



Educación
Secretaría de Educación Pública

DGE

ORIENTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO



2026
año de
**Margarita
Maza**



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

**Bachillerato
Nacional**

DGB



Dirección General del Bachillerato

Dirección de Coordinación Académica

Segunda edición, 2026

Secretaría de Educación Pública

Subsecretaría de Educación Media Superior

Dirección General del Bachillerato

Av. Revolución 1425, Campestre, Álvaro Obregón, 01040, Ciudad de México.

Distribución gratuita.

Prohibida su venta.





Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

**Bachillerato
Nacional**

DGB



Orientaciones psicopedagógicas para la elaboración de programas de estudio

Autores

Alma Andrea Orozco Fierro
Oscar Mendoza Ruiz

Revisora

Isis Yoalit Oropeza Ledezma

Segunda edición

2026

Publicación

Ciudad de México, México

Edición y publicación

Dirección General del Bachillerato
Subsecretaría de Educación Media Superior
Secretaría de Educación Pública

Derechos de autor

© 2026 Secretaría de Educación Pública.

Este documento fue elaborado por la Dirección de Coordinación Académica de la Dirección General del Bachillerato, Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública. Se permite la reproducción total o parcial del presente material, citando la fuente. Queda prohibido su uso con fines lucrativos.



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	6
MARCO NORMATIVO	8
ESTRUCTURA CURRICULAR	13
Currículum fundamental.....	13
Componente de formación fundamental	14
Componente de formación fundamental extendida.....	16
Currículum laboral.....	17
Currículum ampliado (Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles)	17
ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO	20
Educación centrada en la dignidad humana.....	20
Humanismo crítico como base pedagógica	21
Educación como praxis liberadora	23
Pluralidad epistemológica e interculturalidad.....	24
Escuela como comunidad inclusiva	25
Pedagogía crítica y diálogo	27
Currículum transformador	28
PRINCIPIOS GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO ...	30
La identificación de la asignatura como punto de partida	31
INSUMOS NORMATIVOS Y CURRICULARES PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO	32
La centralidad de las voces estudiantiles en el diseño curricular	32
La perspectiva de género como principio transversal del currículum.....	33





La redacción académica como garantía de claridad y coherencia	35
Currículum inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje	36
ELEMENTOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO	37
Elementos de identificación	38
Portada	38
Página de información legal	38
Elementos pedagógicos	39
I. Presentación	39
II. Metas educativas, propósitos y contenidos formativos.....	40
III. Orientaciones didácticas.....	43
IV. Criterios de evaluación.....	45
V. Bibliografía.....	47
SUGERENCIA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE METAS EDUCATIVAS, PROPÓSITOS Y CONTENIDOS FORMATIVOS	49
GLOSARIO	55
REFERENCIAS	61





PRESENTACIÓN

La Dirección General del Bachillerato (DGB), en cumplimiento con el artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación, el **Acuerdo número 21/08/25**, por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, así como con las atribuciones conferidas en el artículo 19 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, presenta las **Orientaciones psicopedagógicas para la elaboración de Programas de Estudio**.

El propósito de este documento es ofrecer a las instituciones coordinadas académicamente por la DGB un conjunto de **consideraciones mínimas** que sirvan de referencia para la elaboración o el rediseño de las asignaturas que integran el **Componente de Formación Fundamental Extendido**. Dichas orientaciones buscan brindar herramientas prácticas y conceptuales que faciliten los procesos de diseño curricular, garantizando que las asignaturas contribuyan de manera pertinente y articulada al logro del perfil de egreso del Bachillerato Nacional.

Es importante señalar que estas orientaciones **no constituyen un límite**, sino una base mínima sobre la cual cada institución puede enriquecer sus Programas de Estudio, de acuerdo con su propio contexto, necesidades y características. Los programas resultantes deberán ser analizados y validados por la DGB, asegurando su congruencia con los lineamientos nacionales y con la visión educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

La estructura del presente documento se organiza de la siguiente manera:

- **Marco normativo**, que presenta los fundamentos legales y reglamentarios que respaldan la elaboración de los Programas de Estudio en el ámbito de la EMS.
- **Estructura curricular**, en la que se identifican los componentes de formación necesarios para alcanzar el perfil de egreso del Bachillerato Nacional.





- **Enfoque psicopedagógico**, que recupera los elementos teóricos y pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana que deben orientar la construcción de los programas.
- **Principios generales para la elaboración de programas**, donde se reconoce que cada programa constituye una pieza dentro de una estructura mayor: el currículum.
- **Elementos de los Programas de Estudio**, explica los componentes obligatorios que deben integrar dichos documentos.
- **Sugerencia metodológica para la elaboración de Metas educativas, propósitos y contenidos formativos**, que propone una ruta para asegurar la coherencia entre el perfil de egreso del Bachillerato Nacional y las particularidades de cada institución.
- **Glosario**, que recopila definiciones y explicaciones retomadas del Acuerdo número 21/08/25, con el fin de facilitar la comprensión de los términos clave.

Con este documento, la DGB reafirma su compromiso de acompañar a las instituciones en la consolidación de programas de estudio pertinentes, flexibles y de calidad, orientados a formar ciudadanas y ciudadanos con una visión crítica, responsable y comprometida con la transformación social.





MARCO NORMATIVO

Un programa de estudio es el documento **que organiza y concreta las metas educativas**, propósitos, contenidos, orientaciones didácticas, secuencias pedagógicas y criterios de evaluación del plan de estudios, con el fin de asegurar una formación integral, pertinente y progresiva, incorporando la perspectiva de género y el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades. En este sentido, existen **disposiciones normativas** que aluden y dan fundamento a los programas de estudio en el ámbito educativo. A continuación, se especifica la aportación que arroja cada una de estas disposiciones a la normatividad educativa.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades... (Art. 3, párrafo décimo tercero).

Ley General de Educación

Artículo 14. Para el cumplimiento de los fines y criterios de la educación (conforme a la función de la Nueva Escuela Mexicana) la Secretaría promoverá un Acuerdo Educativo Nacional que considerará las siguientes acciones:

- ...
- IV. Dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales.

Artículo 17. La orientación integral en la nueva escuela mexicana comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje, acorde con este criterio.



Artículo 21. La evaluación de los educandos será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

Artículo 22. ...

El proceso educativo que se genere a partir de la aplicación de los planes y programas de estudio se basará en la libertad, creatividad y responsabilidad que aseguren una armonía entre las relaciones de educandos y docentes; a su vez, promoverá el trabajo colaborativo para asegurar la comunicación y el diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa.

Artículo 24. Los planes y programas de estudio en educación media superior promoverán el desarrollo integral de los educandos, sus conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales, a través de aprendizajes significativos en áreas disciplinares de las ciencias naturales y experimentales, las ciencias sociales y las humanidades; así como en áreas de conocimientos transversales integradas por el pensamiento matemático, la historia, la comunicación, la cultura, las artes, la educación física y el aprendizaje digital.

Artículo 29. ...

Los programas de estudio deberán contener los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir orientaciones didácticas y actividades con base a enfoques y métodos que correspondan a las áreas de conocimiento, así como metodologías que fomenten el aprendizaje colaborativo, entre los que se contemple una enseñanza que permita utilizar la recreación y el movimiento corporal como base para mejorar el aprendizaje y obtener un mejor aprovechamiento académico, además de la activación física, la práctica del deporte y la educación física de manera diaria.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y a los



hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidades.

Artículo 81. El establecimiento de instituciones educativas que realice el Poder Ejecutivo Federal por conducto de otras dependencias de la Administración Pública Federal, así como la formulación de planes y programas de estudio para dichas instituciones, se harán en coordinación con la Secretaría. Dichas dependencias expedirán constancias, certificados, diplomas y títulos que tendrán la validez correspondiente a los estudios realizados.

Artículo 128. Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

- ...
- VIII. Conocer de los planes y programas de estudio proporcionados por el plantel educativo, sobre los cuales podrán emitir su opinión.

Artículo 149. Los particulares que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios deberán:

- ...
- II. Cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes y mantenerlos actualizados.

ACUERDO número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

Artículo 3. Para efectos del presente instrumento, indistintamente en singular o plural se entenderá por:

- ...
- XXXI. Programa de estudio: Integra las metas de aprendizaje, los propósitos y contenidos formativos, las orientaciones didácticas, las secuencias pedagógicas y los criterios de evaluación del Plan de estudio de la EMS, con el fin de garantizar una formación integral, pertinente y progresiva, con perspectiva de género para, desde ello, contribuir a la construcción de una sociedad en donde a las mujeres y hombres se les reconozcan sus derechos y los ejerzan en igualdad de oportunidad, de





conformidad con lo establecido en el artículo 29, segundo párrafo de la Ley General de Educación;

REGLAMENTO Interior de la Secretaría de Educación Pública.

Artículo 19. La Dirección General del Bachillerato tiene las atribuciones siguientes:

- ...
- X. Verificar, en términos de la Ley General de Educación, que las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la educación a que se refiere este artículo, se cumplan en los planteles de la Secretaría;
- ...
- XVIII. Expedir certificados y otorgar constancias y diplomas a las personas que hayan concluido sus estudios conforme a los planes y programas de estudios autorizados, en los servicios de educación tipo medio superior a que se refiere este artículo;
- ...
- XXVIII. Formular, en coordinación con las dependencias de la Administración Pública Federal que pretendan establecer instituciones para impartir la educación a que se refiere este artículo, los planes y programas de estudio de dichas instituciones, en términos de los instrumentos jurídicos que suscriban con la Secretaría con base en lo previsto en el artículo 81 de la Ley General de Educación.

El marco normativo que sustenta los programas de estudio en la Educación Media Superior garantiza que estos no sean simples instrumentos técnicos, sino **ejes fundamentales para el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, integral e inclusiva**. A través de la Constitución, la Ley General de Educación, los acuerdos y reglamentos derivados, se establecen directrices claras que orientan su diseño, implementación y evaluación, asegurando la incorporación de la perspectiva de género, la pertinencia social y el respeto a los contextos locales y regionales. De esta manera, los programas de estudio se convierten en **el vínculo entre los principios legales y la práctica educativa**, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de





ejercer sus derechos en igualdad de oportunidades y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

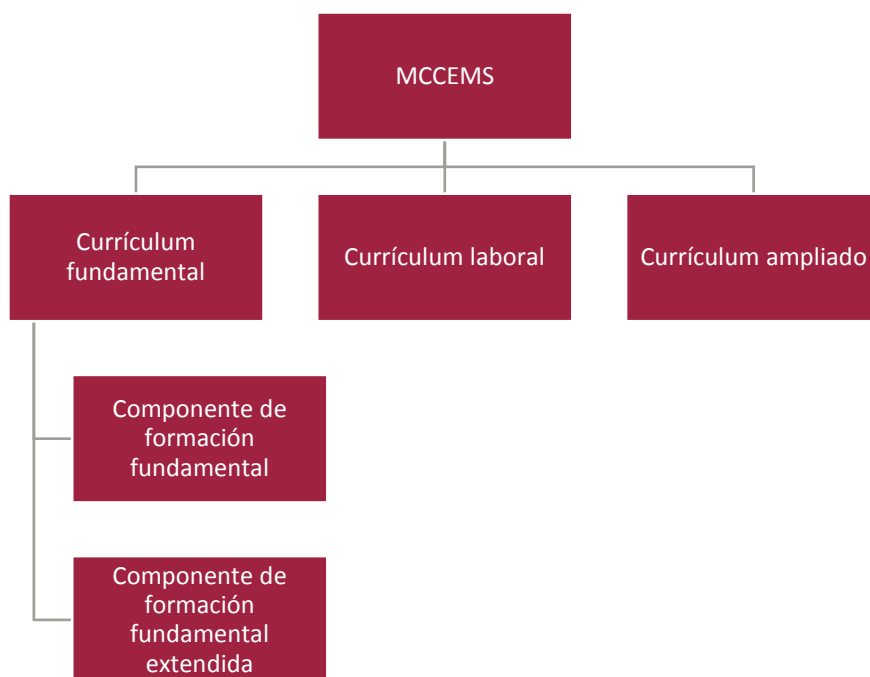




ESTRUCTURA CURRICULAR

El Acuerdo número 21/08/25, en su Artículo 9, Sección III. “De la organización educativa del MCCEMS” y en el Apartado 4, “De los componentes de formación del MCCEMS”, Artículo 51, establece la siguiente estructura curricular.

Fig. 1. Componentes de formación del MCCEMS.



Currículum fundamental

Articula y organiza saberes y experiencias de formación para el logro de aprendizajes. Busca atender y asegurar la articulación de los contenidos, la contextualización de su aprendizaje y el abordaje de conocimientos de diferentes disciplinas. Está constituido por las asignaturas obligatorias del **componente de formación fundamental**, y las asignaturas opcionales del **componente de formación fundamental extendida**.



Componente de formación fundamental

Es el conjunto de asignaturas que constituye el **tronco común del perfil de egreso de los estudios de bachillerato** o equivalentes, para facilitar el reconocimiento de estudios y el tránsito de estudiantes. Asimismo, constituye los estudios propedéuticos que permiten el ingreso a la educación superior.

De esta manera, integran saberes y habilidades que permiten al estudiantado desarrollar pensamiento crítico, capacidades comunicativas, competencias científicas, tecnológicas y sociales, así como una conciencia ética e histórica, necesarias para su participación activa y responsable en la sociedad.

Las asignaturas que lo conforman son las siguientes:

Lengua y Comunicación I, II y III

Estas asignaturas buscan que las y los estudiantes **reconozcan la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales que fortalecen la reflexión y la comunicación**. Se promueve el placer por leer y escribir, la capacidad para comprender y producir distintos tipos de textos, y el desarrollo de habilidades de oralidad formal en todos los ámbitos académicos. Además, se enfatiza la creatividad y la apropiación del lenguaje para interpretar información, dialogar y problematizar la realidad desde una perspectiva crítica.

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

Se conciben como una expresión del pensamiento humano que contribuye a **explicar fenómenos naturales, sociales y escolares**. Este campo privilegia el uso de metodologías activas que desarrollan la intuición, el razonamiento y la capacidad de resolver problemas, evitando enfoques mecanicistas centrados en la repetición de algoritmos. Se fomenta el pensamiento abstracto, el uso del lenguaje algebraico, la modelación de fenómenos y la aplicación de procedimientos probabilísticos para la toma de decisiones fundamentadas.





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

Estas asignaturas se centran en la **comprensión de fenómenos naturales y su relación con el desarrollo tecnológico**. Se promueve la indagación, el razonamiento científico y la construcción de explicaciones sustentadas, vinculando la ciencia con la vida cotidiana y el entorno social. Se abordan temas como la energía, la materia, la estructura de la vida, la herencia biológica y la evolución, fomentando una visión crítica y colectiva de las ciencias que permita reconocer el impacto humano en el medio ambiente y la necesidad de su cuidado.

Ciencias Sociales I, II y III

Su propósito es que el estudiantado **se reconozca como sujeto social con capacidad de transformación**. Mediante el análisis crítico de problemáticas sociales, económicas y políticas, se fomenta la construcción de una ciudadanía activa y participativa. Se abordan temas como la democracia, los derechos, las desigualdades y los conflictos sociales, con el objetivo de fortalecer la capacidad de reflexión, organización y acción colectiva en favor de una sociedad más justa y equitativa.

Conciencia Histórica I, II y III

Busca que las y los estudiantes desarrollen la capacidad de **dialogar con el pasado, comprender el presente y proyectar el futuro**. La historia se entiende como un saber práctico que permite reconocer procesos políticos, económicos, sociales y culturales en México y el mundo. Se promueve la formulación de problemas históricos, el análisis crítico de fuentes y la construcción de narraciones que fortalezcan una visión situada, reflexiva y crítica de la realidad.



Pensamiento Filosófico y Humanidades I, II y III

Fomenta una **educación filosófica orientada a la autonomía, la crítica y la reflexión ética**. Se concibe la filosofía como un espacio para el cuestionamiento de la realidad y la construcción de sentido a través del diálogo. Se promueve el pensamiento complejo (crítico, creativo y cuidadoso), la capacidad de formular preguntas significativas y el análisis de problemas contemporáneos desde una perspectiva humanista, con miras a transformar la vida en común y abrir posibilidades de justicia, expresión y creación.

Cultura Digital I, II y III

Busca que el estudiantado desarrolle **habilidades críticas y responsables en el uso de las tecnologías digitales, entendiendo su impacto en la vida personal, comunitaria y ambiental**. Se fomenta la ciudadanía digital, el acceso seguro y ético a la información y la resolución de problemas mediante herramientas tecnológicas. Además, se impulsa el aprendizaje autónomo y colaborativo, así como la creatividad e innovación en la interacción con las TICAD, reconociendo las desigualdades existentes en el acceso y uso de los recursos digitales.

Inglés I, II, III, IV y V

Se orienta al **desarrollo de habilidades comunicativas** que permitan participar en contextos académicos, científicos, laborales y comunitarios, favoreciendo la interacción intercultural. Se plantea desde una perspectiva humanista e incluyente, que reconoce la diversidad cultural y lingüística del país y promueve aprendizajes significativos y situados. A través de la comprensión y producción de textos orales y escritos, se busca fortalecer la autonomía comunicativa, la capacidad crítica, la colaboración y la empatía.

Componente de formación fundamental extendida

Son asignaturas que **diversifican y complementan los estudios de bachillerato** o equivalentes, al orientar la preparación hacia una comprensión más especializada que coadyuve para la elección de los estudios de educación superior.





Currículum laboral

Está integrado por las **competencias laborales básicas y competencias laborales extendidas** en tres niveles de formación laboral: básica, técnica y tecnológica, que permite aumentar las posibilidades de autoempleo, inserción o escalamiento laboral, para constituir la oferta educativa que diversifica y complementa los estudios de bachillerato o equivalentes, y que incluso se pueden acreditar antes o después del bachillerato o equivalentes. El currículum laboral se imparte por medio del componente de formación laboral.

La formación laboral debe garantizar:

- **Pertinencia:** Responder a necesidades sociales y económicas del país.
- **Relevancia:** Promover empleabilidad y emprendimiento sin discriminación.
- **Coherencia:** Alinearse al nivel medio superior.
- **Suficiencia:** Ofrecer procesos completos de formación en cada nivel.
- **Autonomía:** Desarrollar análisis y toma de decisiones.
- **Responsabilidad:** Cumplir compromisos y responder por resultados.
- **Variedad y flexibilidad:** Preparar para contextos diversos y situaciones cambiantes.
- **Complejidad:** Integrar saberes, destrezas, actitudes y valores en el desempeño laboral.

Currículum ampliado (Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles)

El **Currículum ampliado** se orienta al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles con el propósito de garantizar la permanencia en la Educación Media Superior (EMS). Sus líneas de acción pedagógicas se guían por principios de cuidado, bienestar común, democracia escolar, diversidad, derechos humanos, justicia social, interculturalidad y perspectiva de género. Se reconoce a la participación y la organización estudiantil como prácticas formativas esenciales para que cada estudiante desarrolle autonomía, responsabilidad y capacidad de transformación social.



Su implementación debe adaptarse de forma transversal a la estructura curricular, considerando las características regionales y las condiciones locales, y se organiza en **tres ejes de formación**:

1. Transición entre niveles educativos

Este eje reconoce la importancia de los momentos de cambio entre educación básica, media superior y superior, por ser etapas de transformación personal y estructural que requieren acompañamiento. Se promueve la continuidad de trayectorias educativas mediante estrategias que integran la dimensión socioemocional, ética, social y política de la experiencia escolar, favoreciendo entornos que fortalezcan la libertad, la justicia, la dignidad y el sentido de pertenencia.

2. Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC)

Sitúa al estudiantado como protagonista de proyectos comunitarios con sentido social, educativo y socioemocional. A través del PAEC se integran conocimientos de diversas asignaturas y ámbitos socioemocionales para analizar problemáticas locales y globales, proponiendo alternativas de solución. Este eje fomenta la vinculación entre escuela y comunidad, construyendo espacios de encuentro, diálogo y colaboración que impulsan entornos escolares seguros, abiertos y participativos.

3. Formación Socioemocional

Busca desarrollar en el estudiantado capacidades fundamentales para una vida plena: pensamiento crítico, autorreflexión, expresión emocional, toma de decisiones éticas y participación ciudadana. Se conciben las emociones como parte de la vida colectiva, desde una perspectiva crítica, inclusiva, de género e intercultural. Sus **cinco ámbitos de acción** son:

- **Práctica y Colaboración Ciudadana:** ejercicio activo de la ciudadanía mediante análisis comunitario, participación democrática, trabajo colaborativo y pensamiento deliberativo.
- **Educación para la Salud:** cuidado integral del cuerpo como práctica ética y política, que articula bienestar físico, mental, emocional y social;



aborda hábitos, prevención de adicciones, salud mental y el derecho colectivo a la salud.

- **Actividades Físicas y Deportivas:** práctica deportiva como derecho humano, centrada en la expresión, el autoconocimiento y la inclusión, con énfasis en la diversidad corporal, étnica y de género.
- **Educación Integral en Sexualidad y Género:** comprensión de la sexualidad desde una perspectiva de derechos, diversidad y libertad, cuestionando estereotipos y construyendo relaciones libres de violencia y discriminación.
- **Actividades Artísticas y Culturales:** espacio de exploración y expresión a través de lenguajes artísticos y culturales que promueven la creatividad, la reflexión política, el respeto a la diversidad y la construcción de vínculos colaborativos y de pertenencia.





ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO

La organización curricular del MCCEMS se fundamenta en una visión **humanista, crítica e inclusiva** que reconoce a la educación como un derecho universal y como un medio esencial para la transformación social (SEP, 2025). Este enfoque retoma una tradición pedagógica que ha reflexionado sobre **la formación integral de las personas, la relevancia del pensamiento crítico y el papel de la escuela en la construcción** de sociedades más justas y equitativas.

Bajo esta perspectiva, las orientaciones pedagógicas del MCCEMS consideran a la educación como un proceso integral que trasciende la mera transmisión de saberes. Se entiende como un espacio de interacción en el que convergen **la dignidad humana, la libertad, la participación activa y la riqueza de la diversidad cultural**. Este planteamiento permite reconocer que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan en un marco dinámico, orientado a fortalecer la autonomía, la reflexión y la capacidad transformadora de las y los estudiantes.

A continuación, se desarrollan los principales ejes que orientan la propuesta curricular.

Educación centrada en la dignidad humana

Una educación centrada en la dignidad humana reconoce la **complejidad de las identidades** que configuran a cada estudiante y la manera en que estas se interrelacionan en contextos sociales atravesados por dinámicas de desigualdad. Desde esta perspectiva, la interseccionalidad constituye un marco analítico esencial, al permitir comprender cómo dimensiones como la raza, el género, la clase social, la discapacidad, la orientación sexual, la edad, la condición migratoria o la lengua se entrecruzan y generan experiencias diferenciadas de discriminación o privilegio (Warrier, 2022).

En el ámbito educativo, este enfoque resulta fundamental para identificar cómo determinadas políticas o prácticas escolares pueden **reproducir desigualdades estructurales**. Acciones como la categorización rígida de estudiantes pueden convertirse en barreras que limitan el aprendizaje, la participación y el acceso a redes de apoyo y oportunidades, es decir, al capital



social (Bešić, 2020; Schuller, Baron & Field, 2000). Dichas barreras, lejos de ser neutrales, afectan con mayor severidad a quienes **enfrentan múltiples formas de desventaja**, incrementando los riesgos de desvinculación y abandono escolar.

Colocar la dignidad en el centro de la educación implica un compromiso ético con la inclusión y con el reconocimiento del valor intrínseco de cada persona, más allá de las categorías sociales que puedan situarla en los márgenes. Este compromiso requiere **visibilizar y cuestionar las distintas formas de opresión que atraviesan la experiencia escolar** —como el racismo, el sexismo o el capacitismo— y que inciden en la construcción de identidades y en el ejercicio de derechos fundamentales (Davis, 2008; Bešić, 2020).

De esta manera, la escuela se concibe no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un ámbito de justicia social que promueve la participación plena de todas y todos los estudiantes. La interseccionalidad, en este horizonte, trasciende su carácter teórico para convertirse en **una herramienta práctica que orienta el diseño** de políticas y acciones pedagógicas dirigidas a prevenir la exclusión y a fortalecer trayectorias educativas equitativas.

Así, una educación centrada en la dignidad humana **reconoce que la diversidad no constituye una limitación, sino una fuente de riqueza** pedagógica y social. Considerar las múltiples dimensiones de la identidad favorece un modelo educativo que garantiza igualdad de oportunidades y que impulsa la formación de sujetos capaces de transformar su entorno hacia una sociedad más justa, plural e inclusiva (Horne-Shuttleworth, Somma & Wlodarczyk, 2024; Warrier, 2022).

Humanismo crítico como base pedagógica

El enfoque del humanismo crítico se constituye como un fundamento pedagógico que supera la concepción de la educación centrada únicamente en la transmisión de conocimientos. Desde esta perspectiva, **educar implica un proceso de construcción conjunta de saberes**, en el que estudiantes y docentes participan de manera activa, reflexiva y dialógica, promoviendo la comprensión y análisis de la realidad (Freire, 2022). Este enfoque favorece la



participación, la problematización de los contextos sociales y la transformación del proceso educativo en una práctica integradora y significativa.

Asimismo, las metodologías participativas se presentan como un eje fundamental, conectando la escuela con la comunidad y vinculando los procesos formativos con problemáticas sociales concretas (CNDH, 2024) La educación se concibe, así, como un proceso orientado a la formación de subjetividades críticas y reflexivas, capaces de **desarrollar una conciencia colectiva** que impulse la acción sobre el entorno. Para ello, se promueven experiencias como talleres de educación popular contextualizados, investigaciones participativas para identificar y abordar necesidades comunitarias y la articulación de redes de colaboración que integren actores locales y perspectivas internacionales.

El humanismo crítico también demanda un análisis de las genealogías tradicionales del conocimiento y de las formas hegemónicas de pensamiento. La crítica pedagógica permite **reconocer las estructuras de dominación** presentes en los sistemas educativos y constituye una estrategia para **cuestionarlas y transformarlas** (Giroux, 2001; Freire, 2022). Este enfoque integra la dimensión afectiva, emocional e intersubjetiva del aprendizaje, promoviendo un proceso educativo que articula razón y experiencia, y reconociendo que el conocimiento se construye de manera colectiva y vivencial.

La implementación de estos principios requiere una pedagogía orientada a la gestión social, que incluya la formación en investigación y defensa de los derechos humanos mediante el análisis crítico de sus vulneraciones, el diseño y coordinación de proyectos comunitarios sostenibles, así como la promoción de redes que vinculen comunidades, organizaciones civiles e instituciones gubernamentales. En este contexto, la crítica se entiende como una **práctica constructiva** orientada a la solución de problemas, a la intervención en el espacio público y a la reconstrucción del tejido social desde la colectividad.

De este modo, el humanismo crítico ofrece un marco formativo que integra valores como los derechos humanos, la cultura de paz y la diversidad de saberes, orientando la educación hacia la transformación social. La crítica pedagógica se convierte en un **instrumento para la formación** de sujetos activos, capaces de enfrentar desigualdades estructurales y participar en la



construcción de sociedades más justas, inclusivas y equitativas (Freire, 2004; Giroux, 2001).

Educación como praxis liberadora

La educación concebida como praxis liberadora trasciende la mera transmisión de contenidos y la repetición mecánica de información. Se trata de un proceso mediante el cual **el estudiantado asume un papel activo en la construcción de su conocimiento y en la configuración de su identidad**. Aprender, en este enfoque, implica no solo el desarrollo de habilidades instrumentales como la lectura y la escritura, sino también la capacidad de narrar y comprender la propia vida, situándose como autor o autora de su historia y como intérprete crítico de su contexto social y cultural (Freire, 2022).

Desde esta perspectiva, la educación tiene el potencial de convertirse en un motor de transformación social. Sin embargo, puede reproducir desigualdades cuando homogeneiza a las y los estudiantes y desconoce la diversidad que los constituye. Una educación liberadora requiere **reconocer y valorar las múltiples dimensiones de la identidad del estudiantado** —incluyendo clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidades, condición migratoria, religión, entre otras— a fin de prevenir procesos de exclusión que fomenten la autodesvalorización y la percepción de que la escuela “no es para ellos y ellas” (Giroux, 1997; McLaren, 2005). Estas dinámicas no solo afectan la autoestima, sino que también consolidan la idea de que el conocimiento pertenece exclusivamente a profesionales o expertos, invisibilizando el valor de la experiencia personal y comunitaria.

La praxis liberadora demanda un proceso pedagógico orientado a **empoderar a las y los estudiantes**, capacitándolos para cuestionar narrativas y estructuras que sostienen la desigualdad. En este marco, la educación se concibe como una herramienta para el reconocimiento de la voz, la experiencia y la capacidad transformadora de cada estudiante. De este modo, el espacio escolar se redefine como un escenario en el que se forman sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y humana.



Pluralidad epistemológica e interculturalidad

La pluralidad epistemológica reconoce que el conocimiento no se reduce a una única visión ni a un discurso homogéneo, sino que **surge del encuentro y del diálogo entre diversas experiencias, contextos y formas de comprender la realidad**. Este enfoque requiere apertura hacia las y los demás, curiosidad frente a la vida y disposición para reconocer la propia incompletitud como condición humana. En este marco, la educación se configura como un espacio de intercambio en el que múltiples epistemologías pueden dialogar y resignificar el mundo desde la diversidad (Freire, 2022).

La interculturalidad, como principio educativo, se fundamenta en la construcción de relaciones horizontales entre sujetos provenientes de realidades históricas, sociales y culturales distintas. Este principio no se limita a la mera coexistencia, sino que implica la apertura hacia los otros y la comprensión de las condiciones que generan desigualdad. La interculturalidad demanda **superar perspectivas paternalistas o colonizadoras** que jerarquizan saberes, reconociendo la validez de los conocimientos situados, ligados a la vida cotidiana y a las luchas sociales de los pueblos, y poniéndolos en diálogo con saberes académicos o científicos, promoviendo así una praxis educativa inclusiva y transformadora (Walsh, 2009).

Desde esta perspectiva, la pluralidad epistemológica exige que el profesorado reduzca la distancia entre sus propios saberes y los de sus estudiantes, especialmente cuando estos provienen de contextos atravesados por desigualdades estructurales. La labor educativa consiste en **generar espacios de diálogo en los que los conocimientos de la vida cotidiana, las memorias colectivas y las experiencias históricas se articulen con los saberes disciplinares y técnicos**, no como una transmisión mecánica de información, sino como un proceso orientado a la formación de sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad y transformarla.

La interculturalidad, en articulación con la pluralidad epistemológica, concibe **la escuela como un espacio donde el conocimiento se construye colectivamente**, reconociendo la voz del profesorado y del estudiantado, y entendiendo la diversidad no como un obstáculo, sino como una condición necesaria para la generación de saberes más amplios, pertinentes y



emancipadores. En este horizonte, la educación deja de ser un ejercicio de imposición cultural para convertirse en una práctica dialógica orientada a la construcción de sociedades más justas, equitativas e inclusivas.

Escuela como comunidad inclusiva

La escuela se concibe como un espacio de liberación y movilidad social, orientado a proporcionar a las personas jóvenes herramientas para transformar sus condiciones de vida y participar de manera plena en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1970). No obstante, la experiencia histórica y los estudios sociológicos muestran que esta institución también ha funcionado como un mecanismo de reproducción de desigualdades. Bajo una apariencia de neutralidad, la escuela puede traducir las diferencias sociales de origen en supuestas capacidades “naturales”, generando exclusión y legitimando privilegios. El desafío actual consiste en **resignificar la escuela no como un dispositivo de selección o diferenciación, sino como una comunidad inclusiva que coloque al centro el bien común**, la solidaridad y la participación plena de todas las personas, independientemente de su origen social, cultural, económico o lingüístico. Este enfoque requiere superar las lógicas que conciben al estudiantado como portador de “déficits” individuales y reconocer que cada persona aporta saberes, experiencias y valores que enriquecen la vida escolar.

El bien común en la escuela se construye cuando los espacios educativos se diseñan para garantizar no solo la transmisión de conocimientos, sino también la generación de condiciones equitativas de participación (Dubet, 2004). Esto implica orientar aulas y dinámicas pedagógicas hacia la cooperación, el aprendizaje compartido y la equidad, más que hacia la competencia o la comparación de logros individuales. De esta manera, la escuela se transforma en un espacio donde los recursos, las oportunidades y el reconocimiento se distribuyen de manera justa, equilibrando las diferencias que el origen social determina en el punto de partida de cada estudiante. La diversidad se asume como una riqueza colectiva que fortalece los aprendizajes, en lugar de un obstáculo que clasifica y jerarquiza.

La solidaridad constituye un principio fundamental para contrarrestar las desigualdades históricamente reproducidas por la escuela. Una institución



inclusiva reconoce la necesidad de brindar apoyos diferenciados, ajustados a las realidades y necesidades concretas del estudiantado, evitando exigir esfuerzos extraordinarios a quienes provienen de sectores menos favorecidos.

La participación plena implica que todas las voces sean escuchadas, y que el estudiantado actúe como sujeto activo en la construcción del aprendizaje y la vida escolar. De este modo, la escuela promueve el diálogo, la deliberación y el trabajo colaborativo, fortaleciendo la cohesión social y preparando a los jóvenes para ejercer una ciudadanía comprometida (Freire, 2022). En este sentido, resulta fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce únicamente a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, pues, aunque este paso es valioso, no es suficiente. **Pensar la inclusión implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que, si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas** (SEP, 2022).

Un rasgo distintivo de la escuela como comunidad inclusiva es la valoración de la diversidad cultural. En sociedades plurales, donde coexisten distintas lenguas, tradiciones y cosmovisiones, la escuela se constituye en un espacio de encuentro y diálogo (Apple, 1997). Reconocer, respetar e integrar la diversidad cultural no implica folclorizarla ni reducirla a celebraciones aisladas, sino incorporarla de manera transversal en la enseñanza, los materiales, las prácticas pedagógicas y la organización escolar. Asimismo, **una escuela inclusiva rechaza toda forma de exclusión, cuestionando los mecanismos que transforman las desigualdades económicas y culturales en diferencias de mérito**, evitando la legitimación de privilegios como si fueran talentos “naturales”. La exclusión ocurre no solo cuando se niega el acceso, sino también cuando se invisibilizan aportaciones, se limitan expectativas o se normaliza la idea de que ciertos estudiantes “no están hechos” para determinados logros académicos.

La construcción de la escuela como comunidad inclusiva implica un cambio profundo en la comprensión de la función educativa. La escuela deja de ser un espacio que selecciona y jerarquiza para convertirse en **un ámbito de bien común, solidaridad y participación plena**. La justicia educativa no consiste en entregar lo mismo a todas las personas, sino en generar condiciones que permitan a cada estudiante desarrollar sus capacidades y contribuir con su voz



a la vida colectiva. Solo de esta manera la escuela puede cumplir su función emancipadora: ser un lugar donde la diversidad cultural se convierta en motor de aprendizaje, la solidaridad sustituya a la competencia desigual y la exclusión no tenga cabida. Una escuela inclusiva no solo forma para el futuro, sino que transforma el presente en beneficio de toda la comunidad.

Pedagogía crítica y diálogo

La pedagogía crítica sostiene que la escuela no constituye un espacio neutral ni aislado de las dinámicas sociales, sino que **funciona como una forma de política cultural**. A través de sus prácticas, la escuela introduce, prepara y legitima formas específicas de vida social que reflejan relaciones de poder y que, en muchos casos, reproducen visiones dominantes sobre el pasado, el presente y el futuro (Giroux, 1997; Apple, 1997). En este sentido, el ámbito escolar puede convertirse en un espacio donde se reproducen desigualdades de clase, género, raza y sexualidad, reforzando la competitividad y el etnocentrismo cultural, en lugar de promover relaciones democráticas más equitativas (Willis, 1977)

La pedagogía crítica concibe **la educación como un proceso integral en el que, contenido, diseño curricular, estrategias de enseñanza, evaluación y finalidades educativas se articulan en contextos institucionales concretos**. Cada práctica pedagógica refleja decisiones sobre qué conocimientos se consideran valiosos, qué significa aprender y cómo se construyen las representaciones de sí mismo, de los otros y del entorno.

Desde esta perspectiva, no es posible separar las prácticas educativas de la política. **La escuela tiene la capacidad de reproducir desigualdades, pero también de transformarlas**. Analizar la vida escolar desde un enfoque crítico permite problematizar categorías como género, clase y raza, reconociendo cómo influyen en las oportunidades de aprendizaje y en la construcción de la identidad de las y los estudiantes (Giroux, 1988; Apple, 1997; Willis, 1977).

Asimismo, se distingue entre escolarización y educación. La escolarización puede funcionar como un mecanismo de control social, mientras que **la educación constituye una oportunidad de transformación**, al reconocer al estudiantado como sujeto activo, capaz de cuestionar, dialogar y participar en





la construcción de su propio desarrollo y en la transformación de la sociedad (Freire, 2022; Giroux, 1997).

Currículum transformador

Un currículum transformador reconoce que la superación del colonialismo político no implicó la erradicación de las lógicas coloniales en mentalidades, subjetividades, culturas y epistemologías. Estas formas de dominación **han continuado reproduciéndose en las estructuras sociales y en los sistemas educativos**, manifestándose en cuatro dominios fundamentales: el económico, relacionado con la apropiación de la tierra y la explotación humana; el social, reflejado en el control de género, clase, sexualidad y condición étnica; el político, vinculado al ejercicio de la autoridad; y el epistémico, centrado en el control del conocimiento y de las subjetividades (de Souza, 2010).

La epistemología occidental dominante, históricamente construida en función de las necesidades del capitalismo y del colonialismo, ha definido los marcos de lo que se considera conocimiento legítimo. Esta perspectiva ha limitado la posibilidad de reconocer otros saberes y experiencias, reforzando la idea de que los conocimientos locales, comunitarios o ancestrales carecen de validez académica (de Souza, 2010). Frente a esta realidad, **un currículum transformador se plantea como una alternativa crítica**, orientada a deconstruir los fundamentos coloniales de la enseñanza y a abrir paso a una pluralidad de voces, visiones y prácticas que respondan a la diversidad de contextos en los que viven las y los estudiantes.

En este marco, la labor educativa no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca **generar procesos de reflexión que permitan comprender la vigencia del colonialismo en la vida cotidiana y en la organización social**. Tal como señala la Secretaría de Educación Pública (2022), “cuando las niñas y los niños empiezan a estudiar la modernidad y sus procesos históricos, científicos, productivos, tecnológicos, culturales y artísticos, en realidad están estudiando los procesos de colonización y sus dominios, por lo que es central que comprendan cómo se relacionan con su vida diaria” (p. 107). Este enfoque implica que el currículum no solo explique hechos, sino que invite a problematizar sus consecuencias y a imaginar alternativas más justas e inclusivas.





De esta manera, **un currículum transformador se orienta a visibilizar y cuestionar las estructuras de poder que han configurado históricamente los saberes**, promoviendo una educación crítica que forme sujetos capaces de reconocer la intersección entre pasado y presente y de actuar en favor de la construcción de sociedades más equitativas. La posibilidad de imaginar el fin del colonialismo, aunque compleja, se convierte en un horizonte pedagógico que cultiva la esperanza y la acción colectiva para la transformación social.





PRINCIPIOS GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

La elaboración de programas de estudio constituye un **proceso estratégico dentro de la planeación curricular**, pues de ella depende la pertinencia, coherencia y efectividad de la formación que reciben las y los estudiantes. Esta tarea no puede entenderse únicamente como un ejercicio técnico de organización de contenidos, sino como un acto pedagógico y social que implica tomar decisiones fundamentadas en principios normativos, epistemológicos y psicopedagógicos.

En este sentido, resulta indispensable reconocer que **cada programa de estudio es parte de una estructura mayor: el currículum**. Su diseño o rediseño debe, por tanto, responder a la lógica del Componente de Formación Fundamental Extendido y mantener una articulación constante con el Currículum Fundamental, evitando duplicidades y asegurando la progresión de los aprendizajes. Ello requiere no solo claridad conceptual, sino también un compromiso ético con la calidad y la equidad educativa.

Los apartados que integran esta sección ofrecen orientaciones para guiar dicho proceso. Se abordan aspectos clave como la **identificación** de la asignatura que se pretende crear o rediseñar, la **consideración** de los insumos normativos y curriculares que le dan sustento, la **inclusión** de las voces e intereses del estudiantado como principio de legitimidad y pertinencia, la **transversalidad** de la perspectiva de género en la propuesta formativa y la importancia de una redacción académica precisa, clara e inclusiva.

De esta manera, la construcción de programas de estudio deja de ser una tarea meramente administrativa para convertirse en una **oportunidad de innovación pedagógica y transformación social**. El propósito es que las asignaturas diseñadas no solo transmitan conocimientos, sino que también fortalezcan la autonomía, la justicia social y la formación integral de las juventudes en contextos diversos y cambiantes.





La identificación de la asignatura como punto de partida

La identificación de la asignatura que se pretende **crear o rediseñar** resulta fundamental porque define con claridad el propósito formativo y la orientación académica que tendrá dentro del Componente de Formación Fundamental Extendido.

En este sentido, cada asignatura nueva o rediseñada debe **reconocer explícitamente la asignatura del Componente Fundamental a la que se adscribe** (Pensamiento matemático, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología, Cultura Digital, Pensamiento filosófico y humanidades, Lengua y comunicación o Inglés). Ello permite retomar, ahondar y ampliar los elementos clave que le dan sentido y pertinencia, respondiendo a las necesidades particulares de la asignatura en cuestión. Además, alinear la asignatura con un componente de formación es fundamental para que la elección de las y los docentes que deseen impartirla sea pertinente, garantizando así la **coherencia entre la formación del profesorado y los aprendizajes que se busca desarrollar en el estudiantado**.

Asimismo, es indispensable que el diseño o rediseño de una asignatura se realice a partir de un **análisis profundo** del Currículum Fundamental, a fin de procurar la articulación de aprendizajes, la vinculación entre asignaturas y la transversalidad a lo largo de los semestres. De esta manera, se asegura que los programas no sean reiterativos ni fragmentados, sino que contribuyan a la construcción progresiva y acumulativa de saberes.

Cuando se retoman contenidos ya abordados en asignaturas preexistentes, su planteamiento debe ser **innovador** y no meramente repetitivo. La intención es que el estudiantado logre profundizar en los conceptos desde nuevos enfoques, con un nivel creciente de complejidad y análisis. Así, la creación o rediseño de asignaturas se convierte en una oportunidad para enriquecer la experiencia formativa, evitando duplicidades y garantizando un desarrollo académico gradual, coherente y significativo.



INSUMOS NORMATIVOS Y CURRICULARES PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior cuenta con diversos elementos clave que deben ser considerados y utilizados para la creación de los programas de estudio. A continuación, se enlistan estos elementos.

- [Ley General de Educación](#)
- [ACUERDO número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior](#)
- [Modelo educativo 2025](#)
- [Programas de estudio del Componentes de formación fundamental](#)

La centralidad de las voces estudiantiles en el diseño curricular

La construcción de programas de estudio pertinentes y significativos requiere **reconocer que las y los estudiantes no son receptores pasivos de contenidos**, sino sujetos con capacidad de agencia, participación y transformación social. Incorporar su voz en los procesos de planeación curricular es fundamental para que los programas respondan a sus necesidades reales, fortalezcan su autonomía y les permitan desarrollar proyectos de vida en sintonía con los desafíos actuales.

La perspectiva juvenil plantea que las políticas, programas e intervenciones **deben diseñarse desde, para y con las juventudes** (IMJUVE, 2020), considerando tres niveles de impacto: en la vida cotidiana de cada estudiante (nivel micro), en los espacios comunitarios y de socialización (nivel mezo) y en el ámbito institucional y de las políticas públicas (nivel macro). De esta manera, la inclusión de la voz estudiantil se convierte en un principio indispensable para garantizar que los programas de estudio reflejen y atiendan la complejidad de las trayectorias juveniles.

En este marco, el reconocimiento de la capacidad de agencia y participación implica que las y los estudiantes tengan acceso a espacios de deliberación y decisión respecto a su formación. Este ejercicio fortalece la construcción de



ciudadanía y asegura que los programas educativos se alineen con sus expectativas, contextos y proyectos de vida.

Asimismo, el énfasis en los espacios y territorios juveniles recuerda que **la escuela es un lugar clave en la conformación de identidades, vínculos y sentidos de pertenencia**. Otorgar voz al estudiantado en la definición curricular dignifica estos espacios, al mismo tiempo que los convierte en entornos de diálogo y reconocimiento de la diversidad juvenil.

La articulación intergeneracional representa otro aspecto esencial: los programas de estudio deben **propiciar la interacción** entre generaciones, fomentando el intercambio de saberes, experiencias y valores. De esta manera, la educación se convierte en un espacio de encuentro que contribuye a la cohesión social y al fortalecimiento del sentido de comunidad.

La inclusión y la diversidad constituyen principios irrenunciables para el diseño curricular. Escuchar a las y los estudiantes es una vía para **identificar desigualdades y responder a las necesidades** de aquellos grupos históricamente excluidos. Un programa de estudios que incorpore sus voces permitirá garantizar la equidad en el acceso a oportunidades educativas y sociales, asegurando que ninguna juventud quede al margen.

El desarrollo de programas de estudio sin la participación estudiantil implica desconocer la riqueza de sus experiencias y la relevancia de su papel como agentes de cambio. Por el contrario, **al incorporar sus voces se avanza hacia un modelo educativo inclusivo**, democrático y transformador, donde las juventudes no solo aprenden, sino que también contribuyen a la construcción de horizontes colectivos más justos y equitativos.

La perspectiva de género como principio transversal del currículum

El currículum, entendido como el **reflejo de la totalidad educativa**, trasciende al plan de estudios. Mientras este último constituye la organización de contenidos seleccionados en un espacio y tiempo determinados por un grupo de personas dentro de un marco cultural específico, el currículum abarca las experiencias, relaciones y significados que se producen en los procesos



educativos. Desde esta mirada integral, incorporar la perspectiva de género en el desarrollo de programas de estudio no puede concebirse como un ejercicio paralelo o accesorio, sino como **un principio transversal** que debe estar inscrito en el corazón mismo de la propuesta curricular.

La educación, al ser una de las principales vías de socialización, reproduce y, a la vez, tiene la capacidad de transformar las estructuras culturales. Por ello, los programas de estudio con perspectiva de género son una **herramienta indispensable** para cuestionar y modificar patrones históricos de desigualdad, visibilizar las aportaciones de mujeres y diversidades sexo-genéricas en los distintos campos del conocimiento, y garantizar que los aprendizajes respondan a los principios de equidad e inclusión.

Un currículum con perspectiva de género debe asumir la tarea de **problematizar los roles y estereotipos** que, de manera explícita o implícita, limitan las oportunidades de las personas. No basta con añadir contenidos sobre género de forma aislada; es necesario que la perspectiva se inserte en la selección de temas, en las metodologías de enseñanza, en las formas de evaluación y en la organización de la vida escolar. Solo así se podrán generar experiencias educativas que promuevan relaciones más igualitarias y respetuosas.

Asimismo, incorporar esta perspectiva en los programas de estudio fortalece el ejercicio de los derechos humanos y contribuye al cumplimiento de compromisos nacionales e internacionales en materia de igualdad sustantiva. Desde esta lógica, la educación con perspectiva de género no solo prepara a las y los estudiantes para reconocer y cuestionar desigualdades, sino que los **dota de herramientas para transformarlas en su vida personal, social y profesional.**

Desarrollar programas de estudio con perspectiva de género implica construir un currículum que no reproduzca pasivamente el orden social existente, sino que se convierta en un espacio crítico y propositivo, capaz de promover la justicia, la equidad y la dignidad de todas las personas. Solo al insertar de manera transversal esta mirada en la totalidad educativa, será posible avanzar hacia un modelo formativo que contribuya al desarrollo pleno y equitativo de la sociedad.





La redacción académica como garantía de claridad y coherencia

La redacción de los programas de estudio constituye un aspecto fundamental en la planificación curricular, ya que de ella depende no solo la claridad de los objetivos educativos, sino también la **coherencia pedagógica y la correcta interpretación** de los contenidos por parte de docentes, estudiantes y otros actores institucionales. Un programa de estudio mal redactado no solo obstaculiza su implementación, sino que también puede generar ambigüedades, confusiones conceptuales y prácticas pedagógicas desarticuladas respecto de los fines educativos planteados.

Cuidar la redacción en este ámbito implica asumir la escritura como un proceso riguroso que articula lenguaje, pensamiento y acción pedagógica. La precisión terminológica, la coherencia interna entre propósitos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación, así como la consistencia conceptual con el modelo educativo institucional, son **requisitos indispensables para garantizar la efectividad de los programas**. En este sentido, una redacción descuidada no es un problema meramente formal, sino un factor que incide directamente en la calidad de la enseñanza y en la posibilidad de que el estudiantado alcance aprendizajes significativos.

Asimismo, la redacción de los programas de estudio debe atender a la dimensión inclusiva y democrática de la educación. La elección de expresiones claras, libres de sesgos discriminatorios y culturalmente sensibles, asegura que los documentos curriculares reflejen la diversidad de la comunidad educativa y promuevan valores de equidad y respeto. En este marco, redactar con cuidado no solo significa garantizar comprensión, sino también **reconocer que el lenguaje es un instrumento de construcción social** que incide en la formación integral del alumnado.

Por lo tanto, cuidar la redacción de los programas de estudio es una **tarea estratégica** que exige responsabilidad académica, precisión lingüística y sensibilidad pedagógica. Solo a través de una escritura clara, coherente y pertinente es posible que los programas de estudio se conviertan en verdaderas guías para la práctica docente y en herramientas efectivas para el desarrollo de aprendizajes de calidad.



Currículum inclusivo desde el Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un enfoque pedagógico que orienta la **creación de programas de estudio caracterizados por su flexibilidad, accesibilidad e inclusión**. Su principio esencial plantea que las limitaciones en el aprendizaje no derivan de las capacidades individuales del estudiantado, sino de planes de estudio rígidos y prácticas de enseñanza que no reconocen la diversidad de estilos y formas de aprender. Bajo esta lógica, resulta más pertinente hablar de currículos que generan discapacidad que de alumnos discapacitados, ya que es el propio diseño educativo inflexible el que obstaculiza la participación y el logro de aprendizajes (CAST, 2011).

El DUA enfatiza la necesidad de **planificar programas de estudio previendo la heterogeneidad** de la población escolar, incorporando diversas maneras de representación, acción, expresión e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello se reducen las barreras físicas, cognitivas, sensoriales y emocionales que impiden la inclusión, al mismo tiempo que se favorece que todas y todos los estudiantes alcancen los objetivos formativos propuestos.

Adoptar esta perspectiva en el diseño curricular significa pasar de un enfoque centrado en el déficit individual a uno que reconoce el rediseño de los programas como vía para garantizar la equidad. Esto implica establecer metas generales y accesibles, **distinguiendo claramente entre los fines de aprendizaje y los recursos concretos para lograrlos**, así como generar alternativas metodológicas que valoren la pluralidad cultural, lingüística y cognitiva de las aulas.

En este sentido, el DUA debe entenderse no como una estrategia adicional o secundaria, sino como un **principio rector que orienta la construcción de programas de estudio justos, inclusivos y transformadores**. Su implementación asegura que el currículo no se limite a transmitir contenidos, sino que también fomente la participación activa, la motivación interna y la construcción de aprendizajes significativos para todas y todos los estudiantes.



ELEMENTOS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los Programas de Estudio constituyen un instrumento académico que integra las metas de aprendizaje, los propósitos y contenidos formativos, las orientaciones didácticas, las secuencias pedagógicas y los criterios de evaluación del Plan de Estudios de la Educación Media Superior (Acuerdo 21/08/25). Su propósito es **garantizar una formación integral, pertinente y progresiva**, con perspectiva de género, que contribuya a la construcción de una sociedad en la que mujeres y hombres ejerzan sus derechos en condiciones de igualdad de oportunidades, conforme a lo dispuesto en el artículo 29, segundo párrafo, de la Ley General de Educación.

Para la elaboración de los Programas de Estudio de los planteles coordinados académicamente por la Dirección General del Bachillerato (DGB), se retoman como referencia el artículo 149, fracción II, de la Ley General de Educación y el artículo 3, fracción XXXI, del ACUERDO 21/08/25.

En este marco, los Programas de Estudio deberán incluir los siguientes elementos mínimos:

- **Elementos de identificación**
 - Portada
 - Página de información legal
- **Elementos pedagógicos**
 - Presentación
 - Metas educativas, propósitos y contenidos formativos
 - Orientaciones didácticas
 - Criterios de evaluación
 - Referencias

De esta manera, se busca asegurar que cada Programa de Estudio sea **coherente** con el Marco Curricular Común, fortalezca el perfil de egreso del Bachillerato Nacional y, al mismo tiempo, responda a las particularidades y necesidades de los contextos institucionales. A continuación, se describen a detalle dichos elementos.





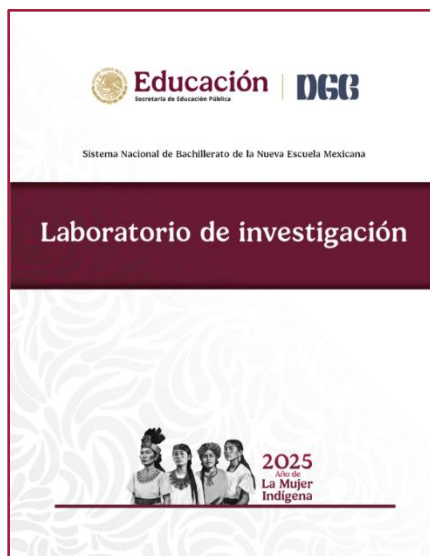
Elementos de identificación

En esta sección se especifican los elementos esenciales que permiten identificar la institución a la que corresponde el programa de estudios.

Portada

La portada deberá incluir el nombre de la asignatura, con el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas, así como los logotipos oficiales de la institución correspondiente.

Fig. 2. Portada del programa de estudios de Laboratorio de Investigación.



Página de información legal

Concentra la información oficial relacionada con la edición, publicación y derechos del programa de estudios. Su propósito es dar certeza sobre la autoría, responsabilidad institucional y condiciones de uso del documento.



Fig. 3. Información legal del programa de estudios de Laboratorio de Investigación.

Segunda edición, 2025
Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Educación Media Superior
Dirección General del Bachillerato
Av. Revolución 1425, Campestre, Álvaro Obregón, 01040, Ciudad de México.
Distribución gratuita.
Prohibida su venta.

Elementos pedagógicos

Aquí se presentan los elementos curriculares que constituyen una guía para la comunidad docente en la elaboración de la planeación didáctica.

I. Presentación

Expone de manera general los fundamentos que dan origen a la asignatura, sus propósitos centrales y su relevancia dentro del currículo. Sirve para contextualizarla, mostrar su pertinencia en relación con el perfil de egreso y explicar cómo responde a los principios pedagógicos y normativos vigentes.

Se sugiere que esta incluya los siguientes elementos:

1. Breve marco normativo y curricular

- Señala las leyes, acuerdos y documentos rectores (ej. Artículo 3º Constitucional, Ley General de Educación, Acuerdos Secretariales, Modelo Educativo, MCCEMS) que respaldan y dan sustento al programa.

2. Justificación de la asignatura

- Explica por qué es importante la asignatura, en qué componente de formación se ubica y cómo complementa los aprendizajes de otras asignaturas.

3. Enfoque pedagógico de la asignatura



- Define brevemente cómo se concibe el espacio de aprendizaje (por ejemplo: como laboratorio social, espacio de análisis crítico o de indagación) y las estrategias didácticas que se utilizarán.

4. Ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios

- Señala a qué componente curricular pertenece (fundamental, extendido, propedéutico, etc.), el semestre en que se imparte y su función en el desarrollo académico del estudiantado.

5. Propósito general de la asignatura

- Define de manera breve la intención central de la asignatura, es decir, hacia qué tipo de aprendizajes orienta la práctica docente.

Fig. 4. Fragmento de la Presentación del programa de estudios de Laboratorio de Investigación.

1. Presentación

La Educación Media Superior tiene como finalidad formar personas capaces de reflexionar sobre su vida y conducirla con bienestar y satisfacción, tanto en el presente como en el futuro. Se busca que cuenten con un sentido de pertenencia social, que sean conscientes de los problemas de la humanidad y estén dispuestas a participar de manera responsable y decidida en los procesos de democracia participativa. Asimismo, que asuman un compromiso con la mejora y solución de las problemáticas sociales y desarrollen la capacidad de aprender a lo largo de la vida. En suma, se aspira a que adolescentes, jóvenes y personas adultas se reconozcan como agentes de su propia transformación y de la sociedad, fomentando una cultura de paz, solidaridad y respeto hacia la diversidad social, sexual, política y étnica, así como la empatía con las personas y grupos con quienes conviven.

En este marco, resulta indispensable contar con un Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS), centrado en el desarrollo integral de las y los estudiantes, concebido desde los principios de inclusión, participación, colaboración, escucha y construcción colectiva. Este responde a los mandatos del al Artículo 3º Constitucional, a la Ley General de Educación y a los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

II. Metas educativas, propósitos y contenidos formativos

Con el objetivo de fortalecer el **perfil de egreso y promover una formación integral** que articule conocimientos, habilidades y actitudes, se establece la sección de *Metas educativas, propósitos y contenidos formativos*. Estos elementos buscan asegurar una educación pertinente, progresiva y con





perspectiva de género, que contribuya a construir una sociedad en la que mujeres y hombres ejerzan sus derechos en igualdad de oportunidades.

Metas educativas

En conjunto constituyen el **perfil de egreso**. Son aquellos logros que cada estudiante alcanza a lo largo de su trayectoria académica, pero a una escala menor, es decir, dentro de una asignatura específica. En este sentido, contribuyen al desarrollo integral del estudiantado para la construcción de una ciudadanía comprometida y responsable con su entorno.

En lugar de tener varias metas al semestre, cada asignatura consolida en una sola que expresa su identidad y representa los **logros que el estudiantado alcanza** a lo largo de su trayectoria académica y en cada asignatura. Se relacionan directamente con los propósitos formativos, ya que ambos describen los aprendizajes que se espera lograr.

Estas metas se han definido con **criterios de equidad**, priorizando un piso común sustentado en la justicia social. A nivel de asignatura, expresan logros concretos que contribuyen al desarrollo integral del estudiantado y a la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno.

Cada asignatura consolida una única meta educativa que refleja su identidad, en lugar de establecer varias por semestre.

Propósitos formativos

Los propósitos formativos describen los aprendizajes esperados y permiten **organizar de manera escalonada el proceso educativo**, de acuerdo con las características de cada campo de estudio.

Estos propósitos orientan la planeación didáctica en cuanto a **orden, amplitud y profundidad**, y pueden ajustarse al contexto institucional y a las condiciones de aprendizaje de cada grupo. Solo en algunas asignaturas del Componente de Formación Fundamental (como *Pensamiento Matemático, Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología, e Inglés*), así como en otras del Componente de Formación Fundamental Extendido (como *Laboratorio de Investigación*), se



recomienda mantener la gradualidad y secuencia sugeridas por la naturaleza de los aprendizajes, especialmente cuando se apliquen enfoques transversales.

Cada asignatura establece hasta ocho propósitos formativos por semestre, con el fin de privilegiar aprendizajes profundos, reflexivos y críticos.

Contenidos formativos

Los contenidos formativos, relacionados con al menos un propósito formativo, constituyen el conjunto de **capacidades, saberes y procesos significativos y contextualizados** que deben vincularse con los intereses, necesidades y realidades del estudiantado, promoviéndose así una educación transformadora (SEP, 2025a, p. 31).

El personal docente tiene la posibilidad de incorporar contenidos adicionales que considere prioritarios para garantizar el logro de los aprendizajes esperados.

En conjunto, las *metas, propósitos y contenidos formativos* constituyen elementos curriculares esenciales de apoyo para la comunidad docente. Estos elementos sirven de **base para la planeación didáctica** y, en el marco de la autonomía docente, ofrecen la flexibilidad necesaria para adaptar las estrategias pedagógicas a las características del grupo y al contexto educativo.



Fig. 5. Fragmento de Metas, propósitos y contenidos formativos de Laboratorio de Investigación.

Nombre de la asignatura Laboratorio de Investigación	
Primer semestre	
Horas/semana: 3 horas	
Propósitos formativos	Meta educativa Emplea la metodología de investigación social para proponer alternativas de atención a problemáticas de su comunidad, desde distintos abordajes que abonen a la construcción de una sociedad justa y equitativa para sistematizar de manera reflexiva, analítica y crítica los datos de la realidad social que le permita percibirse como agente de transformación social, política, económica y cultural.
1. Selecciona una problemática social de su comunidad desde un enfoque pertinente para su estudio, considerando las características, tipos y paradigmas de investigación en Ciencias Sociales.	Contenidos formativos • Concepto de investigación social y sus características. • Tipos de investigación: exploratoria, descriptiva, explicativa, participativa, etc. • Principales paradigmas de investigación: positivista, interpretativo, crítico. • Importancia de la investigación en el acercamiento, reconocimiento y análisis de problemáticas sociales. • Relación entre la investigación y el contexto comunitario. • Estructura del protocolo de investigación. • Delimitación y formulación de la problemática. • Preguntas, objetivos, justificación, hipótesis o supuestos de investigación. • Cronograma y planificación del proceso de investigación.
2. Construye de manera gradual los elementos teóricos y metodológicos fundamentales del proceso de investigación a partir del esbozo de un protocolo.	

III. Orientaciones didácticas

Esta sección ofrece al personal docente una guía para implementar la asignatura en el aula. Su propósito es **vincular los contenidos formativos con estrategias pedagógicas** que favorezcan el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiantado.

En términos generales, esta sección debe incluir:

1. Enfoque pedagógico y metodológico

- Vinculación de la asignatura con el campo disciplinar al que pertenece.
- Justificación de la pertinencia social y educativa de los contenidos.





- Fundamentación sobre la forma de abordar el aprendizaje (ej. aula como espacio de interacción, laboratorio social, aprendizaje activo, colaborativo y reflexivo).
- Propuesta de métodos, enfoques y recursos didácticos que orienten la práctica docente (ej. inductivo-deductivo, análisis-síntesis, investigación social, trabajo por proyectos, modelo de las 5E, entre otros).

2. Planeación didáctica

- Estrategias de planeación didáctica (sin imponer un formato único).
- Ejemplos de cómo relacionar los propósitos formativos con contenidos formativos.
- Recomendaciones para adaptar las actividades al contexto y características del grupo.

3. Transversalidad

- Identificación de los vínculos con otras asignaturas y campos de conocimiento.
- Ejemplos de cómo articular aprendizajes interdisciplinarios (ej. uso de datos en matemáticas, análisis histórico, cultura digital, lengua y comunicación).

En conjunto, las orientaciones didácticas convierten el programa de estudios en una herramienta flexible y dinámica, que reconoce la autonomía docente, promueve aprendizajes significativos y fomenta la formación de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora.





Fig. 6. Fragmento de Orientaciones didácticas de Laboratorio de Investigación.

Asignatura	Laboratorio de investigación
Meta	Seleccione y aplique las técnicas e instrumentos pertinentes para obtener datos que la o lo apoyen en el estudio de la problemática seleccionada.
Propósito formativo	Aplica técnicas e instrumentos de investigación en las Ciencias Sociales, para la recolección de datos válidos y confiables.
Contenidos formativos	• Técnicas de recolección de datos: entrevistas, encuestas, observación, grupos focales. • Instrumentos: cuestionarios, guías de entrevista, listas de cotejo, diarios de campo. • Diferencias entre técnicas cuantitativas y cualitativas. • Criterios de validez y confiabilidad en la recolección de datos. • Etapas del procesamiento de datos: recolección, organización, sistematización y análisis. • Ética en el manejo de la información y la relación con los sujetos de estudio.

IV. Criterios de evaluación

Establece los lineamientos que orientan cómo se valoran los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la asignatura. Su propósito es **ofrecer claridad sobre las formas, momentos y objetivos de la evaluación**, de manera que tanto el personal docente como el estudiantado puedan utilizarla como una herramienta de mejora continua.

De acuerdo con el Modelo Educativo 2025 (Acuerdo 21/08/25), la evaluación formativa constituye un recurso esencial para retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje. Esta tiene un doble destinatario:

- **Para el personal docente:** proporciona información que permite ajustar y regular la práctica educativa durante el desarrollo de las actividades, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas.
- **Para el estudiantado:** permite recibir retroalimentación puntual sobre su proceso de aprendizaje, identificando fortalezas, desafíos y



oportunidades de mejora, acercándolos al logro de los propósitos formativos.

Esta sección debe describir de qué manera se deben llevar a cabo los siguientes elementos:

1. **Evaluación diagnóstica.** Este apartado describe cómo se conocerá el punto de partida del estudiantado al inicio de la asignatura o de una nueva unidad didáctica. Esto incluye los conocimientos, habilidades, actitudes y experiencias previas que pueden influir en el aprendizaje. Su propósito es identificar fortalezas y áreas de oportunidad, de manera que la planificación y las estrategias de enseñanza puedan adaptarse a las necesidades del grupo. Se sugiere incluir ejemplos de estrategias que permitan obtener esta información, como cuestionarios, entrevistas, mapas conceptuales, actividades prácticas o discusiones grupales, siempre ajustadas al contexto de cada institución.
2. **Evaluación formativa.** Explica cómo se dará seguimiento continuo al proceso de aprendizaje a lo largo de la asignatura, asegurando que las y los estudiantes desarrollen los aprendizajes previstos. Esta sección debe resaltar la importancia de ofrecer retroalimentación periódica, fomentar la reflexión sobre el propio aprendizaje y fortalecer habilidades conceptuales, metodológicas y prácticas. Es recomendable sugerir estrategias que faciliten este acompañamiento, tales como el seguimiento de proyectos o actividades, la revisión de avances, la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación docente, considerando las características específicas de cada grupo.

Es importante considerar que los **criterios para la evaluación del aprendizaje** buscan que la evaluación sea flexible, formativa y pertinente al contexto institucional, permitiendo que cada institución y docente adapte las estrategias, momentos y herramientas según las necesidades de su comunidad educativa.





Fig. 7. Fragmento de Criterios de evaluación de Laboratorio de Investigación.

De acuerdo con el planteamiento del Modelo Educativo 2025 (Acuerdo Secretarial 21/08/25), la evaluación formativa constituye una herramienta fundamental de apoyo al trabajo en el aula, con el propósito de retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Tiene un doble destinatario: la comunidad docente y la comunidad estudiantil. Para el personal docente, la evaluación proporciona información que permite regular y ajustar la práctica educativa a lo largo del desarrollo de las actividades, favoreciendo la toma de decisiones fundamentadas. Para las y los estudiantes, la evaluación formativa permite recibir retroalimentaciones puntuales sobre su proceso de aprendizaje y los desafíos que enfrentan, aproximándolos al logro de los propósitos formativos.

En esta sección se describen algunos puntos esenciales a considerar en los procesos evaluativos.

4.1. Diagnóstica

La evaluación diagnóstica en esta asignatura tiene como propósito conocer el punto de partida de las y los estudiantes en relación con los procesos de investigación social. Es importante considerar que, aunque el estudiantado seguramente cuenta con nociones previas sobre investigación, estas ideas pueden ser parciales, superficiales o incluso incluir conceptos erróneos. Identificar estas ideas previas, así como posibles creencias incorrectas o incompletas, permite utilizar este conocimiento como un recurso para fortalecer y orientar el aprendizaje a lo largo de la asignatura.

V. Bibliografía

Reúne los recursos bibliográficos que sustentan el desarrollo del programa de estudios y orientan tanto al profesorado como al estudiantado en la profundización de los contenidos. Debe incluir:

- **Bibliografía básica:** los textos y referencias indispensables para la comprensión de los contenidos, propósitos formativos y estrategias de enseñanza de la asignatura.
- **Bibliografía complementaria:** materiales adicionales que permiten ampliar, profundizar o actualizar los conocimientos, promoviendo el desarrollo de una perspectiva crítica y enriquecedora.
- **Bibliografía utilizada para la elaboración del programa:** fuentes consultadas para la construcción del programa de estudios, que respaldan la fundamentación teórica, metodológica y pedagógica del documento.

Se recomienda que todas las referencias se presenten siguiendo un estilo bibliográfico consistente y reconocible, como el formato APA, fomentando el acceso a información confiable.





Fig. 8. *Fragmento de Bibliografía de Laboratorio de Investigación.*

10. Bibliografía básica

Baena Paz, Guillermina. (2017). Metodología de la Investigación. México: Grupo Editorial Patria. ISBN: 978-6077443797

Barbosa Moreno, Alfonso. Mar Orozco, Carlos Eusebio. Molar Orozco, Juan Flavio. (2020). Metodología de la Investigación Métodos y Técnicas. México: Grupo Editorial Patria. ISBN 978-607-550-622-7

Hernández, Sampieri Roberto, Fernandez Collado Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2020). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. ISBN 9781456277741

Complementaria:

Abero, Laura, Lilian Berardi, Capocasale, Alejandra, García Montejó, Selva y Rojas Soriano, Raúl. (2015). Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento. Clacso. ISBN: 978-9974-8449-2-6



SUGERENCIA METODOLÓGICA PARA LA ELABORACIÓN DE METAS EDUCATIVAS, PROPÓSITOS Y CONTENIDOS FORMATIVOS

Para la elaboración de las **Metas educativas, propósitos y contenidos formativos**, se sugiere seguir una ruta metodológica que permita asegurar la coherencia con el perfil de egreso del Bachillerato Nacional y, al mismo tiempo, atender las particularidades de cada institución coordinada académicamente por la DGB.

1. **Vinculación con el perfil de egreso.** El primer paso es conocer y analizar los nueve elementos que conforman el perfil de egreso del Bachillerato Nacional. Una vez identificados, se recomienda vincularlos con las características específicas del perfil de egreso de la institución, de manera que se complementen. Esto significa que la asignatura debe mostrar con claridad cómo contribuye a la formación integral del estudiantado, fortaleciendo tanto las metas nacionales como los objetivos propios de cada institución.





Fig. 9. Perfil de egreso del Bachillerato General.



Fuente: Elaborado con base en SEP 2025.

2. **Definición de la Meta educativa.** A partir de la vinculación con el perfil de egreso, se construirá la Meta educativa de la asignatura. Es fundamental que cada asignatura tenga **una sola meta** que funcione como horizonte formativo durante el semestre. Esta debe cumplir con las siguientes características:

- Ser lo suficientemente amplia para retar y motivar al estudiantado, impulsando su superación personal y académica, pero alcanzable dentro del tiempo disponible.
- Redactarse de manera precisa y consistente, de modo que oriente el sentido del proceso educativo.
- Iniciar con un verbo en infinitivo tomado de la taxonomía de Bloom (por ejemplo: *analizar, diseñar, argumentar, crear*) que exprese la acción esperada, seguido de:





- la descripción del aprendizaje, habilidad o actitud a desarrollar;
 - el propósito de la acción;
 - el ámbito en que se llevará a cabo;
 - y, en su caso, las condiciones o criterios que permitan valorar su cumplimiento.
- Ser amplia para dar dirección a la asignatura, pero a la vez concreta, de manera que posibilite la evaluación formativa y exprese con claridad el resultado esperado.

En síntesis, la meta educativa constituye el referente que orienta los aprendizajes de la asignatura hacia el logro del perfil de egreso.

Fig. 10. Meta Educativa de la asignatura de Laboratorio de Investigación.

Nombre de la asignatura Laboratorio de Investigación Primer semestre Horas/semana: 3 horas	Meta educativa Emplea la metodología de investigación social para proponer alternativas de atención a problemáticas de su comunidad, desde distintos abordajes que abonen a la construcción de una sociedad justa y equitativa para sistematizar de manera reflexiva, analítica y crítica los datos de la realidad social que le permita percibirse como agente de transformación social, política, económica y cultural.
---	---

3. **Desagregación en Propósitos formativos.** La Meta educativa se desagrega en **propósitos formativos**, entendidos como coordinadas flexibles que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos propósitos deben:

- Iniciar con un verbo en infinitivo.
- Precisar qué realizará el estudiantado y de qué manera deberá alcanzarlo.
- Mantener un nivel de complejidad adecuado: no tan sencillo que provoque desinterés, ni tan complejo que genere frustración.





- Ajustarse a las condiciones de aprendizaje de los grupos y al contexto de la institución.
- Se recomienda que no superen los ocho por semestre, a fin de priorizar un aprendizaje profundo, reflexivo y crítico. De acuerdo con su naturaleza, los propósitos formativos deberán señalar si requieren una secuencia rígida o si pueden desarrollarse de manera más flexible.

Fig. 11. *Propósitos formativos de la asignatura de Laboratorio de investigación.*

Propósitos formativos
2. Construye de manera gradual los elementos teóricos y metodológicos fundamentales del proceso de investigación a partir del esbozo de un protocolo.
3. Define el objeto de estudio con base en un método, enfoque teórico-metodológico y herramientas pertinentes a su contexto, conforme a su utilidad y aplicación en el análisis de la problemática seleccionada.
4. Fundamenta el estudio de la problemática social de la comunidad con los elementos teóricos desde la perspectiva crítica y reflexiva, a través de la elaboración del estado del arte.

4. **Vinculación con Contenidos formativos.** Cada propósito formativo debe relacionarse con **contenidos formativos**, que representan el conjunto de capacidades, saberes y procesos significativos que se trabajan en la asignatura. Estos contenidos deben estar





contextualizados y responder a los intereses, necesidades y realidades del estudiantado, con el fin de favorecer una educación transformadora. No es necesario que sean extensos, ya que el personal docente puede enriquecerlos incorporando aquellos que considere prioritarios para lograr los propósitos establecidos. En el caso de asignaturas adaptadas del modelo anterior, pueden retomarse contenidos previamente organizados en categorías, subcategorías, conceptos centrales y conceptos transversales.

Fig. 12. *Propósitos y contenidos formativos de la asignatura de Laboratorio de investigación.*

Propósitos formativos	Contenidos formativos
2. Construye de manera gradual los elementos teóricos y metodológicos fundamentales del proceso de investigación a partir del esbozo de un protocolo.	• Estructura del protocolo de investigación. • Delimitación y formulación de la problemática. • Preguntas, objetivos, justificación, hipótesis o supuestos de investigación. • Cronograma y planificación del proceso de investigación.
3. Define el objeto de estudio con base en un método, enfoque teórico-metodológico y herramientas pertinentes a su contexto, conforme a su utilidad y aplicación en el análisis de la problemática seleccionada.	• Métodos de investigación: inductivo, deductivo, análisis-síntesis, comparativo, histórico. • Diseño de investigación: experimental y no experimental. • Enfoques de investigación: cualitativo, cuantitativo y mixto. • Criterios para la elección del enfoque y método según el objeto de estudio. • La “caja de herramientas” en la investigación social. • Diseño metodológico: paradigma, enfoque, método, sujetos de estudio, población, muestra, técnicas e instrumentos.

La ruta aquí expuesta constituye una **sugerencia metodológica** desarrollada por la Dirección General del Bachillerato (DGB) con el propósito de asegurar la coherencia entre las metas educativas, los propósitos formativos y los contenidos, en relación con el perfil de egreso del Bachillerato Nacional. Este planteamiento busca ofrecer un marco de apoyo para la elaboración de los programas de estudio por parte de las instituciones coordinadas académicamente por la DGB, brindando herramientas que fortalezcan sus procesos de diseño curricular.





Es importante subrayar que estas orientaciones **no son limitativas**. Cada institución, en ejercicio de su responsabilidad académica y atendiendo a sus particularidades, puede adaptar, enriquecer o reorganizar los elementos aquí propuestos. Sin embargo, se deberá mantener siempre la alineación con el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, a fin de garantizar la pertinencia, congruencia y calidad de los programas de estudio.



GLOSARIO

Actitud: Cualidad o disposición para expresar o demostrar determinados comportamientos que reflejen la evolución de la persona en diversos ámbitos o contextos, de acuerdo con el desarrollo, constitución, innovación y prospectiva en los ámbitos académicos social y laboral, en los que se actúa a lo largo de la vida.

Aprendizaje: Proceso permanente por el que una persona obtiene gradualmente nuevos conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, actitudes y valores cada vez más complejos y abstractos derivados de la instrucción, el estudio, la práctica o la experiencia, que posibilitan cambios en sus niveles de comprensión y comportamiento.

Asignatura: Serie o conjunto de aprendizajes que integran una unidad completa que tiene valor curricular porque ha sido objeto de un proceso de evaluación, acreditación y certificación para la asignación de créditos académicos. Cada asignatura agrupa saberes de distintas disciplinas por lo que favorece la formación integral de cada estudiante.

Autonomía en la didáctica: Facultad que se reconoce a las comunidades docentes de las IEMS, para decidir con base en el contexto, las estrategias pedagógicas y didácticas para el logro de las metas de aprendizaje establecidas en los propósitos formativos y contenidos de cada programa de asignatura, al considerar las condiciones de trabajo, los intereses y necesidades del estudiantado.

Bachillerato Nacional: Espacio educativo formador de la EMS, que tiene como base el MCCEMS, que asume un rol activo en la construcción de comunidades solidarias, justas y comprometidas con el bienestar común, atendiendo tanto las desigualdades estructurales como las aspiraciones colectivas de transformación.

Bachillerato tecnológico: El Bachillerato Tecnológico se imparte mediante el Currículum fundamental, el Currículum ampliado y el Currículum laboral, básico y extendido con sus distintos grados de cualificación.



Capacidad: Es la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social y económico que permiten su desarrollo pleno.

Certificado de terminación de estudios de Bachillerato Nacional: Documento de certificación de estudios de EMS, en el que se establecen referentes mínimos que permiten describir las características generales de los planes de estudio, al mismo tiempo que permite expresar la identidad de los estudios de EMS.

Competencia laboral de EMS: Capacidad desarrollada para emplear, demostrar o aplicar conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores en el desarrollo personal, académico, social en el ámbito laboral y profesional. Las competencias, que se dividen en básicas y extendidas, pueden describirse en términos de responsabilidad y autonomía laboral, para desenvolverse en contextos específicos y diversos a lo largo de la vida.

Conocimiento: Resultado de la construcción y elaboración de aprendizajes que pueden ser teóricos, fácticos o cognitivos por el desarrollo de distintos procesos como la percepción, asimilación, procesamiento, deconstrucción, reconstrucción, razonamiento y comprensión de información, hechos, principios y teorías relacionadas con un campo de estudio o trabajo concreto.

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

Currículo ampliado: Proceso pedagógico orientado al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que implica crear condiciones que favorezcan la permanencia en la EMS. Será guiado por los ejes de: Transición entre niveles educativos, Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) y la Formación Socioemocional.

Currículo fundamental: Está integrado por las asignaturas que aportan y favorecen a la formación integral de las personas y la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida con su comunidad local, nacional y global, que se desarrolla en los siguientes componentes:



- a. Componente de formación fundamental. Conjunto de asignaturas que constituye el tronco común del perfil de egreso de los estudios de bachillerato o equivalentes, para facilitar el reconocimiento de estudios y el tránsito de estudiantes. Asimismo, constituye los estudios propedéuticos que permiten el ingreso a la educación superior.
- b. Componente de formación fundamental extendida. Son asignaturas que diversifican y complementan los estudios de bachillerato o equivalentes, al orientar la preparación hacia una comprensión más especializada que coadyuve para la elección de los estudios de educación superior.

Currículum laboral: Está integrado por las competencias laborales básicas y competencias laborales extendidas en tres niveles de formación laboral: básica, técnica y tecnológica, que permite aumentar las posibilidades de autoempleo, inserción o escalamiento laboral, para constituir la oferta educativa que diversifica y complementa los estudios de bachillerato o equivalentes, y que incluso se pueden acreditar antes o después del bachillerato o equivalentes. El currículum laboral se imparte por medio del componente de formación laboral.

Educación dual: Opción educativa de la modalidad mixta donde el proceso de enseñanza y el Aprendizaje se realizan en la escuela y en un espacio de formación laboral, es decir, empresa o institución pública, conforme al respectivo plan y programa de estudio de EMS.

Educación Media Superior (EMS): Tipo educativo que comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a este, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

Formación laboral: Aquella que resulta de la adquisición de competencias laborales básicas y/o competencias laborales extendidas del MCCEMS para el desempeño en el sector social y productivo. Comprende los niveles de formación laboral básica, técnica y tecnológica, los cuales se pueden desarrollar sin tener de manera indispensable los estudios de bachillerato o equivalentes, debido a que se pueden cursar antes, a la par o después de ellos.

Gestión escolar: Procesos de inscripción, reinscripción, acreditación, certificación y, en su caso, tránsito y titulación que se llevan a cabo a través de las normas de control escolar, con la participación de los actores educativos involucrados.





Habilidad: Cualidad para aplicar conocimientos y técnicas, a fin de completar tareas y resolver problemas, con astucia y de manera intencionada, lo cual revela un grado de inteligencia destacado en quien la realiza. Se ejecuta por el desempeño físico, no obstante, revela un trabajo cognitivo, significativo o de intelecto, realizado con agilidad por el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo.

Instituciones de Educación Media Superior (IEMS): Instituciones dependientes de las unidades administrativas de la SEP que imparten EMS, así como aquellas particulares que brindan EMS con RVOE otorgado por las unidades administrativas de la SEP con competencia en materia de incorporación. Las IEMS se constituyen como las unidades centrales encargadas de dirigir y apoyar el proceso educativo y de coordinar el control administrativo, organización y sostenimiento para la operación de los planteles y/o servicios educativos del tipo medio superior.

Meta educativa: Logro que la/el estudiante alcanza a lo largo de su trayectoria académica en determinada asignatura.

Nueva Escuela Mexicana (NEM): Proyecto educativo nacional que busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, colocando al centro de la acción pública el máximo logro del aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tiene como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el SEN, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad.

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

Plan de estudios: Es el diseño académico y curricular que organiza, orienta y regula el proceso formativo del estudiantado en el tipo medio superior, conforme a lo establecido en el artículo 29, fracciones I a VI de la Ley General de Educación.



Plantel: Espacio fundamental para el proceso de enseñanza y el Aprendizaje, donde se presta el servicio público de EMS por parte del Estado o por los particulares con RVOE.

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

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

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

Servicio(s) educativo(s): A las acciones actividades y programas educativos que se ofrecen para la enseñanza, formación o capacitación de la población que aspira a desarrollar determinado Perfil de egreso. Se nombra de manera distintiva a cada uno de los servicios educativos para diferenciarlos de otros y a su vez relacionarlos entre sí, con el tipo educativo, nivel, modalidad u opción educativa e institución del SEN.

SINBANEM: Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana.



Transversalidad: Estrategia para acceder al conocimiento complejo a través del cruce de los propósitos formativos y contenidos de todas las asignaturas, de tal manera que se realice la interconexión de aprendizajes de forma significativa y con ello dar un nuevo sentido a la acción pedagógica de las comunidades docentes.

Valores: Principios que orienta la acción humana hacia una convivencia honesta, respetuosa, responsable, pacífica, con igualdad sustantiva, intercultural e integradora con toda la comunidad.



REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Paidós.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49(3), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. CAST
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2024). *Los derechos humanos y el humanismo crítico*.
https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/DDHH_Humanismo_Critico.pdf
- Congreso de la Unión. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Const.]. Diario Oficial de la Federación.
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Congreso de la Unión. (1993). *Ley General de Educación* [LGE]. Diario Oficial de la Federación.
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67–85. <https://doi.org/10.1177/1464700108086364>
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores



Horne-Shuttleworth, M., Somma, M., y Wlodarczyk, K. (2024). Intersectionality, diversity, identity, and disability. En *Teaching inclusive education through life story inquiry* (pp. 33–47). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-59983-5_3

Instituto Mexicano de la Juventud. (2020). *Hacia una perspectiva de juventudes: una propuesta conceptual y operativa*. IMJUVE

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Schuller, T., Baron, S., y Field, J. (2000). Social capital: A review and critique. En S. Baron, J. Field y T. Schuller (Eds.), *Social capital: Critical perspectives* (pp. 1–38). Oxford University Press.

Secretaría de Educación Pública. (2020, 15 de septiembre). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública* [Reglamento]. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica*. <https://www.gob.mx/sep>

Secretaría de Educación Pública. (2025a). *Modelo educativo 2025. Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Educación Media Superior, SEP*.
https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/assets/modeloeducativo2025/2025_1_BN_MODELO%20EDUCATIVO%202025%20MCCMS.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2025, 15 de agosto). *Acuerdo número 21/08/25 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior* [Acuerdo]. Diario Oficial de la Federación. <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5765757>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.



Warrier, S. (2022). Intersectionality. En R. Geffner, J. W. White, L. K. Hamberger, A. Rosenbaum, V. Vaughan-Eden y V. I. Vieth (Eds.), *Handbook of interpersonal violence and abuse across the lifespan* (pp. 151–163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89999-2_301

Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Ediciones Akal



Dirección General de Bachillerato

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento, siempre y cuando se cite la fuente y no se haga con fines de lucro.

Secretaría de Educación Pública

Subsecretaría de Educación Media Superior

2026