

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Subsecretaría de Educación Media Superior

BACHILLERATO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE ESTUDIOS
ACUERDO SECRETARIAL 653

**TEMAS
DE CIENCIAS SOCIALES**

México, 2013.



DIRECTORIO

Lic. Emilio Chuayffet Chemor

Secretario de Educación Pública

Dr. Rodolfo Tuirán Gutiérrez

Subsecretario de Educación Media Superior

Lic. Juan Pablo Arroyo Ortiz

Coordinador Sectorial de Desarrollo Académico

Ing. Ramón Zamanillo Pérez

Director General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

Dr. César Turrent Fernández

Director General de Educación Tecnológica Agropecuaria

Mtro. Carlos Alfonso Morán Moguel

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

Lic. Martha Patricia Ibarra Morales

Coordinadora Nacional de Organismos Estatales Descentralizados de los CECyTEs

**PROGRAMA DE ESTUDIOS DE TEMAS DE CIENCIAS SOCIALES
BACHILLERATO TECNOLÓGICO
COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDÉUTICA**

AUTORES

Aimeé del Refugio Chico Hernández/ CECyTE Hidalgo, Alejandro Pérez Flores/ DGETI Yucatán, Norma Icela Mendoza Ríos/ CECyTE Hidalgo, Norma Leticia Ladrón de Guevara Palacios/ DGETI Guanajuato y Víctor Florencio Ramírez Hernández/ DGETI Puebla.

ASESORÍA

Laura Rebeca Favela Favia/ FFyL UNAM y Roberto Castellanos Cereceda/ FCPyS UNAM.

REVISIÓN DIDÁCTICA

Ana Luz Moreno Leyva/ DGECyTM Guerrero, Arely Flores García/ DGETA Chihuahua, Mónica Dolores Luévano Belmonte/ CECyTE Zacatecas y Ma. Guadalupe Torres Segovia/ CECyTE Guanajuato.

COORDINACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO

Luz María Álvarez Escudero

REVISIÓN Y CORRECCIÓN TÉCNICA

Dagoberto Juárez Juárez

APOYO EN CORRECCIÓN DE ESTILO

Sandra Olivia Arana Hernández

DISEÑO DE PORTADA

Edith Nolasco Carlón

COORDINACIÓN DE DISEÑO CURRICULAR

María Penélope Granados Villa

ÁREAS INSTITUCIONALES DE APOYO

Asesor en Innovación Educativa

Ana Margarita Amezcua Muñoz

Subdirección de Divulgación

Julia Martínez Becerril

Departamento de Tecnología de la Información

Paulo Sergio Camacho Cano

Guillermo Aguirre Torres

Secretaría de Educación Pública

Mayo de 2013.

CONTENIDO

<i>Presentación</i>	5
<i>Introducción</i>	8
1. Propósitos formativos por competencias	9
1.1. Propósito formativo de la asignatura	9
1.2. Relación entre materias y asignaturas	9
1.2.1. Relación entre las asignaturas del campo disciplinar	9
1.2.2. Relación de Temas de Ciencias Sociales con otras asignaturas	9
1.3. Relación de Temas de Ciencias Sociales con el perfil de egreso de la Educación Media Superior	9
1.4. Ejemplo de relación entre competencias	11
2. Estructura de Temas de Ciencias Sociales	13
2.1. Contenidos conceptuales de Temas de Ciencias Sociales	13
2.1.1. Concepto fundamental	13
2.1.2. Conceptos subsidiarios	13
2.2. Contenidos procedimentales	17
2.3. Contenidos actitudinales	18
3. Organización del curso	19
3.1. Operación del programa de Temas de Ciencias Sociales	19
3.1.1. Teorías sociales	19
3.1.2. Encuadre del curso.....	23
3.1.3. Recapitulación del curso	23
3.1.4. Línea del tiempo.....	23
3.2. Instrumentación de ECA en Temas de Ciencias Sociales	24
3.2.1. Organización de la Estrategia centrada en el aprendizaje	24
3.2.2. Trabajo colegiado.....	24
3.2.3. Trabajo conceptual	25
3.2.4. La lectura como actividad de aprendizaje en Temas de Ciencias Sociales	25
3.2.5. Diseño de actividades de aprendizaje.....	26
3.2.6. Evaluación	28
3.3. Ejemplo metodológico	33
<i>Fuentes de consulta</i>	41

Presentación

Para el ingreso de planteles al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), las instituciones de este nivel educativo asumen el compromiso de adoptar el Marco Curricular Común (MCC)¹ y por tanto, de instaurar los mecanismos necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y garantizar el desarrollo del perfil del egresado.

En el nivel de concreción institucional de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en colaboración con la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CYTM), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y la Coordinación Nacional de Organismos Estatales Descentralizados de los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTEs), ha llevado a cabo un proceso de evaluación y actualización de la estructura curricular y los programas de estudio del Bachillerato Tecnológico, efectuando cambios enfocados a mejorar su pertinencia y por tanto los resultados de la formación, considerando las modificaciones recientes realizadas al Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico² y la separación de los campos disciplinares de Humanidades y Ciencias Sociales, con la definición de sus respectivas competencias básicas y extendidas³.

La modificación de la estructura curricular contempla:

- La incorporación de dos asignaturas básicas: Lógica y Ética.
- La integración de contenidos de las asignaturas de Ciencia, tecnología, sociedad y valores (CTSyV) en una sola.
- La organización de las asignaturas de Matemáticas en el orden disciplinar clásico, mediante la incorporación de la asignatura de Cálculo Integral y la reubicación de Probabilidad y Estadística.
- La adición del área propedéutica de Humanidades y ciencias sociales con cuatro asignaturas: Temas de Filosofía, Literatura, Historia y *Temas de Ciencias Sociales*.
- El enriquecimiento de la oferta en las tres áreas propedéuticas restantes, con las asignaturas de Matemáticas Aplicadas en el área Físico-Matemática, Temas de Ciencias de la Salud en el área Químico-Biológica e Introducción al Derecho en el área Económico-Administrativa.
- La explicación requerida para la asignación del área propedéutica a los estudiantes, especificando que estas 12 asignaturas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos ni están relacionadas con las carreras de formación profesional, por lo que un estudiante puede cursar cualquier área propedéutica independientemente de la carrera en la que esté inscrito.

En cuanto a la actualización de los programas de estudio, nuevamente se ha procurado avanzar en el despliegue de una educación centrada en el aprendizaje; además de tomar en cuenta las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas que conforman el MCC⁴ y que corresponden a la oferta académica del Bachillerato tecnológico, se analizaron los saberes y procedimientos imprescindibles de cada campo de conoci-

¹ ACUERDO número 442 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 26 de septiembre de 2008.

² ACUERDO Número 653 de la SEP por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, publicado en el DOF el 4 de septiembre de 2012.

³ ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.

⁴ ACUERDO número 444 de la SEP, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado en el DOF el 21 de octubre de 2008.

miento con el fin de establecer los conceptos fundamentales y subsidiarios que se proponen en las distintas asignaturas, para propiciar la construcción de aprendizajes significativos.

De tal manera que los nuevos programas se han enriquecido, destacando la mejora en los siguientes elementos:

- La descripción de la relación de las asignaturas del programa de estudios con el resto de las asignaturas de la estructura curricular, así como con las competencias genéricas y disciplinares.
- La inclusión de ejemplos para establecer la articulación entre las competencias y los contenidos de las asignaturas.
- La actualización de las estructuras de conceptos fundamentales y subsidiarios.
- La incorporación de las competencias disciplinares extendidas⁵ en las asignaturas de áreas propedéuticas.
- La incorporación de las competencias filosóficas del campo disciplinar de Humanidades⁶ en las asignaturas básicas y propedéuticas relacionadas con esa disciplina.
- La enunciación de propuestas para fomentar la lectura y la comprensión lectora desde el abordaje de las asignaturas.
- La ampliación de las orientaciones para el diseño de las actividades de aprendizaje y la instrumentación de las estrategias didácticas.
- El fortalecimiento de las recomendaciones para realizar la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque de competencias.
- La propuesta de registro del desarrollo de competencias.
- La presentación de nuevos ejemplos metodológicos para el desarrollo de competencias a través de estrategias didácticas.
- La actualización y organización de las fuentes bibliográficas básicas y complementarias.

Es pertinente señalar que los programas de estudio de las nuevas asignaturas del área de Humanidades y ciencias sociales, tanto de formación básica como propedéutica, contienen elementos y apartados comunes, pero se han diseñado en documentos individuales con el fin de profundizar en las orientaciones que contribuyan a facilitar su instrumentación.

Las modificaciones descritas en esta presentación entrarán en vigor para los alumnos de primer ingreso, a partir del ciclo escolar 2013-2014, por lo que los estudiantes inscritos en el Bachillerato Tecnológico en ciclos escolares previos, continuarán su formación bajo lo establecido en los planes y programas de estudio vigentes en la fecha de su ingreso.

En el ámbito del diseño curricular, es una responsabilidad institucional realizar un proceso de revisión de los planes de estudios al concluir el periodo establecido de la trayectoria de una estructura curricular, que en el Bachillerato Tecnológico es de seis semestres, mientras que los programas de estudio deben transitar ese proceso cada ciclo escolar, dada la exigencia permanente de atender las necesidades de pertinencia y calidad de la educación.

⁵ ACUERDO número 486 de la SEP por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Publicado en el DOF el 30 de abril de 2009.

⁶ ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.

Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico⁷
(Semestres, asignaturas, módulos y horas por semana)

1er. semestre	2o. semestre	3er. semestre	4o. semestre	5o. semestre	6o. semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y Trigonometría 4 horas	Geometría Analítica 4 horas	Cálculo Diferencial 4 horas	Cálculo Integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 5 horas	Temas de Filosofía 5 horas
Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Tecnologías de la Información y la Comunicación 3 horas	Lectura, Expresión Oral y Escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores 4 horas	Asignatura propedéutica* (1-12)** 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo I 17 horas	Módulo II 17 horas	Módulo III 17 horas	Módulo IV 12 horas	Módulo V 12 horas
Lectura, Expresión Oral y Escrita I 4 horas					

Áreas propedéuticas			
Físico-matemática	Económico-Administrativa	Químico-Biológica	Humanidades y ciencias sociales
1. Temas de Física 2. Dibujo Técnico 3. Matemáticas Aplicadas	4. Temas de Administración 5. Introducción a la Economía 6. Introducción al Derecho	7. Introducción a la Bioquímica 8. Temas de Biología Contemporánea 9. Temas de Ciencias de la Salud	10. Temas de Ciencias Sociales 11. Literatura 12. Historia

Componente de formación básica
 Componente de formación propedéutica
 Componente de formación profesional

- * Las asignaturas propedéuticas no tienen prerrequisitos de asignaturas o módulos previos.
- * Las asignaturas propedéuticas no están asociadas a módulos o carreras específicas del componente profesional.
- ** El alumno cursará dos asignaturas del área propedéutica que elija.

⁷ ACUERDO Número 653 de la Secretaría de Educación Pública por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de septiembre de 2012.

Introducción

Temas de Ciencias Sociales es un espacio curricular para que el estudiante desarrolle las competencias⁸ genéricas y las competencias disciplinares relacionadas con el hacer filosófico, es decir, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En este sentido pretende responder, en lo individual y en lo colectivo, a los retos de la sociedad presente y futura: justicia social, democracia solidaria y efectiva, interculturalidad y desarrollo sustentable.

En esta asignatura se busca propiciar la formación de estudiantes reflexivos y críticos, capaces de participar en contextos plurales y asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad a la que pertenecen. Para ello las actividades de aprendizaje deberán estar dirigidas al reconocimiento de elementos teóricos y metodológicos que emplean las ciencias al estudiar a la sociedad y con ello propiciar el desarrollo de competencias para el desempeño en el nivel superior, la vida personal y el trabajo.

Temas de Ciencias Sociales se orienta al logro de las competencias genéricas de manera que el estudiante comprenda a la sociedad, cómo ha sido estudiada e influya en ella. Es así como cobran importancia los contenidos y las formas de trabajo, en tanto promueven que el estudiante siga aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

La asignatura tiene un carácter propedéutico por lo cual, la forma en que se propone desarrollar las competencias disciplinares básicas y extendidas proporciona a los estudiantes nociones, habilidades y actitudes necesarios para un aprendizaje adecuado en el campo disciplinar de las Ciencias Sociales.

Para lograr lo anterior, se propone que en las actividades de aprendizaje los estudiantes identifiquen de qué manera las ciencias sociales abordan un hecho o acontecimiento particular: cuáles son esas ciencias, con qué conceptos y métodos lo hacen, y a qué corriente pertenecen. En la misma línea de la operación en aula están las propuestas del encuadre y la recapitulación. La evaluación se propone también como experiencia de aprendizaje.

El esquema de trabajo que se propone para cada Estrategia centrada en el aprendizaje (ECA) comprende tres momentos. En la apertura se trata de recuperar los saberes de los estudiantes sobre los conceptos de una teoría social en particular. En el desarrollo se abordan elementos de una corriente o teoría en particular mediante actividades de contextualización, análisis, caracterización y evaluación conceptual. En el cierre se busca que los estudiantes apliquen los conceptos o los métodos a una situación actual.

La selección de contenidos conceptuales se ha hecho con el criterio de que una teoría social se relaciona con el conjunto de ciencias sociales en diversas maneras. Por otra parte, ligado directamente a la Competencia disciplinar básica 1, se propone una revisión y comparación de cómo han evolucionado las teorías sociales. Los nombres que se dan a las corrientes (conceptos de tercer nivel), tienen un carácter didáctico, pues sirven para organizar los contenidos y no corresponden a una aproximación estrictamente disciplinaria.

⁸ Aunque el término *competencia* es uno, deriva de dos voces distintas. *Competere* viene del latín y significa «hacerse responsable de lo que te corresponde». En contraste, *Agón* proviene del griego y se refiere a salir victorioso de una competición y, por ello a vencer. Y si hay vencedores, hay vencidos; si hay ganadores, hay perdedores. En cambio, la primera acepción recupera la relación entre conceptos, habilidades y actitudes, al mismo tiempo que tiene un sentido de solidaridad y alteridad. Por eso en *Temas de Ciencias Sociales* no se dice que alguien sea competente o incompetente, sino que se encuentra desarrollando o no una competencia.

1. Propósitos formativos por competencias

1.1. Propósito formativo de la asignatura

Que el estudiante reconozca elementos teóricos (conceptuales y metodológicos) básicos de las ciencias para estudiar a la sociedad.

1.2. Relación entre materias y asignaturas

1.2.1. Relación entre las asignaturas del campo disciplinar

Temas de Ciencias Sociales recupera los aprendizajes logrados en Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores (CTS y V) y los relaciona con las teorías sociales. Además, da la oportunidad de profundizar en las relaciones que hay entre los conceptos de CTS y V y las demás asignaturas. La propuesta didáctica recupera competencias desarrolladas en *Lógica* y en *Ética*.

1.2.2. Relación de *Temas de Ciencias Sociales* con otras asignaturas

Temas de Ciencias Sociales ofrece la oportunidad de comparar los constructos teóricos y los procesos de investigación de diferentes campos disciplinares.

Con respecto a la relación con *Temas de Filosofía*, ésta favorece entender los conceptos sociales desde una perspectiva crítica y, por su parte, *Temas de Ciencias Sociales* aporta insumos a los procesos de análisis y valoración propios del hacer filosófico. También proporciona objetos para el análisis e interpretación en el caso de *Literatura*.

1.3. Relación de *Temas de Ciencias Sociales* con el perfil de egreso de la Educación Media Superior

Temas de Ciencias Sociales al estar basada y, al mismo tiempo, orientarse al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas y extendidas, constituye una respuesta de formación frente a las exigencias de la vida actual.

De manera directa, la asignatura se relaciona con las competencias⁹ disciplinares básicas 1 y 10; y con las competencias disciplinares extendidas 1, 2, 3, 4 y 8. En cuanto a las competencias genéricas, las relaciones se muestran en la tabla 1.

⁹ Las competencias genéricas (CG) y las disciplinares básicas (CDB) se encuentran en el Acuerdo 444, las Competencias disciplinares extendidas (CDE) de las Ciencias sociales en el Acuerdo 486, y las competencias de Humanidades en el acuerdo 656.

Tabla 1. Relaciones entre <i>Temas de Ciencias Sociales</i> y las competencias genéricas					
	Propósitos	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales	Propuesta didáctica
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue				X	
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.					X
3. Elige y practica estilos de vida saludables					X
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados,			X	X	X
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos	X	X	X	X	X
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	X		X	X	X
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	X			X	X
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.			X	X	X
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.				X	X
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	X	X		X	X
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.				X	X

1.4. Ejemplo de relación entre competencias

Una forma de relación es por el tipo de actividades que se diseñen y efectúen en clase, que promuevan el desarrollo de competencias genéricas (CG).

Al diseñar actividades en la Estrategia Centrada en el Aprendizaje (ECA) acordes con las intenciones de cada momento (§ 3.2.1), la relación puede darse en la apertura, el desarrollo o el cierre; en el caso de las asignaturas de Humanidades y ciencias sociales, la relación se establece si se incluyen actividades ligadas al arte (CG 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros), la comunicación (CG 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados), la investigación (CG 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos) y la argumentación (CG 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva).

Otra forma de relación de la asignatura tanto con las Competencias disciplinares básicas y extendidas como con las competencias genéricas, corresponde a los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales. En otros casos, la propuesta didáctica particular de la asignatura favorece ciertas relaciones. En *Temas de Ciencias Sociales*, un ejemplo de esta relación se halla en las actividades de cierre (§ 3.2.3., tabla 12), en las que se pretende la aplicación de los aprendizajes logrados (en la apertura y el desarrollo) al estudio de situaciones actuales (CG 9, 10 y 11).

A continuación (Tabla 2) se muestran algunas relaciones posibles entre *Temas de Ciencias Sociales* y las competencias genéricas y disciplinares.

Tabla 2. Relaciones entre <i>Temas de Ciencias Sociales</i> y competencias		
Competencia Genérica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	
Atributo	4.3 Identifica las ideas clave de un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.	
Competencia disciplinar básica	CS4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que induce.	
Competencia disciplinar extendida	CS4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos.	
Explicación de la relación	<p>Se pretende el análisis de la aplicabilidad de determinados conceptos en un contexto actual. Para ello los estudiantes participan en una mesa redonda acerca de la legalización del aborto.</p> <p>La preparación de la mesa redonda y su operación incluye la lectura de determinados textos o la entrevista a un personaje en que los estudiantes identifiquen ideas clave que les sirvan para sustentar su postura.</p> <p>Lo anterior se vincula con los contenidos procedimentales pues el estudiante tiene que identificar ideas claves relacionadas con determinados conceptos de una teoría social para usarlos al participar en la mesa redonda.</p> <p>La discusión en la mesa redonda puede ser sobre el análisis de la ley vigente sobre el aborto en relación a cuál sería la ley justa. Y, tras ello, valorar qué tanto ambos conceptos (ley vigente/ley justa) sirven para analizar el proceso de legalización del aborto.</p> <p>Al emplear en la discusión los conceptos y analizar su operatividad, los estudiantes abordan los conceptos y la situación actual desde consideraciones teórico-metodológicas.</p> <p>En ambas discusiones los estudiantes pueden adoptar la actitud de búsqueda de precisión para tratar las ideas de vigencia y de justicia asociadas a la ley.</p>	
Contenidos relacionados	Fácticos	Concepto Fundamental: Pensamiento social. Concepto Subsidiario: Teoría del derecho. Concepto de tercer nivel: Jusformalismo.
	Procedimentales	Identificar los términos clave de una teoría social. Determinar si un concepto dado es operativo.
	Actitudinales	Actitud de búsqueda de precisión.

2. Estructura de Temas de Ciencias Sociales

2.1. Contenidos conceptuales de Temas de Ciencias Sociales

2.1.1. Concepto fundamental

El concepto fundamental de esta asignatura es **pensamiento social**.

Pensamiento social se entiende como un producto cultural. Comprende a las teorías sociales, como proceso o procedimiento -y con ello incluye a la investigación social-, y como una cualidad que lo distingue de otros tipos de visiones o formas de acercarse y entender al mundo. De esta manera, *pensamiento social* es una red¹⁰ de conceptos que ayuda a entender desde una postura sistemática y crítica distintos aspectos y ámbitos de la sociedad. Esto incluye aportes teóricos (conceptos) y metodológicos (empleo de conceptos) de distintas corrientes.

2.1.2. Conceptos subsidiarios

Alrededor del concepto *pensamiento social* se entretajan seis conceptos subsidiarios (fig. 1): **teoría antropológica, teoría del derecho, teoría económica, teoría histórica, teoría política y teoría sociológica.**

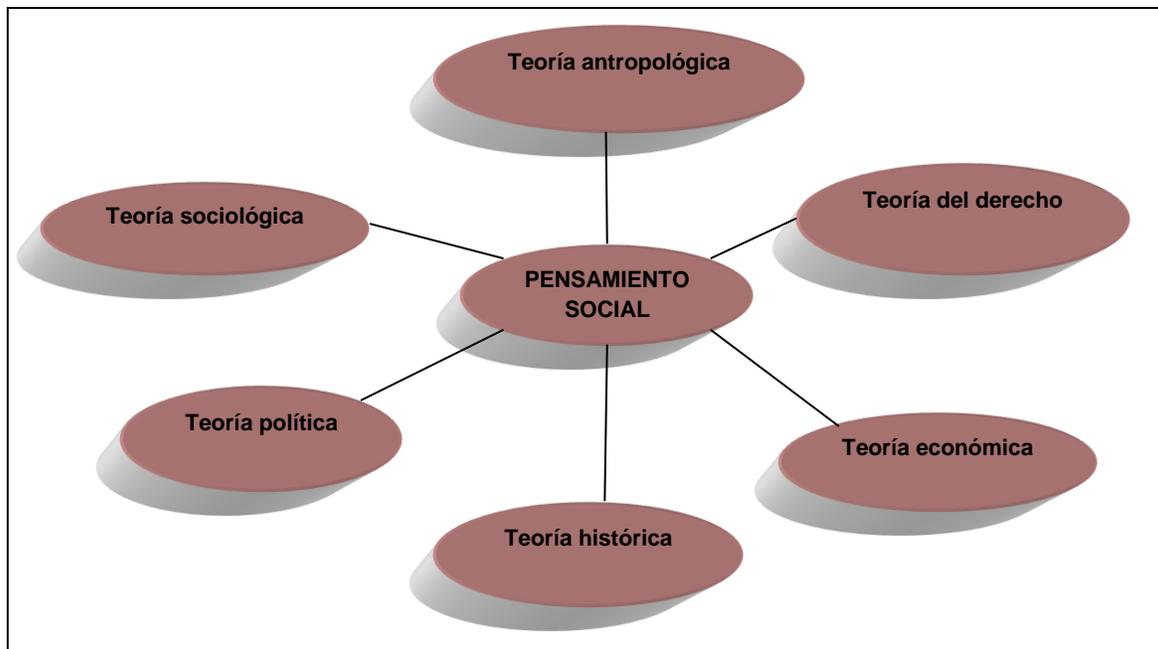


Fig. 1. Conceptos subsidiarios de *Pensamiento social*

¹⁰ Las competencias no pueden ser vistas como estantes con casilleros en que se ubican conocimientos, habilidades o actitudes, es decir, agrupados pero separados. El desarrollo de cualquiera de los tres elementos “mueve” a los otros dos. De la misma manera, los conceptos –como las habilidades y las actitudes- constituyen redes.

Conceptos de tercer nivel

Los conceptos de tercer nivel corresponden a corrientes representativas de cada grupo de teorías sociales. Se han elegido tratando de satisfacer la adquisición de una comprensión panorámica, es decir, bajo el criterio de que una sea de inicios de la teoría, otra de una etapa intermedia y otra de lo actual.

Teoría antropológica

- Particularismo histórico
- Funcionalismo
- Estructuralismo
- Posmodernismo o simbolismo

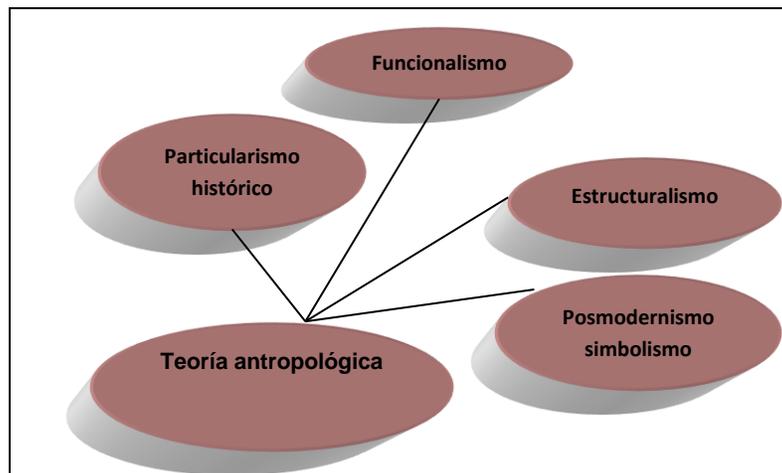


Fig. 2. Conceptos de tercer nivel de *Teoría antropológica*

Teoría del derecho

- Iusnaturalismo
- Iuspositivismo
- Iusrealismo
- Iusformalismo

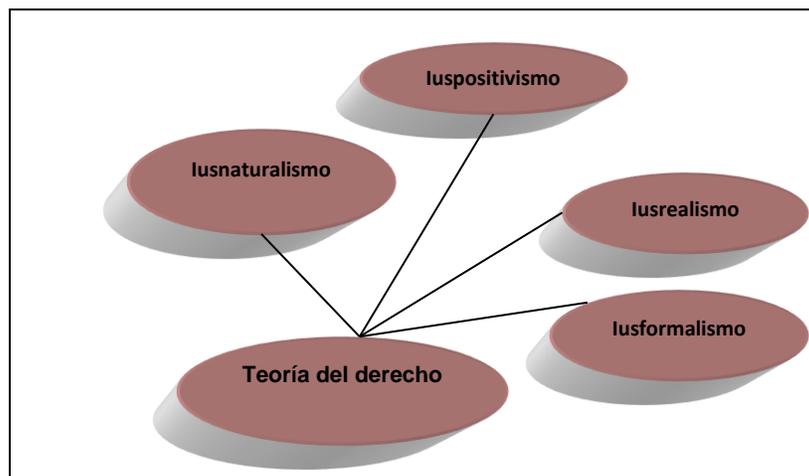


Fig. 3. Conceptos de tercer nivel de *Teoría del derecho*

Teoría económica

- Mercantilismo
- Marxismo
- Keynesianismo
- Neoliberalismo

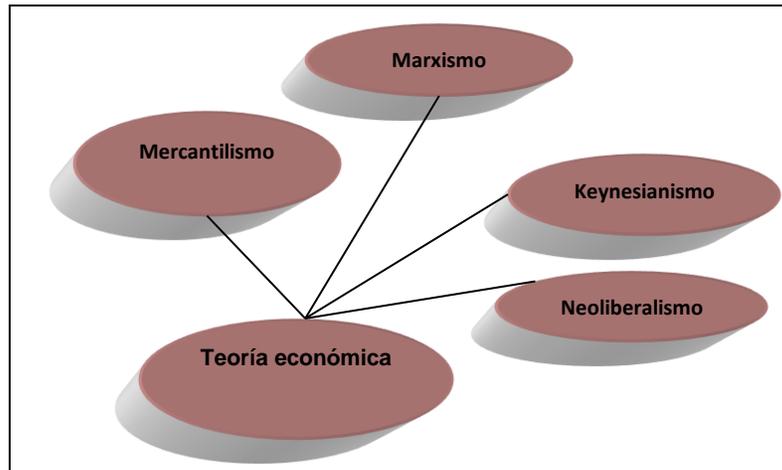


Fig. 4. Conceptos de tercer nivel de *Teoría económica*

Teoría histórica

- Romanticismo
- Historicismo relativista
- Escuela de los Annales
- Materialismo-historicismo

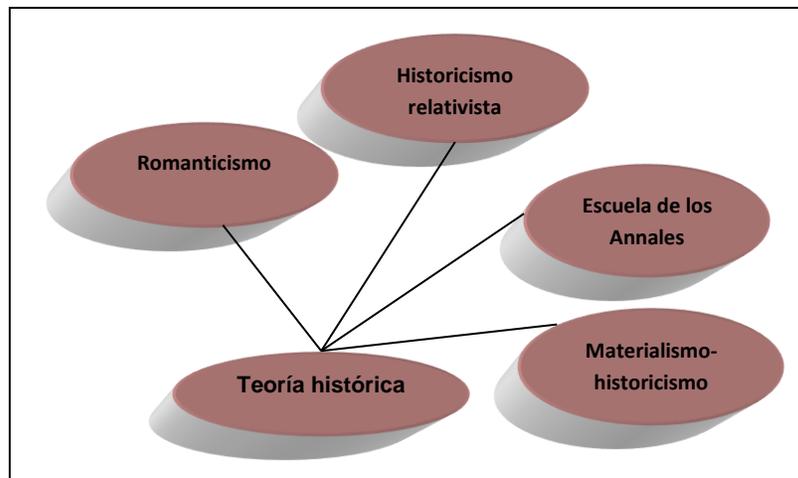


Fig. 5. Conceptos de tercer nivel de *Teoría histórica*

Teoría política

- Contractualismo
- Monarquismo
- Humanismo cívico
- Liberalismo
- Democracia

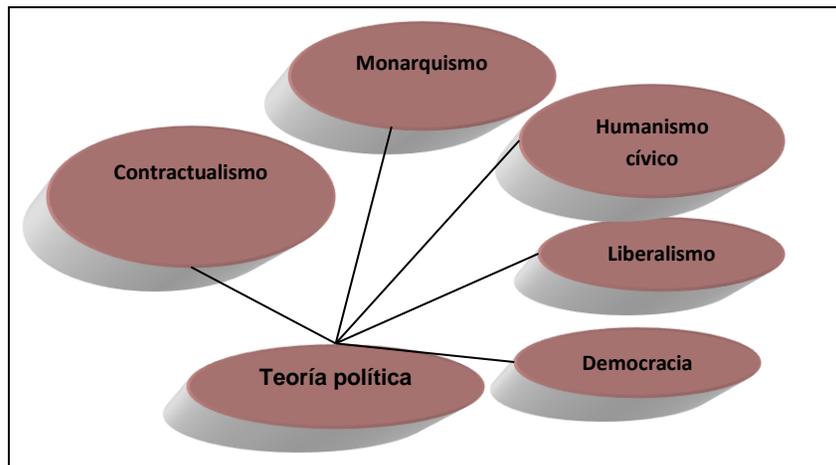


Fig. 6. Conceptos de tercer nivel de *Teoría política*

Teoría sociológica

- Racionalismo científico
- Sociología comprensiva
- Funcionalismo
- Neomarxismo

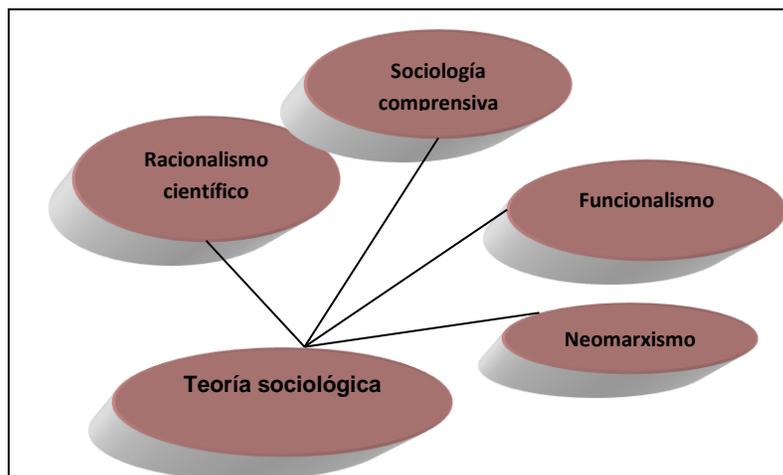


Fig. 7. Conceptos de tercer nivel de *Teoría sociológica*

2.2. Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales solo se desarrollan poniéndolos en práctica, de manera que las ECAs de *Temas de Ciencias Sociales* deberán estar constituidas por actividades para problematizar, indagar, precisar y discutir en torno a elementos teóricos y metodológicos, así como a las aplicaciones o repercusiones de las ciencias sociales.

El trabajo en aula deberá ser de interacción cooperativa y colaborativa, en torno a la forma teórica y metodológica en que las ciencias sociales investigan y conceptúan las relaciones sociales, pero también para valorar los impactos de tales teorías y compararlas entre sí.

Dado el enfoque teórico y metodológico, las acciones que el estudiante debe realizar para desarrollar las habilidades de *Temas de Ciencias Sociales* son:

- Identificar los elementos de una teoría social.
 - Categorizar los conceptos centrales de una teoría social por su función (clasificadorio, descriptivo o métrico).
 - Determinar si un concepto dado es operativo.
 - Identificar los términos clave de una teoría social.
 - Distinguir los problemas de investigación propios de una teoría social particular.
 - Distinguir los problemas de investigación que se generan con base en una teoría social particular.
 - Señalar el papel que tienen las fuentes en la investigación social.
 - Reconocer el papel que se da al investigador en una teoría social particular.
 - Reconocer los problemas de investigación que se formulan en una investigación social.
 - Reconocer las hipótesis que se formulan en una investigación social.
 - Identificar los aspectos cualitativos, cuantitativos y mixtos de una investigación social.
 - Narrar el proceso para identificar elementos de una teoría social.
 - Evaluar su desempeño al identificar elementos de una teoría social.
 - Describir y nombrar las estrategias que siguió para identificar elementos de una teoría social.
 - Enlistar estrategias aplicables para identificar elementos de una teoría social.

- Identificar la concepción que tiene una teoría social particular.
 - Ubicar una teoría dentro de una corriente particular o en el desarrollo de la disciplina.
 - Ubicar una teoría en los contextos espacial o temporal.
 - Identificar la concepción que una teoría social particular tiene de la sociedad.
 - Identificar la concepción que una teoría social particular tiene del ser humano.
 - Identificar la función que según una teoría social particular tienen las ciencias sociales.
 - Identificar los elementos conceptuales que una teoría social particular rechaza de otras teorías.
 - Identificar las razones con las que una teoría social particular rechaza elementos conceptuales de otras teorías.
 - Clasificar la investigación por su correspondencia con la tradición hermenéutica o naturalista.
 - Narrar el proceso para identificar la concepción de una teoría social.
 - Evaluar su desempeño al identificar la concepción de una teoría social.
 - Describir y nombrar las estrategias que siguió para identificar la concepción de una teoría social.
 - Elaborar una lista de estrategias aplicables para identificar la concepción de una teoría social.

2.3. Contenidos actitudinales¹¹

¿Qué actitudes promover en *Temas de Ciencias Sociales*? ¿Hacia dónde orientar los conceptos y habilidades? Las actitudes que se proponen están basadas en la pretensión que el estudiante desarrolle disposiciones para conocer y valorar el hacer de las ciencias sociales y sus aportes.

Actitud de búsqueda de precisión. Consiste en evitar la vaguedad conceptual y tratar de tener claro de qué está hablando. Implica un esfuerzo para no quedar atrapado en la univocidad de la razón austera o en la equivocidad del “todo vale”. Por otra parte, la actitud de precisión implica un esfuerzo por advertir el detalle o entresijo conceptual o metodológico.

Actitud de búsqueda de coherencia. Consiste en buscar no contradecirse en el reconocimiento teórico ni entrar en contradicción con otros conocimientos que han sido aceptados por la comunidad científica pertinente.

Actitud de búsqueda de fecundidad. Consiste en indagar si las ideas que se han obtenido pueden dar lugar o no a nuevos resultados, si ayudan a revelar situaciones nuevas o relaciones que no han sido observadas.

Actitud metodológica. Consiste en preguntar, cuestionar y dudar para justificar las propias creencias y exigir razones, demostraciones o datos, favorables y desfavorables, para cierta creencia. En su caso, incluye la documentación del proceso de investigación.

Actitud epistemológica. Consiste en valorar el apoyo racional y empírico de una idea, evitar conjeturas incompatibles con el conocimiento que aportan la reflexión filosófica o las ciencias o en cuidar que las inferencias estén de acuerdo con resultados experimentales, de observaciones o teóricos.

Actitud de imparcialidad intelectual. Consiste en revisar un aporte teórico desde otras posiciones teóricas.

Actitud de rescate. Esta actitud es una disposición para recabar la mayor cantidad de datos favorables o desfavorables para un pensamiento determinado, con la idea de que exista algún aspecto que no se haya considerado.

¹¹ Los contenidos actitudinales se proponen a partir de la noción de práctica cognitiva en Olivé [2007: 92-94], de praxis en Sánchez [2008], de actitud en Salmerón [2004], la diferencia entre racional y razonable en Villoro [2007:205-222], y de Kuhn [1982: 345-346], Bunge [1985: 14], Pereda [1994: 19-36], Beuchot [2000] y de Bono [1994].

3. Organización del curso

¿Cómo operar el programa de *Temas de Ciencias Sociales*? La respuesta contiene dos perspectivas. Una es panorámica, referente a todo el curso. Otra es particular y corresponde a las ECAs.

3.1. Operación del programa de *Temas de Ciencias Sociales*

Para lograr los propósitos de *Temas de Ciencias Sociales* mediante el trabajo en aula, durante el semestre pueden considerarse ocho fases. La primera está dedicada al encuadre del curso, las siguientes seis corresponden a las ECAs para construir los conceptos subsidiarios y la última está destinada a la recapitulación del curso.

Tabla 3. Organización del curso <i>Temas de Ciencias Sociales</i>	
SEMESTRE	1. Encuadre
	2. ECAs para construir el concepto <i>teoría antropológica</i>
	3. ECAs para construir el concepto <i>teoría del derecho</i>
	4. ECAs para construir el concepto <i>teoría económica</i>
	5. ECAs para construir el concepto <i>teoría histórica</i>
	6. ECAs para construir el concepto <i>teoría política</i>
	7. ECAs para construir el concepto <i>teoría sociológica</i>
	8. Recapitulación

3.1.1. Teorías sociales

El diseño de actividades de aprendizaje responde a cómo aprender a explicar o comprender la sociedad desde las ciencias: ¿Qué concepto (C) emplea una teoría determinada (TS) para estudiar un acontecimiento, hecho o proceso social (x)? ¿A qué corriente o escuela pertenece TS? ¿A qué ciencia social corresponde TS? ¿De qué manera C explica un determinado hecho actual?

Las teorías sociales se presentan como corrientes. Se han elegido siguiendo el criterio de la ciencia social a la que corresponden (§ 2.1.3). La presentación no significa que éste deba ser el orden a seguir. Las corrientes se han elegido bajo tres criterios: cronológico, de representatividad y de relevancia disciplinaria.

Tabla 4. Teoría antropológica	
Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Relativismo cultural (no hay formas de cultura superiores o inferiores) Costumbres Familia Matrimonio Sociedad	Particularismo histórico Franz Boas: <i>Antropología y vida moderna</i> (1928)
Instituciones sociales Normas de comportamiento Reciprocidad Redistribución de bienes, comunidad.	Funcionalismo Bronislaw Malinowski: <i>La familia entre los aborígenes australianos</i> (1913)
Estructura social	Estructuralismo

Tabla 4. Teoría antropológica	
Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Normas Símbolo Mito Parentesco Magia	Claude Lévi-Strauss <i>Antropología estructural</i> (1958)
La otredad (como proceso de identidad), análisis, descripción densa, identidad social	Posmodernismo o simbolismo Clifford Geertz: <i>La interpretación de las Culturas</i> (1973)

Tabla 5. Teoría del derecho	
Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Sociabilidad Ley Derecho Derechos innatos Derechos adquiridos	Iusnaturalismo Samuel Prudendorf <i>De iure naturae ac gentium</i> (1672) Thomas Hobbes <i>Leviatán</i> (1651) Hugo Grotius
Norma jurídica Estatalidad del derecho Validez formal Coactividad Unidad e integridad del derecho	Iuspositivismo Hans Kelsen <i>Teoría para el Derecho</i> (1934) <i>Teoría General del Estado</i> (1925) <i>Teoría pura del derecho</i> (1964) John Austin, Herbert Lionel, Adolphus Hart
Derecho vigente Acto social Normas de comportamiento Normas de competencia Sistema jurídico Efectividad de la norma	Iusrealismo Alf Ross <i>Sobre el derecho y la justicia</i> (1963) Ángel Latorre Julius Hermann von Kirchmann
Derecho vigente Derecho justo Derecho positivo Validez intrínseca Validez formal Positividad	Iusformalismo Eduardo García Máynes <i>La definición del derecho</i> (1960)

Tabla 6. Teoría económica	
Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Protección del mercado interno Flujo monetario Balanza Comercial superavitaria a través de la explotación minera Comercio exterior como actividad preponderante sobre el comercio interior	Mercantilismo Juan Bodino <i>Tratado sobre la moneda</i> (1568) Thomas Mun <i>Riqueza de Inglaterra por el Comercio Exterior</i> (1630)

Tabla 6. Teoría económica	
Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Valor de uso Valor de cambio Teoría del valor trabajo Teoría de la Plusvalía Fuerzas productivas – Relaciones económicas entre personas y no entre objetos Estructura Superestructura	Marxismo Carlos Marx <i>El Capital (tomo I 1867; tomo II y III entre 1885 y 1894)</i> Federico Engels <i>La situación de la clase obrera en Inglaterra (1845)</i>
Demanda efectiva (como determinante del empleo) Multiplicador de la inversión (dependiendo del tipo de interés) Propensión marginal al consumo Eficacia marginal del capital (como determinante de la inversión) Teoría del interés basada en la preferencia de liquidez	Keynesianismo John Maynard Keynes <i>Teoría General sobre la ocupación, el interés y el dinero (1936)</i>
Globalización económica (libre circulación de mercancías, capitales y personas entre los países) Libre competencia de mercado Economía planificada Restricciones fiscales Restricciones monetarias	Neoliberalismo Milton Friedman <i>La Economía Monetarista (1999)</i> Friederich August von Hayek <i>La desnacionalización del dinero (1976)</i>

Tabla 7. Teoría histórica	
Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Historiografía Nacionalismo Dialéctica	Romanticismo Leopold Von Ranke: <i>Historia de los pueblos latinos y germánicos desde 1494 hasta 1535 (1824)</i> Jules Michelet: <i>Historia de la Revolución Francesa (1847 – 1853)</i>
Perspectiva Experiencia cultural Experiencia natural	Historicismo Relativista José Ortega y Gasset: <i>Mediaciones del Quijote (1914)</i> Benedetto Croce: <i>Teoría e historia de la historiografía (1917)</i>
Síntesis Ecológico-demográfico Analistas Cuantificable	Escuela de los Annales Marc Bloch: <i>Los caracteres originarios de la historia rural francesa (1931)</i> Braudel: <i>El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II (1949)</i>
Reenactment (recreación) Personaje histórico	Materialismo-historicismo. Collinwood <i>Idea de historia (1946)</i>

Tabla 8. Teoría política

Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Estado de la naturaleza Orden y monopolización de la violencia Soberanía del estado Pacto social. Soberanía popular Independencia natural, dependencia degradativa, democracia, representación e igualdad	Contractualismo Thomas Hobbes <i>Leviatán</i> (1651) Jean Jacques Rousseau <i>El contrato social o los principios del derecho político</i> (1762)
Régimen monárquico Virtudes del gobernante	Monarquismo Nicolás Maquiavelo <i>El príncipe</i> (1513)
Libertad política de la comunidad Virtud cívica del ciudadano Orden legal e institucional para prevenir tiranía o despotismos	Humanismo cívico <i>Discursos sobre la primera década de Tito Livio</i> (1513-1521)
Democracia Instituciones Gobierno Sociedad civil auto organizada	Liberalismo Alexis de Tocqueville <i>De la democracia en América</i> (1835 y 1840) <i>El Antiguo Régimen y la Revolución</i> (1856)
Estado Derechos del hombre Democracia Guerra y Paz Moral Poder Sistema de partidos políticos Democracia política	Democracia Norberto Bobbio <i>Estado, gobierno y sociedad</i> (1985) Giovanni Sartori <i>Partidos y sistema de partidos</i> (2005)

Tabla 9. Teoría sociológica

Conceptos	Corriente a la que pertenece, autor y obra representativa
Conciencia social Hecho social Coacción Social Institución Anomia	Racionalismo Científico Emilio Durkheim <i>Las reglas del método sociológico</i> (2011) <i>El suicidio</i> (2008)
Sociedad Acción Social Relación social Racionalidad Tipos de dominación Tipo ideal	Sociología comprensiva Max Weber <i>Economía y sociedad</i> (2006)
Sistema Social Variable-Pauta	Funcionalismo Talcott Parsons <i>La estructura de la acción social</i> (1968) <i>El sistema social</i> (1999)
Capital Cultural Habitus Campo Violencia simbólica	Neomarxismo Pierre Bourdieu <i>La reproducción</i> (1970)

3.1.2. Encuadre del curso

Antes de iniciar con las ECAs para estudiar las teorías sociales, es necesario un proceso destinado a que los estudiantes conozcan:

- el propósito de la asignatura,
- las competencias que se espera desarrollen,
- las ciencias que estudian a la sociedad,
- la diferencia entre explicar y comprender¹² como dos formas de investigación social,
- la red conceptual que construirán,
- la red de procedimientos y actitudes que pondrán en práctica,
- la línea del tiempo que construirán con datos referentes a las corrientes y teorías sociales,
- la forma particular de trabajo en el curso y
- cómo será la evaluación.

El encuadre puede propiciar de manera directa el desarrollo de las competencias genéricas 1 y 7 pero también obedece al principio de reconocer al estudiante como persona, con el derecho a trazar su propio proyecto de vida.

Ligado estrechamente con la metacognición, el encuadre del curso debe servir para que el estudiante identifique cómo sabrá si ha aprendido, si ha desarrollado determinadas competencias, es decir, cómo será la evaluación y cómo se evaluará él mismo.

El encuadre también se propone como una oportunidad para que los estudiantes y el profesor produzcan acuerdos sobre cómo será la convivencia del grupo, lo que servirá para acercarse a la importancia de ejercitar ciertos procedimientos y adoptar determinadas actitudes, considerando que es una comunidad con intenciones de aprendizaje.

3.1.3. Recapitulación del curso

Así como en el curso debe haber un proceso de encuadre, es necesario que al final haya un proceso en que los estudiantes:

- * recuperen las actividades realizadas en el semestre,
- * revisen la línea del tiempo que fueron construyendo durante el semestre (actividad que fue anunciada en el encuadre),
- * reconozcan cuáles fueron sus aprendizajes en esas actividades,
- * identifiquen cómo se relacionan esos aprendizajes con otras asignaturas y
- * se propongan, en lo individual y en lo colectivo, tareas de aprendizaje para el futuro.

3.1.4. Línea del tiempo

Es una actividad para que los estudiantes la realicen de manera permanente, es decir a lo largo del semestre. Van ubicando en el tiempo (y el espacio) los autores, sus obras y las corrientes sociales. La ubicación temporal les permite identificar posibles relaciones entre los diferentes autores o las corrientes. También les sirven para relacionar la aparición de una teoría con cierto acontecimiento (similar a lo que se propone como ejercicio de interpretación en *CTSyV*).

¹² Que corresponden a los dos términos alemanes *Erklären* y *Verstehen*

La línea del tiempo no tiene que ser necesariamente recta. Es una línea con quiebres, porque cada segmento representa cambios en la forma de entender a la sociedad y de estudiarla. La construcción paulatina y la evaluación de esa construcción pueden integrarse como actividad de aprendizaje y medio de evaluación en la ECA.

3.2. Instrumentación de ECA en Temas de Ciencias Sociales

3.2.1. Organización de la Estrategia centrada en el aprendizaje

Una ECA se organiza en tres momentos que están en función de determinadas intenciones didácticas (tabla 10).

- La apertura se destina a que los profesores y los estudiantes recuperen e identifiquen los saberes previos de éstos.
- El desarrollo sirve para que el estudiante incorpore nuevos saberes y los estructure.
- El cierre se orienta a que el estudiante aplique lo aprendido en otros contextos e identifique cuáles fueron sus aprendizajes.

Tabla 10. Intenciones de aprendizaje y momentos de la ECA	
Intenciones de aprendizaje	Momentos
Recuperar saberes previos sobre los conceptos de tercer nivel a construir en la ECA	Apertura
Identificar saberes previos sobre los conceptos de tercer nivel a construir en la ECA	
Incorporar nuevos saberes al participar en actividades de aprendizaje	Desarrollo
Estructurar los nuevos saberes al participar en actividades de aprendizaje	
Aplicar en otros contextos los aprendizajes logrados en el desarrollo	Cierre
Identificar los aprendizajes logrados durante la ECA	

Con la finalidad de lograr la operatividad del programa, el material didáctico a utilizar estará acorde a las necesidades planteadas en los ejemplos metodológicos y podrán ser diseñados por los docentes, llevados por los alumnos o proporcionados por el plantel. Como elementos básicos adicionales de apoyo didáctico se encuentran proyectores multimedia, equipos de cómputo, pizarrones, rotafolios, impresoras, entre otros.

3.2.2. Trabajo colegiado

Un propósito del bachillerato tecnológico es que los estudiantes desarrollen un pensamiento complejo que deberá propiciar que entrelacen conocimientos y generen nuevos sentidos de sus saberes para abordar una realidad que es cambiante e inédita. El pensamiento complejo implica también la ampliación y diversificación de los contextos de pensamiento, emoción y acción. La estrategia curricular para llevar a efecto este propósito es el diseño de ECAs de varias asignaturas para un mismo grupo escolar en torno a un tema. Es decir, que el tema sea integrador deriva de la acción colegiada de los profesores.

Además de que el tema sea un elemento común en varias asignaturas, para que cumpla su papel de integración puede haber actividades y textos compartidos. En cualquier caso, lograr que el tema integrador sea interesante para los estudiantes no depende solo de los textos que se trabajen sino de cómo se diseñen y conduzcan las actividades de aprendizaje.

¿Cómo elegir temas integradores para trabajar con otras asignaturas? ¿Cómo elegir temas integradores para trabajar las otras asignaturas? Los hechos, acontecimientos o situaciones que se presentan como objetos de estudio para aplicar los conceptos pueden constituir temas integradores. Es importante, por tanto, que los profesores de *Temas de Ciencias Sociales* compartan con academias de otras asignaturas lo que trabajarán durante el semestre y propiciar con ello una labor colegiada e interdisciplinaria.

3.2.3. Trabajo conceptual

Las actividades de aprendizaje que forman parte del desarrollo en la ECA deben estar orientadas a que el estudiante, mediante procesos de indagación, lectura de textos teóricos clásicos y de textos literarios, así como de discusión o divulgación, contextualice, analice, caracterice y valore los conceptos clave de una corriente social.

La contextualización tiene que ver con preguntas como: ¿en qué época surge el concepto? ¿Cuáles son las situaciones relevantes –culturales, sociales, políticas, económicas- con las que se relaciona su surgimiento? ¿Qué procesos o fenómenos se trató de entender con ellos? ¿De qué otros conceptos es heredero? En este sentido significa una recuperación de los aprendizajes logrados en *CTSyV* relativos a las técnicas de investigación social.

El análisis conceptual puede hacerse respondiendo a preguntas sobre las relaciones del concepto en cuestión con otros conceptos de la misma teoría o de esa época. También puede establecerse nexos, una vez avanzado el curso, con conceptos o corrientes de otras teorías.

La caracterización es una forma de responder preguntas como « ¿Qué es x? » o «¿Qué significa x? » o «¿Qué significa x en el contexto y? ». La caracterización es similar a la definición pero, a diferencia de ésta, no es estricta, sino que se aproxima más a un conjunto de rasgos que permiten identificar al concepto y diferenciarlo de otros.

La evaluación conceptual corresponde a cuestiones como: ¿qué tipo de concepto es?, ¿cuál fue su utilidad?, ¿con qué tradición se relaciona?, ¿a qué imagen del hombre, la sociedad o el mundo corresponde? La respuesta a cada una de las preguntas incluye indagación conceptual y dialógica, así como discusión para que los estudiantes determinen si las respuestas que formulan son buenas, aceptables, pertinentes, suficientes, etc.

Objeto actual de aplicación

Un rasgo clave para que los contenidos conceptuales de *Temas de Ciencias Sociales* coadyuven al desarrollo de competencias, es que su aprendizaje no se reduzca a repetir datos de memoria, tampoco que el estudiante se limite a explicarlos. Dado que los conceptos son las lentes con las cuales se ve al mundo, en el cierre una actividad de aprendizaje básica será que el estudiante ocupe los conceptos de cada corriente que ha construido en la apertura y el desarrollo para abordar situaciones, acontecimientos o hechos actuales. Así podrá valorar al concepto en relación a su significatividad para comprender al mundo y manejarse en él.

3.2.4. La lectura como actividad de aprendizaje en Temas de Ciencias Sociales

¿Cómo hacer de la lectura una forma de aprendizaje? ¿Cómo lograr que la lectura sea una manera de obtener y generar conocimiento en las Ciencias Sociales? ¿Cómo llevar la investigación propia de las Ciencias Sociales al aula?

En las actividades de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias de las Ciencias Sociales la lectura se realiza de distintas maneras, dentro de las cuales destacan tres modalidades. Por una parte está la lectura de material de consulta, en búsqueda de datos puntuales y específicos. Otra lectura se realiza sobre textos de teoría social, de autores que podrían considerarse clásicos. El tercer tipo de lectura es sobre el texto como producto de las relaciones sociales: la obra literaria, la epístola y los reglamentos constituyen ejemplos.

A esto puede agregarse que el guion de búsqueda de datos ayuda para abordar los textos del primer tipo. La lectura que se enfoca al comentario o a la disertación es ideal para que los estudiantes aborden textos clásicos del pensamiento social (de preferencia fragmentos seleccionados). La lectura de obras literarias permite ingresar al texto como producto de una sociedad determinada. Además, en el apartado 3.2.3, que versa sobre el trabajo conceptual, se ha descrito diversas formas de realizar la lectura.

¿Por qué leer novelas, cuentos, poemas u obras de teatro para el conocimiento social o en las Ciencias Sociales? Las obras literarias ofrecen información sobre el mundo, su lectura aporta intuiciones, enfoques y valores que permiten entenderlo y contextualizarlo, a veces desde una perspectiva distinta al lector, y dan a éste la oportunidad de enjuiciar sus creencias, normas, valores y decisiones. Además, la lectura de obras literarias extiende la experiencia y el pensamiento del lector y con ello le ofrece información sobre estrategias para conducirse en situaciones difíciles, genera nuevas formas para percibir y pensar la realidad, habilita para saber qué se siente estar en situaciones distintas a las propias y propicia la predicción de comportamientos, es decir, promueve el proceso empático [Nyenhuis, 2009: 11-15 y Volpi, 2011].

Se agregan a lo anterior dos ideas que apuntan al sentido del conocimiento social. La primera se origina en la literatura misma, que es un universo infinito en que «se abren siempre otras vías a explorar, novísimas o muy antiguas, estilos y formas que pueden cambiar nuestra imagen del mundo...» [Calvino, 2002: 23]. La otra es que la literatura puede convertir en relato lo que algunos consideran la imposibilidad, leer actividades humanas como la política o la economía como un texto razonable [Ortega, citado en García, 2007].

3.2.5. Diseño de actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje deben constituir oportunidades para que los estudiantes se comuniquen, lean, escriban, hablen, investiguen y, junto con ello, reflexionen sobre sus aprendizajes y los procesos que han seguido.

I. Apertura

I.1. Actividades de aprendizaje

Para recuperar e identificar saberes previos los estudiantes pueden responder preguntas directas sobre los conceptos de tercer nivel, los conceptos de cada teoría social o bien sobre las condiciones en que surge la teoría (contexto e intereses).

Otra forma es mediante un texto, un objeto o una obra artística. En este caso las preguntas podrán ser directas o indirectas pero que sirvan para identificar qué saben los estudiantes sobre la corriente, sus conceptos, el contexto en que surgió o cuáles eran sus técnicas de investigación.

Las actividades de recuperación e identificación de saberes previos podrán realizarse con textos de consulta, sobre fragmentos de textos clásicos y literarios. En cualquier caso, la apertura puede ser tan interesante o tediosa, tan pobre o rica como la diseñe y conduzca el profesor.

Tabla 11. Actividades de aprendizaje de la apertura	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
APERTURA	1) Leer un texto, objeto u obra artística. 2) Responder preguntas o realizar actividades en las que se hagan explícitos los saberes sobre las corrientes teóricas sociales y sus elementos conceptuales. 3) Identificar qué saberes hay sobre las corrientes teóricas sociales y sus elementos conceptuales.

I.2. Productos

Los productos que se generen en las actividades de apertura podrán ser textos, participaciones en foros, poemas, imágenes, escenificaciones, maquetas. En todos los casos deberán servir para identificar qué saben los estudiantes de los conceptos que se pretende que construyan, si tienen una habilidad en particular o cuál es su disposición hacia algo en especial.

I.3. Evaluación

El criterio de evaluación en la apertura corresponde al conocimiento y manejo de los conceptos que los estudiantes tienen de los que se construirán en la ECA.

II. Desarrollo

II.1. Actividades de aprendizaje

¿Qué saberes deberá incorporar y estructurar el estudiante en las actividades de desarrollo?

- a. Conceptos que emplea una teoría social en particular.
 - b. Teoría a la que pertenecen los conceptos indicados en a.
 - c. Contexto teórico o histórico en el que surge la teoría indicada en b.
 - d. Relevancia de los representantes y obras de la teoría indicada en b.
- Opcionalmente los estudiantes incorporarán saberes sobre:
- e. Métodos de investigación que emplea la teoría indicada en b.
 - f. Ciencia social a la que corresponde la teoría indicada en b.

Las actividades de incorporación podrán realizarse con textos de consulta, sobre fragmentos de textos clásicos de la teoría social y sobre textos literarios.

Tabla 12. Actividades de aprendizaje del desarrollo	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
DESARROLLO	1) Contextualizar, analizar, caracterizar y evaluar los conceptos de una teoría social dada (T). 2) Identificar a qué teoría social pertenecen los conceptos. 3) Explicar la relevancia de los representantes y obras de T. 4) Ubicar la ciencia social a que corresponde T.

II.2. Productos

Los productos de aprendizaje en el desarrollo deben dar evidencias de que el estudiante está aprendiendo y de qué es lo que está aprendiendo.

Los productos que permiten incorporar nuevos aprendizajes son variados. Los que permiten estructurar nuevos aprendizajes son, de manera fundamental, la generación, el comentario de textos y la disertación o ensayo.

II.3. Evaluación

La evaluación en el desarrollo sirve para verificar el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, para asegurarse que se está logrando. En este sentido dos consideraciones son importantes: la información sobre el logro de los atributos de la competencia genérica que se pretende desarrollar, y la construcción y uso de los conceptos que hacen los estudiantes.

III. Cierre

III.1. Actividades de aprendizaje

Las actividades de cierre están destinadas a que el estudiante aplique en el estudio de acontecimientos del contexto actual los aprendizajes que haya logrado en el desarrollo y, después, a que reconozca qué aprendió.

Las actividades de extrapolación podrán ser de dos maneras: a) aplicación de los elementos teóricos a una situación actual, o b) identificar en una investigación u otro tipo de texto elementos teóricos de una determinada teoría social (TS). En cualquier caso, las actividades deben incluir la indagación colaborativa y el diálogo, además de transitar de lo individual a lo colectivo y concluir en lo individual.

Tabla 13. Actividades de aprendizaje del cierre	
Momento de la ECA	Actividad de aprendizaje
CIERRE	1) aplicar los elementos teóricos de T a una situación actual. 2) identificar elementos teóricos de T en un reporte de investigación u otro tipo de texto. 3) identificar aprendizajes logrados y necesidades de aprendizaje

III.2. Productos

Los productos que se generen en las actividades de cierre podrán ser, como en el desarrollo: esquemas, imágenes, objetos tridimensionales o escritos. En todos los casos deberán servir al estudiante para que identifique cómo aplica lo aprendido en situaciones distintas, y luego qué ha aprendido en la ECA y qué le falta por aprender para conocer a la sociedad actual y pasada.

III.3. Evaluación

En el cierre, la evaluación consiste en reconocer la significatividad de los aprendizajes, es decir, se orienta a que el estudiante se responda si son aplicables a otros acontecimientos o hechos los elementos teóricos y metodológicos que aprendió en el desarrollo, a que identifique qué aprendió y se pregunte qué más puede aprender.

En el cierre la evaluación puede comprender también la incorporación de elementos a la línea del tiempo.

3.2.6. Evaluación

En la evaluación deben considerarse cuatro aspectos: qué se evalúa, para qué se evalúa, quién evalúa y cómo se evalúa.

La evaluación se propone constructiva o formativamente, es decir, como experiencia de aprendizaje y como experiencia de evaluación. En ambos sentidos involucra aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como pasos o tránsitos entre ellos. La orientación final es la mejora del estudiante en sus recursos cognitivos y actitudinales.

Respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, es importante tener presente que finalidad de la evaluación en el aula es doble: promover que el estudiante desarrolle competencias y aportar indicios para saber si esto se está dando. Al tener claro cuáles serán los contenidos a aprender, también se tendrá nitidez sobre las competencias a evaluar, lo que favorece establecer criterios compartidos de evaluación.

La evaluación debe cumplir dos condiciones: la confiabilidad y la validez. La confiabilidad depende de la formulación (colaborativa) de criterios: entre más construcción colegiada, mayor probabilidad de asegurar la concordancia de diversas visiones y, por lo mismo, de que con un mismo instrumento dos observadores de un proceso o producto de aprendizaje puedan llegar a igual apreciación. En el caso de la validez es importante que el profesor se pregunte si el instrumento de evaluación es congruente con sus pretensiones de aprendizaje. Así, la información que los estudiantes dan durante el proceso y se hace evidente en los productos de la actividad, debe ser evaluada por la información que tienen sobre los conceptos que se pretende construir, las habilidades y actitudes que se pretende desarrollar.

Para garantizar la transparencia y el carácter participativo de la evaluación es recomendable realizar los siguientes tipos de evaluación:

- La autoevaluación, que es la que realiza el alumno acerca de su propio desempeño, haciendo una valoración y reflexión acerca de su actuación en el proceso de aprendizaje.
- La coevaluación, que se basa en la valoración y retroalimentación que realizan los pares, miembros del grupo de alumnos.
- La heteroevaluación, que es la valoración que el docente y los grupos colegiados de la institución, así como agentes externos, realizan de los desempeños de los alumnos, aportando elementos para la retroalimentación del proceso. En este último caso pueden considerarse evaluaciones estatales y nacionales, tales como las pruebas Enlace, Pisa, Exani I y II, entre otras.

En la ECA, la evaluación tiene diferentes funciones (ver tabla 14); entre ellas destaca que el estudiante aprenda la autorregulación, a formular criterios para evaluarse y reconocer su propio desarrollo.

La identificación de saberes previos que se realiza en la apertura es un medio para que el profesor y los estudiantes descubran cuáles son sus creencias y cuáles los conceptos que emplean para explicar o entender a la sociedad. Además, la evaluación en la apertura proporciona elementos al profesor para que modifique o reoriente las actividades que ya ha diseñado para el desarrollo de la ECA.

Durante el desarrollo, la evaluación aportará al profesor y al estudiante indicios de lo adecuado de las actividades, así como de las dificultades o yerros en el aprendizaje. También en el desarrollo, los diferentes contenidos procedimentales ligados a la autoevaluación y a la coevaluación permiten la construcción conceptual, pues no puede haber auténtica construcción sin procesos colectivos de cooperación, indagación, diálogo y crítica.

En el cierre, la evaluación está orientada a que el estudiante trace nuevas rutas de aprendizaje tras haber identificado qué aprendió y qué debería haber aprendido.

Tabla 14. Funciones de la evaluación en cada momento de la ECA	
Apertura	Que el estudiante y el profesor reconozcan cuáles y cómo son los saberes del estudiante, relacionados con las habilidades y conceptos que construirá en la ECA. Que los estudiantes, como grupo, identifiquen cuales habilidades y conceptos necesitan construir (aprender).
Desarrollo	Que el estudiante y el profesor valoren si se están logrando los aprendizajes esperados (construcción de conceptos, valoración de actitudes, desarrollo de habilidades) y de qué manera. En el caso de que los estudiantes no estén logrando esos aprendizajes o de que puedan lograrlos mejor, la evaluación servirá al profesor para que obtenga información que le permita diseñar actividades de recuperación o profundización.
Cierre	Que los estudiantes identifiquen la relación de que tienen los aprendizajes que lograron en la ECA, con diferentes contextos. Que los estudiantes se propongan aprendizajes por lograr.

Dentro de la multiplicidad de formas de evaluar es importante tener claro que estudiantes y profesor deben atender tanto el proceso como los productos de aprendizaje, que toda información que se genere en las actividades de evaluación debe servir para que profesores y estudiantes tomen decisiones para mejorar.

Al respecto de la disertación, la escritura argumentativa es una habilidad a desarrollar en todas las asignaturas del bachillerato tecnológico. En *Temas de Ciencias Sociales* este ejercicio es imprescindible. De ahí la importancia de considerar la producción de narraciones, definiciones, descripciones, explicaciones, esquematizaciones, ejercicios de metacognición y disertaciones escritas. La resolución de problemas ligados a la argumentación es un elemento fundamental del trabajo en *Temas de Ciencias Sociales*, que pueden versar sobre contenidos de otras asignaturas, un tema integrador o una situación del entorno, por ejemplo. De ahí que se debe tomar en cuenta para evaluar como objeto de atención y como evidencia de aprendizaje.

Algunos instrumentos que pueden emplearse en las distintas etapas de la estrategia didáctica son:

- Cuestionario
- Lista de cotejo
- Prueba escrita
- Guía de observación
- Rúbrica
- Escala de valores

En general, para evaluar los aprendizajes relativos a las competencias es factible considerar las siguientes acciones dentro del plan de evaluación:

- Identificar los aprendizajes que son objeto de evaluación.
- Definir los criterios e indicadores de desempeño.
- Establecer los resultados de los aprendizajes individuales y colectivos.
- Reunir las evidencias (muestras de aprendizaje, productos) sobre los desempeños individuales y colectivos.
- Comparar las evidencias con los resultados esperados.
- Generar juicios sobre los logros en los resultados para estimar el nivel alcanzado, según los indicadores de desempeño.
- Preparar estrategias didácticas para reforzar los aprendizajes que no han sido logrados.
- Evaluar el resultado o producto final de los aprendizajes.

La ponderación de las actividades y sus productos debe estar en función de las competencias y el fortalecimiento del sentido de logro en los estudiantes. No se trata de otorgar puntos por actividad realizada o producto entregado. El peso de la evaluación no radica en la entrega del producto, sino en el proceso de aprendizaje que, a su vez, corresponde al desarrollo de competencias.

Registro de competencias

Como parte del trabajo colegiado, los profesores de cada escuela deberán acordar la forma en que se asegurarán de que todas las competencias del Marco Curricular Común sean abordadas y desarrolladas en las diferentes asignaturas que contempla el plan de estudios, de tal manera que al finalizar el bachillerato los egresados tengan el perfil deseado en este nivel educativo.

Por tanto es necesario que cada profesor lleve el registro de los avances en el desarrollo de competencias de cada uno de sus estudiantes. Los grupos colegiados podrán determinar los instrumentos idóneos para tal fin.

A continuación se presenta una tabla en la que se propone una forma de realizar dicho registro, aunque seguramente los docentes podrán proponer otros instrumentos que faciliten la tarea:

REGISTRO DE COMPETENCIAS				
Asignatura:				
Grupo:				
Nombre del Alumno	Competencia ¹³ :			
	Nivel de Logro del Atributo ¹⁴ :			
	Bueno	Regular	Suficiente	Insuficiente
Alumno 1				
Alumno 2				
Alumno 3				
Alumno n				
Nivel de Logro	Descripción			
Bueno ¹⁵				
Regular ¹⁶				
Suficiente ¹⁷				
Insuficiente ¹⁸				

¹³ Anotar el nombre de la competencia desarrollada en las estrategias didácticas.

¹⁴ Anotar el nombre del atributo abordado mediante las estrategias didácticas.

¹⁵ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue bueno.

¹⁶ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue regular.

¹⁷ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue suficiente.

¹⁸ Describir el indicador o criterio considerado para registrar que el logro alcanzado por el estudiante fue insuficiente.

3.3. Ejemplo metodológico

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR INSTRUMENTO DE REGISTRO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ¹⁹					
A) IDENTIFICACIÓN					
Institución:					
Plantel:			Profesor(es):		
Asignatura	Temas de Ciencias Sociales	Semestre:	6to	Carrera:	Periodo de aplicación:
					Duración en horas:

B) INTENCIONES FORMATIVAS			
Propósito de la estrategia didáctica: Que los estudiantes identifiquen los conceptos clave de la teoría de Bordieu, los evalúen y apliquen en el estudio de una situación contemporánea que puede relacionarse con ellos.			
Tema integrador:	La vida en la escuela y después de la escuela ²⁰	Otras asignaturas, módulos o submódulos que trabajan el tema integrador:	
		Asignaturas, módulos y/o submódulos con los que se relaciona:	
Contenidos fácticos:			
Conceptos Fundamentales: Pensamiento social		Conceptos Subsidiarios: Teoría sociológica	
		Concepto de tercer nivel: Neomarxismo	
Contenidos procedimentales:			
Categorizar los conceptos centrales de una teoría social por su función (clasificadorio, descriptivo o métrico). Determinar si un concepto dado es operativo. Identificar los términos clave de una teoría social.			
Contenidos actitudinales:			
Actitud de búsqueda de precisión Actitud de búsqueda de fecundidad			
Competencias genéricas y atributos:			
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Atributo: 4.3. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.			
Competencias disciplinares:			
CDE CS4. Argumenta sus ideas respecto a diversas corrientes filosóficas y fenómenos histórico-sociales, mediante procedimientos teórico-metodológicos.			

¹⁹ (1) Aplicable para los tres componentes: básico, propedéutico y profesional.

(2) Aplicable para los componentes: básico y propedéutico.

(3) Aplicable para el componente: profesional.

²⁰ Este tema integrador se presenta como un ejemplo, bajo la suposición de que quienes diseñaron la ECA trabajaron colegiadamente con profesores de otras asignaturas del mismo semestre e, incluso, del mismo grupo escolar.

C) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE				
Apertura				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
<p>Plenaria</p> <p>1. Leen el fragmento del libro de Edmundo Amicis Corazón, diario de un niño (anexo 1).</p> <p>Individual</p> <p>2. Responden las siguientes preguntas. ¿Cómo describe el narrador a los personajes?</p>			Lista de rasgos	
<p>Equipo</p> <p>3. Proponen causas o razones de que los personajes tengan esos rasgos.</p>			Lista de causas o razones de cada rasgo.	
<p>Equipo</p> <p>4. De acuerdo con lo que han identificado en la actividad 3, señalan qué conceptos usarían para explicar, agrupar o hablar de las razones o causas.</p>			Esquema en el que se muestren las razones, causas y conceptos a los que corresponden, así como la explicación de las correspondencias	Es necesario que las explicaciones correspondan a las relaciones.
<p>Plenaria</p> <p>5. Hacen una lista de los conceptos que propusieron.</p>			Lista de conceptos propuestos por el grupo	

Desarrollo				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
<p>Individual</p> <p>1. Leen el texto: “Pierre Bourdieu y la miseria de la globalización” de Hans-Jürgen Burchardt.</p>				
<p>2. Identifican los conceptos clave de Bordieu según se puede hallar en el texto de Hans-Jürge Burchardt.</p>	CG. 4 Atributo 4.3.		Lista de conceptos	
<p>Equipo</p> <p>3. Explican en qué consiste cada concepto.</p> <p>Nota. El profesor comenta que en esta actividad pondrán en práctica la actitud de</p>			Caracterización de los conceptos	

Desarrollo				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
búsqueda de precisión.				
Plenaria. 4. Comparten las listas de conceptos y su caracterización con el grupo.			Lista de conceptos corregida y aumentada	
Individual 5. Seleccionan los conceptos de Bordieu que permitan explicar las respuestas que han dado en la actividad 3 de la apertura.	CG. 4. Atributo 4.3.		Lista de los conceptos de Bordieu que permiten explicar los rasgos que emplea Amicis.	La lista debe incluir: a) conceptos, b) paráfrasis de la descripción que hace Bordieu, c) causa o razón que permite explicar.
Individual 6. En un cuadro muestran la correspondencia entre los conceptos de la lista elaborada en la actividad 3 de apertura y los conceptos de Bordieu.			Esquema en el que muestran la correspondencia entre conceptos	

Cierre				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
Individual 1. Leen el texto: "México, segundo lugar de la OCDE en ninis, con 7 millones 820 mil". (Anexo 2).				
2. Elaboran una lista de preguntas que sirvan para entender o explicar el fenómeno de los "ninis". Nota Entre más amplia sea la lista, más útil será en la actividad. Es conveniente no suprimir preguntas que tenga una redacción diferente aunque en apariencia parezcan repetidas porque pregunten por lo mismo.			Lista de preguntas	
Equipo			Lista de preguntas	

Cierre				
Actividades	Competencia(s)		Producto(s) de aprendizaje	Evaluación
	Genérica(s) y sus atributos	Disciplinar(es)		
<p>3. Eligen qué preguntas de las que han propuesto en la actividad anterior (2 del cierre) corresponden con los conceptos de Bordieu que han identificado y descrito en la actividad 4 del desarrollo.</p> <p>Nota El profesor comentará que en esta actividad adoptarán la actitud de búsqueda de fecundidad.</p>				
<p>Individual 4. Escriben un texto en el que indiquen qué conceptos de Bordieu emplearían para estudiar el fenómeno de los “ninis” y, de acuerdo con esos conceptos, qué aspectos o rasgos tendrían que explorar. Identifican cuáles de esos conceptos sirven para clasificar, cuáles para describir y cuáles permiten hacer mediciones.</p>		CDE CS 4.	Texto	<p>El texto debe abordar al menos tres conceptos de Bourdieu. Extensión entre 2 y 3 cuartillas. La elección de cada concepto debe ser explicada con, al menos, una razón en la que se considere su función clasificatoria, descriptiva o cuantitativa. Al final debe haber un comentario sobre la operatividad de los conceptos de Bordieu para tratar el fenómeno de los ninis.</p>
<p>Plenaria 5. Identifican conceptos abordados, habilidades y actitudes puestas en práctica.</p>			Identificación de los conceptos asociados a los recuerdos, así como de los contenidos procedimentales y actitudinales	
<p>Individual 6. Ubican a Bordieu en la línea del tiempo.</p>			Agregado a la línea del tiempo	

D) RECURSOS	
Equipo	Material/Fuentes de información
	<p>Anexo 1. Amicis, Edmundo. Corazón. Diario de un niño. Fragmento</p> <p>Burchardt, Hans-Jürge. (2006) Pierre Bourdieu y la miseria de la globalización. http://redalyc.uaemex.mx/pdf/902/90201107.pdf</p> <p>Avilés, Karina. “México, segundo lugar de la OCDE en ninis, con 7 millones 820 mil”. La jornada, 12 de marzo de 2012. http://www.jornada.unam.mx/2012/03/12/sociedad/042n1soc</p>

E) VALIDACIÓN		
Elabora: Profesor(es)	Recibe:	Avala:

Anexo 1

**Corazón, diario de un niño
(Fragmento)**

Edmundo de Amicis

Mis compañeros de clase

Martes, 25 de octubre

El chico que envió el sello al calabrés es el que más me agrada de todos. Se llama Garrone, y es el mayor de la clase; tiene cerca de catorce años, la cabeza grande y los hombros anchos; es bueno, lo que se advierte hasta cuando sonríe, y parece que piensa como un hombre. Ahora conozco ya a muchos de mis compañeros. Otro que también me gusta se llama Coretti; lleva un jersey color marrón oscuro y tiene una gorra de piel. Siempre está alegre. Es hijo de un revendedor de leña que fue soldado en la guerra de 1866, de la división del príncipe Humberto, y dicen que tiene tres medallas.

Está el pequeño Nelli, un chico jorobadito, endeble y descolorido. Hay uno muy bien vestido, que siempre se está quitando las motas de la ropa: Votini. En el banco delante del mío hay otro al que le llaman *el albañillito*, por ser su padre albañil; de cara redonda como una manzana y de nariz chata. Tiene una habilidad especial para poner el hocico de liebre; todos le piden que lo haga, y se ríen; lleva un sombrero viejo, que guarda en el bolsillo como un pañuelo. Junto al *albañillito* está Garoffi, un tipo alto y delgado, con la nariz de pico de loro y los ojos muy pequeños, que siempre anda traficando con plumas, estampas y cartones de cajas de cerillas; se escribe notas en las uñas para leerlas a hurtadillas cuando da la lección. Hay después un señorito, Carlos Nobis, que parece bastante orgulloso y se encuentra en medio de dos muchachos que me resultan simpáticos: el hijo de un herrero, enfundado en una chaqueta que le llega hasta las rodillas, muy pálido, que parece estar enfermo, siempre con cara de asustado y que no se ríe nunca; y otro, rubio, que tiene un brazo inmóvil que lleva en cabestrillo; su padre fue a América y su madre es verdulera.

Es también un tipo curioso mi vecino de la izquierda, Stardi, pequeño y ordinariote, sin cuello y gruñón, que no habla con nadie y parece ser bastante torpe, pero está muy atento a las explicaciones del maestro, sin parpadear, con la frente arrugada y los dientes apretados; si le hacen alguna pregunta cuando habla el maestro, la primera y segunda vez no responde, y a la tercera da al entrometido un codazo o un puntapié. Tiene a su lado a un descarado, bastante sinvergüenza, que se llama Franti y que fue expulsado de otra escuela.

Hay dos hermanos, con vestidos iguales, que parecen gemelos y llevan sombrero calabrés con una pluma de faisán. Pero el mejor de todos, el más listo y que seguramente será también el primero este año, es Derossi. El maestro, que ya se ha dado cuenta, le pregunta siempre.

Sin embargo yo quiero mucho a Precossi, el hijo del herrero, el de la chaqueta larga, que parece estar enfermo. Dicen que su padre le pega. Es muy tímido; cada vez que pregunta o tropieza con alguien, dice: *Perdona*, y mira de continuo con ojos tristes y bondadosos. Garrone es, sin duda, el mayor y el mejor de todos.

Un gesto generoso

Miércoles, 26 de octubre

Garrone se ha dado a conocer precisamente esta mañana.

Cuando entré en clase -un poco tarde por haberme detenido la maestra de la primera superior para preguntarme a qué hora podía venir a casa-, el maestro no había llegado todavía y tres o cuatro chicos se estaban metiendo con el pobre Crossi, el rubio del brazo malo y cuya madre es verdulera. Le pegaban con las reglas, le tiraban a la cara cáscaras de castañas, le decían motes y le remedaban poniéndose el brazo como en cabestrillo. El pobrecito estaba solo en su banco del fondo, asustado, y daba compasión verle mirar a uno y otro con ojos suplicantes para que lo dejaran en paz. Pero los otros arreciaban en sus burlas y él empezó a temblar y a ponerse rojo de ira.

De pronto, Franti, el descarado, se subió a un banco y, haciendo ademán de llevar dos cestas en los brazos, ridiculizó a la madre de Crossi cuando acudía a esperarlo a la puerta, pues ahora no va por estar enferma. Muchos se rieron a carcajadas. Entonces Crossi perdió la paciencia y, cogiendo un tintero, se lo tiró a la cabeza con toda su fuerza; pero Franti se

Corazón, diario de un niño
(Fragmento)

Edmundo de Amicis

agachó y el tintero fue a dar al pecho del maestro que entraba en aquel preciso momento.

Todos corrieron a sus respectivos puestos y callaron atemorizados.

El maestro, pálido, subió al estrado y con voz alterada preguntó:

- ¿Quién ha sido?

Nadie respondió.

El maestro preguntó, levantando más la voz:

- ¿Quién ha sido?

Entonces Garrone, sintiendo compasión del pobre Crossi, se puso de pie y dijo con resolución:

- Un servidor.

El maestro le miró y nos miró a todos, que estábamos pasmados, y luego replicó con voz tranquila:

- No has sido tú.

Pasado un momento añadió:

- El culpable no será castigado. ¡Que se levante!

Crossi se levantó y dijo entre sollozos:

- Me pegaban y me insultaban, perdí la cabeza y tiré...

- Siéntate -dijo el maestro-. ¡Que se pongan de pie los que le han provocado!

Cuatro se levantaron con la cabeza gacha.

- Vosotros -dijo el maestro- habéis insultado a un compañero que no os provocaba; os habéis burlado de un desgraciado y pegado a un débil que no podía defenderse. Con vuestro proceder habéis cometido una de las acciones más ruines y vergonzosas con que se puede manchar una criatura humana. ¡Cobardes!

Dicho esto, pasó entre los bancos, puso una mano en la barbilla de Garrone, que estaba con la vista baja, y, alzándole la cabeza y mirándole fijamente, le dijo:

- ¡Tienes un alma noble!

Aprovechando la ocasión, Garrone murmuró no sé qué palabra al oído del maestro, y éste, volviéndose hacia los cuatro culpables, les dijo bruscamente:

- Os perdono.

Mi maestra

Jueves, 27 de octubre

Mi maestra ha cumplido su promesa y ha venido hoy a casa en el momento en que me disponía a salir con mi madre para llevar ropa blanca a una pobre mujer, cuya necesidad habíamos leído en los periódicos. Hacía un año que no la habíamos visto en casa; así es que todos la recibimos con mucha alegría. Continúa siendo la misma, menudita, con su velo verde en el sombrero, vestida sencillamente, con peinado algo descuidado por faltarle tiempo para arreglarse, pero más descolorida que el año pasado, con algunas canas y sin dejar de toser.

Mi madre le ha preguntado:

- ¿Cómo va de salud, querida maestra?

- ¡Bah! No importa -ha respondido, sonriéndose de modo alegre y melancólico a la vez.

- Se esfuerza usted demasiado hablando fuerte -ha añadido mi madre- y brega mucho con los chiquitos.

Y es verdad; en clase no para de hablar; lo recuerdo de cuando iba con ella; continuamente está llamando la atención de sus pequeños alumnos para que no se distraigan. No está un momento sentada.

Tenía la seguridad de que vendría a vernos, pues no se olvida de sus antiguos discípulos; durante años recuerda sus nombres; los días de exámenes mensuales acude al despacho de la dirección para informarse de las calificaciones que han obtenido; los espera a la salida y hace que le enseñen los ejercicios para ver si realizan progresos. Hasta van a verla muchachos que cursan el Bachillerato y llevan ya pantalón largo y reloj.

Hoy regresaba muy cansada del Museo, a donde había llevado a sus alumnos, como acostumbra hacerlo cada jueves, explicándoselo todo con el mayor detalle. Pobre maestra, ¡qué delgada está! Pero es muy activa y se reanima cuando habla de su labor docente. Ha querido volver a ver la cama donde estuve muy enfermo hace dos años, y que ahora es de mi hermano; la ha estado mirando un buen rato muy emocionada. Se ha ido pronto para visitar a un chiquillo de su clase, hijo de un sillero, enfermo de sarampión, y por tener, además, que corregir luego los cuadernos. En fin, que no para de trabajar. Antes de retirarse a su casa, aún debía dar clase particular de Aritmética a la hija de un comerciante.

- Bueno, Enrique -me ha dicho al despedirse-, ¿quieres todavía a tu antigua maestra, ahora que resuelves proble-

Corazón, diario de un niño
(Fragmento)

Edmundo de Amicis

mas difíciles y sabes hacer largas composiciones?

Me ha besado y, desde el último peldaño de la escalera, me ha dicho:

- No te olvides de mí, Enrique.

¡Nunca me olvidaré de ti, querida maestra! Aun cuando sea mayor te recordaré e iré a verte entre tus pequeñuelos. Cada vez que pase cerca de una escuela y oiga la voz de una maestra, me parecerá escuchar la tuya y pensaré en los dos años que pasé en tu clase, donde tantas veces te vi malucha y fatigada, pero siempre animosa, indulgente, enfadada cuando alguno cogía la pluma de manera incorrecta, preocupadísima cuando nos preguntaban los inspectores y la mar de satisfecha cuando salíamos airosos; siempre tan buena y cariñosa como una madre... ¡Nunca, nunca te olvidaré, maestra mía!

Anexo 2

México, segundo lugar de la OCDE en *ninis*, con 7 millones 820 mil

La mayor proporción de mujeres que no estudian ni trabajan lo colocó debajo de Turquía. El fenómeno se ha elevado dos o tres puntos porcentuales en los recientes cuatro años.

Karina Avilés

El fenómeno de los jóvenes que no estudian ni trabajan –denominados *ninis*– no es privativo de ciertas zonas o estratos sociales: más de 3 millones pertenecen a las clases de mayor poder económico de México o son clasemedios, y otros 4.7 millones son muchachos de escasos recursos o que sobreviven en la pobreza.

El estudio de la Subsecretaría de Educación Superior, elaborado por el secretario de Educación Pública en funciones, Rodolfo Tuirán, y el especialista José Luis Ávila, sostiene que los *ninis* realizan labores socialmente útiles, aunque hay un número importante –los llamados otros no activos– que al parecer se encuentran en un estado de inactividad absoluta y que ascienden a un millón 755 mil, de un total de 7 millones 820 mil *ninis*.

El fenómeno, que coloca al estado de México con el mayor número de estos jóvenes (un millón 36 mil) y a Coahuila en el primer lugar en términos porcentuales, hace que nuestro país ocupe el tercer lugar –sólo superado por Turquía e Israel– entre las naciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) por sus *ninis*. Sin embargo, pasa al segundo sitio por contar con la mayor proporción de mujeres que no estudian ni trabajan.

Estos jóvenes dejaron la escuela hace cinco o hasta 15 años, según su edad: en el grupo de 12 a 15 años, 16.8 por ciento de los que no concluyeron la educación básica y 4.8 por ciento de quienes terminaron la primaria o secundaria fue por decisiones de abandono escolar en curso. Y en el nivel de 16 a 18 años, 19 por ciento de quienes terminaron la enseñanza básica, 23.5 por ciento de quienes acabaron la primaria y secundaria, 12.9 por ciento de quienes cursaron la media superior y 2.5 por ciento de quienes aprobaron algún grado de la carrera dejaron la escuela hace menos de cinco años.

La minuciosa y exhaustiva investigación –donde se reconoce la existencia de millones de jóvenes en esa condición, luego de un diferendo entre el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, José Narro, quien ha sostenido que son más de 7 millones de jóvenes, mientras las secretarías de Gobernación y Educación Pública señalaron el 18 de agosto de 2010 que sólo eran 285 mil– advierte que hay indicios de que este fenómeno se ha elevado dos o tres puntos porcentuales en los recientes tres o cuatro años debido al impacto de la crisis de 2008-2009 sobre el empleo y el gasto social.

Del total, 2 millones 80 mil 120 (26.6 por ciento) no terminaron la primaria o secundaria; 3 millones 425 mil 160 (43.8 por ciento) tienen educación básica, pero truncaron sus estudios de preparatoria; un millón 454 mil 520 (18.6 por ciento) terminaron la preparatoria. Y sólo 860 mil 200 (11 por ciento) aprobaron algún grado de educación superior o terminaron su carrera.

Los autores sostienen que diversos analistas consideran que, de no ser atendidos por políticas públicas adecuadas, “existe el riesgo de que la condición *nini* puede hacer de los jóvenes presa fácil de la violencia, las adicciones y el crimen organizado; convertirlos en un peligro para la cohesión social y la democracia, e incluso en una ‘bomba de tiempo’ para la seguridad del país”.

La proporción de estos jóvenes en 18 estados es superior al promedio nacional de 21.6 por ciento, y en 14 entidades es menor. El estado de México tiene el mayor número y la menor cantidad se registra en Baja California Sur, con 37 mil.

Sin embargo, la problemática afecta tanto a las entidades más avanzadas como a las de menor desarrollo. Sesenta por ciento radica en ciudades, mientras 12 de cada 100 viven en localidades mixtas y 28 de cada 100 en localidades rurales.

Por ejemplo, Coahuila, uno de los estados de menor marginación –número 29– tiene la mayor proporción de *ninis*.

México, segundo lugar de la OCDE en *ninis*, con 7 millones 820 mil

Pero Nuevo León, la segunda entidad menos marginada, se sitúa en la posición siete. En cambio, el Distrito Federal, entidad de menor marginación, ocupa la posición 29.

En contraste, Guerrero, el estado de mayor marginación en el país, tiene el sexto lugar; Chiapas, el segundo estado de menor desarrollo, ocupa la posición 14, y Tlaxcala, con el número 16 en marginación, es la entidad con menor proporción de *ninis*.

Hay presencia de ellos en todos los estratos sociales: 523 mil 940 pertenecen a los deciles de ingreso nueve y 10, esto es, los de mayor poder adquisitivo; 2.6 millones pertenecen a los de ingreso medio, y 4.7 millones a los sectores más pobres de la población.

En cuanto a los otros no activos, 944 mil son mujeres (16 por ciento) y 811 mil 300 (42.7 por ciento) son hombres. Las causas de dicha inactividad son muy diversas: 56.2 por ciento son mantenidos por sus padres; 7.5 por ciento carecen de oportunidades laborales, 7 por ciento tienen trabajo eventual, y 10 por ciento se dedican a la familia.

Aunque insisten en que la gran mayoría de los jóvenes –ocho de cada 10– estudian y/o trabajan, y en consecuencia no hay una generación perdida, advierten que cerca de 20 por ciento desertaron de la escuela porque tenían que trabajar, no tenían dinero o no podían pagar la escuela.

Para las mujeres, la desventaja es aún mayor. El 17.8 por ciento de ellas desertaron a causa del matrimonio, la unión o el nacimiento de un hijo, en contraste con 1.6 por ciento de los hombres. El 27.6 por ciento de los hombres y 15.6 por ciento de las mujeres abandonaron la educación por las siguientes razones: reprobación, aburrimiento, indisciplina.

Rodolfo Tuirán y José Luis Ávila alertan que muchos enfrentan un entorno familiar y social poco favorable para regresar a estudiar o trabajar: 31.3 por ciento de las mujeres y 40.5 por ciento de los varones dijeron que no pueden volver a la escuela porque deben atender responsabilidades familiares y 13.5 por ciento manifiestan no tener tiempo para estudiar.

Por último, reconocen que, pese a las muchas intervenciones de política pública en favor de los jóvenes, han sido insuficientes, por lo que se requiere configurar una agenda de políticas, estrategias y acciones en esta materia, complementada con un conjunto de políticas transversales que contribuyan a garantizar igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Cualquiera de las intervenciones requiere la inversión de cuantiosos recursos, aunque sostienen que, como apunta Miguel Székely, el mayor costo de todos los posibles es no atender el problema generando riesgos crecientes para el futuro.

Fuentes de consulta

Básicas

- Caillods, Françoise (dir) (2010). *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. UNESCO.
- De la Garza Toledo, Enrique y Leyva, Gustavo (eds). (2012) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. FCE-UAM, México.
- Palazuelos, Enrique (2000), *Contenido y método de la economía. El análisis de la economía mundial*, Ed. Akal. Madrid.
- Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio (coords edits) (2008) *Aportaciones científicas y humanísticas mexicanas en el siglo XX*. FCE- CONACyT – AMC (Sec Obras de Ciencia y tecnología), México.
- IJ-UNAM “Samuel Pufendorf” en *Biblioteca jurídica virtual* <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2698/12.pdf>
- IJ-UNM “La concepción del derecho en las corrientes de la filosofía jurídica” *Revista mexicana virtual. Boletín comparado de derecho mexicano*. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/90/art/art6.htm>

Complementarias

- Bannock, Graham *et al* (2007) *Diccionario de Economía*. Trillas, México.
- Barfield, Thomas (edit) (2007) *Diccionario de Antropología*. Siglo XXI, México.
- Bodenheimer, Edgar (1976). *Teoría del derecho*. FCE. México.
- Giddens, Anthony *et al* (1995) *La teoría social hoy*. Alianza Universidad, Madrid.
- Giner, Salvador *et al* (eds). (2006) *Diccionario de Sociología*. Alianza universidad, Madrid.
- Kelse, Hans (2008) *Teoría pura del derecho. Introducción a la ciencia del derecho*. Ediciones Coyoacán, México
- Lipman, Mathew y Sharp, Ann Margaret (s/f) *Investigación social. Manual del profesor para acompañar a Mark*. Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños.
- Nyenhuis, Gerald (2009). *Hermenéutica y Literatura*. Jus, México.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2000). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales*. UNAM, México.

Fuentes de la propuesta didáctica

- Beuchot Puente, Mauricio (2000) *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM-Itaca. México.
- Brenifier, Oscar. (2005) *Enseñar mediante el debate*. Edere, México.
- Frade Rubio, Laura (2008) *Planeación por competencias*. Inteligencia educativa, México.
- Grupo ARGO. *Una tipología para el estudio de casos CTS*. http://www.grupoargo.org/cts43_44.pdf
- Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Domenico Masciotra y Mane Yaya. *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de reformas educativas. Ginebra. Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Universidad de Quebec, Montreal, julio de 2006.
http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Lipman, Mathew y Sharp, Ann Margaret (s/f) *Investigación social. Manual del profesor para acompañar a Mark*. Proyecto Didáctico Quirón. Programa Filosofía para Niños.
- Nyenhuis, Gerald (2009). *Hermenéutica y Literatura*. Jus, México.
- Olivé, León (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. (Col. Ciencia, tecnología, sociedad). FCE, México.
- Reygadas, Pedro (2005). *El arte de argumentar –sentido, forma, diálogo y persuasión–*. UACM-Castellanos editores, México.
- Splitter, Laurence J. y Sharp, Ann M. (1995). *La otra educación*. Manantial, Argentina.

- Velasco Gómez, Ambrosio (2006). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales*. UNAM, México.

Referencias electrónicas con material para consulta o lectura

- <http://www.revistasociologica.com.mx/>
- <http://redalyc.uaemex.mx/>
- <http://www.fcencias.unam.mx/publicaciones/revistaCiencias.html>
- <http://biblio.juridicas.unam.mx/estlib/>
- <http://www.eumed.net/ce/>
- <http://estepais.com/site/>
- <http://www.conacyt.gob.mx/comunicacion/revista/EdicionesAnteriores/EdicionesAnteriores.html>
- <http://www.fomentoalalectura.sems.gob.mx/>
- <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/ciencias.html>
- www.letraslibres.com
- <http://www.investigacionyciencia.es/>
- <http://vinculando.org/>
- INEGI www.inegi.gob.mx
- Banco de México www.banxico.org.mx
- Fondo Monetario Internacional www.imf.org
- Banco Mundial www.worldbank.org
- UNESCO www.unesco.org
- Museo interactivo de economía. <http://www.mide.org.mx/>

Fuentes del programa

- Bannock, Graham *et al* (2007) *Diccionario de Economía*. Trillas, México.
- Barfield, Thomas (edit) (2007) *Diccionario de Antropología*. Siglo XXI, México.
- Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM-Ítaca. México.
- Birmingham, Walter (1980) *Introducción a la economía*. 8va ed. Siglo XXI (Col mínima núm 2), México.
- Brenifier, Oscar. (2005) *Enseñar mediante el debate*. Edere, México.
- Calvino, Italo. (2002) *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela, 4ta ed., Madrid.
- Caillods, Françoise (dir) (2010). *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. UNESCO.
- Castells, Manuel (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red vol. I*. Siglo XXI. México.
- Cisneros Farías, Germán (2001) *Teoría del derecho*. Trillas. México.
- De Bono, Edward (1994). *Seis pares de zapatos para la acción*. Paidós (Paidós Empresa núm 13), México.
- Denyer, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeeck (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. FCE (Col. Popular, 676). México.
- Finley, Moses L. (1990) *El nacimiento de la política*. CONACULTA-Grijabo (Col Los noventa núm 31), México.
- García Hernández, Arturo (2007) "Incursión Octavio Rodríguez Araujo en la ficción con un *thriller* político" *Cultura, La Jornada*, 26 de agosto, México.
- Giner, Salvador *et al* (edits). (2006) *Diccionario de Sociología*. Alianza universidad, Madrid.
- IJ-UNAM "Samuel Pufendorf" en *Biblioteca jurídica virtual* <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2698/12.pdf>
- IJ-UNM "La concepción del derecho en las corrientes de la filosofía jurídica" *Revista mexicana virtual. Boletín comparado de derecho mexicano*. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/90/art/art6.htm>

- Izquierdo Albert, Consuelo, *La Economía Política Burguesa como Ciencia: El Mercantilismo y su Contribución*. En Contribuciones a la Economía, octubre 2007. Universidad de Málaga, enciclopedia virtual. <http://www.eumed.net/ce/2007c/ceia.htm>
- Kelse, Hans (2008) *Teoría pura del derecho. Introducción a la ciencia del derecho*. Ediciones Coyoacán, México
- Kenneth, John y Salinger, Nicole (1990) *Introducción a la economía. Una guía para todos (o casi)* CONACULTA-Grijalbo (Los noventa núm 26), México.
- Méndez Morales, José Silvestre (2009) *Fundamentos de Economía para la Sociedad del Conocimiento*. McGraw-Hill/Interamericana editores S.A de C.V.
- Montaña, Jorge (1977) *Los grupos sociales* (Área Introducción a las ciencias sociales). ANUIES, México.
- Nyenhuis, Gerald (2009). *Hermenéutica y Literatura*. Jus, México.
- Olivé, León (2006). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM (Col. La pluralidad cultural en México, núm. 2). México.
- Olivé, León (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. (Col. Ciencia, tecnología, sociedad). FCE, México.
- Olivé, León (2008) "Racionalidad, pluralismo e interculturalidad" en Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio, pp 666-677.
- Oñate L., Santiago y Pantoja M., David (1977) *El Estado y el Derecho* (Área Introducción a las ciencias sociales). ANUIES, México.
- Palazuelos, Enrique (2000), *Contenido y método de la economía El análisis de la economía mundial*, Ed. Akal. Madrid.
- Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio (coords edits) (2008) *Aportaciones científicas y humanísticas mexicanas en el siglo XX*. FCE- CONACyT – AMC (Sec Obras de Ciencia y tecnología), México.
- Pereda Failache, Carlos (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Anthropos-UAM, Filosofía 47, Barcelona.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (2008) "¡Praxis a la vista!" en Paredes L., Octavio y Estrada O., Sergio, pp 879-883.
- SEP (2004). Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica. México.
- SEP (2008). Acuerdo secretarial 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México.
- SEP (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México.
- SEP (2009). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México.
- SEP (2012). Acuerdo número 653 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico. México.
- SEP(2012) ACUERDO número 656 de la SEP, por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Publicado en el DOF el 20 de noviembre de 2012.
- Toledo, María Eugenia y Sosa, Peinado Eurídice. *Reflexiones imprescindibles*. México, 2004
- Velasco Gómez, Ambrosio (1995) "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales", *Ciencia y Desarrollo* XXI-125, CONACyT, nov/dic, México, pp. 69-81.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2000). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales*. UNAM, México.
- Villoro, Luis (2007). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. FCE-UNAM, (Sección de Obras de Filosofía), México.
- Volpi, Jorge (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara. México.
- Wright, Georg Henrik von (1987). *Explicación y comprensión*. Alianza (Alianza Universidad-Filosofía 257), Madrid.