).

Este plan dispone cuatro orientaciones (Humanística, Biológica, Científica, Artes y Expresión), tres de las cuales coinciden en su denominación con las del plan de 1976 (Biológica, Científica, Humanística) mientras que la cuarta (Artes y Expresión) se corresponde con la orientación Artes y



Comunicación introducida en el plan de 2003 (Feldman, Palamidessi y otros, 2015).

Tabla 5: Bachillerato diversificado. Plan 2006. Orientaciones y diversificaciones.

Bachillerato diversificado plan 2006 (primer año común)	Divisiones 2°	Opción 3°
	Humanística	Social Económica
		Social Humanística
	Biológica	Ciencias Biológicas
		Ciencias Agrarias
	Científica	Matemática y Diseño
		Física Matemática
	Arte y Expresión	Arte y Expresión
		Matemática y Diseño

Fuente: Feldman, Palamidessi y otros (2015).

Dentro de las asignaturas que abarca este plan, las áreas relacionadas con la vida práctica, la expresión y el desarrollo personal y social (Desarrollo Personal y Formación Ciudadana, Artes, Educación Física y Corporal, Tecnología, Economía y Administración) tienen una presencia mínima (Feldman, Palamidessi y otros, 2015). De acuerdo con estos autores, esta escasa representación de unidades dedicadas a la preparación ciudadana y las habilidades necesarias para la vida parecen ser el resultado directo de la predominancia de la función propedéutica y la especialización de los estudios académicos.

De acuerdo con Pérez (2015), en un recorrido por los programas que concretan el plan en las aulas se puede observar una lógica disciplinar, temática y fundamentalmente conceptual que dificulta la incorporación de nuevas didácticas y prácticas de aula, así como el reconocimiento de la profundidad que se debe dar al abordaje de un contenido.

Por último, la elaboración de este plan tuvo dos grandes carencias: la participación de los estudiantes y sus resultados educativos para la toma de decisiones con respecto al diseño, y la ausencia de diálogo y participación con otros niveles educativos o subsistemas (Pérez, 2015).

La Educación Media Superior en la educación técnico - profesional: Bachillerato Tecnológico

En el nivel de educación media superior, la Dirección General de Educación Técnico Profesional tiene dos propuestas formativas

predominantes: una en la modalidad de formación profesional y otra en la modalidad técnico-tecnológica. La Circular 47/2021 establece que estas dos propuestas formativas continuarán siendo las modalidades principales de formación en este nivel en la DGETP, procurando trabajar en la disminución de “orientaciones a partir de la confluencia de formación que permita trabajar desde una lógica interdisciplinaria”³

Dada la Circular 47/2021, durante el año 2022 la DGETP diseñó el Plan de Bachillerato Técnico Profesional, BTP Plan 2022, para la modalidad de formación profesional. Se partió de los planes existentes de Educación Media Profesional, EMP, Plan 2004 (2 años) y Bachillerato Profesional, BP, Plan 2008 (1 año), desarrollándose una modalidad formativa de 3 años, orientada hacia una certificación bivalente de acreditación de la EMS (fin de la educación obligatoria) y técnico-tecnológicas de nivel medio. La EMP Plan 2004 ofrece 41 orientaciones y el BP Plan 2008, de las cuales 21 y 27 respectivamente son las orientaciones solicitadas por las Escuelas en la actualidad. En el caso del Plan EMP y a los efectos de la culminación de la Educación Media Superior, se requiere combinarlo con un año de BP o con dos años de EMT, cumpliendo así con la obligatoriedad escolar. Con el nuevo Plan BTP 2022 el estudiante completa la EMS en 3 años en un único plan y obtiene dos certificaciones, planteando cambios en la acreditación técnico-profesional para mejorar su pertinencia según las transformaciones que se han dado en los sectores productivos de las orientaciones propuestas. En la actualidad el BTP tiene aprobadas cinco orientaciones: Bienestar y Salud, Estética Personal, Construcción, Gastronomía y Automotores, con 13 formaciones modulares anuales a partir del 2do año.

La Educación Media Tecnológica (EMT), Plan 2004 por su parte, tiene una duración de tres años y cuenta con 20 orientaciones en primer año y culmina con 27 opciones en tercero, adoptando para ciertas orientaciones distintas modalidades de cursado, como por ejemplo en informática que también presenta una modalidad bilingüe o en agrario en una modalidad binacional. Conviene destacar otras tres modalidades, desarrolladas en pocas Escuelas porque tienen requerimientos muy específicos para su implementación y certificaciones, las cuales adoptan la estructura de la EMT para su organización curricular: el Bachillerato Figari, orientado a las Artes y Artesanías, la EMT de Aeronáutica y la EMT de Maquinista Naval.

Complementariamente, existen dos planes para la finalización de este ciclo en la Educación Técnico-Profesional, uno dentro de la modalidad tecnológica, el Programa de Finalización de la Educación Media

³ Circular 47/2021. Folio 7

Tecnológica (FINEST) y otro en la modalidad profesional: el Programa Trayectos de Educación Media Profesional. Estas opciones brindan una certificación de bachillerato, que acredita haber alcanzado el nivel medio superior de educación, y permiten continuar estudios en el nivel superior (terciario o universitario). Además, otorgan una certificación de formación profesional o tecnológica de nivel medio, la cual habilita y promueve la inserción en el mundo laboral.

Bachillerato Tecnológico

La Educación Media Tecnológica (EMT), que forma parte de la presente propuesta de EMS, se materializa a partir de la modalidad de educación tecnológica, que tiene sus antecedentes en los Bachilleratos Tecnológicos (BT) creados entre 1997 y 1999. La propuesta de los BT incorpora la necesidad de introducir la vinculación entre la ciencia y la tecnología en la formación técnico-profesional (ANEP, 1998) atenuando las características instrumentales tradicionales de esa formación para dar lugar a otros conocimientos que permitan la continuidad de estudios en la educación superior así como una certificación con un perfil de auxiliar técnico, adoptando una categoría laboral genérica. Los primeros cursos se abrieron en las orientaciones de Administración y Servicios, Procesamiento y Mantenimiento Informático, Química Básica e Industrial, Tecnología Agraria y Termodinámica (Frío/Calor); evidenciando una diferenciación curricular que abordaba las transformaciones impulsadas por las tecnologías de la información y la comunicación en la forma de generación, distribución y acceso de la información que modifican los patrones de intercambio y producción de conocimiento.

Tabla 6: Los Bachilleratos Tecnológicos a partir de 1997/1999

Bachilleratos Tecnológicos - Plan 1997		
Orientaciones 1997	año	Procesamiento y Mantenimiento Informático
		Química Básica e Industrial
		Termodinámica (frío-calor)
		Administración y Servicios
		Tecnología Agraria
Orientaciones	año	Electro-Electrónica

1998	Electromecánica y Mecánica Automotriz
Orientaciones año 1999	Diseño y Tecnología de la Construcción
	Electromecánica
	Electrónica
	Organización y Promoción del Turismo

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, estos bachilleratos convivieron con el Plan de Formación Profesional Superior (FPS) Planes 1997, 1998, 1999 y 2000, que implicaba un nivel de especialización mucho más específico por su vinculación directa con el empleo. Los estudiantes egresados de este Plan podían continuar sus estudios cursando el 2do y 3er año del BT de la misma orientación, lo que implicaba una trayectoria de 4 años.

Según el plan vigente de la EMT, las asignaturas se organizan en cuatro espacios curriculares: de equivalencia, tecnológico, optativo y curricular descentralizado.

El espacio curricular de equivalencia se relaciona, en términos generales, con el campo de la formación general que incluye los espacios curriculares comunes para todas las orientaciones. Esta formación se refiere a la educación propedéutica y preparatoria para la continuidad de los estudios, la participación en la sociedad y el ejercicio responsable de la ciudadanía así como para promover cierta fluidez dentro del subsistema de educación media.

El espacio curricular tecnológico se corresponde con el campo de la formación específica y establece la diferenciación curricular en función de las orientaciones. Engloba la formación científica orientada y la formación tecnológica, y abarca los espacios que definen cada orientación, incluyendo el componente tecnológico.

Estas dos categorías o espacios curriculares (equivalencia y tecnológico) comprenden la carga horaria mínima de actividad escolar a lo que se pueden sumar las horas del espacio curricular optativo y el espacio curricular descentralizado.

Aunque existen variaciones según las orientaciones, este equilibrio entre formación general, formación científica aplicada y formación técnico-tecnológica cumple con un doble propósito: brinda una formación propedéutica que permita la continuidad de estudios superiores (con opciones relativamente amplias) y ofrece una formación asociada a un dominio de prácticas técnicas y conocimientos científico-tecnológicos. El Espacio Curricular de Equivalencia incluye asignaturas que son comunes a todas las orientaciones y otras propias de cada una, que resultan en una distribución de tiempo escolar no uniforme entre ellas. Las áreas de Lengua y Ciencias Sociales tienen una ubicación y carga horaria común en los planes. Un rasgo compartido por todas las orientaciones es la disminución de las horas asignadas a Lengua/Lenguas en el último año (debido a la ausencia de un espacio correspondiente a Análisis y producción de textos en tercer año) y el aumento de la carga horaria asignada a Ciencias Sociales (debido a la inclusión de dos unidades del área en lugar de una, como se presenta en primero y segundo) (Feldman et al., 2018, Feldman, Palamidessi y otros, 2015).

Las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas tienen una asignación variable según las orientaciones. En algunos planes, estas áreas no se incluyen como parte de la formación general y se consideran parte de la formación específica de cada orientación. Sin embargo, es importante destacar que si se calcula la carga horaria mínima común de las áreas correspondientes a la formación general diversificada, Matemáticas es la que tiene mayor asignación. Por último, las áreas de Desarrollo Personal y Formación Ciudadana, Artes y Educación Física y Corporal no forman parte de la formación general para todas las orientaciones. Su inclusión depende de la solicitud de cada institución educativa en los espacios facultativos y optativos, lo que significa que no siempre se concretan en la práctica. (Feldman et al., 2018, Feldman, Palamidessi y otros, 2015).

Tabla 7: Educación Media Tecnológica. Plan 2004 y reformulaciones. Orientaciones y opciones

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Administración	Administración	Administración
Aeronáutica	Sistemas de aeronaves	Sistemas de aeronaves
	Motopropulsores	Motopropulsores
	Aviónica	Aviónica



Agrario	Agrario	Agrario
Artes Gráficas	Artes Gráficas	Artes Gráficas
Audiovisual	Audiovisual	Audiovisual
Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales y Tecnología
Construcción	Construcción	Construcción
Deporte y recreación	Deporte y recreación	Deporte y recreación
Diseño	Diseño	Diseño
Electromecánica	Electromecánica	Electromecánica
	Electro electrónica	Electro electrónica
	Electromecánica automotriz	Electromecánica automotriz
	Automatización industrial	Automatización industrial
Energías renovables	Energías renovables	Energías renovables
Estética Integral	Estética Integral	Estética Integral
Indumentaria textil	Indumentaria textil	Indumentaria textil
Informática	Informática	Énfasis Desarrollo y soporte
		Énfasis Desarrollo web
		Énfasis Videojuegos
Informática bilingüe	Informática bilingüe	Informática bilingüe-Desarrollo web
Maquinista Naval	Maquinista Naval	Maquinista Naval
Música	Música	Música
Química industrial	Química industrial	Química industrial

Fuente: Elaboración propia.



Perfiles de tramo de la educación media superior

Los perfiles de tramo son mojones que dan cuenta de determinados indicadores de progreso que describen cuál es el nivel de desarrollo esperado en las competencias definidas en el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a) al final de diferentes tramos y ciclos educativos de la Educación Media Superior. Se construyeron desde la integración de los descriptores de las Progresiones de Aprendizaje (ANEP, 2022b), que muestran el avance cognitivo en el continuo del desarrollo de las diez competencias generales.

Tienen un rol orientador del progreso del estudiante.

El perfil de egreso descrito en el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a), los perfiles de tramo y las progresiones de aprendizaje son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación en la que el punto de partida desde el cual estructurar las propuestas de enseñanza son los criterios de logro, las competencias específicas y los contenidos.

Los perfiles de tramo correspondientes a la Educación Media Superior son el perfil de tramo 7, correspondiente al primer grado y el perfil de tramo 8 correspondiente al segundo y tercer grado. Fueron aprobados por Acta N° 18 Res. 1336/023 Exp. 2023-25-1-001733 el 7 de junio de 2023.

Perfil de tramo 7 | 1er. año de la EMS

● **Perfil general**

Al finalizar este tramo cada estudiante identifica fenómenos sociales en los ámbitos local, regional y global. Conoce, comprende y respeta las características culturales, sus interrelaciones y valora lo común y lo diverso. Desarrolla conciencia social en la construcción del vínculo con la comunidad, valora los derechos y las responsabilidades junto al otro y en los grupos que integra, con compromiso.

Participa con actores de la comunidad y del centro en procesos de selección y jerarquización de temas socioambientales relevantes para la comunidad local y en emprendimientos de respuestas sostenibles con sentido de pertenencia y equidad. Para contribuir en el entorno educativo y comunitario, planifica, organiza y coordina acciones. Comprende la dinámica del equilibrio que existe en un medio concreto, analiza y categoriza relaciones de interacción e interdependencia entre los elementos del ambiente.

Reflexiona sobre las conexiones entre la dinámica evolutiva de los conflictos socioambientales y la dinámica de las relaciones sociales, de las

estructuras de las sociedades y de las respuestas que estas proponen como soluciones alternativas. Expresa su opinión sobre el modelo de desarrollo local en términos de sostenibilidad.

Asimismo, visualiza los principios de la democracia, el respeto y defensa de los derechos humanos y participa de acciones orientadas a su promoción y a la construcción de una cultura de paz. Para colaborar en la búsqueda de soluciones a conflictos, reconoce que existen perspectivas diferentes a las propias y defiende que no sean vulneradas. Se reconoce y reconoce al otro como sujeto de derecho.

En el mismo sentido, se involucra responsable y críticamente en espacios que construyen solidaridad, equidad y justicia social desde procesos de toma de decisión democrática. Desarrolla habilidades para situarse flexiblemente, se compromete en procesos y proyectos colectivos. En lo que respecta a un mismo problema, muestra una forma de pensar flexible y proporciona diferentes soluciones o genera distintas formas de representar una misma idea.

En el tratamiento de un problema integra puntos de vista ya formados para enriquecer la perspectiva individual o colectiva. Posicionado en un marco democrático, valora, acepta y gestiona consensos o disensos fomentando el diálogo. En el intercambio de ideas aplica el concepto de ética, conoce sus fundamentos teóricos y reconoce la diferencia entre justificar y refutar. En función de razones y líneas argumentales, fundamenta su punto de vista.

Busca información acerca de nuevas ideas y conocimientos, elabora descripciones y expresa relaciones causales a partir de datos e información relevante. Al identificar situaciones complejas y fenómenos científicos, técnicos, tecnológicos y computacionales que se pueden modelizar para su abordaje, reflexiona sobre ellas. Formula las relaciones entre variables de un fenómeno teniendo en cuenta restricciones y evalúa supuestos. En la búsqueda de nuevas soluciones incorpora el desarrollo incremental, la iteración y reutilización, para lo cual actúa con perseverancia y tolerancia a la frustración.

Participa en redes sociales y reflexiona sobre la construcción de su huella e identidad digital. Promueve y evalúa el uso de espacios digitales de intercambio y producción. Analiza los sesgos en la computación y describe distintas aplicaciones de los algoritmos y la inteligencia artificial.

En el proceso de reflexión y autoconocimiento, reconoce y comienza a valorar sus emociones, fortalezas y fragilidades. Continúa el proceso de construcción consciente de su identidad, su valor y dignidad como ser humano, fortaleciendo el cuidado de sí mismo. Da comienzo al desarrollo pleno de la conciencia corporal y reconoce el uso consciente del movimiento para la obtención de información de su cuerpo y su entorno. Promueve la defensa del respeto a todas las diferencias, incluido su propio ser como diferente y el intercambio desde la empatía para la construcción

con el otro.

Con relación a los procesos internos del pensamiento establece sus prioridades de forma secuenciada. Revisa sus procesos y entiende las consecuencias de sus elecciones en los procedimientos de construcción de conocimientos. Asimismo, encuentra momentos de concentración para realizar actividades y sostenerlas en el tiempo, de acuerdo a sus características frente al aprendizaje.

En proyectos creativos de expresión colectiva participa e indaga sobre aspectos de la realidad con intención de abordar temas complejos, atendiendo a las necesidades, derechos y obligaciones propias y de otros. Con el fin de buscar alternativas a soluciones dadas, construye preguntas e incorpora la innovación a sus creaciones, propone nuevas ideas y utiliza herramientas creativas. En los proyectos colaborativos o cooperativos, en contextos educativos y ciudadanos toma en cuenta su factibilidad e impacto.

En diferentes contextos selecciona, jerarquiza, resignifica la información, realiza inferencias y síntesis de aspectos de la realidad identificando distintas perspectivas. En la búsqueda de información, formula intencionalmente preguntas y toma decisiones de abordaje para un determinado objetivo, identificando matices conceptuales y buscando los significados desconocidos. Desarrolla estrategias de comunicación eficaces. Se expresa oralmente en diversas situaciones relacionales de forma fluida y asertiva con aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones, utilizando la variedad lingüística y su riqueza. Además, logra procesos de escritura y lectura de textos de forma reflexiva.

En otras lenguas, reconoce y aplica el vocabulario, los recursos gramaticales, la ortografía en la escritura, la pronunciación en la lectura y expresión oral. Inicia en los procesos de escritura y lectura reflexiva para la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y la transformación del conocimiento propio.

● **Perfil por competencias**

Competencia en comunicación: En este tramo cada estudiante expresa la síntesis de aspectos de la realidad, identifica e intercambia distintas perspectivas y posturas con la intención de hacer aportes. Reconoce y utiliza la variedad lingüística y su riqueza.

Selecciona, organiza, jerarquiza y resignifica la información, llegando a realizar inferencias. Desarrolla estrategias de comunicación, explica su planificación y utiliza de forma intencional diferentes lenguajes y soportes. Se expresa oralmente con fluidez y de forma asertiva en diversas situaciones relacionales.

Con la aplicación de diversos lenguajes alternativos, mediaciones y



soportes logra procesos de escritura y lectura de textos de forma reflexiva.

En otras lenguas, reconoce y aplica el vocabulario, los recursos gramaticales, la ortografía, la escritura y la pronunciación en la lectura y expresión oral.

En la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y la transformación del conocimiento propio avanza en los procesos de escritura y lectura reflexiva.

Con respecto a otros discursos, analiza, compara, selecciona e integra información relevante.

Competencia en Pensamiento creativo: En este tramo cada estudiante plantea preguntas para buscar alternativas a las soluciones dadas, incorpora la innovación a sus creaciones, propone nuevas ideas y utiliza herramientas creativas.

Muestra una forma de pensar flexible y proporciona diferentes soluciones o genera diferentes formas de representar una misma idea en lo que respecta a un mismo problema.

Participa activamente e indaga sobre aspectos de la realidad con intención de abordar temas complejos. Plantea sus ideas, valora y propone estrategias variadas, integra percepciones, intuición, conocimiento e imaginación en proyectos de expresión colectivos creativos.

Con la finalidad de integrar sus creaciones en lo colectivo selecciona los lenguajes, materiales y medios más propicios. Además, expone y pone a prueba sus creaciones.

Competencia en Pensamiento crítico: En este tramo cada estudiante cuestiona diversos contextos o construye nuevos significados para situaciones concretas o abstractas. Formula intencionalmente preguntas y toma decisiones de abordaje para un determinado objetivo de logro de información. Identifica matices conceptuales y busca los significados desconocidos.

Al crear alternativas aplica herramientas básicas de pensamiento hipotético e inferencial. Integra puntos de vista ya formados para enriquecer la perspectiva individual o colectiva en el tratamiento de un problema. Valora, acepta y gestiona consensos o disensos, fomentando el diálogo, posicionado en un marco democrático.

Aplica el concepto de ética del intercambio de ideas, conoce sus fundamentos teóricos y reconoce la diferencia entre justificar y refutar.

En función de razones y líneas argumentales, fundamenta su punto de vista. Conoce y aplica herramientas para investigar razones que

defienden distintas posiciones. Considera supuestos implícitos en su discurso, construye objeciones para casos y opiniones complejas.

En la expresión de las ideas propias y de otros, identifica el componente emocional, empleando figuras retóricas y técnicas para la construcción de ensayos para comunicar sus ideas.

En todas las etapas, aplica herramientas para revisar el proceso de razonamiento argumentativo.

Competencia en Pensamiento científico: En este tramo cada estudiante identifica situaciones complejas y fenómenos que se pueden formular como problemas científicos y técnicos.

Al abordar fenómenos complejos, aplica fundamentos y teorías con coherencia y de forma mediada para argumentar sobre ellos. Con respecto a las relaciones entre variables de un fenómeno las identifica y formula teniendo en cuenta sus restricciones.

Con el fin de evaluar supuestos, busca información acerca de nuevas ideas y conocimientos con los que elabora descripciones y expresa relaciones causales a partir de los datos.

Reflexiona a partir de situaciones complejas y relevantes de la tecnología relacionada con las ciencias.

Competencia en Pensamiento computacional: En este tramo cada estudiante identifica situaciones posibles de resolver con soluciones algorítmicas y reflexiona sobre las formas en que la tecnología y las herramientas digitales impactan y transforman la vida cotidiana y el ambiente. En este proceso, emplea diversas herramientas digitales, selecciona las estrategias para seguir, los aspectos importantes y la información relevante para la formulación de problemas. Comprende y selecciona formas de representación acordes a la situación que se ha de modelar y describe distintas aplicaciones de los algoritmos y la inteligencia artificial.

Durante el proceso de creación de un programa y su ejecución parcial o total, elabora explicaciones.

Compara y refina distintos programas o dispositivos para resolver un problema.

Al planificar, desarrollar y escribir programas, incluye combinaciones de comandos, expresiones, procedimientos y funciones.

Investiga, describe y analiza los sesgos que existen en la computación.

Analiza factores implicados en problemas de equidad vinculados al acceso y uso de las tecnologías digitales y a la formación digital a escala local y global.



En la búsqueda de nuevas soluciones incorpora el desarrollo incremental, la iteración y reutilización para lo cual actúa con perseverancia y tolerancia a la frustración.

Competencia metacognitiva: En este tramo, cada estudiante encuentra momentos de concentración para realizar la tarea de acuerdo a sus características frente al aprendizaje, tiempos y ritmos propios.

Establece sus prioridades de forma secuenciada para la consecución de las tareas y lleva un registro de las realizadas, así como de la actividad misma y de la forma seleccionada para concretarlas.

Entiende la importancia de sostener en el tiempo el desarrollo de la actividad.

Se hace preguntas para comprender lo hecho, reflexiona sobre sus estrategias de aprendizaje y analiza las respuestas dadas para reelaborarlas. Analiza sus emociones frente a las dificultades.

Revisa sus procesos y entiende las consecuencias de sus elecciones en los procedimientos de construcción de conocimiento.

Competencia Intrapersonal: En este tramo cada estudiante comienza a reconocer y valorar sus fortalezas y fragilidades en el proceso de construcción consciente de su identidad, su valor y dignidad como ser humano, fortaleciendo el cuidado de sí mismo.

Comienza el desarrollo pleno de la conciencia corporal en sus partes y en su visión mental, hace uso consciente del movimiento para la obtención de información de su cuerpo y su entorno.[1]

Comienza la implicancia de manera responsable e independiente de sus posicionamientos y toma de decisiones.

Desarrolla habilidades para poder posicionarse frente a otros proyectos de forma flexible. Se involucra en procesos colectivos en interacción con otros proyectos.

Competencia en Iniciativa y orientación a la acción: En este tramo cada estudiante se plantea metas y construye propuestas de acciones que responden a demandas del entorno. Da respuesta a problemas sencillos y propone y desarrolla proyectos para integrar diferentes campos del saber.

En el trabajo colaborativo o cooperativo desarrolla propuestas que atienden a sus necesidades, derechos y obligaciones, así como a las de otras personas, teniendo en cuenta su factibilidad e impacto en el contexto educativo y ciudadano.

Planifica, organiza y coordina acciones sencillas que le permiten interactuar e influir en el entorno que le rodea, como ciudadano que forma parte de la sociedad.



Competencia en Relación con los otros: En este tramo cada estudiante desarrolla conciencia social. Construye el vínculo con la comunidad, valora los derechos y las responsabilidades con compromiso frente al otro y en los grupos que integra. Promueve la defensa del respeto a todas las diferencias, incluida la propia, y el intercambio desde la empatía para la construcción con el otro.

Integra las diferencias desde la empatía y realiza acciones que demuestran compromiso, aprecio por la riqueza de la diversidad.

Se implica en actividades promotoras de derechos. Se reconoce y reconoce al otro como sujeto de derecho.

Comprende perspectivas diferentes a las propias y defiende que ellas no sean vulneradas para colaborar en la búsqueda de soluciones a los conflictos.

Competencia en ciudadanía local, global y digital: En este tramo cada estudiante identifica fenómenos sociales en los ámbitos local, regional y global. Conoce, comprende y respeta las características culturales locales, regionales y globales, sus interrelaciones y valora lo común y lo diverso. Se involucra en espacios que construyen solidaridad, equidad y justicia social.

Interviene en los problemas de la comunidad buscando soluciones en pos de una sociedad más justa, para lo que analiza y reflexiona sobre los procesos de toma de decisión democrática con una postura crítica. Visualiza los principios de la democracia, el respeto, promoción y defensa de los derechos humanos y participa de acciones orientadas a su promoción y a la construcción de una cultura de paz.

Valora el respeto a la propiedad intelectual, la equidad, accesibilidad y consideración de la diversidad.

Interviene de forma crítica en redes sociales y es consciente de la construcción de su huella e identidad digital; promueve y evalúa el uso de espacios digitales de intercambio y producción.

Con actores del entorno educativo y comunitario, participa en procesos de selección y jerarquización de temas socioambientales relevantes para la comunidad local. Busca respuestas sostenibles en estos temas con sentido de pertenencia y equidad. Comprende el equilibrio dinámico que existe en un medio concreto. Analiza, categoriza y clasifica relaciones complejas de interacción e interdependencia entre elementos del ambiente.

Reflexiona sobre las relaciones entre la dinámica evolutiva de los conflictos socioambientales y la dinámica de las relaciones, las estructuras de las sociedades y las respuestas que estas propongan como soluciones alternativas. Expresa su opinión sobre el estilo de desarrollo local en términos de sostenibilidad.

Perfil de tramo 8 | 2do. y 3er. año de la EMS

● Perfil general

Al finalizar este tramo cada estudiante identifica fenómenos sociales, locales y globales, comprende su interrelación e interdependencia posicionándose desde una mirada crítica, analítica y reflexiva. Además, reconoce y promueve derechos y responsabilidades en diferentes ámbitos de participación ciudadana para habilitar espacios que construyan solidaridad, equidad y justicia social. En términos de sostenibilidad, propone iniciativas y toma decisiones justificadas y autónomas. En un marco ético y democrático vincula, valora y promueve el diálogo e intercambia ideas considerando el componente emocional que interviene en la comunicación.

En el proceso de construcción de su identidad en relación con los otros y de la comprensión de sí mismo, el estudiante reflexiona, reconoce y expresa emociones, deseos e intereses. A su vez, reconoce y atiende a los procesos de transformación de su cuerpo y lo utiliza para obtener información. Se compromete en la búsqueda autónoma de un proyecto de vida, con conciencia ética de su impacto en el mundo. Valora y reflexiona de forma autónoma sobre sus procesos de construcción de pensamiento y de estrategias para un aprendizaje permanente, con relación al contexto o situación y en función del conocimiento que ha logrado de sí mismo.

En pos de la convivencia actúa con empatía, respeta y valora las singularidades, las coincidencias, las diferencias y complementariedades, participando asertivamente en sus interacciones para expresar sus emociones y promover acciones comunes.

En ese sentido, planifica, organiza y coordina acciones creativas e innovadoras que le permiten interactuar en el entorno para la construcción de su propio posicionamiento y resignificación de la información, según sus metas. Ante aspectos o situaciones inusuales o problemáticas plantea preguntas para analizar temas complejos e ideas abstractas; además, formula respuestas propias y alternativas. En diversos campos del conocimiento, cuestiona lo establecido interactuando con interés y pensamiento divergente. Esto implica la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y la transformación del conocimiento propio en interacciones comunicativas asertivas. A su vez, con aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones logra procesos de escritura y lectura de textos de forma reflexiva. También se expresa oralmente de forma eficiente, de acuerdo a sus características, para la transformación del conocimiento propio. En otras lenguas, aplica e integra el vocabulario, los recursos gramaticales, la ortografía, la escritura y la expresión oral con diversos soportes y textos alternativos.

En un contexto colectivo de producción de conocimiento científico y tecnológico identifica, aplica y elabora modelos para la solución de problemas con los que se involucra, buscando que esas soluciones



aporten a la mejora sostenible. Sigue procedimientos de investigación e incorpora metodologías apropiadas para obtener resultados que analiza, interpreta y logra extraer conclusiones que le permiten tomar decisiones fundamentadas. En diferentes situaciones, interroga, identifica matices conceptuales y busca nuevos significados para planificar distintos tipos de razones, fundamentando un punto de vista complejo que integra y al mismo tiempo previene posibles objeciones. De este modo, toma en cuenta elementos de persuasión y reconoce técnicas de manipulación en el discurso.

En particular, en los espacios digitales de intercambio y producción participa y promueve su uso fomentando la innovación, considerando aspectos éticos. Utiliza, produce y evalúa la información digital e integra recursos de forma creativa, crítica y responsable para la transformación individual y comunitaria. Evalúa sus producciones tecnológicas en términos de diversidad de usuarios, aporte a la comunidad e impacto al ambiente. Promueve, planifica, crea o modifica respuestas algorítmicas o dispositivos aplicados, utilizando nuevas tecnologías, incorporando el desarrollo incremental, la iteración y la reutilización en la programación de nuevas soluciones.

● **Perfil por competencias**

Competencia en Comunicación: En este tramo cada estudiante selecciona, organiza, jerarquiza, interpreta y resignifica la información en la construcción de su propio posicionamiento. Esto implica la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y la transformación del conocimiento propio. En interacciones comunicativas, mediadas con diversos soportes, integra perspectivas y expresa una síntesis de aspectos de la realidad.

Analiza, compara, selecciona e integra información relevante de otros discursos, intercambia posturas y argumenta. Desarrolla estrategias de comunicación asertiva en diversas situaciones relacionales.

Adecua el proceso comunicativo de acuerdo a las demandas de audiencia y contexto. Para esto planifica, explica, integra otras estrategias comunicativas y resignifica las propias según sus metas.

Con aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones logra procesos de escritura y lectura de textos de forma reflexiva y se expresa oralmente de forma eficiente.

En otras lenguas, aplica e integra el vocabulario, los recursos gramaticales, la ortografía, la escritura y la pronunciación en la lectura y expresión oral en diversos soportes y textos alternativos. Logra procesos de escritura y lectura reflexiva compleja para la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y la transformación del conocimiento propio.

Competencia en Pensamiento creativo: En este tramo cada



estudiante interactúa con el entorno y se interesa por aspectos o situaciones inusuales o problemáticas. Plantea preguntas para analizar temas complejos e ideas abstractas. Además formula respuestas propias y alternativas. Piensa de manera divergente y cuestiona lo establecido.

Dispone de estrategias y herramientas creativas. Se involucra en procesos individuales y colectivos de innovación y creación en diferentes áreas del conocimiento y del arte, formatos expresivos y comunicativos teniendo en cuenta los lenguajes propios, lenguajes técnicos y la mediación y soportes necesarios.

Explora y profundiza en la comprensión del hecho estético. Selecciona modos y procedimientos de indagación y comunicación de los lenguajes expresivos.

Conjuga diversas perspectivas de análisis y desarrolla procesos de pensamiento lógico, heurístico y creativo en diversidad de modalidades teniendo en cuenta los lenguajes propios, la mediación y soportes necesarios.

Competencia en Pensamiento crítico: En este tramo cada estudiante, en diferentes situaciones, interroga, identifica matices conceptuales y busca nuevos significados. Evalúa herramientas de interpretación en contexto para integrar las interrogantes de otros y las propias, creando otras preguntas.

Reconoce e integra puntos de vista ya formados para enriquecer la perspectiva individual o colectiva en el tratamiento de un problema. Aplica herramientas complejas de pensamiento hipotético e inferencial para crear alternativas. Formula puntos de vista como hipótesis que puedan dar inicio a investigaciones con distintas metodologías.

Emplea y planifica distintos tipos de razones para fundamentar un punto de vista complejo, integrando y previniendo posibles objeciones. Toma en cuenta elementos de persuasión y reconoce técnicas de manipulación en el discurso.

Distingue información relevante de irrelevante en función del punto de vista considerando más de una fuente y disciplinas involucradas en el problema. Detecta supuestos en casos complejos y los utiliza para enriquecer su discurso argumentativo, ideas y significados.

En un marco ético y democrático vincula, valora y promueve el diálogo e intercambia ideas considerando el componente emocional que interviene en la comunicación.

Competencia en Pensamiento científico: En este tramo cada estudiante valora el conocimiento científico y tecnológico como construcción humana atravesada por dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas.



Ante situaciones complejas y fenómenos diversos, identifica los que se pueden abordar y formular como problemas científicos y técnicos, y evalúa diversas formas de explorar científicamente la pregunta planteada.

Se acerca al conocimiento metódicamente, siguiendo procedimientos de investigación e incorpora metodologías específicas. Para la obtención de información se basa en la indagación sistemática. Además, valora, cuestiona y analiza críticamente los datos recabados. Elabora una forma de comunicar los datos cuantitativos y cualitativos así como los diferentes dispositivos con los que se han relevado esos datos. A partir de los resultados que obtiene elabora un análisis que le permite interpretarlos con el fin de extraer conclusiones y tomar decisiones, sobre las que construye y comparte argumentos.

En un contexto colectivo de producción de conocimiento científico y tecnológico identifica, aplica y elabora modelos para la solución de problemas con los que se involucra y busca que esa solución redunde en la mejora sostenible del ambiente.

Competencia en Pensamiento computacional: En este tramo cada estudiante identifica, analiza y evalúa situaciones posibles de abordar con soluciones algorítmicas. Selecciona los aspectos importantes, la información relevante, y las formas de representación para formular problemas modelizables, empleando diversas herramientas digitales y estrategias en la resolución de acuerdo al problema. Reconoce características comunes y elabora generalizaciones y conclusiones a partir de datos e información, que procesa y sistematiza con herramientas digitales adecuadas.

Asume roles diversos, durante la planificación, aplicación y revisión de estrategias de construcción colaborativa. Reconoce que los hallazgos son parte de la búsqueda permanente de soluciones a problemas complejos de la realidad.

Promueve, planifica, crea o modifica respuestas algorítmicas o dispositivos aplicados utilizando la programación y nuevas tecnologías. Incorpora el desarrollo incremental, la iteración, y reutilización en la programación de nuevas soluciones. Construye programas que permiten ser analizados y comprendidos con facilidad.

Identifica las transformaciones e impactos de la computación en las personas, la sociedad y el ambiente, y reflexiona sobre potenciales futuros. Describe, entiende y explica los usos frecuentes de la tecnología en la vida cotidiana, cómo las redes sociales o la inteligencia artificial. Evalúa sus producciones tecnológicas en términos de diversidad de usuarios, aporte a la comunidad e impacto al ambiente.

Competencia Metacognitiva: En este tramo cada estudiante desarrolla de forma autónoma su actividad cognitiva integrando sus procesos de aprendizaje en función del conocimiento de sí mismo. Reflexiona sobre sus



procesos de construcción de su pensamiento y los valora.

Planifica, identifica y justifica las elecciones realizadas en términos de sus estrategias de aprendizaje y la transferencia de conocimiento a nuevos contextos.

Define, incorpora y construye de forma autónoma estrategias para un aprendizaje permanente con relación al contexto o situación.

Competencia Intrapersonal: En este tramo cada estudiante realiza procesos de reflexión sobre sí mismo, de reconocimiento de emociones, deseos e intereses, con el fin de conocer sus pensamientos, acciones, comprenderse a sí mismo y avanzar en el proceso de construir su identidad en relación con los otros.

Desarrolla la conciencia y expresa sus emociones y sentimientos a través del cuerpo. Asimismo, hace uso del movimiento para la obtención de información de su cuerpo y su entorno para la consecución de sus objetivos. Atiende y comprende su cuerpo, los procesos de transformación y cambios y las manifestaciones corporales.

Desarrolla criterios para la selección de la información. Se compromete en la búsqueda autónoma de un proyecto de vida, con conciencia ética del impacto en él mismo y en el mundo. Entiende el aprendizaje como parte integral de su vida. Asume las necesidades de reconstrucción del proyecto ya creado en función de los cambios internos o del entorno.

Competencia en Iniciativa y orientación a la acción: En este tramo cada estudiante toma decisiones justificadas y autónomas atendiendo a la evaluación de situaciones, oportunidades, riesgos y recursos disponibles, con base en el establecimiento de metas y posibles acciones.

Propone, diseña, desarrolla y forma parte en proyectos que aporten mejoras sostenibles a su vida personal y social.

Planifica, organiza, y coordina acciones creativas e innovadoras que le permiten interactuar e influir en el entorno que le rodea como ciudadano que forma parte de la sociedad.

Competencia en Relación con los otros: En este tramo cada estudiante demuestra ética, desarrolla e interviene asertivamente en sus interacciones y ante situaciones de discriminación, promoviendo sentimientos y acciones comunes que favorecen la convivencia.

Muestra y actúa con empatía, respeto y valora las singularidades, se enriquece con las coincidencias, las diferencias y complementariedades.

Habilita los diferentes puntos de vista, cuestiona los prejuicios o estereotipos que reproducen injusticias sociales. Practica una postura de autorreflexión permanente ante sus opiniones respecto al otro. Preserva sus relaciones sociales en procura de la responsabilidad afectiva y el

cuidado mutuo.

Incorpora a sus acciones cotidianas la perspectiva de derechos, reconociendo que requieren de respeto y protección recíproca para la promoción de un estado de bienestar compartido. Asimismo actúa proactivamente en la defensa de sus derechos y con solidaridad frente a situaciones de vulnerabilidad y de desconocimiento de estos.

Competencia en Ciudadanía local, global y digital: Al finalizar este tramo, cada estudiante identifica fenómenos sociales, locales y globales, comprende su interrelación e interdependencia y se posiciona desde una mirada crítica, analítica y reflexiva.

Reconoce y promueve derechos y responsabilidades en diferentes ámbitos de participación ciudadana. Propone iniciativas y toma decisiones con la finalidad de habilitar espacios de participación que construyan la solidaridad, equidad y justicia social.

En particular, en los espacios digitales de intercambio y producción participa y promueve su uso fomentando la innovación, considerando aspectos éticos.

Utiliza, produce y evalúa la información digital e integra recursos de forma creativa, crítica y responsable para la transformación individual y comunitaria.

Analiza, categoriza y clasifica relaciones complejas de interacción e interdependencia en el ambiente, reconociendo las múltiples dimensiones presentes y las relaciones entre los procesos simultáneos que las subyacen.

A partir de la comprensión del equilibrio dinámico que existe en un medio concreto y las relaciones existentes entre la situación actual del ambiente y su evolución, establece hipótesis sobre efectos de las relaciones actuales en la proyección de la evolución.

En lo que refiere al ambiente y patrimonio cultural y natural, valora, disfruta y aprovecha coparticipando en su conservación, recuperación y mejora con sentido de pertenencia, equidad, corresponsabilidad y conciencia ecológica planetaria.

Construye su postura sobre el estilo de desarrollo local en términos de sostenibilidad.

Asimismo, al finalizar este tramo el estudiante que opte por la educación media superior tecnológica, habrá complementado su formación con competencias técnico-tecnológicas obteniendo una certificación bivalente.



Propósito general del plan

Este plan contiene propuestas curriculares formativas para egresados de la Educación Media Básica, que ingresarán a sus dos modalidades, de acuerdo a la normativa vigente de cada subsistema. Implica la culminación de la educación obligatoria del país y posibilita la continuidad educativa a lo largo de la vida.

Tiene como objetivo central desarrollar los aprendizajes significativos y las competencias generales establecidas en el perfil de egreso del MCN desde una perspectiva de educación inclusiva. En el caso de los estudiantes que opten por la educación técnico-tecnológica de nivel medio, desarrollarán además competencias técnico-tecnológicas orientadas hacia una certificación bivalente, las que se explicitan en cada orientación en la fundamentación propia de la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

Estructura curricular

Criterios de organización curricular

Este plan presenta propuestas formativas para el cuarto ciclo de la educación obligatoria correspondiente a la Educación Media Superior, que se fundamentan en los principios rectores de la educación consagrados en la Constitución de la República y en la Ley de Educación N° 18.437, así como en los principios establecidos en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP (ANEP, 2022a).

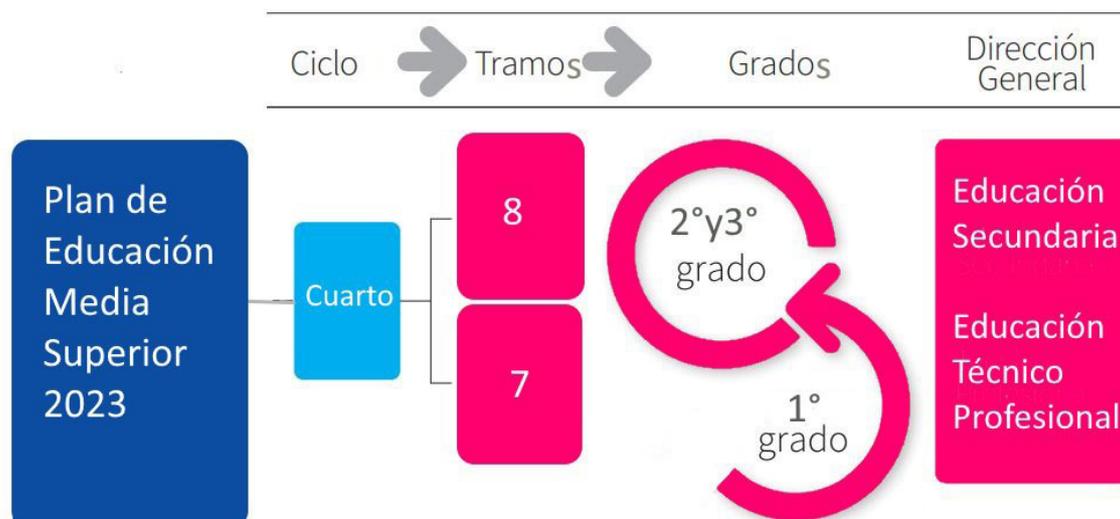
A partir de dichos fundamentos, en función de los antecedentes analizados y de las demandas recogidas en la sociedad, en la comunidad de docentes y atendiendo la opinión de los estudiantes, se establecen los siguientes criterios de organización curricular:

- énfasis en la *centralidad de los estudiantes como constructores del proceso de aprendizaje* a través de propuestas que requieran un marcado rol proactivo por parte de ellos,

- *navegabilidad en el cursado de las diferentes opciones curriculares* que desarticulen la actual rigidez de trayectos curriculares en los cuales es necesario retroceder para avanzar. En su lugar se diseña una propuesta con canales de circulación horizontal, elementos curriculares comunes entre los dos subsistemas, y espacios de equivalencia para garantizar el avance,
- *electividad por parte de los estudiantes* de algunos espacios formativos a través de propuestas que permitan la construcción de su propio trayecto formativo,
- *espacios de acompañamiento y orientación* que contribuyan a trayectorias informadas y con los apoyos necesarios en los momentos oportunos que se requieran,
- *oportunidades prácticas de acercamiento al mundo del trabajo y al desempeño profesional* en la educación secundaria, hasta ahora inexistentes, en diferentes formatos y modalidades. En la educación técnico profesional se profundizarán las experiencias en curso,
- *organización por ciclo, tramos y grados*. El presente plan para la Educación Media Superior (EMS) corresponde al cuarto ciclo de la educación obligatoria, precedido por los tres ciclos de la EBI que constituyen la propuesta curricular mayoritaria de culminación de la EMB.

Este cuarto ciclo está compuesto por los **tramos 7 y 8**, que comprenden el **grado 1o** (tramo 7) y los **grados 2o y 3o** (tramo 8) en ambos subsistemas (DGES y DGETP).

Figura 7: Ciclos, tramos y grados de la educación media superior como última parte de la educación obligatoria



Fuente: Elaboración propia

El plan de EMS se integra con dos modalidades: una correspondiente a la educación secundaria y administrada por la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y otra técnico profesional administrada por la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP - UTU), con estructuras comunes y equivalentes que garanticen la navegabilidad.

Ambas modalidades tienen tres niveles de navegabilidad: Común, Equivalente y Específico.

Común es un elemento curricular cuyos programas responden a idénticas competencias específicas, contenidos y criterios de logro que se agrupan en dos núcleos, uno común y otro variable. Lo integran las [Alfabetizaciones correspondientes al espacio de Comunicación](#) y a la [unidad curricular Matemática](#).

Equivalente es una agrupación de unidades curriculares, de disciplinas y especialidades afines enmarcadas en determinadas competencias [que garantizan la navegabilidad](#) y son parte de [espacios curriculares específicos](#) de cada subsistema. En el caso de DGETP el espacio dialoga con la orientación.

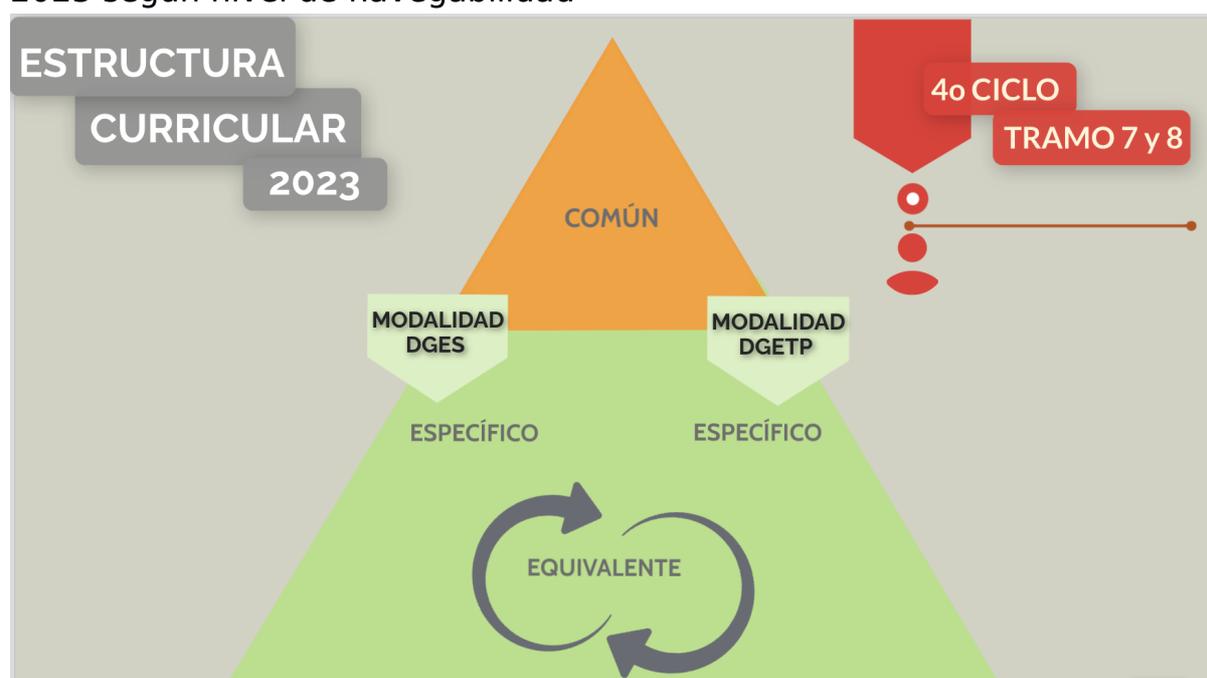
Los programas responden a competencias específicas, contenidos y criterios de logro que dialogan entre sí más allá de las distintas especificidades de las dos modalidades.

Específico es una agrupación de unidades curriculares de disciplinas y especialidades propias de cada modalidad. Lo integran las unidades curriculares del [Trayecto de Especialización](#) de DGES, el [Espacio Curricular](#)

Tecnológico de la DGETP y el Espacio Optativo de Autonomía Curricular en ambas modalidades.

Los programas responden a competencias específicas, contenidos y criterios de logro particulares de cada modalidad. En el Espacio Curricular Tecnológico y el Espacio Optativo de Autonomía Curricular de la DGETP (tramo 8) se incorporan las competencias tecnológicas.

Figura 8: Estructura curricular del Plan para la Educación Media Superior 2023 según nivel de navegabilidad



Fuente: Elaboración propia

Malla curricular de 1ero. del Plan para la Educación Media Superior 2023

A partir del marco conceptual presentado se incluye la malla curricular correspondiente al 1er. año del Plan para la Educación Media Superior 2023 (tabla 8).

Tabla 8: Malla curricular de 1er. año (tramo 7) DGES y DGETP



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

<i>Criterio de navegabilidad</i>	DGES	DGETP
----------------------------------	------	-------



	Alfabetizaciones lógico-matemática y comunicación	Alfabetizaciones logico-matemática y comunicación
Común	Comunicación (lengua y cultura literaria)	Comunicación (lengua y comunicación multimodal)
	Inglés	Inglés
	Matemática	Matemática
Equivalent e	Espacio Ciencias y Tecnología	Espacio Ciencia, Tecnología y Sostenibilidad⁴
	Ciencias de la vida (biología)	
	Física y robótica	
	Química	Espacio Sociedad, Tecnología y Cultura⁵
	Espacio Ciencias Sociales y Humanidades	
	Filosofía	
	Historia	Espacio Arte y Tecnología⁶
	Espacio Creativo-Artístico	
	Comunicación visual y diseño	
Prácticas corporales y arte		
Específico	Espacio optativo de autonomía curricular Salud y Recreación - Emprendedurismo- Educación en Patrimonio- Territorio, ambiente y sociedad - Astronomía -Crítica de los saberes	Espacio optativo de autonomía curricular Talleres Optativos (Orientación vocacional tecnológica - Habilidades socio-emocionales - Educación ambiental - entre otros)
	Espacio de orientación y acompañamiento	Espacio Curricular Tecnológico⁷

Fuente: Elaboración propia

4 Las Unidades Curriculares se detallan en los esquemas curriculares de cada orientación.

5 Idem anterior

6 Idem anterior

7 Idem anterior.





Diseño curricular y especificidades de la Dirección General de Educación Secundaria

Introducción

La educación secundaria tuvo desde sus inicios una impronta propedéutica y una matriz que intentó emular el régimen universitario. En el bachillerato actual, que mantiene características de los planes anteriores, está presente la tradición de diseño curricular con orientaciones de acuerdo con las carreras clásicas.

En el marco de una educación como derecho y a lo largo de toda la vida, el bajo porcentaje de egreso comparado con diferentes países a nivel regional e internacional incide en la posibilidad de continuidad educativa de los jóvenes y en sus oportunidades de futuro.

Lo anteriormente referido da cuenta de la relevancia de atender este nivel educativo con diversas líneas de intervención. No solo se trata de mejorar los índices de culminación y egreso de la educación obligatoria, sino también de modificar una manera de concebir la educación media superior, la enseñanza y el aprendizaje, así como la evaluación y la acreditación.

Este plan tiene como objetivo central desarrollar los aprendizajes significativos y las competencias establecidas en el perfil de egreso del MCN desde una perspectiva de educación inclusiva, para la culminación de la educación obligatoria y la continuidad educativa a lo largo de la vida.

Antecedentes de la educación media superior en secundaria

La formulación de una propuesta de educación media superior que atienda la realidad del país y la formación de los estudiantes se encuentra planteada en los fundamentos de diseños curriculares de planes que ya se han implementado anteriormente.

La preocupación por una renovación de la educación media superior ha sido planteada en iniciativas anteriores que han procurado atender a las necesidades y demandas de la sociedad en cada momento histórico.

El Plan 63, elaborado por distintas comisiones del entonces Consejo de Educación Secundaria (CES) en colaboración con la Asamblea Técnico Docente (ATD), plantea en el artículo 40 de su fundamentación la necesidad de una transformación que modifique algunos aspectos del Plan 41 como la rigidez, la ausencia de actividades exploratorias, la inadecuación a la realidad actual del país y del mundo, (ANEP,2002).

Por su parte en los documentos de la Transformación de la Educación Media Superior (TEMS), del año 2001, se indica que “los antecedentes recopilados entre los que figuran estudios e investigaciones referidas a toda la población juvenil y otros dirigidos a la que está cursando la Enseñanza Media Superior coinciden en señalar la existencia de debilidades, inconsistencias y anacronismos en la oferta educativa existente, así como en que una parte significativa de la franja etaria correspondiente a ese nivel educativo queda fuera del sistema. Las voces de los actores principales: los estudiantes y los docentes de bachillerato expresan que las ofertas no preparan suficientemente ni para la vida personal y ciudadana, ni para el trabajo, y si bien habilitan para proseguir estudios superiores (...) las competencias adquiridas por los jóvenes resultan insuficientes, no ambientando las condiciones necesarias, para una exitosa inserción en niveles educativos superiores” (ANEP, 2002). (Expediente 2023-25-3-004897 - Documento interno DGES- Insumos para la transformación de bachillerato)

La idea de una orientación general se encuentra en forma germinal en el diseño de planes anteriores. Así, el Plan 63 se organizaba en un primer ciclo, de cinco años de duración, de carácter cultural y de exploración de aptitudes, desarrollado en dos niveles de tres y dos años respectivamente. El primer nivel estaba constituido por estudios comunes en tanto el segundo nivel implicaba estudios diferenciados junto a los comunes con la intención de canalizar las tendencias vocacionales. Este primer ciclo habilitaba a ingresar al 2° ciclo o a continuar estudios profesionales en otras instituciones de acuerdo con sus respectivas exigencias. El 2° ciclo, de un año, de carácter pre-profesional –con una clara diferenciación de los estudios (con un total de nueve opciones)–, capacitaba a los estudiantes para el ingreso a las facultades.

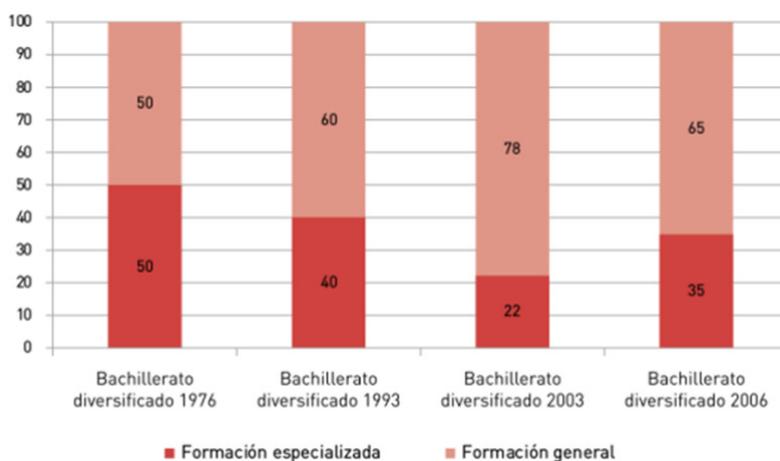
La micro-experiencia de 1993 estaba concebida, al igual que el Plan 63, con un núcleo común y un área de elección vocacional. Aparece ya en ella, como uno de sus principios reguladores, la idea de gradualidad, que implica eventuales salidas intermedias. En la micro-experiencia se plantean dos niveles de formación y egreso. Primer y segundo año, bachiller medio y tercer año, bachiller superior.

En la Transformación de la Educación Media Superior (2003) se proponía un diseño con un tronco común al que se le agregaba una formación específica y asignaturas optativas. Estas últimas enriquecerían y completarían la modalidad escogida por el joven. Se consideraba la Educación Media Superior bajo tres modalidades: la media general, la media tecnológica y la media profesional. El diseño curricular tenía un tronco común de carácter obligatorio y articulado en las tres modalidades. En la media profesional se concebía el principio de gradualidad, que implicaba salidas intermedias, que daban el egreso pero que permitían continuar después la construcción de un camino propio hacia estudios terciarios.

Históricamente el bachillerato ha tenido como propósito brindar una formación propedéutica. En el balance entre la formación general común y la formación orientada de los diferentes planes puede advertirse una variación en la distribución del tiempo entre las áreas. Por otra parte, si se notan las pautas de integración para las diversas unidades curriculares, especialmente en lo que se refiere a la opcionalidad, se observa una naturaleza esencialmente disciplinar.

En la siguiente figura se puede reconocer el porcentaje de formación general y formación específica de los diferentes planes de la educación media superior en Secundaria. Sin perder la finalidad propedéutica original se ha transitado hacia un modelo que contemple también las necesidades, intereses de los estudiantes y la variedad de posibilidades del mundo actual.

Figura 1. Porcentajes de formación específica y general en las propuestas de bachillerato diversificado en los planes 1976, 1993, 2003 y 2006 (Tomado de Feldman, Daniel; Palamidessi, Mariano et al (2015). Informe producto de consultoría realizada por Feldman y Palamidessi para el INEEed en el año 2013, con la colaboración de Celina Armendáriz, Ana Belén Del Río, Magdalena Costanzo y Mariana Gild)



En la Reformulación 2006, a través de su Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado (REPAG- Circular 2957), se presenta no solo el diseño curricular sino también la forma en que los estudiantes serán evaluados y aprobarán los cursos. Se trata de una propuesta que presenta un primer año de carácter común, para posteriormente comenzar la diversificación en segundo y tercer año, en los que se incluyen respectivamente cuatro y siete diversificaciones al culminar la trayectoria educativa en la Educación Media Superior. Si bien a lo largo de los años se han ido realizando algunas modificaciones para dar mayor flexibilidad en la navegabilidad de los estudiantes, intra e intersubistema, persiste cierta rigidez en la cursada una vez que se hace una elección en las opciones.

Primer año de Bachillerato Diversificado en la DGES – Situación actual

De acuerdo a los datos estadísticos surgidos de los registros administrativos, el primer año, que representa aproximadamente el 40% de la matrícula del bachillerato, es el nivel con menor promoción en bachillerato y también en relación con el ciclo básico. Otro de los datos significativos es el porcentaje de estudiantes con extraedad, que supera el 30 % de la matrícula y que está por encima de la cifra en el ingreso a la educación media. Esto revela un acumulado en este factor a lo largo del ciclo básico que se profundiza en el primer curso de bachillerato. (datos extraídos del Monitor educativo liceal - DGES)

Tal como lo demuestran diversas investigaciones, tanto la extraedad como el rezago constituyen factores de riesgo de desvinculación.

La tabla 1 contiene cifras de la evolución de la matrícula, la promoción, la extraedad y los recursantes en los últimos cuatro años.

El primer año de la EMS podría denominarse “bisagra” entre la educación media básica y la media superior. Es el curso de interfase hacia la diversificación del bachillerato y constituye un trayecto sustancial para el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan afrontar los niveles posteriores.

Tabla 1: *Información de estudiantes de 1.º de Bachillerato Diversificado (BD) entre 2018 y 2021.*



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Plan Reformulación 2006- 1°B.D.			
Año	Matrícula	Porcentaje promovidos*	Porcentaje de estudiantes con extraedad
2018	28410	69,44	38,27
2019	29438	70,68	37,54
2020	29590	70,07	36,59
2021	30832	70,96	39,45
2022	30449	74,15	34,93

*Nota: *En promovidos 2020 se consideran los periodos de marzo y abril.*

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Estadística de la Dirección de Planeamiento de la DGES



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Estadística de la Dirección de Planeamiento de la DGES

Los datos que se presentan en la tabla 2 permiten reconocer la incidencia del rezago en la promoción a través de diferenciarla en aquellos estudiantes en edad teórica y aquellos que tienen un año o más de dicha edad.

Tabla 2:

Condición de edad	Años			
	2018	2019	2020	2021
En edad teórica	82.93	84.65	83.27	85.92
Extraedad	47.56	48.05	47.97	48.32
Total	69.44	70.68	70.07	70.96

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionado por el Departamento de Estadística de la DPEE

Asimismo, es necesario considerar también la desvinculación interanual que en el caso de los estudiantes de 1° de BD es 12,5 en 2021-2022 y si se focaliza en los estudiantes con al menos un año de extraedad el porcentaje de desvinculación se duplica, pudiendo concluir que uno de cada cuatro estudiantes que tiene extraedad se desvincula.(datos Monitor Liceal)

En síntesis, el primer año del bachillerato constituye un curso en el que resulta clave un abordaje integral para la mejora de los aprendizajes y las trayectorias de vida de los estudiantes.

Propósitos de la modalidad DGES del Plan 2023

- 1) Promover el desarrollo integral de los estudiantes a través de un currículo flexible que integre trayectos exploratorios, de profundización y específicos, y espacios optativos.
- 2) Garantizar la mayor navegabilidad posible y la equivalencia intra e intersistémica.
- 3) Propiciar la construcción de saberes y el desarrollo de las competencias que permita a los estudiantes la construcción de identidad y su integración a la comunidad, y la continuidad de estudios superiores, finalidad propedéutica inherente al subsistema.

4) Atender y dar respuesta a las demandas, intereses e inquietudes de los estudiantes en la contextualización y pertinencia del currículo.

6) Generar un espacio específico de orientación y acompañamiento de los estudiantes que promueva la reflexión metacognitiva y la autorregulación en el desarrollo progresivo de autonomía.

7) Priorizar el trabajo multi o interdisciplinario, centrado en ejes transversales para el desarrollo de saberes y competencias de manera integrada.

Estructura curricular del plan para la DGES

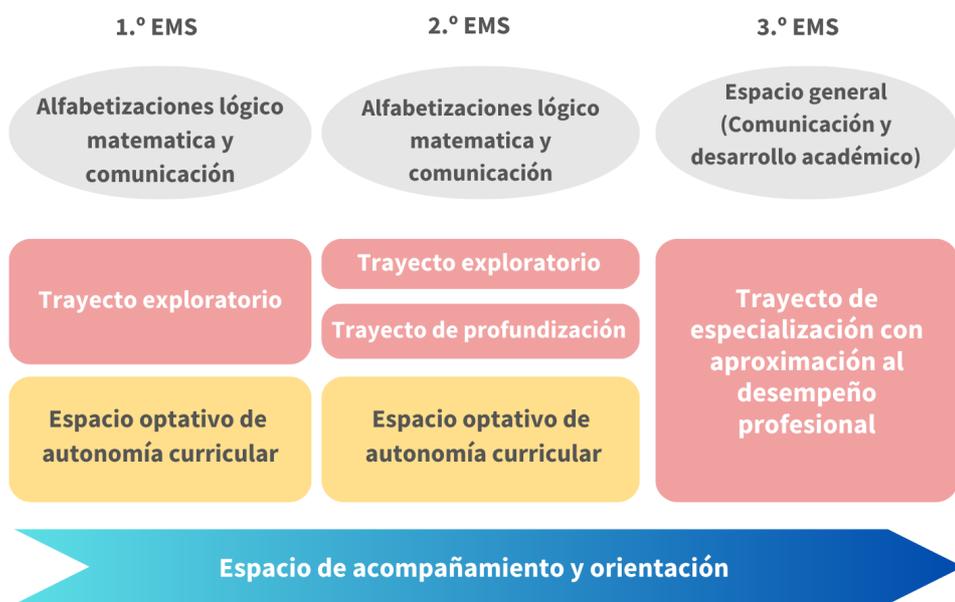
La Educación Media Superior en la DGES , ciclo 4, al igual que en la DGETP, está organizada en dos tramos y tres grados contando con niveles de navegabilidad, a través de elementos curriculares comunes, equivalentes y específicos de cada modalidad.

Los espacios presentes en los tres grados están conformados por unidades curriculares que incorporan el nuevo enfoque competencial. Al mismo tiempo, actualizan conocimientos y saberes que se entiende pertinente desarrollar, con un abordaje multi o interdisciplinario, articulados en ejes temáticos y conceptos estructurantes de las disciplinas.

Se propone a los estudiantes una cursada a través de trayectos, en tanto agrupaciones de espacios y unidades curriculares que les posibilitan explorar campos de saberes y desarrollar competencias específicas. Asimismo, habilita que los estudiantes profundicen en sus intereses y motivaciones en trayectos específicos.

La siguiente figura esquematiza en líneas generales las rutas a recorrer en el tránsito de los estudiantes por EMS de la DGES.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

Con esta organización curricular se promueve que el estudiante pueda indagar, experimentar y tomar mejores decisiones en momentos oportunos para desarrollar su proyecto de vida. Esto significa una progresividad en la elección del estudiante, desde la exploración hasta la elección de una especialización en el 3º grado de la EMS.

Además, la aprobación del primer grado de EMS de la DGES permitirá al estudiante cursar segundo grado en DGETP. Durante este segundo curso recibirá acompañamiento y nivelación avanzando siempre en su trayectoria escolar.

Por lo tanto, el diseño curricular de la EMS en la DGES representa un recorrido educativo que continúa el desarrollo de las competencias generales del MCN, acerca el legado cultural en sus diversas manifestaciones y acompaña el proceso de elección del estudiante. Asimismo, permite profundizar y consolidar los procesos de aprendizaje de la educación media básica y generar entornos de aprendizaje para la construcción de conocimientos integrados a partir de los diversos campos disciplinares para la continuidad en estudios superiores.

Primer grado de Educación Media Superior de DGES

Figura 2: Estructura curricular de primer grado

1° EMS					
Criterios de navegabilidad		Espacio	Unidad Curricular	Carga horaria	Espacio de Orientación
Común		Alfabetizaciones lógico-matemática y Comunicación	Matemática	4	
			Comunicación (Lengua y Cultura literaria)	4	
			Inglés	4	
Equivalente	Trayecto Exploratorio (Obligatorio)	Ciencias y Tecnología	Ciencias de la vida	2	
			Física y robótica	3	
			Química	3	
		Ciencias Sociales y Humanidades	Filosofía	3	
			Historia	4	
		Creativo Artístico	Comunicación Visual y Diseño	3	
			Prácticas corporales y arte	2	
Específico		Espacio optativo de Autonomía curricular	Salud y Recreación	2	
			Educación en Patrimonio		



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

			Territorio Ambiente y Sociedad		
			Astronomía		
			Crítica de los saberes		

Fuente: Elaboración propia

La **figura 2** representa la malla curricular con una carga semanal de 34 horas para el estudiante.

Generalidades del primer grado de EMS de DGES

El estudiante de 1° grado de la EMS- DGES transitará por el trayecto general y el trayecto exploratorio, obligatorio, de diversos campos de saberes y elegirá un área de interés del espacio optativo.

El espacio de alfabetizaciones lógico-matemática y comunicación está constituido por las unidades curriculares de Matemática, Lengua y Comunicación e Inglés.

El trayecto exploratorio está conformado por el espacio de Ciencias y Tecnología, Ciencias Sociales y Humanidades, y Creativo Artístico.

El espacio de **Ciencias y Tecnología** incluye las unidades curriculares: Ciencias de la vida, Física y Robótica, y Química.

El espacio de **Ciencias Sociales y Humanidades** está integrado por las unidades curriculares Filosofía e Historia.

El espacio **Creativo Artístico** tiene las unidades curriculares Comunicación visual y diseño, y Prácticas corporales y arte.

El Espacio de Autonomía Curricular está constituido por diversas unidades curriculares opcionales de las cuales el estudiante cursará una de la totalidad que ofrezca el liceo.

El centro educativo atenderá los intereses de los estudiantes, la viabilidad de las propuestas opcionales y su contextualización. Habrá tantas propuestas de unidades curriculares optativas, como grupos existentes en la institución.

Los **espacios curriculares** suponen propuestas de enseñanza que articulen **enfoques multidisciplinares y/o interdisciplinares**, estrategias de enseñanza y de evaluación, y el vínculo entre liceo y comunidad.

Tanto la *multidisciplinariedad* como la *interdisciplinariedad* requieren un accionar colaborativo, proactivo, crítico, comprometido con la realidad y con los requerimientos imperantes.

En el enfoque *multidisciplinario* se hace alusión a la participación de varias disciplinas, cada una trabajando desde sus teorías y métodos propios y manteniendo su identidad. Se trata del análisis de un tema desde distintas ópticas. En tanto, en la *interdisciplinariedad*, varias disciplinas interactúan con el fin de lograr un objetivo en común.

Para que resulte significativo, el trabajo multidisciplinario e interdisciplinario requiere exploraciones, indagaciones, proyectos, análisis de casos, de situaciones auténticas que preparen a los estudiantes para la vida a nivel personal, intelectual y laboral, como ciudadanos libres y responsables.

Es decir, que este abordaje implica pensar en estrategias de enseñanza que permitan entender las relaciones interdisciplinarias, enseñar los conocimientos de manera interconectada, contextualizada y comprometida con lo social, de manera de resaltar la complementariedad entre los saberes.

Al mismo tiempo, resulta fundamental acompañar con estrategias que promuevan la autonomía, la autogestión y la real comprensión de los temas abordados, integrando el saber, el hacer, el ser y el participar.

Se requiere también redimensionar el contrato didáctico, al posicionar al estudiante como protagonista, involucrado y participe de un esfuerzo colectivo para llevar adelante un proyecto y desarrollar nuevas competencias por esta misma vía. Por su parte, los docentes enfrentan el desafío de estimular y guiar; tomar los errores como fuentes de regulación y superación; valorar la cooperación; llevar adelante una evaluación formativa, de proceso, una constante autoevaluación, coevaluación, retroalimentación y análisis de los procesos metacognitivos.

Otro aspecto fundamental en la implementación del plan es la optimización de los vínculos entre el liceo y la comunidad, a partir de los cuales ampliar las posibilidades de que el estudiante sea centro en las propuestas. Ello da mayores oportunidades de incluir a todos con un sentido de equidad y oportunidad.

En el entendido de que la educación promueve el aprendizaje de las culturas, el liceo ofrece la oportunidad de brindar experiencias multiculturales dadas en las comunidades y los entornos escolares. Permite que todos los estudiantes puedan construir sentido y tomar conciencia de las relaciones que deciden tener no solo consigo mismo, sino con los otros integrantes del liceo, con las comunidades (la suya y de su entorno) y con el mundo.

En función de las características de cada liceo y localidad, se propone también la integración de agentes socioculturales que tiendan puentes para la significación de experiencias y ámbitos de conocimiento. A efectos de enriquecer las experiencias personales y los aprendizajes, es posible la invitación a ponentes de diversas ramas del conocimiento y del trabajo con quienes se coordinarán acciones.

También se busca propiciar la organización, desde el centro y en coordinación con agentes externos, el ofrecimiento de experiencias educativas que permitan exploraciones en campos variados según intereses académicos, así como acercamientos a distintos ámbitos de la sociedad, la cultura y el mundo del trabajo, potenciando experiencias existentes y ampliando a nuevas oportunidades. En particular, este tipo de experiencias se profundizará en el 3er. grado de la EMS.

De esta forma, la propuesta de trabajo con los estudiantes se orienta hacia la instalación de *aulas expandidas*.

El aula expandida lleva a integrar dos aspectos de expansión: los espacios físicos y los espacios virtuales. En los físicos se puede considerar ampliar el aula a otros ambientes de aprendizaje. El aula es el patio, el museo, el centro cultural, el recorrido por la ciudad, el laboratorio de un centro de investigación, el auditorio.

Sin duda, en estos tiempos en que la tecnología ha invadido todos los ámbitos de la vida de las personas de forma acelerada, la expansión del aula hacia los entornos virtuales es una gran oportunidad para apoyar muchas de las estrategias de enseñanza y de evaluación que puede complementar el trabajo en aula o puede constituirse en el dispositivo que permita la cursada a estudiantes en situaciones determinadas o con condicionantes particulares.

A modo de síntesis, se procura que cada comunidad liceal sea generadora de encuadres curriculares contextualizados que habiliten:

- “(...)procesos colaborativos de los docentes (y diversos actores educativos) para el diseño de propuestas de enseñanza interdisciplinarias con énfasis en el desarrollo de competencias generales y específicas de los estudiantes;
- instancias de acompañamiento pedagógico que favorezcan la singularización y el acompañamiento de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, así como mayor autonomía en la gestión de los aprendizajes por parte de los estudiantes;
- el deseo de aprender a través de interrogantes desafiantes que despierten la curiosidad. (Documento interno DGES, Exp. 2021-25-3-003267 - Conformación de la Comisión de Bachillerato)

La orientación y el acompañamiento en la Educación Media Superior de DGES.

En cada centro educativo se organiza el Espacio de Acompañamiento y Orientación (EAO) que reúne las diferentes figuras pedagógicas y los dispositivos que orientan y acompañan a los estudiantes en su trayectoria escolar, para la mejora de los aprendizajes y la toma de decisiones informada.

Se enmarca en el proyecto o plan de acción del centro educativo y retoma los fundamentos del Marco Curricular Nacional, en particular la centralidad del estudiante y su aprendizaje y la inclusión.

Tiene como forma de trabajo el abordaje integral del aprendizaje del estudiante, la coordinación de todos los actores involucrados en torno a objetivos y metas comunes, con un desarrollo profesional permanente. El acompañamiento pedagógico se entiende desde dos dimensiones que justifican la participación de los distintos actores que en este espacio convergen (Documento interno CODICEN, p.a)

- desde su vínculo con la construcción y mejora de la calidad de los aprendizajes y el fortalecimiento del desarrollo de las competencias de perfil de egreso
- desde su vínculo con el desarrollo de estrategias para la toma de decisiones y la construcción de su proyecto de vida

En estas dos dimensiones las figuras participantes en este espacio, cada una desde su rol, aportarán los recursos necesarios para un acompañamiento integral del estudiante desde diferentes líneas de acción, en el marco de un proyecto contextualizado y de la transformación curricular. En este sentido, los **talleres de orientación** y construcción de trayectoria educativa se propone que contribuyan al proceso de elección, al mismo tiempo que facilite la toma de decisiones de manera informada, a través de espacios de consultorías. Dichos talleres estarían destinados particularmente a todos los estudiantes de 1° grado de media superior en un ciclo preceptivo articulado con los docentes de los cursos, y ciclos de talleres optativos de carácter voluntario para los estudiantes de los cursos de educación media superior en general. Estos talleres serán abordados por figuras a partir de un llamado con un perfil abierto de educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales.

El estimado de horas se realiza en base a los grupos de 1° de educación media superior y la asignación de dos horas semanales mensuales por grupo y una hora de coordinación

La evaluación

Se plantea trabajar con una evaluación continua, formativa y de proceso, que habilite a construir la evolución de los desempeños y a retroalimentar cada etapa formativa para permitir la reflexión y la autoevaluación sobre lo realizado, y así encontrar posibles caminos de mejora. (Documento interno DGES,2021-25-3-003267 - Conformación de la Comisión de Bachillerato)

Se trata de priorizar la función didáctica de la evaluación, que se basa en la posibilidad de disponer permanentemente de información acerca del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de manera de posibilitar una intervención posterior.

En este sentido, es natural que la evaluación se realice de forma constante en el tiempo y que el docente centre más la atención en entender cómo están aprendiendo sus estudiantes, de manera de constituirse en una herramienta que permita comprender y aportar al proceso de aprendizaje.

Se propone que se combinen diferentes instrumentos y formas de evaluación, como pueden ser avances de informes de los proyectos, carpetas que registren los procesos, presentaciones orales, exposiciones y defensas de los trabajos interdisciplinarios.

Los documentos curriculares como las progresiones de aprendizaje, el perfil de egreso y las competencias específicas y contenidos expresados en los programas constituyen la guía que permitirá alcanzar acuerdos a nivel de centro para el trabajo docente.

En consecuencia, resulta central que la evaluación ponga de manifiesto los niveles de desarrollo alcanzados en las competencias, las habilidades, los conocimientos y las actitudes de los estudiantes.

Se trata de una evaluación enfocada como parte del proceso de enseñanza, con el objetivo de conocer el crecimiento personal de los estudiantes y los logros alcanzados. La evaluación continua retroalimenta, enriquece y reorienta las prácticas docentes.

Requerimientos de formación docente para 1º grado de la EMS de DGES

Tabla 3: Requerimientos de formación docente

Requerimientos de formación docente	
Unidades curriculares	Formación docente
Comunicación (Lengua y cultura literaria)	Literatura
Inglés	Inglés
Matemática	Matemática

Comunicación visual y diseño	Comunicación visual-Dibujo
Prácticas corporales y arte	Educación Física
Filosofía	Filosofía
Historia	Historia
Física y robótica	Física
Ciencias de la vida	Biología
Química	Química
Astronomía	Astronomía
Salud y recreación	Educación Física
Educación en patrimonio	Historia
Territorio, ambiente y sociedad	Geografía
Emprendedurismo	Administración, Contabilidad, Economía

Fuente: Elaboración propia

A fin de presentar la continuidad en la Educación Media Superior en la DGES las siguientes figuras esquematizan la estructura curricular del segundo y tercer grado de manera preliminar y que se profundizará para su aplicación en 2025.

Segundo grado de Educación Media Superior de DGES

Figura 4: Estructura curricular de 2do. EMS de DGES

2.º EMS				
Criterios de navegabilidad		Espacio	Unidad Curricular	
Común		Alfabetizaciones lógico - matemática y Comunicación	Matemática	Espacio de orientación
			Literatura	
			Inglés	
Equivalente	Trayecto Exploratorio (obligatorio)	Ciencias y Tecnología	Biología	
			Ciencias Sociales y Humanidades	
		Creativo - Artístico	Filosofía	
			Comunicación Visual y Diseño	
Específico	Trayecto de profundización	Ciencias y Tecnología	Física y Robótica	
			Química	

	y elegible	Ciencias Sociales y Humanidades	Matemática
			Sociología
			Historia
			Música
			Teatro
	Espacio optativo de Autonomía curricular	Creativo - Artístico	Educación Física y Deporte
			Educación Financiera
			Patrimonio cultural
			Territorio ambiente y sociedad

Tercer grado de Educación Media Superior de DGES

Figura 5: Estructura curricular de 3ero. de EMS

3º EMS				
Criterio de navegabilidad		Espacios	Unidades curriculares	
Común -Equivalente -Específico (a definir)		General (Comunicación y desarrollo académico)	Literatura	Espacio de orientación
			Inglés	
			Metodología de la investigación y proyectos	
			Epistemología	
	De especialización y (con) Aproximación al desempeño profesional	Ciencias y Tecnología	Comunicación visual	
			Matemática (I)	
			Matemática (II)	
			Física y robótica	
		Ciencias de la vida	Biología	
			Física y Robótica	
			Química	
			Matemática	



	Ciencias sociales y humanidades	Historia
		Derecho
		Administración
		Estadística aplicada
	Creativo Artístico	Comunicación Visual y Diseño
		Música
		Teatro
		Danza
		Historia del arte
	Genérico	Administración y emprendedurismo
		Movimientos culturales
		Teoría de la comunicación
		Ciencias de la computación

Fuente: Elaboración propia

Referencias bibliográficas

ANEP (1998). *Bachilleratos Tecnológicos. Su implementación y primeros resultados: año 1997*. Montevideo: Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica, ANEP-CETP.

ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo I. ANEP

ANEP (2022a). *Marco Curricular Nacional*. ANEP

ANEP (2022b). *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral*. ANEP

ANEP (2022c). *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios*. ANEP

ANEP (2023). *Estado de situación de la educación. Rendición de cuentas 2022*. Tomo 1. ANEP

ANEP-CEP. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*.

ANEP-CEP. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*.

ANEP-DIEE. (2021). *Estado de situación de la educación*. ANEP.

Salgado, E. (2012). El camino histórico de la educación tecnológica en los sistemas educativos de algunos países del mundo y su influencia en la educación tecnológica en Colombia.

Consejo de Educación Secundaria (2016). *Interdisciplinariedad y coenseñanza: aportes para la reflexión y la implementación en aulas de enseñanza media*. Recuperado de

Feldman, et al. (2018). *Transformaciones curriculares en Uruguay. Análisis prospectivo de los planes de estudio de educación primaria y media*. Producto 8. INEEEd.

Feldman, D., Palamidessi, M. y otros. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. INEEEd

Feldman, D. y Zyssholtz, F. (2018). *Oferta curricular para Educación Media en Uruguay. Informe de consultoría*. ANEP DSPE.

Gay, A. (2016). *La educación tecnológica*. Editorial Brujas

Gottlieb, C. (2022). *13 principios para reimaginar la educación*. UNICEF

Leliwa, S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales*. Editorial Comunicarte.

Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935 - 2008*. CES. ANEP.

Palamidessi, M. (2015). *La educación media para todos en el Uruguay: ¿hacia un nuevo horizonte de formación?* INEEEd.

Pérez, M. (2015). *Una mirada a los procesos de formulación de los planes de estudio vigentes (2006-2008)*. INEEEd.

Southwell, M. (2019). *Producto 4. Síntesis de documentos anteriores de esta consultoría y propuesta para mejorar la navegabilidad horizontal y vertical en la Educación Media Superior*. ANEP.

Uruguay (2009, enero 16). *Ley n.o 18437: Ley General de Educación*.

Braslavsky, C. (2004). *La historia de la educación y el desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos, Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el siglo XXI*, Madrid.

Cox, C. (2005). Cecilia Braslavsky and the Curriculum. *Prospects* 35 (4), 415-427
<https://doi.org/10.1007/s11125-006-7258-9>

Zarifian, P. (1999) Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT).

España:

Ley Orgánica 3/2020, 29/12.

Real Decreto 243/2022, 5/4.

Orientación académica, Estructura del Bachillerato.

Francia:

Ministère de Education Nationale et de la Jeunesse.

La educación escolar en Francia (2023).

Finlandia:

Sistema educativo finlandés (2023).

El nuevo currículum finlandés, a examen (2016).

La educación finlandesa en síntesis (2016) en “Educación en Finlandia”. Serie publicada por Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education, Cimo.

La educación en Finlandia. Clave del éxito de la nación (2012).

<https://finland.fi/es>

Chile:

SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina), UNESCO, Chile (2020).

<https://siteal.iiep.unesco.org/pais/chile#perfil-educacion>

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, UNESCO, 2013).

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Ministerio de Educación, Chile (2009).

Bases Curriculares 3º y 4º medio, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2019)