



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**EL ENSAYO: UNA ESTRATEGIA DE ARGUMENTACIÓN EN LAS CIENCIAS  
SOCIALES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN**  
**DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**  
**EN CIENCIAS SOCIALES**

**PRESENTA**  
**LEODEGARIA DE LA CRUZ FABIÁN**

**TUTORA**  
**DRA. MÓNICA HIDALGO PEGO IISUE**

**COMITÉ TUTORIAL**  
**DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS IISUE**  
**DRA. CAROLA GARCIA CALDERÓN CPyS**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. ENERO 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatoria**

*A mis padres que desde el cielo me dan fuerzas para seguir adelante.*

*A mis hijas, a mi esposo por la comprensión en todo momento.*

*Y a ti que mantienes vivas mis palabras.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar quiero mostrar mi mayor agradecimiento a la Dra. Mónica Hidalgo Pego, directora de esta tesis, por su paciencia y enseñanza para que concluyera a la Dra. Olivia Mireles Vargas, por sus comentarios en todo el proceso de elaboración y sus atinadas correcciones, a la Dra. Nina Inés Jung, al Mtro. Mauro Sergio Solano Olmedo y al Lic. Jorge Alberto Reyes López ya que sin su orientación esta tesis no hubiera sido posible. Al Dr. David Ochoa Solís sus ayudas fueron decisivas para mí en los momentos iniciales. Gracias maestros por compartir sus conocimientos.

A todos mis amigos que me han alentado, de entre todas esas personas quiero hacer especial mención: A la Dra. Eréndira Camarena quien siempre me aconsejó.

A mis padres, mis hermanas, por el gran esfuerzo que han realizado por apoyar mis proyectos que hoy me ha permitido llegar hasta aquí.

También deseo mostrar mi sincera gratitud al Colegio de Ciencias Humanidades Sur, así como a la propia Universidad Nacional Autónoma de México.

## ÍNDICE

<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo I. Origen y desarrollo del bachillerato</b>	<b>10</b>
1.1. Perspectiva de la política educativa en el bachillerato	10
1.2. La enseñanza de las ciencias sociales (CCH, ENP, SEP, H-NY)	14
1.3. Desempeños en lectura (EXCALE, ENLACE, PISA 2000-2014)	30
<b>Capítulo II. El ensayo en la enseñanza de las ciencias sociales</b>	<b>36</b>
2.1. El modelo de la enseñanza para la comprensión	36
2.2. La alfabetización académica	40
2.3. El ensayo como estrategia didáctica	43
2.3.1. Estructura del ensayo argumentativo	47
<b>Capítulo III. Estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la lectura y escritura de un ensayo argumentativo</b>	<b>50</b>
3.1. Planificación de actividades académicas	50
3.2. El texto modelo de argumentación	55
3.1.1. Las palabras enlace en los argumentos	58
3.1.2. La rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes	59
3.2. Propuesta de secuencia de lectura y de escritura	63
4.1. Adecuación a la situación comunicativa en la producción de textos	71
4.2. La cultura de las fuentes a partir de evidencias confiables	89
4.3. Evaluación de la estrategia didáctica	93
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>101</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>110</b>

## RESUMEN

A partir de las observaciones realizadas en las clases de Ciencias políticas y sociales I del quinto semestre en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (B-CCH), plantel sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), durante la práctica docente I y II de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), aunado a un análisis de los programas de estudio del bachillerato, se identifica que la enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales tiende a la acumulación y repetición memorística de los contenidos, limitando así, la comprensión adecuada de los temas y problemas teóricos.

Por lo cual resulta necesario plantear estrategias didácticas que permitan a quienes enseñan las asignaturas de ciencias sociales, adquirir y enseñar a sus estudiantes habilidades, actitudes, aptitudes y conocimientos útiles para alcanzar una vida plena en sociedad (aprendizaje ético), así como una comprensión epistémica para que los estudiantes puedan *apropiarse* del contenido (tesis, ideas, argumentos) de lo que tienen que leer, al vincular, el contexto en que fueron producidos, así como el mensaje que intentan comunicar. Puesto que estos aprendizajes no tienen lugar en la enseñanza de dichas asignaturas se propone una estrategia didáctica.

La estrategia diseñada en este trabajo es la escritura de un ensayo a fin de promover la “alfabetización académica” en ciencias sociales como uno de los medios para acceder a la comprensión que se requiere en el nivel educativo en cuestión.

El presente trabajo supone la sistematización y reflexión sobre los resultados arrojados de la puesta en práctica de dicha estrategia. Al evaluar la estrategia implementada se puede afirmar que tanto la lectura como la escritura de tesis, ideas y argumentos representan un recurso didáctico fundamental para comprender con suficiencia la complejidad de los temas abordados en las ciencias sociales.

Palabras clave: ciencias sociales, escritura, lectura, alfabetización académica, ensayo, comprensión, argumentos.

## ABSTRACT

During my thesis research, I observed and identified that the instruction and learning of Social Sciences tend to accumulate and repeat by memory curriculum contents, limiting the correct comprehension of the analyzed topics and theoretical problems, and therefore reducing an epistemic and ethical learning. This based on my observations of Political and Social Science I classes in the 5<sup>Th</sup> semester of high school at the *Colegio de Ciencias y Humanidades* (B-CCH) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM).

Consequently, it is necessary to propose teaching strategies that permit those who teach social science subjects, acquire and teach their students attitudes, skills and knowledge useful to achieve a full life in society (ethical learning), as well as an epistemic understanding. This way, students can appropriate the content (thesis, ideas, arguments) of the texts, linking the context in which they were produced, as well as the message they are trying to communicate. Since these learnings do not take place in the teaching of these subjects, a didactic strategy.

The strategy designed in this paper is the writing of an essay in order to promote "academic literacy" in social sciences as one of the means to access the understanding that is required in the educational level in question.

The present work involves the systematization and reflection on the results of the implementation of the strategy. When evaluating the implemented strategy, it can be affirmed that both the reading and the writing of theses, ideas and arguments represent a fundamental didactic resource to understand adequately the complexity of the topics addressed in the social sciences.

Key words: social sciences, writing, reading, academic literacy, essay, comprehension, arguments.

## INTRODUCCIÓN

Mediante un análisis de los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y tomando en cuenta las observaciones durante la práctica docente efectuada en el CCH sur, se llegó a la conclusión de que la mayoría de las asignaturas de ciencias sociales impartidas en la Educación Media Superior (EMS), se han limitado a transmitir a los estudiantes información descontextualizada que impide lograr un conocimiento significativo y formativamente útil. El contenido de los programas es poco relevante ya que se utilizan los libros de texto para exponer contenidos introductorios “básicos” que contienen tanto definiciones como corrientes teóricas, ignorándose la complejidad de la realidad social del estudiante que está en constante transformación que requiere por ello reinterpretarse y criticarse para crear o proponer nuevas líneas de investigación.

Para que un estudiante pueda desarrollar una personalidad creativa que le permita alcanzar nuevos conocimientos, se requiere de una metodología adecuada, a través de la cual, el estudiante adquiera (en este nivel educativo de manera preliminar, aunque lo óptimo sería que lo hiciera desde sus primeros estudios), actitudes, capacidades y habilidades como científico social, tales como el pensamiento crítico, la habilidad lógico-argumentativa, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social de la investigación en cuanto producto profesional que tendrá un impacto específico en el mundo social (aprendizajes éticos y epistémicos).

Los contenidos introductorios establecidos en estos programas educativos, fomentan una saturación de temas que se aprecian fragmentariamente, es decir, en una dispersión conceptual, la cual dificulta ver las conexiones entre las causas, los efectos de los hechos sociales, y que, por ende, poco o nada tienen que ver con la realidad vivida por los estudiantes. Así pues, se deja al margen la capacidad de formular preguntas generadoras, las cuales propician a su vez, un ambiente de diálogo entre texto y contexto. Esta práctica educativa no aviva el deseo, la curiosidad o el asombro por el conocimiento, pues éste se encasilla como un saber



estático, al punto que el estudiante termina por concebirse a sí mismo como individuo pasivo que muestra indiferencia ante su entorno sin posibilidad alguna de cuestionar o bien proponer una transformación puesto que “el alumno recibe los conocimientos ya construidos y lo único que tiene que hacer es incorporarlos” (Deval, 1991:31). El estudiante, en este sentido, memoriza un saber sin necesidad de pensar para transformar el conocimiento adquirido.

Otro problema que debe señalarse en la enseñanza de las ciencias sociales es la separación existente entre investigación social especializada en el ámbito disciplinario y la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto que la información generada por la investigación social no se considera en el espacio escolar, razón por la cual “es dudoso pensar que se esté preparando adecuadamente a los profesores y estudiantes para enfrentar críticamente, esto con saber y argumentos, los tan alabados retos de la modernización globalística” (Vega, 2007:502), que lleven verdaderamente a cumplir con las expectativas de la era del conocimiento que supere la era de la información.

A este planteamiento se añade además que, para los jóvenes del bachillerato, el estudio de las ciencias sociales debe servirles para hacerlos conscientes de que forman parte de una sociedad en constante transformación, la cual requiere de su participación responsable, lo suficientemente argumentada para la toma de decisiones en cuanto a continuar sus estudios, incorporarse al mercado laboral o sencillamente para comunicarse en la vida diaria. En tanto que “un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa” (Pitkin, 2009:18). Por eso, las asignaturas en ciencias sociales a nivel bachillerato deben formar a un *ciudadano auténtico* conciente de su realidad social para tomar decisiones por el bien común.

Por la deficiente situación educativa que atraviesa la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Media Superior, se propuso una estrategia didáctica basada en la “enseñanza para la comprensión” con la finalidad de

promover la “alfabetización académica” a partir de la escritura de un ensayo argumentativo. Se concibe el ensayo como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que implica leer, escribir e investigar una problemática determinada, ya que facilita comprender e interpretar el saber a partir de una interrogante. Su escritura en clase y fuera de ella desarrolla la capacidad crítica de los estudiantes para usar el conocimiento adquirido.

La estrategia fue aplicada concretamente a los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur en la asignatura “Ciencias políticas y sociales I”. Para dar cuenta de lo anterior, la presente tesis se divide en cuatro capítulos:

En el primer capítulo describe la política educativa de la Educación Media Superior con la finalidad de conocer sus orígenes históricos y el desarrollo de dicha educación hasta nuestros días. Se aborda también el problema de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el bachillerato.

En el segundo capítulo se retoma el marco de la “enseñanza para la comprensión” con la conceptualización didáctica de la estructura en torno al ensayo como estrategia de enseñanza-aprendizaje para promover la *lectura* para la comprensión de los temas y problemas así también la *escritura* de textos como momento de expresión activa donde se pone en juego la reflexión del estudiante para poder analizar el saber obtenido por la comprensión y así poder tener un marco categorial con el cual pueda interpretar la realidad social en que vive los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el bachillerato.

El tercer capítulo presenta una descripción general de la planificación de las actividades realizadas para llevar a cabo la intervención docente con una estrategia de enseñanza-aprendizaje por secuencias, basada en la lectura y la escritura de los ensayos argumentativos que se elaboraron en la asignatura de Ciencias políticas y sociales I, en el CCH sur.

En el cuarto capítulo se analizan los resultados de la intervención a partir de los trabajos escritos de los estudiantes para evaluar la capacidad discursiva de la argumentación, lo cual implicó contar con evidencias objetivas obtenidas de fuentes

fidedignas, así como hacer un uso correcto de citas de referencia como elemento indispensable para crear y transformar el conocimiento válido.

Además, se incluye un apartado de anexos conformado por los textos complementarios informativos y descriptivos (notas periodísticas que describen el acceso al bachillerato) para aclarar conceptos o definiciones que los estudiantes deben tener en cuenta al momento de fundamentar con datos fidedignos sus respectivos argumentos, así como los esquemas elaborados para este trabajo que sirvieron de guía para analizar los textos.

Por último, en las consideraciones finales se aprecian algunas valoraciones sobre los alcances además de las limitaciones de la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo argumentativo en ciencias sociales en el bachillerato, que deberá ajustarse para llevarla a cabo de mejor forma en próximas ocasiones, atendiendo a los principios orientadores de nuestra intervención docente, es decir, que se logre una formación integral de los estudiantes como sujetos libres, críticos y creadores.

## **Capítulo I. Origen y desarrollo del bachillerato**

El presente capítulo se enfoca a los antecedentes históricos de la Educación Media Superior (EMS). Esto implica, por un lado, examinar la creación de instituciones que conforman la EMS, las concepciones de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales como aparecen en los programas analizados y, por el otro, la articulación con los resultados de desempeño en lectura en el bachillerato, con el propósito de identificar el problema de repetición y acumulación de información en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

### **1.1. Perspectiva de la política educativa en el bachillerato**

La importancia de la Educación Media Superior radica en la formación integral de sus estudiantes para continuar con sus estudios, incorporarse al mercado laboral pero, sobre todo, para aprender a lo largo de la vida, ya que tomarán decisiones razonadas en el ámbito familiar, político y social en tanto que pasan a ser agentes sociales. En este sentido, se incorporan a la sociedad en la que deben decidir de manera informada apegados a la legalidad y la ética.

Históricamente, como lo señala Zorrilla (2008), el referente obligado de la Educación Media Superior es la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) creada en 1867, tras la derrota de Maximiliano de Habsburgo ante los liberales. En 1896, la preparatoria se cursaba en cinco años, dividida en semestres, en 1901 se aumentó a seis años y, en 1907, regresó a cinco. En 1910, Justo Sierra incorporó la ENP a la recién creada Universidad Nacional; durante la revolución mexicana la preparatoria fue militarizada y se redujo a dos años su ciclo escolar. En 1920, al tomar posesión de la rectoría universitaria José Vasconcelos, la ENP fue incorporada nuevamente a la Universidad.

En 1936, con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), se incorporaron las antiguas escuelas de artes y oficios, dando origen al bachillerato tecnológico o vocacional, en 1963 se establecieron los primeros Centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATA'S) y para el Trabajo Industrial

CECATI'S); estos centros ofrecen preparar a jóvenes para desempeñar trabajos de carácter industrial y agrícola.

En 1971 surgió el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con Pablo González Casanova, ante la necesidad de atender la creciente demanda de una población que buscaba ingresar a la Educación Media Superior en la ciudad de México, después de los hechos del movimiento estudiantil de 1968. Dicho proyecto educativo se fundó en tres principios, “aprender a hacer”, “aprender a aprender” y “aprender a ser”. El primero tiene como objetivo que el alumno desarrolle habilidades que le permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio, supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase. El segundo pretende que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, es decir, que se apropie de una autonomía congruente a su edad. Finalmente, el tercer principio busca que el alumno desarrolle, además, conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y, particularmente, éticos (CCH, 2016).

Hacia 1974 se creó el Colegio de Bachilleres (CB), como organismo descentralizado de la SEP, dando lugar a otros en los estados, los cuales fueron subsidiados con recursos estatales y federales. De acuerdo con Zorrilla, el crecimiento del estado posrevolucionario fijó la atención en la demanda de EMS de modo que “la educación media superior mexicana contó con un modelo liberal que se fue alterando sin guía o sentidos claros, hasta aparecer un modelo orientado a la atención de la demanda” (Zorrilla, 2008: 90).

En 1978 se fundó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), como organismo descentralizado del gobierno federal y, en 1996, se convirtió en bachillerato técnico. Se considera que la administración de la SEP en la EMS ha sido crecientemente descentralizada.

Actualmente, la Educación Media Superior en México corresponde al nivel intermedio entre la educación básica y la educación superior, es de carácter obligatoria a partir del 8 de febrero de 2012, atiende a estudiantes de entre 15 y 18 años de edad. La EMS comprende el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica que se imparten en instituciones federales,

estales, autónomas y privadas con programas equivalentes que sirven para acceder al nivel superior.

La Educación Media Superior se orientaba a trayectorias diversas por su sentido formativo en los distintos programas de estudios ante las condiciones en las cuales se desarrolla en cada escuela pues cada institución orientaba su propio perfil de egreso, por ello, a partir de la RIEMS se define un perfil de egreso en la EMS.

En 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP), estableció el Acuerdo número 442 para crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, por el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el cual estableció el Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.<sup>1</sup> La reforma busca que todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartan un MCC para la organización de sus planes y programas de estudio, comunes a la oferta académica de acuerdo a específicas necesidades de cada subsistema e institución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Ya que de acuerdo al diagnóstico presentado en la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 (SEP, 2016) los currículos de la Educación Media Superior estaban estructurados por áreas de conocimientos y asignaturas no integradas adecuadamente, que contienen una sobrecarga de asignaturas e información con un enfoque en el que los contenidos a menudo son poco estimulantes para los jóvenes que no los “enganchan” en sus aprendizajes, muestran un fuerte desequilibrio entre formación teórica y formación práctica, por lo que no logran el propósito de formar integralmente a los estudiantes de bachillerato.

La intención de dicha Propuesta curricular para la educación obligatoria, es revisar y actualizar el Marco Curricular Común (MCC) 2008, dado que según su diagnóstico aún persisten problemas en la EMS, debido a lo ya indicado, a la gran diversidad institucional constituida por 33 subsistemas y a otros problemas que enlisto a continuación:

---

<sup>1</sup> Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Divididas en competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales para el trabajo.

- Una amplia dispersión y heterogeneidad curricular.
- La ausencia de un perfil del egresado del nivel medio superior.
- Problemas de pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares.
- Falta de equivalencias curriculares entre los subsistemas.

Ante estos problemas, en la reforma de 2013 se establece garantizar que la obligatoriedad del bachillerato sea pertinente, de calidad en ambientes propicios para sus aprendizajes.

Estas reformas están promoviendo retos a la EMS en México. Ahora se reconoce la profesionalización docente y que, en consecuencia, los docentes en el bachillerato deban diseñar estrategias para garantizar que los estudiantes aprendan. Para lograrlo, se requiere superar, entre otras cosas, los contenidos acumulativos y repetitivos poco pertinentes para hacerlos significativos al contexto de los estudiantes como factores que incidan en la enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual interesa destacar, pues es donde realicé la estrategia de enseñanza-aprendizaje, propone construir conocimiento, sin embargo, aún trabaja con una gran cantidad de contenidos, además de una evaluación de conocimientos conceptuales a través de la cual, se mide el aprendizaje de los estudiantes concretamente en Ciencias políticas y sociales I y II.

La misión y filosofía del modelo educativo del CCH procura proyectarse en los planes de estudio del colegio, por lo que se han modificado en distintos momentos las horas de trabajo por disciplina, las asignaturas por áreas y los contenidos sistematizados para dar lugar a un perfil de egreso. En la reestructuración de los Programas de Estudio de 2003, se implementó un formato para dar cuenta del aprendizaje como eje central en cada asignatura en lugar de concentrarse en los contenidos. No obstante, por lo que se puede observar, no se ha logrado alcanzar del todo, es por ello, que se propone contribuir a dicho propósito, a través de la estrategia elaborada y aplicada en clase.

Después de haber dado cuenta del origen de la Enseñanza Media Superior, del desarrollo del bachillerato en México, así como de presentar y reflexionar sobre

los problemas de este nivel educativo y de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales el siguiente apartado analiza los programas del bachillerato con relación a la asignatura objeto de estudio para señalar sus problemáticas.

## **1.2. La enseñanza de las ciencias sociales (CCH, ENP, SEP, H-NY)**

Desde sus orígenes, el estatus “científico” de las ciencias sociales ha sido ambiguo en cuanto a los límites disciplinarios, a su estructuración desde la jerarquía entre pasado y presente, entre universalismo, particularismo, entre enfoques ideográficos, nomotéticos, multiculturalismo, interdisciplinariedad, programas universitarios, recursos de investigación, implicaciones políticas entre otros (Wallerstein,1999). Wallerstein también nos dice que la sociedad de hoy es cada vez más compleja e inestable, por ello, el reto de las ciencias sociales es explicar cómo surge tal complejidad a partir de un proceso hacia la investigación, la enseñanza en busca de un universalismo pluralista, renovado, ampliado y significativo.

De acuerdo a lo anterior, la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales no debe reducirse al conocimiento fragmentado, simplificador, dogmático y determinista. Por el contrario, debe explorarse críticamente a las ciencias sociales desde el pensamiento complejo. De acuerdo con Morín (1994), un pensamiento complejo implica un pensamiento articulante, multidimensional que aspira a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, al reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Bajo estos aspectos, el estudio de las ciencias sociales no se puede pensar como una cosa independiente del contexto de los estudiantes, pues se requiere un proceso de diálogo para dar cuenta del conocimiento cambiante e inconcluso. En este sentido, retomo la propuesta de Bruner (1997) acerca del modo narrativo de pensamiento que ofrece las posibilidades para la enseñanza de las ciencias sociales como disciplina interpretativa en la escuela, donde a partir de la narración se comprenda el significado de modo que “es preciso que las ciencias sociales que se imparten en la escuela dote al estudiante de un método para afrontar el análisis crítico de situaciones diversas en el tiempo y el espacio. El dominio del método es



tanto más importante que la memorización y aceptación, por acto de fe, de larga lista de conceptos acabados” (Hernández-Santacana, 1995:12).

Por consiguiente, es válido afirmar que lo mínimo que se espera de los estudiantes de bachillerato es que “tengan conciencia de la extensión de los reinos de significación conceptual, (...) [que] dan lugar a otros modos de organización del conocimiento” (Wallerstein, 1999). Desde múltiples estudios, las ciencias sociales dan lugar a determinadas habilidades cognitivas lingüísticas, ya que nos permiten practicar modalidades discursivas como la explicación e interpretación de significados que nos brindan las herramientas para comprender mejor las problemáticas sociales con miras a elaborar alternativas de solución a las mismas. Un gran problema de las ciencias sociales, como señala Bartra (2007:41), “es que producen pocos estudios basados en la investigación directa y demasiadas especulaciones: poca empiría, mucha teoría, el exceso de teorización y la falta de comunicación lleva a las ciencias sociales a una situación difícil”.

El panorama presentado sirve de guía para visualizar los desafíos que enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el bachillerato. En ese proceso se toma en cuenta no sólo el aprendizaje de los estudiantes,<sup>2</sup> sino también las actividades que diseña y hace el profesor<sup>3</sup>, así como la relación que se da entre ambas desde la planeación hasta la didáctica.

Es oportuno considerar que en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales “las actividades que se diseñen o ejecuten, [...] posibiliten el desarrollo de

---

<sup>2</sup> La palabra “estudiante” refiere a un sujeto que construye significativamente su conocimiento a partir de experiencias previas. Por lo tanto, el estudiante no es un mero objeto en el que se “deposita” un cierto conocimiento. Eggleston (1980:123), afirma que “el concepto “estudiante” marca mayor reconocimiento de la *participación* en los procesos de conocimiento, mientras que el término “alumno” denota el bajo *status* que se le adjudica porque solo repite conocimiento sin contar con la posibilidad de construir conocimiento desde su realidad social para transformarlo”. De tal suerte que, aunque se utiliza el término “estudiante” en los programas analizados, en realidad se aplican confusamente ambas palabras sin conciencia de su distinción. Yo me decanto por el uso de la palabra estudiante.

<sup>3</sup> También es necesario precisar que el concepto “profesor”, como lo dice Bruner (1997), se concibe como una *guía* para entender, alguien que ayuda a descubrir por uno mismo. Bajo esta categoría, el proceso de enseñanza-aprendizaje es “guiado”, ya que en él, se propicia que los estudiantes construyan su propia comprensión con el apoyo de preguntas e instrucciones, dirigidas por el profesor. Acuño el término, aunque cuando haga referencia a los programas, utilizaré el término empleado en ellos.

actitudes para continuar aprendiendo, sobre la base de diversos modos de aprendizaje, a partir de localizar, procesar y comunicar la información de variadas fuentes, para promover el aprendizaje tanto conceptual, procedimental como actitudinal (conocimiento, habilidades, actitudes y valores)” (Lolo, et al. 2012: 87). En este sentido, los estudiantes pueden asumir una posición propia frente a las preguntas planteadas a partir de sus investigaciones.

Teniendo en mente los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales, se examinan los programas del bachillerato en México para identificar la saturación de temas que se reproducen al no hacer explícitos los desempeños sobre lectura y escritura que den cuenta del uso del conocimiento adquirido. Los programas mexicanos revisados fueron el de “Ciencias políticas y sociales I y II”, materia optativa en el 5º y 6º semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (B-CCH), el programa “Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas”, una asignatura obligatoria en el último semestre de la Escuela Nacional Preparatoria (B-ENP) ambos de la UNAM e “Introducción a las ciencias sociales” obligatorio en el primer semestre del bachillerato de la SEP. Cabe destacar que sólo en el CCH, la asignatura de Ciencias políticas y sociales es optativa, lo cual resulta desde esta perspectiva un error por tratarse de espacios donde los estudiantes de bachillerato discuten los principales problemas sociales, lo cual limita el análisis complejo de la realidad social.

Ahora bien, se ha procedido a comparar los programas antes mencionados con el programa del High school de Nueva York de los Estados Unidos de Norteamérica que se llama “Studies Scope and Sequence: Global History and Geography, American History, Economic, Participation in Government”, el cual es obligatorio y se cursa del noveno al duodécimo año (con estudiantes de 14 a 18 años), correspondiente al bachillerato en México. El programa referente a las ciencias sociales se basa en los estándares nacionales de Estados Unidos de América denominado Common Core State Standards for Literacy in History Social Studies, Science, and Technical Subjects<sup>4</sup> (2010). Dichos estándares describen lo

---

<sup>4</sup> Cuarenta y dos Estados del Distrito de Columbia, cuatro territorios, y el Departamento de Defensa Actividad Educación (Do DEA) han adoptado los Estándares Estatales Comunes en los Estados Unidos de Norteamérica.

que un estudiante debe saber y ser capaz de hacer al final de cada grado en el caso de las ciencias sociales. Los estándares pretenden asegurar que todos los estudiantes se gradúen de la escuela con las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en la universidad, la carrera y la vida.

La comparación se realiza atendiendo, en primer lugar, a que los programas mexicanos provienen de un proyecto educativo público nacional, al igual que el del High School de Nueva York, el cual se basa en las Normas Comunes del Estado o Iniciativa de Estándares Estatales Básicos Comunes (2010) diseñado por el Consejo de Directores de Escuelas Estatales (CCSSO) y por el Centro Nacional de la Asociación de Gobernadores para Mejores Prácticas (NGA Center), es decir, se trata de un modelo educativo público delineado mediante la colaboración de distintos actores sociales (gobernadores estatales, maestros, jefes escolares, administradores y otros expertos) que forman el Consejo Estatal de Educación. Los Estándares Estatales Básicos Comunes definen lo que un estudiante debe saber y ser capaz de hacer al final de cada grado de formación, como sucede en los programa del bachillerato en México.

En segundo lugar, porque los programas mexicanos, así como el norteamericano, tienen como objetivos, abrir camino hacia una formación en ciertos valores, conocimientos, actitudes, aptitudes y principios fundamentales que permitan a quienes se forman en ellos, estar mejor preparados para enfrentar las necesidades de sus contextos sociales, es decir, que la Educación Media Superior es considerada como un nivel fundamental para responder con eficacia y creatividad a las principales necesidades de los ciudadanos, así como un medio para impulsar el progreso científico, tecnológico y moral de las sociedades.

Finalmente, debido a la semejanza significativa entre el perfil del estudiante norteamericano del High School de Nueva York y del estudiante mexicano del sistema público de bachillerato en la zona metropolitana de la Ciudad de México. En tanto que la capital de nuestro país como la Ciudad de Nueva York son consideradas megalópolis, cosmopolitas, multiculturales por la intensa vida cultural, política, deportiva, comercial como de entretenimiento propios de una vida globalizada radicalizada, permiten que el perfil del estudiante que reside en estas

megaciudades sea distinto, por ejemplo, al mexicano que vive en Chiapas o en el caso de norteamérica al que habita en Kansas. Se trata de adolescentes que viven en contextos urbanos complejos, en contradicción, ante una marcada desigualdad social, la cual margina de ciertos espacios y enriquece otros, debido a la interacción que determina a los estudiantes de estos programas educativos es posible un juicio comparativo. Así pues, son las contradicciones sociales que caracterizan a estas megalópolis, las que permiten apreciar las semejanzas entre los estudiantes adolescentes que habitan en estas megaciudades “depositarias de todos los segmentos de la población que luchan por sobrevivir, así como de los grupos que quieren hacer visible su abandono, para no morir olvidados en zonas sorteadas por las redes de comunicación” (Castells, 2005:437).

Nuestra estrategia didáctica se enfoca a este tipo de estudiantes urbanos, toda vez que son los que acceden a los sistemas de bachillerato que se han mencionado. Ello implica que la estrategia pueda aprovechar los elementos tecnológicos, culturales y científicos de las grandes urbes para generar un espacio de aprendizaje proactivo, creativo que sea significativo, a través de la lectura y de la escritura de textos argumentativos desde la investigación.

La importancia de las ciencias sociales en la formación de este tipo de estudiantes en la Educación Media Superior es la que nos interesa para poder proponer alternativas mediante las cuales, podamos ofrecer a dichos estudiantes herramientas teórico-prácticas en una relación dialéctica, donde ellos puedan leer su realidad social e implementar acciones propositivas para mejorarla, partiendo de su contexto que es en principio complejo, por lo que respecta a la vida de las zonas urbanas más pobladas y dinámicas. En tanto que son estudiantes que comparten una frontera que los hace distintos pero, que a su vez, les plantea retos en la interacción social global.

Bajo este contexto, es necesario identificar qué hacen los profesores para enseñar, qué hacen los estudiantes para aprender ciencias sociales, qué recursos utilizan y cómo se evalúa en el bachillerato. Pues si el objeto de estudio de las ciencias sociales es el mismo ¿Qué es en lo que difiere al momento de su

enseñanza en la Educación Media Superior y cómo nos ayudaría esto para poder mejorar dicha enseñanza?

En México, las ciencias sociales impartidas en el CCH, se enseñan en la asignatura optativa Ciencias políticas y sociales I y II, cursada en el 5º y 6º semestres, los estudiantes pueden elegirla dependiendo de sus preferencias para ingresar a las carreras que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus contenidos se organizan en unidades temáticas, a saber primer semestre: “conceptos centrales en el análisis social” e “institución y socialización”; segundo semestre: “conceptos centrales en el análisis político”; “sociedad y políticas contemporáneas”.

Cuadro 1. Programa de Ciencias políticas y sociales I y II

Ciencias políticas y sociales I	
	<b>Conceptos centrales en el análisis social</b>
Unidad I	Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y la ciencia política La acción social: proceso, estructura y sistema Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades Poder y autoridad; pertenencia y cambio social
	<b>Institución y socialización</b>
Unidad II	La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum El cambio tecnológico y las profesiones. La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo, comunidad y empresa, localidad y globalidad
Ciencias políticas y sociales II	
	<b>Conceptos centrales en el análisis político</b>
Unidad I	El Estado- Nación, Sistemas políticos, ciudadanía y sociedad civil; Democracia política y democracia social
	<b>Sociedad y estado en el mundo contemporáneo</b>
Unidad II	El mundo: del orden bipolar a la globalización, transiciones desde los regimenes autoritarios, cambios culturales e identidades comunitarias. México: Instituciones políticas, relaciones con el exterior, alternancia y gobiernos divididos, sociedad civil y movimientos sociales.

Fuente: Elaboración propia con base al programa de Ciencias Políticas y Sociales I y II, B-CCH.

En el programa de la asignatura se proyecta un enfoque histórico de los procesos sociales a partir de la teoría sociológica, además de la teoría política, con el propósito general de “facilitar el conocimiento de conceptos, categorías centrales, su ubicación en la historia del pensamiento sociopolítico, que permita la construcción y uso de un vocabulario básico especializado para el estudio de problemas en el mundo contemporáneo” (Programas de estudio de Ciencias

políticas y sociales I y II, 2003: 5). Como se puede apreciar lo que se proyecta en el programa de estudios es una introducción al contenido disciplinario a partir de conceptos y definiciones teóricas.

También establece que los maestros deben exponer aspectos históricos y evaluar a los estudiantes con dos exámenes, uno diagnóstico y otro de conocimientos generales, a través de preguntas abiertas o de opción múltiple sobre autores y textos (Programas de estudios de Ciencias políticas y sociales I y II, 2003). De modo que se reducen a repetir información. Asimismo, se señalan una serie de actividades y productos que los profesores deben utilizar para comprobar los avances en el aprendizaje de los estudiantes, tales como reportes de observación, archivos hemerográficos, argumentos por escrito u orales en seminarios o equipo.

El programa “Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas” de la ENP, se cursa en el primer semestre como componente básico en la formación del bachillerato; su contenido se estructura en unidades como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas

Unidades	Temas
1. Generación del conocimiento en las ciencias sociales	Noción de ciencia: Definición de ciencia, objetividad de la ciencia, subjetividad y la ciencia, la racionalidad de la ciencia y el método científico. El método científico: Ciencias naturales y ciencias sociales. Campo de estudio y relación (diferencias y semejanzas). Objeto de estudio de las ciencias sociales, Los métodos de las ciencias sociales: positivo, científico, histórico, deductivo, inductivo, comparativo y de campo y el pensamiento social (paradigmas sociales) positivismo, estructural funcionalismo, marxismo y teoría comprensiva.
2. Formas socio-económicas de producción en su contexto histórico	Fuerzas productivas, relaciones sociales de producción, clases sociales, medios de producción, fuerza de trabajo Contradicción de las fuerzas productivas (Revolución), Modos de producción, Comunidad primitiva. Modo de producción asiático, esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo, comunismo.
3. Economía	Objeto de estudio de la economía: Definiciones, extracción, producción, consumo de bienes, sistema, estructura económica, macro y microeconomía. Estado o privado: función del gobierno en la economía, la libertad económica. Relaciones económicas internacionales: disminución de aranceles, tratados y acuerdos comerciales, internacionalización y globalización de las economías.
4. Sociología, Derecho, Historia y Antropología	Sociología, derecho, historia y antropología: Objeto de estudio, campo de estudio, desarrollo histórico, autores y apuntes, métodos e interrelación con otras disciplinas
5. Ciencia Política	Ciencia Política: Objeto de estudio, campo de estudio, desarrollo histórico, autores y apuntes, métodos e interrelación con otras disciplinas. Conceptos: Estado, partidos políticos, ideología, y democracia

Fuente: Elaboración propia con base al programa Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas, B-ENP.

Este programa establece que el docente se desempeñe como un coordinador-guía del grupo, debe utilizar estrategias didácticas, las cuales contemplen el trabajo en equipo, donde los alumnos estudien temas de cada unidad para comentar o exponer en clase, con bibliografía recomendada por el profesor. De la misma manera, señala que los maestros deben evaluar con exámenes trimestrales equivalentes al 75% de la calificación; otro 15% corresponde a intervenciones, trabajos, exposiciones de los alumnos en clase y, el 10% restante, se asigna a investigaciones.

En el caso del programa de la ENP, se establece la aplicación de evaluaciones trimestrales como parte de la calificación final, de manera que se evidencia la importancia de reproducir información sobre autores y textos, en lugar de usar el conocimiento adquirido para expresar una postura con argumentos sobre los temas tratados. Se puede decir que se trata de pruebas “textualistas”, donde de acuerdo a Gardner (2005) se interroga a los estudiantes sobre el contenido de textos o lecciones sin emplear información de nuevas maneras; o también cuando realizan pruebas de opción múltiple, que solamente ofrecen un conjunto de alternativas predeterminadas por los docentes, en lugar de hacer que los estudiantes definan opciones desde sus lecturas sobre un tema en cuestión y luego elijan una respuesta que responda a las preguntas propuestas por ellos mismos. Así también “los exámenes textualistas se contraponen a la idea de que los maestros organicen experiencias de aprendizaje de forma activa cuando no privilegian la evaluación en los aprendices, sino más bien la construcción de conocimiento de una forma social, al reinventar teorías y puntos de vista” (Perkins, 2006:34).

A partir del programa de la ENP se aprecian una serie de temas o conceptos estáticos y absolutos, con base en libros de texto introductorios que establecen definiciones acabadas e inamovibles como los proyectados en Introducción al estudio de las ciencias sociales y económica, por ejemplo, “sistema capitalista” o “método científico”, las cuales representan esquemas teóricos conceptuales que por sí solos no pueden ser entendidos. Por tanto, se identifica reproducción de conocimiento disciplinario por la acumulación de temas, ante una enseñanza eminentemente verbal, donde no se prioriza el razonamiento complejo, pues los temas se discuten de manera aislada e independiente del contexto de quienes las

estudian, pues sólo se enfatiza el aprendizaje memorístico del contenido disciplinar ante una saturación de temas teóricos como conceptuales.

La evaluación en el caso del CCH y de la ENP, es realizada únicamente por el profesor que, generalmente, utiliza exámenes de opción múltiple y preguntas cerradas y abiertas sobre los temas del programa.

En conclusión, los programas del bachillerato UNAM, presentan temas en un listado general de conceptos abstractos que el estudiante debe aprender y el profesor enseñar. El acento conceptual se expresa en unidades aisladas que no necesariamente se relacionan, posiblemente porque los temas no son causa, ni consecuencia entre uno y otro, pues no obedecen a una cronología de hechos socio-históricos articulados con ciertos desempeños relacionados.

De acuerdo a los programas, parece ser que las actividades de los estudiantes se reducen a estudiar para exponer temas y presentar exámenes, lo cual implica acumular información sin sentido con el fin de reproducir datos socio-históricos, en lugar de utilizar el conocimiento adquirido para poder comparar, relacionar, analizar, describir con evidencias, datos o pruebas que fundamenten sus argumentos, que le permitan sostener una postura propia desde sus intereses, preocupaciones y necesidades para transformar el conocimiento. Tampoco se articula el conocimiento previo con los problemas sociales de actualidad que rebasan el ámbito escolar que se vinculen con la vida cotidiana del estudiante.



El programa de Introducción a las ciencias sociales del B-SEP es obligatorio en el primer semestre y se divide en bloques con objetivos de aprendizaje que señalan objetos de aprendizaje que refieren temas, etapas históricas, corrientes teóricas disciplinas, categorías y problemas sociales.

Cuadro 3 Introducción a las ciencias sociales

Bloque	Objetos de aprendizaje
I. Reconoces como se realiza la construcción del conocimiento en ciencias sociales	Tipos de conocimiento (intuitivos y empírico), religioso, filosófico, científico, ciencias formales, ciencias fácticas (ciencias sociales, ciencias experimentales) y humanidades (filosofía)
II. Describes los procesos de construcción del conocimiento de las ciencias sociales	Revolución científica, racionalismo, empirismo e ilustración Positivismo y evolucionismo unilineal
III. Identificas el ámbito de acción de las ciencias sociales	Antropología, ciencia política, derecho, economía, geografía humana, historia, psicología, sociología
IV. Realizas interpretaciones científicas de la realidad	Materialismo histórico, estructural-funcionalismo, teoría comprensiva y teoría crítica
V. Comprendes los conceptos básicos para el estudio de fenómenos sociales contemporáneos	Sociedad, clase social, grupo social, proceso social (cambio social, migración y crisis económica); práctica social (lengua, religión, historia, regional, cultura, identidad, costumbre y tradición)
VI. Analizas la interacción del individuo y sociedad con las instituciones bajo el marco de la interculturalidad	Instituciones gubernamentales relacionadas con el ámbito: Político, económico, salud, cultura y educación.
VII. Identificas problemas sociales actuales de México y el mundo tomando en cuenta la perspectiva de género	Problemas sociales: mercado de trabajo para las y los jóvenes y sus derechos humanos, discriminación étnica o cultural, valores en los jóvenes, machismo y violencia intrafamiliar.

Fuente: Elaboración propia con base en el programa de Introducción a las ciencias sociales, B-SEP.

En este programa, el aprendizaje se basa en competencias generéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales. Entiéndase por competencias la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico para resolver problemas.

Las competencias se evalúan por desempeños, esto significa que desarrollan métodos de evaluación que no se limitan a la sustentación de exámenes. Subraya el pensamiento crítico, reflexivo, el uso de información en beneficio colectivo, el respeto a la diferencia social ante la diversidad de condiciones sociales, promueve una actitud responsable con el uso de herramientas metodológicas para explicar procesos sociales. (SEP, 2010).

En el programa se establece que el docente diseñe actividades para vincular saberes previos de los estudiantes, motivándolos con temas actuales, diversas

actividades o dinámicas de trabajo que estimulen la participación activa en clase. El profesor evalúa a través de una tabla de cotejo o rúbrica, la presencia de desempeños específicos con respecto a problemáticas planteadas, alcances de las ciencias identificadas, amplitud de argumentos y solidez de la investigación. Así pues, se fomenta la heteroevaluación, autoevaluación aparte de la coevaluación de los estudiantes.

Si bien, el programa del bachillerato SEP contribuye al desarrollo de competencias tanto de manera horizontal como vertical, la asignatura de “Introducción a las ciencias sociales”, sólo enfatiza una cuestión actitudinal que no vincula explícitamente conocimientos así como habilidades de lectura y escritura. Señala que el alumno se autodetermina, cuida de sí al enfrentar dificultades, cuando es capaz de tomar decisiones de manera crítica, puede expresar y comunicar sus ideas respecto a la interacción en contextos específicos, analiza variables de un proceso social, valora preconcepciones a partir de evidencias, evalúa argumentos por medio de fuentes de información cuando aprende en forma autónoma, revisa sus procesos de conocimiento, mantiene una actitud proclive a la interculturalidad respetuosa, trabaja de manera colaborativa respeta puntos de vista distintos para proponer alternativas de solución.

Se puede apreciar que en los programas de ciencias sociales de la EMS en México, la lectura y la escritura aparecen de modo implícito en las actividades académicas tanto de los estudiantes como del profesor, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo idóneo sería que los programas de estudio del bachillerato establecieran de forma categórica que los estudiantes leyeran y escribieran dentro como fuera del salón de clase, distintos tipos de textos, con propósitos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales, ya que la asignatura tiene entre una de sus finalidades, incidir en la formación de lectores capaces de responder a la alfabetización académica, la cual implica el análisis de textos y la cultura discursiva de las disciplinas, superando con ello prácticas tradicionales que priorizan el conocimiento conceptual o actitudinal.

Los estudiantes de bachillerato deben, por tanto, ser capaces de responder a preguntas sobre sus percepciones y, para lograrlo, necesitan construir datos a

partir de encuestas, entrevistas, historias de vida, ensayos argumentativos. Tales actividades deben involucrarlos en el análisis de textos para la producción de textos desde la investigación como medio de acceso a la cultura discursiva de la disciplina social.

En los Estados Unidos, como ya se adelanto, existen los llamados Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS por sus siglas en inglés),<sup>5</sup> que guían la enseñanza desde el kínder y hasta el doceavo grado.<sup>6</sup> Dentro de ellos encontramos los estándares de lectura y de escritura que establecen normas para la asignatura denominada “alfabetización de la historia, estudios sociales, ciencias y temas técnicos”, así como para las artes del idioma inglés. Dichas normas se basan en investigaciones, evidencias y estándares de países reconocidos por tener educación de alta calidad.

Cuadro 4. Estándares para la universidad y la carrera

<b>Lectura</b>	<b>Escritura</b>
<p><b>Ideas clave y detalles</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer estrechamente para determinar lo que el texto dice de manera explícita y realizar inferencias lógicas a partir de citar evidencia textual específica al escribir o hablar para apoyar las conclusiones extraídas del texto.</li> <li>2. Determinar las ideas centrales o temas de un texto y analizar su desarrollo con detalles de apoyo.</li> <li>3. Analizar cómo y porqué se desarrollan las personas, eventos o ideas y cómo interactúan en un texto.</li> </ol>	<p><b>Tipos de textos y propósitos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribir argumentos para apoyar las reclamaciones utilizando el razonamiento válido y pruebas pertinentes y suficientes.</li> <li>2. Escribir textos informativos/explicativos para transmitir ideas e información compleja con precisión a través del efectivo análisis, selección y organización.</li> <li>3. Escribir narrativas para desarrollar experiencias reales o imaginarias utilizando secuencias estructuradas.</li> </ol>
<p><b>Composición y estructura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Interpretar las palabras y frases que se utilizan en un texto, incluyendo la determinación de significados técnicos, connotativos, y figurativos y analizarla.</li> <li>5. Analizar la estructura de los textos incluyendo la forma específica, oraciones, párrafos, y porciones más grandes del texto (por ejemplo, una sección, capítulo, escena o estrofa) y cómo se relacionan entre sí y el conjunto.</li> <li>6. Evaluar el punto de vista o propósito del contenido y el estilo de un texto.</li> </ol>	<p><b>Producción y distribución de escritura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Producir una escritura clara y coherente en el que el desarrollo, la organización y el estilo son apropiados para la tarea, el propósito y la audiencia.</li> <li>5. Desarrollar y fortalecer la escritura, mediante la planificación, revisión y edición; reescritura, e intentar un nuevo enfoque.</li> <li>6. Utilizar la tecnología para producir y publicar por escrito.</li> </ol>

<sup>5</sup> Se diseñan con los más altos estándares de los estados en Estados Unidos y algunas experiencias en Australia y Canadá.

<sup>6</sup> Los CCSS tiene como finalidad preparar a los estudiantes para la universidad o el mercado laboral. Los estandares están alineados a las expectativas de dichos sectores. Las metas de aprendizaje en cada grado escolar son comunicadas a los maestros, estudiantes y padres de familia.

<p><b>Integración de conocimientos e ideas</b></p> <p>7. Integrar y evaluar el contenido presentado en diversos medios y formatos.</p> <p>8. Delinear y evaluar los argumentos de un texto, incluyendo la validez del razonamiento, así como la pertinencia y suficiencia de las pruebas.</p> <p>9. Analizar como dos o más textos que abordan temas similares con el fin de construir el conocimiento o para comparar los enfoques que los autores toman.</p>	<p><b>La investigación para construir conocimiento actual</b></p> <p>7. Conducta corta, así como los proyectos de investigación más sostenidos a partir de preguntas enfocadas, lo que demuestra comprensión.</p> <p>8. Recopilar información relevante de impresión múltiple y fuentes digitales, evaluar la credibilidad y la exactitud de cada fuente, e integrar la información y evitar el plagio.</p> <p>9. Dar evidencia de los textos literarios o informativos para apoyar el análisis, la reflexión y la investigación.</p>
<p><b>Rango de lectura y nivel de complejidad del texto</b></p> <p>10. Leer y comprender textos literarios e informativos complejos de manera independiente y competente.</p>	<p><b>Rango de la escritura</b></p> <p>10. Comentar rutinariamente: investigación, reflexión y revisión, tareas, propósitos y audiencia.</p>

Fuente: Elaborado con base en *Common Core State Standards (2010)*.

Los estándares de aprendizaje básicos comunes trabajan con la lectura y la escritura de textos para identificar el desempeño de los mismos, a fin de que los estudiantes comuniquen el conocimiento adquirido, de modo que en las normas específicas de las ciencias sociales se establecen tanto habilidades como conocimientos de los grados escolares previos, con el fin de dar a conocer los retos particulares de lectura, escritura, hablar, escuchar y lenguaje.

Cuadro 5. Estándares en lectura y escritura para la alfabetización en historia y ciencias sociales, ciencia y temas técnicos

LECTURA			ESCRITURA		
Ideas clave y detalles			Tipos y propósitos de texto		
Grado 6-8	Grado 9-10	Grado 11-12	Grado 6-8	Grado 9-10	Grado 11-12
Citar pruebas textuales. Proporcionar un resumen (por ejemplo, cómo un proyecto se convierte en ley, cómo suben o bajan las tasas de interés).	Citar pruebas textuales. Proporcionar un resumen. Analizar a detalle acontecimientos que se describen en un texto.	Citar pruebas textuales. Proporcionar un resumen que relacione datos e ideas. Evaluar varias explicaciones de acuerdo con evidencia textual, reconociendo asuntos inciertos.	Escribir argumentos que muestren la comprensión del tema, el uso de fuentes fidedignas. Escribir textos informativos/explicativos, la narración de los acontecimientos históricos. Organizar en (gráficos, tablas) citas, transiciones	Escribir argumentos con datos y pruebas. Escribir textos informativos/explicativos, la narración de acontecimientos históricos, conexiones e incluir tablas, definiciones, citas, el contexto, así como a los lectores.	Escribir argumentos que presente reclamos, preocupación, valores y posibles sesgos. Escribir textos informativos/explicativos, la narración de acontecimientos históricos.
<b>Composición y estructura</b>			<b>Producción y distribución de escritura</b>		
Determinar el significado de palabras y frases relacionados con la historia / estudios sociales. Describe secuencia, comparativo, causal	Determinar el significado de palabras, frases y estructura. Comparar el punto de vista de dos o más autores un mismo tema.	Determinar el significado de palabras y frases (por ejemplo, cómo Madison define facción en Federalista)	Produce una escritura con orientación y apoyo, mediante la planificación, revisión, edición, reescritura. para producir y publicar.	Produce una escritura: planificación, revisión, edición, reescritura para producir, publicar escritura.	Produce una escritura: planificación, revisión, edición, reescritura para producir, publicar escritura.
<b>Integración de conocimientos e ideas</b>			<b>Investigar para construir y presentar conocimiento</b>		
Integrar información por ejemplo, en tablas, gráficos, fotografías, vídeos, mapas Distinguir entre hecho, opinión y juicio razonado.	Integrar análisis cuantitativo y cualitativo Comparar los tratamientos de un mismo tema en fuentes primaria y secundaria	Evaluar diferentes puntos de vista sobre un asunto a partir de múltiples fuentes de información señalando discrepancias.	Proyectos de investigación que responden a un tema o a una pregunta a partir de fuentes evitar el plagio y siguiendo un formato para la citación.	Proyectos de investigación que responde a una tema o pregunta a partir fuentes, evitar el plagio y siguiendo un formato para la citación.	Proyectos de investigación para responder a una tema o pregunta a partir fuentes, evitar el plagio y formato para la citación.
<b>Rango de lectura y nivel de complejidad del texto</b>			<b>Rango de escritura</b>		
Leer y comprender	Leer y comprender	Leer y comprender	Escribe habitualmente.	Escribe habitualmente	Escribe habitualmente.

Fuente: Elaborado con base en *Common Core State Standards (2010)*

Los estándares de alfabetización en historia, ciencias sociales, ciencias y temas técnicos describen tanto los conocimientos como habilidades en lectura y escritura, con la intención de describir lo que un estudiante debe ser capaz de saber, ser para realizarse en cada grado escolar.

El programa de estudios del H-NY presentado en el cuadro 5, establece estándares de alfabetización en historia, estudios sociales, ciencias y temas técnicos que se organizan expresamente en estándares de lectura y escritura para propiciar que los estudiantes de bachillerato sean capaces de comprender. Se incorpora la interacción con una variedad de textos históricos con distintos niveles de complejidad a partir del análisis de evidencias de diversas fuentes tanto primarias como secundarias, para afirmar o defender una interpretación histórica y/o empírica. Ya que “los estudiantes usan y aplican sus conocimientos en sus actividades académicas, incorporan sus propias narrativas al análisis de personas o acontecimientos de importancia histórica” (Common Core State Standards, 2010: 65).

Los estándares de alfabetización en estudios sociales en el High School de Nueva York analizan gradualmente el desempeño de los estudiantes, por ello se subraya que en ciencias sociales los estudiantes primero deben comprender para luego sostener afirmaciones, declaraciones o conclusiones que responden a preguntas como: ¿Cuáles fueron las bases de los primeros gobiernos? ¿Cómo el crecimiento del comercio mundial conducirá a una mayor interdependencia? interrogantes que responden a problemas específicos, donde los estudiantes ponen a prueba su nivel de comprensión lectora con una idea o un evento. Al citar evidencia textual, interpretan palabras o frases utilizadas en textos con el fin de que las respuestas utilizadas sean datos aceptables científicamente desde diferentes fuentes consultadas en su investigación.

La lectura y la escritura son una manera de enseñar ciencias sociales como se muestra en el modelo H-NY. En este modelo, sí importa transferir el aprendizaje de los contenidos escolares a otros contextos, es decir, del texto al contexto. De manera que los estudiantes entienden los textos para interpretar el mundo que los rodea desde la construcción de categorías en su propio contexto.

El programa destaca el uso de la lengua en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales para adquirir competencia comunicativa, a partir de la recepción e interacción textual del profesor con sus estudiantes, desde la lectura y la escritura. Es decir, el diálogo o discusión entre profesor con los estudiantes gira en torno a objetivos procedimentales, conceptuales no solo actitudinales, con el objetivo de comunicar o bien sostener ideas a partir de diferentes textos que den cuenta de la realidad social inmediata de los estudiantes.

Si bien el modelo presentado es ajeno a nuestro sistema educativo, puede resultar válido para la Educación Media Superior mexicana en la medida que aporta importantes herramientas metodológicas que permiten orientar y facilitar en proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes de ese nivel, aún tomando en cuenta que no fueron inmersos en el modelo desde el preescolar

Ahora bien, en México, podría implementarse un programa similar o crearse uno específico para nuestro país, donde se diera una conexión para dar seguimiento entre cómo y para qué se enseña lectura y escritura, desde la primaria hasta la Educación Media Superior, sin embargo, hasta que no se den las condiciones necesarias para ello, los profesores, como parte de sus tareas esenciales, deberán elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje que les permitan promover la alfabetización académica en todos los niveles tal es el caso de las ciencias sociales en el bachillerato, tema de esta tesis, su elaboración resulta imprescindible, por los resultados en la formación del estudiante.

De modo que es preciso considerar que para lograr la alfabetización académica, el papel del profesor de ciencias sociales del bachillerato deberá atender los siguientes puntos: a) el objetivo, b) los tópicos, c) las actividades de los estudiantes, d) las actividades del docente, e) la evaluación continua y f) el desempeño de los estudiantes.

Con base en dichas consideraciones los retos que plantean los resultados arrojados por las evaluaciones sobre lectura y escritura en el bachillerato en México, de los que daremos cuenta a continuación, se hace necesario que los profesores diseñen estrategias que establezcan explícitamente desempeños tanto en lectura como escritura, con interrogantes que guíen en el análisis de los problemas de las

ciencias sociales; es decir, que realicen un seguimiento constante del desarrollo de la comprensión desde la investigación por parte de los estudiantes del bachillerato.

### **1.3. Desempeños en lectura (EXCALE, ENLACE, PISA 2000-2014)**

Las evaluaciones que se aplican en México comprenden las siguientes: EXCALE, ENLACE y PISA. Los elementos básicos de estas evaluaciones son los desempeños de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, tanto en el bachillerato como en otros niveles educativos.

La prueba EXCALE (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo) se aplica a nivel nacional. Es elaborada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y busca medir el logro escolar tanto de conocimientos como de habilidades de una disciplina en particular. Está alineado al currículo del sistema educativo nacional mexicano, el cual refiere planes y programas de estudio oficiales; seleccionan contenidos que se consideran importantes para el aprendizaje de los estudiantes. Se aplica en 3º de preescolar, 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria así como en el bachillerato. Evalúa conocimientos y habilidades en las asignaturas de matemáticas y español referentes a expresión escrita.

Los resultados obtenidos en la prueba EXCALE 2010 determinaron que 5 de cada 10 estudiantes de bachillerato tienen un desempeño elemental en expresión escrita, en tanto que el 57% se ubica por debajo del nivel básico, Los estudiantes solo son capaces de redactar textos simples porque no pueden elaborar argumentos, mientras que 15% están en el nivel básico, un 23% está en el nivel medio y un 5% en el nivel avanzado (INEE, 2011:125). Con base en estos resultados puede decirse que los estudiantes que realizaron esta prueba tienen insuficiente dominio en escritura.

Desde otro ángulo, ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) es un examen elaborado por la Secretaría de Educación Pública con el propósito de saber en qué medida los estudiantes de 3º a 6º de primaria, 1º y 3º de secundaria, así como 3º de bachillerato son capaces de poner en práctica lo que saben ante situaciones del mundo real. A partir de competencias disciplinares básicas de habilidad lectora se explora la capacidad de comprender, analizar textos



escritos desde la estructura, funciones y elementos que permitan generar conocimientos. También evalúa habilidad matemática para identificar y comprender el papel que desempeñan en el razonamiento como ciudadano constructivo, competitivo y reflexivo.

Dicha prueba desde su implementación en 2006 se realiza cada año en los últimos cuatro grados de primaria, así como en el último grado de secundaria, pero a partir de 2009, la evaluación se lleva a cabo en todos los grados de secundaria. En la educación media superior la prueba ENLACE se aplica para conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica competencias disciplinares básicas de comunicación (comprensión lectora).

Los resultados de la prueba ENLACE 2011, señalan también que del total de los estudiantes que cursan 3º de bachillerato, un 14.7% revelan insuficiente habilidad en comprensión lectora; un 31% se ubica en el nivel elemental; 45.5% en un nivel bueno y 8.8% se considera excelente (ENLACE, 2011). De igual manera en los resultados ENLACE 2014, se tiene que 19.1% es insuficiente, 36.3% elemental, 40.1% bueno y 4.6% excelente (INEE). Estos resultados demuestran insuficiente comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato. Parece más alentador que la prueba EXCALE.

Por su parte, PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), evalúa la capacidad de los estudiantes de 15 años; se aplica cada tres años, desde el año 2000 para usar conocimientos como habilidades, no tanto el dominio de un plan de estudios o currículo escolar. Por ello, no mide qué tanto pueden reproducir lo aprendido, sino más bien indaga la capacidad de analizar, así como razonar para comunicar con eficacia al planear, interpretar o resolver problemas. PISA evalúa tres áreas claves para el aprendizaje en todos los sistemas educativos, a saber: lectura, ciencias y matemáticas, dentro de un marco de referencia e incluye tanto conocimientos como competencias que los estudiantes necesitan aplicar para poder resolver problemas, así como lograr una disposición adecuada del estudiante hacia el aprendizaje.

PISA cataloga el nivel de desempeño de los estudiantes de bachillerato al describir lo que son capaces de hacer con la lectura, definida como la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias y desarrollar conocimientos. En el Cuadro 6 se describe brevemente los niveles de desempeño que evalúa PISA.

Cuadro 6. Niveles de desempeño de los estudiantes

Nivel	Tareas
6	Los estudiantes demuestran una comprensión que les permite interpretar.
5	Son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información no evidente.
4	Localizan y organizan información no evidente y relevante. Formulan hipótesis.
3	Localizan y organizan información no evidente y relevante. Relacionan, comparan, explican y evalúan un texto.
2	Son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferir.
1 <sup>a</sup>	Pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita.
1b	Son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto como información repetida, dibujos o símbolos familiares.

Fuente: Elaborado con base en el Panorama Educativo de México, OCDE 2010.

Los resultados de lectura PISA 2000, permiten observar que el 44% de los estudiantes de bachillerato se ubican en el nivel 1 o inferior, el 30% en el nivel 2, 19% en el nivel 3 y 6% en el nivel 4 y 5, y ninguno en el nivel 6.

En el caso de la evaluación PISA 2009, se ubica a los estudiantes de la siguiente manera: 11.4% en el nivel 1b; 25.5% en el nivel 1<sup>a</sup>, un 33% en el nivel 2, el 21.2% en el nivel 3, 5.3% en el nivel 4, sólo el 0.4% en el nivel 5 y ninguno en el 6 (PISA, 2010: 50-51). Si apenas el 0.4% alcanza el nivel 5, pero ninguno en el nivel 6, esto significa que realmente son pocos los estudiantes que demostraron comprender lo aprendido y relacionarlo con su contexto.

La comparación entre los resultados de México en PISA 2000 y 2009 indica que disminuyó la porción de estudiantes en los niveles 1 y debajo de 1, dado que pasó del 44% al 39%, reduciéndose asimismo la porción de estudiantes en los niveles altos 4, 5 y 6, pasando del 7% al 6%. De este modo, se incrementó el porcentaje de estudiantes en los niveles 2 y 3 que pasó del 49% al 54%. Esta comparación nos permite decir que se profundizó en las competencias lectoras de los estudiantes referentes a la capacidad para comprender, emplear, reflexionar e

interesarse en textos escritos para lograr tanto metas propias como conocimientos para participar en la sociedad.

De acuerdo con los resultados de PISA, la mayoría de los estudiantes de la EMS tienen conocimientos, así como habilidades propias del nivel de desempeño ubicadas entre 1b, 1a, 2 y 3, lo cual indica que no son capaces de integrar información de diferentes lecturas, conocimientos abstractos, interpretar con evidencias, características propias de los niveles 4, 5 y 6, donde se tiene escaso o nulo resultado.

Como pudimos observar, los resultados de las evaluaciones, EXCALE, ENLACE y PISA,<sup>7</sup> demuestran que más de un 50% de estudiantes de la EMS no logran realizar tareas complejas relacionadas a los niveles altos que describen la capacidad de realizar operaciones múltiples, inferencias, comparaciones o contrastes. Niveles en los que ya entienden uno o más textos e integran más de uno para elaborar clasificaciones abstractas, así como interpretar, proponer hipótesis o evaluar críticamente textos.

Respecto a evaluaciones realizadas en el bachillerato de la UNAM, específicamente, encontramos la prueba aplicada a la generación 2008 del CCH y la ENP diseñada para obtener una valoración de las aptitudes académicas, además de vocacionales. Dicha prueba reporta el estado de desarrollo cognitivo de los estudiantes agrupados en rango de habilidades como se puede ver en el siguiente cuadro 7.

Cuadro 7. Resultados del PROUNAMII por agrupación de rangos inferiores generación 2008

Aptitud	Porcentaje de rangos riesgo, bajo y medio bajo
Verbal	40%
Numérica	38%
Razonamiento abstracto	48%
Mecánica	49%
Ensamble de formas	39%
Velocidad perceptual	48%
Uso del lenguaje	50%
Potencial académico	44%

Fuente: *Proyecto académico para la revisión curricular Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil Diagnóstico académico, 2009.*

<sup>7</sup> Dichas evaluaciones sólo se aplican en los bachilleratos SEP.

Con referencia a la interpretación del rango de aptitud se destaca un porcentaje menor del 50% en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, en tanto que, en razonamiento abstracto 48% de los alumnos muestra un desarrollo igual o inferior al medio bajo, mientras que en el uso del lenguaje, 50% de alumnos se ubica en la misma situación. Asimismo, el potencial académico indica que 44% de los alumnos están en rangos inferiores “lo que puede significar que los egresados de la secundaria aún no han desarrollado las habilidades necesarias para su desempeño académico o que el primer año en el bachillerato no ha tenido el mejor resultado para el despliegue de dichas capacidades” (CCH, 2009:31)<sup>8</sup>

En otro estudio realizado en particular para la asignatura de Ciencias políticas y sociales en el segundo semestre 2011-2 denominado *Examen de Diagnóstico Académico (EDA)* elaborado en el B-CCH, cuya finalidad fue evaluar el logro de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, se concluyó que hay un fuerte desequilibrio entre aprendizajes procedimentales y aprendizajes actitudinales en la asignatura de Ciencias políticas y sociales (García y Ortega, 2012).

En conclusión, la EMS en México tiene un nivel deficiente en el desempeño de la lectura y de la escritura en términos generales, en el caso concreto de los estudios B-CCH se observó que “los estudiantes presentan problemas similares a los que tienen las poblaciones estudiantiles de este nivel escolar de otras instituciones: deficiencias en el conocimiento matemático y problemas de lectura y escritura” (Muñoz y Ávila, 2012:11).

En el B-CCH, en particular, los estudiantes presentan dificultades por su formación previa para comprender e interpretar, ello deriva en serios problemas para explicar hechos sociales y obtener conclusiones a partir de la lectura. Por ello, es importante subrayar el grave problema que conlleva esto en el bachillerato para la formación integral de un estudiante autónomo para ejercer su ciudadanía. Se

---

<sup>8</sup> Este instrumento fue aplicado en los dos primeros años de estudios en el CCH con fines predominantemente vocacionales, a partir del análisis de resultados de las pruebas de razonamiento abstracto, aptitud numérica, aptitud verbal y uso del lenguaje se construye una escala especial denominada potencial académico. Con ello, se obtiene el perfil de las habilidades desarrolladas por los alumnos hasta el momento de su aplicación, en el entendido de que siguen desplegando estas capacidades durante toda la vida. Los resultados que se obtienen se interpretan y se clasifican en cinco rangos: Riesgo, bajo, medio bajo, medio superior y alto.

pone énfasis en el CCH, pues fue donde aplique mi estrategia. Ya es una institución que desde el 2011 inició un proceso de actualización del plan y los programas de estudio de manera que se pretende contribuir con una propuesta didáctica, que permita un mejor desempeño de los estudiantes.

Por tanto, es imprescindible formar lectores capaces de procesar para dar sentido a lo que leen, es decir, que puedan comprender e interpretar relaciones conceptuales del texto mismo, así como hacer inferencias, deducciones e incluso implicaciones desde su propio contexto social, que correspondan al pensamiento complejo, asociado a reflexionar y evaluar el conocimiento recibido en la escuela.

Con base en todo ello, proponemos la incorporación explícita de la lectura y la escritura con el fin de hacer realmente “uso del conocimiento adquirido”, que promueva la “alfabetización académica” en la disciplina de ciencias sociales en el bachillerato. Es decir, no se trata sólo de saber acerca de algo para simplemente describir, más bien se trata de explicar cómo hacerlo porque no es lo mismo saber acerca de algo que saber cómo usar ese conocimiento. De esta manera, el conocimiento que se adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con su uso. Este aprendizaje adquirido se basa en un diálogo entre conocimiento, lectura en la disciplina, aplicación de la escritura, teoría, investigación y práctica como actividades que interactúan para usar el conocimiento del entorno inmediato del estudiante.

De los aspectos tratados en los apartados anteriores se desprende una problemática que plantea retos a la Educación Media Superior, pero sobre todo en la enseñanza de las ciencias sociales respecto a la lectura y la escritura, en tanto que, interpreta la realidad social compleja y en constante transformación, que nos permite concluir, que los estudiantes de bachillerato se encuentran ante la demanda de una alfabetización académica en ciencias sociales.

## Capítulo II. El ensayo en la enseñanza de las ciencias sociales

En el presente capítulo se analizan los planteamientos relativos a la enseñanza para la comprensión, sus referentes conceptuales, así como los elementos que constituyen el ensayo argumentativo con la finalidad de sentar las bases teóricas para posteriormente diseñar una estrategia didáctica en el proceso de una alfabetización académica en ciencias sociales.

### 2.1. El modelo de la enseñanza para la comprensión

La estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo, materia de esta tesis, es abordada desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión propuesta por Perkins (1999, 2006, 2008), Gardner (2005) y Stone (1999); tales autores brindan una propuesta metodológica para la comprensión, entendida como un *desempeño* que sostiene que los estudiantes pueden pensar y actuar a partir de lo que saben. Desde esta perspectiva la comprensión es un *desempeño flexible* que implica procesos mentales complejos como relacionar, diferenciar, comparar, operar, representar, secuenciar, decidir, analizar, diagramar, relatar y adecuar; con la posibilidad de crear productos, reorganizar información reciente y resolver situaciones nuevas.

Esta metodología refuerza las habilidades cognitivas para construir aprendizajes significativos (en el sentido constructivista sociocultural)<sup>9</sup>, a partir de lo cual “el estudiante se acerca al conocimiento como aprendiz activo, participativo, constructor de significados que genera sentido sobre lo que aprende, y que el estudiante no construye de manera aislada su conocimiento, sino en virtud de la medición de otros, en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas” (Rogoff como citó en Díaz, 2006:14).

La enseñanza para la comprensión ofrece un interesante modelo didáctico para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales de una

---

<sup>9</sup> El enfoque constructivista sociocultural del aprendizaje nos dice que, el estudiante aporta conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción basado en la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje propuesto por Vygotsky; para una revisión más exhaustiva, véase Coll, 1996.

manera distinta a la tradicional. Si la enseñanza tradicional consiste en una saturación de temas que no se relacionan entre sí de acuerdo a un cierto orden lógico (secuencia donde se puedan reconocer con claridad una causa con su respectiva consecuencia) de acuerdo a un periodo determinado en el tiempo, la enseñanza para la comprensión privilegia estos dos aspectos y postula que son necesarios para el cumplimiento de los objetivos educativos de acuerdo con la UNESCO que propone cuatro pilares para la educación: saber ser, saber hacer, saber convivir, saber pensar (Delors, 1996).<sup>10</sup> Ya que lo relevante es definir con claridad un problema, una pregunta o un argumento que lleve a los estudiantes a convertirse en sujetos que se involucren activa, autónoma y colaborativamente de forma flexible en la investigación para la generación de nuevos conocimientos y valores.

La comprensión se puede medir en diferentes niveles de desempeño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se requiere que los estudiantes generen proyectos para rehacer los contenidos ofrecidos en el programa y que propongan una valoración propia de los mismos desde su contexto social inmediato. Comprender supone que el estudiante como sujeto de conocimiento cuestione críticamente el contenido estudiado desde su contexto histórico, social y personal para que pueda transformar dicho contexto en su propio beneficio como en el de los demás, a partir de un marco de valores propio que le permita tomar decisiones reflexionadas, éticas y eficaces.

La enseñanza para la comprensión establece la diferencia entre los desempeños de cada estudiante ya que depende, por un lado, de su grado de desarrollo y, por el otro, de su experiencia previa, que bien lo puede limitar o bien favorecer en dicho proceso de aprendizaje. Además, este marco didáctico se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación continua e interacción activa en la construcción de conocimiento permanente entre estudiante/profesor,

---

<sup>10</sup> Desde 1972, Faure como presidente de la Comisión Internacional sobre Desarrollo de la Educación, la UNESCO publicó "Aprender a ser" que sentó las bases del llamado paradigma emergente que dio origen al CCH. Se propuso facilitar el acceso al conocimiento "aprender a aprender" para estimular el desarrollo de los procesos de pensamiento, estimulado por la curiosidad y por la necesidad de encontrar soluciones a los problemas que plantea el entorno que requiere la organización de datos coherente que fomente la capacidad de aprender y de crear.

estudiante/estudiante y estudiante/contenido, de tal manera que se pueda dar cuenta de los progresos del estudiante de acuerdo con el desarrollo personal de sus propias capacidades, pues ningún estudiante es igual a otro, cada uno tiene un estilo de aprendizaje distinto que ha de ser tomado en cuenta para lograr una comprensión. El aprendizaje ya no se basa en la relación unilateral profesor/estudiante sino en la capacidad de los estudiantes para comunicar entre sí sus experiencias de aprendizaje con la finalidad de que con esta estrategia colaborativa puedan acercarse de manera significativa al contenido impartido, al considerar que el desarrollo psicológico constituye un proceso sociocultural mediante el cual, el estudiante se apropia del aprendizaje que se produce a través de las interacciones sociales.

También se considera que el nivel de comprensión de los estudiantes varía de acuerdo a la disciplina y el contexto, al dar prioridad a algunos tipos de desempeño por sobre otros. Del mismo modo, se considera que la comprensión se complica de acuerdo a los diferentes tipos de desempeños aplicados al mismo tema. En este sentido, el estudiante podría alcanzar unos fácilmente, pero otros no, pues pueden serle realmente difíciles (Perkins, 1999). En otras palabras, se distinguen desempeños de diferentes tipos, de modo que se hace una diferencia entre estudiantes con niveles múltiples, es decir, varios niveles de comprensión que se desarrollan ante temas con diferentes exigencias en función de las fuentes de información consultadas.

Ante lo expuesto, se puede afirmar que un estudiante de bachillerato debe enfrentarse a numerosos temas de las distintas disciplinas con exigencias diversas, por ello, hay que tomar en cuenta que la comprensión se da por niveles. Entonces, un estudiante con diferente experiencia y desarrollo ofrece capacidades de reflexión totalmente diferentes a los de sus otros compañeros. Veamos algunos ejemplos con base en lo expuesto por Stone (1999):

a) Un problema de estadística poblacional representa desafíos para un estudiante de secundaria, pero puede no implicar lo mismo para un estudiante de bachillerato, quien lo considera normal como parte de sus actividades diarias.



b) Cuando un estudiante de 15 años de edad duda sobre lo determinante de las políticas económicas, seguramente a los 17 años podrá identificar claramente los factores económicos que influyen en un problema social.

c) Si los estudiantes pueden explicar con sus propias palabras relaciones de poder subyacentes en la Revolución Mexicana, quizá pueden tener dificultades para relacionarlos con sucesos contemporáneos de protesta social.

d) Los estudiantes que captan el contenido de un concepto económico pueden tener problemas con estadística, así como algunos que dominan estadísticas, no pueden entender problemas sociales.

La autora también afirma que la comprensión de los estudiantes está relacionada con su desarrollo, experiencia y con los niveles de exigencia de la disciplina o tema para llegar a ciertos desempeños deseados.

Los casos referidos destacan diferentes niveles de desempeño de comprensión que deben tomarse en cuenta en cada estudiante de bachillerato, es decir, que se requiere ser flexible debido a la existencia de dichos niveles que no están en orden sucesivo. Por ello, la enseñanza para la comprensión, establece que primero hay que enfocarse en un tópico o tema generativo central para el dominio o la disciplina, el cual sea accesible e interesante para los estudiantes y provoque entusiasmo intelectual en el profesor, esto es, que pueda conectar fácilmente con otros temas tanto dentro como fuera del dominio o disciplina particular (Stone, 1999), en lugar de exponer una gran cantidad de temas sin criterios adecuados para su procesamiento por parte de los alumnos, lo cual los llevará a sólo acumular información y a no centrarse en los puntos básicos.

Para esta autora resultan relevantes los tópicos generativos, pues definen metas centrales dentro de cada disciplina, para que dichas metas se puedan cumplir es necesario diseñar una variedad de materiales y actividades. En este tenor, los profesores pueden presentar un tema o formular preguntas para guiar el desempeño de los estudiantes con el objetivo de que comprendan y no sólo repitan contenidos sobre fechas o personajes.

En un primer momento, la enseñanza para la comprensión destaca que los estudiantes no asimilen nada más información, sino que “piensen” sobre ella, tomando en cuenta lo que saben por las experiencias e investigaciones que realizan. Por esta razón, se le pide a los estudiantes una explicación que les permita enfrentar y solucionar un problema, elaborar un argumento o armar un producto final, el cual tiene que demostrar avances y desafíos que mejoren su entendimiento sobre lo leído (Perkins, 1999).

Por tanto, el estudiante al ubicarse frente a un tema expresa un punto de vista propio sobre la validez de las afirmaciones que son enunciadas de modo diverso con relación a dicho tema, como por ejemplo, un ensayo argumentativo. De manera que el estudiante sustente su punto de vista, con lo cual se ve inducido a elaborar argumentos sustentados en información y datos confiables. Al mismo tiempo, examina diferentes aspectos de varios conceptos disciplinarios, como al elaborar datos estadísticos sobre “¿cómo funcionan las instituciones?” se plantean problemáticas, que lo lleva a entender una tema desde su propio contexto social.

Como se puede ver, la enseñanza para la comprensión propone elementos que pueden ser utilizados para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de comprender y no saturar de contenidos al estudiante de bachillerato. Asimismo, se considera que la enseñanza para la comprensión implica seleccionar los contenidos que exigen a cada disciplina relacionar la capacidad de los estudiantes con su experiencias; estas condiciones suponen realizar la alfabetización académica en el bachillerato.

## **2.2. La alfabetización académica**

La alfabetización académica desde la perspectiva de Carlino (2005) hace referencia a estrategias de análisis de textos, producción de textos, así como a la cultura discursiva de las disciplinas. De este modo, la lectura se relaciona con el lenguaje escrito, no obstante, lo más relevante es que el lector pueda vincular lo que sabe de su propio contexto con lo que aportan los textos e inferir conclusiones, las cuales le permiten fijar una postura sobre lo leído. Si esto se logra, puede decirse que los estudiantes interactúan verdaderamente con los textos, esto da cuenta de la

comprensión, dado que usan el conocimiento adquirido que responde propiamente a la expresión del pensamiento. En palabras de Bruner (1997), el uso de la mente es central para el mantenimiento de una comunidad interpretativa que los estudiantes deben aprender a dominar.

Así pues, lo relevante en las actividades académicas en el bachillerato es “interpretar lo que las letras impresas vinculan entre ellas, lo que relacionan, es decir, se trata de construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos decodificados” (Cassany, 1994:197). Dado que la escritura es el resultado de comprender e interpretar, es el proceso donde el estudiante como lector significa el saber, la experiencia y los sentimientos que interpretan al mundo socio-cultural.

De acuerdo con Lerner “la lectura y la escritura son instrumentos que dan cuenta de lo que piensan los estudiantes, por lo que primero deben comprender “literalmente” el texto antes de hacer una interpretación propia de él” (Lerner, 2004: 52). Ello implica preparar al estudiante para asimilar lo que otros dicen, al mismo tiempo supone que otros comprendan lo que escribe en cada una de las disciplinas que se imparten en el bachillerato. Por ello, enseñar a leer y a escribir en ciencias sociales plantea un reto de “alfabetización académica” que incorpore a los estudiantes a lo que llama Lerner:

*Una comunidad de lectores que acudan a los textos en busca de respuestas a la resolución de problemas actuales e información que los lleven a plantear argumentos para que puedan a su vez defender o refutar una posición con la que se impliquen. Una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas e informar sobre hechos con el fin de protestar, demandar o convocar; compartir bellas frases, escritos profundos que inviten a la reflexión, al asombro, a la intriga hasta provoquen la risa (Lerner, 2004:26).*

La importancia de la lectura en la enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales constituye el instrumento básico potencial para acceder al conocimiento de las disciplinas sociales ante la persistente noción verbalista y acumulativa del conocimiento, el desinterés, la apatía, el bajo rendimiento escolar, etc. (Pérez, 2009), cuestiones que caracterizan el bachillerato. Del mismo modo, se afirma que “los alumnos quedan al margen de toda posibilidad de participar en la construcción

de conocimiento al repetir fielmente lo dicho por el profesor o el texto” (Millán, 2008: 4). Es importante notar que, para el caso del bachillerato, es necesario hacer explícita la lectura y la escritura de textos en ciencias sociales para analizar acontecimientos sociales que permitan al estudiante involucrarse en los procesos sociales desde su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, pensar en la enseñanza de las ciencias sociales implica dar un lugar preponderante a la lectura y a la escritura, en cuanto proceso complejo que supera cualquier interpretación mecánica o conocimiento memorístico, y que involucra a los estudiantes para ser *sujetos activos* en la construcción o transformación de los significados, es decir, de los contenidos mismos. En tanto que, de acuerdo a Bruner (1997:108), “las narraciones e interpretaciones circulan por las carreteras del significado, y los significados son transigentemente múltiples, la norma es la polisemia porque el entendimiento como la explicación no son unívocos”. Ya que lo unívoco parte de un significado o una interpretación posible, en tanto que, la polisemia se refiere a la pluralidad de significados que pueden crear los estudiantes, por ejemplo, en sus textos.

La competencia escritora es fundamental en ciencias sociales, porque como menciona Díaz (2010) quien recupera otros autores para señalar que la escritura es un instrumento cultural que ha influido en el desarrollo del pensamiento de la humanidad, que puede intervenir en los modos de aproximación significativa de los estudiantes a su realidad cultural que contribuye de manera decisiva en su propio desarrollo intelectual.

Por tales razones, las dos actividades centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales deben ser precisamente la lectura de textos explícita (para alcanzar plena comprensión) y la escritura (como posibilidad de concatenar información), lo cual permite establecer modos de pensar diferentes acerca de un tema o problemática, a partir de la relación de diversos argumentos que dan sustento a la validez de la información o bien datos que rechazan o defienden una postura.

Por ende, si los estudiantes logran expresar extensamente sus ideas sobre un tema específico, desarrollarán una reflexión científica y humanística; no sólo

tendrán habilidades de lectura y de escritura, sino además un pensamiento crítico capaz de asumir una postura personal frente a lo que dicen los textos, de cara a su realidad social. Científica y humanística en tanto que se ajusta a la investigación de hechos o fenómenos sociales que involucran el desarrollo humano, cuyo propósito es expresar los problemas de la especie humana.

En este sentido, los estudiantes podrán desarrollar “la noción de pensamiento crítico que asegura una mejora en el conocimiento porque la crítica supone un cambio de actitud, a saber: el paso de la actitud que somete la razón al consenso del grupo, a aquella que enfrenta la razón al consenso” (Villoro, 2009:154). De tal suerte que en el estudiante se fomente “una alfabetización crítica de los aprendices en la medida en que se intenta promover habilidades de lectura y escritura que les permita tomar conciencia de su situación social y que les abra la posibilidad de una participación más crítica en dichas actividades (interpretando o produciendo textos), con relación con las situaciones y contextos en los que viven” (Freire y Macedo, 1989 como se citó en Díaz, 2010: 225).

Para concluir, es de reiterarse que leer y escribir en clase es sumamente relevante, pues a través de ambas actividades, los estudiantes podrán definir una postura respecto a un tema, de tal modo que no se limiten a reproducir o acumular información que dogmatice su conciencia social, sino que traten de construir nuevas conceptualizaciones desde su contexto a partir de la investigación.

Por tanto, es importante retomar la enseñanza para la comprensión, la cual trabaja el conocimiento tanto conceptual, procedimental y actitudinal organizado en temas, metas de comprensión, desempeños, evaluación continua partiendo de conocimientos previos del estudiante que le permita ser autónomo y activo.

### **2.3. El ensayo como estrategia didáctica**

Se entiende por estrategia didáctica a los recursos y acciones aplicable en ciertas condiciones para enfrentar la enseñanza-aprendizaje. Parece ser entonces, que “la acción es estrategia, aunque no designa a un programa predeterminado al que basta aplicar *ne variatur* en el tiempo, ya que permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrían ser

modificados según las informaciones que nos llegan en el transcurso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción” (Morín, 1994:113). La estrategia didáctica es, por tanto, aquella acción que considera recurso que sirve al profesor y a los estudiantes para enseñar y aprender en ciertas circunstancias.

Un ejemplo de estrategia didáctica que se trabaja en la asignatura de ciencias sociales en el bachillerato, es la lectura y la escritura de textos con el fin de promover la alfabetización académica, que de como resultado un ensayo, el cual se concibe como un texto de la academia en el que se pueden tratar temas históricos, literarios, artísticos, humanísticos y filosóficos para demostrar el contenido de lo aprendido.

De acuerdo a la Real Academia Española (2014) la palabra ensayo proviene del latín *exagium*, es decir, el acto de pensar algo relacionado con “ensaye” prueba o examen, entonces, ensayar es pensar, probar, reconocer y examinar. El ensayo está definido como un género literario en el cual, el escritor expresa reflexiones acerca de un tema determinado, por lo que es un escrito generalmente breve que explica e interpreta de manera libre, creativa y rigurosa una idea, pregunta, problema; define términos o bien trata antecedentes de un tema.

En el ensayo se expone y juzga desde el punto de vista del escritor y por definición es un producto crítico. De acuerdo a Weinberg (2006:14), “el ensayo es una auténtica “poética del pensar” que retrabaja conceptos y símbolos del quehacer cultural; reexamina valores; recrea las “palabras de la tribu”; repiensa términos neutralizados y vuelve a dotarlos de valencia: hace de todo segmento de significación un vector de sentido”.

El ensayo es un escrito que expone un tema relacionado con el trabajo científico, con la didáctica y la crítica, donde el punto de vista del escritor explica e interpreta un tema con evidencias a partir de datos e información. Puede elaborarse como estrategia didáctica, ya que explora la realidad de los objetos de estudio en cada disciplina al momento de escribirla. Mediante el ensayo, el estudiante pone a prueba habilidades intelectuales como: pensar, ensayar, probar, reconocer, examinar, demostrar, justificar, analizar, debatir y persuadir, aspectos que casi no se enseñan ni se adquieren en la educación básica, pero en el nivel superior se

exige a los estudiantes en las distintas disciplinas, antes de elaborar muchas veces una tesis o tesina para obtener un título académico. Asimismo, el ensayo es un texto que representa un sistema de comunicación escrito que implica leer lo que otros piensan sobre algún tema o problemática. Muestra datos e información concreta representada en un texto. Su ventaja didáctica la hace útil en todas las asignaturas como en las ciencias sociales, principalmente en Ciencias políticas y sociales, ya que puede entenderse como un “diálogo entre lectores y escritores”.

Escribir un ensayo es un proceso complejo que implica sintetizar, organizar, analizar, interpretar, comparar y diferenciar información a partir de una investigación minuciosa con sus respectivas referencias confiables. Autores como Rodríguez (2007) han puesto de manifiesto las ventajas de realizar ensayos en un contexto didáctico, pues la escritura de un ensayo permite que el estudiante confronte ideas y apele a juicios confirmados, pues a través de ella se puede sustentar, defender o demostrar lo que piensan unos y dicen otros. La promoción de la lectura y escritura a través del ensayo, destaca los elementos que la conforman sin definir una estructura específica que facilite su escrito, permitiendo ordenar las ideas, se ayuda al estudiante a reforzar conceptos que consoliden los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas de la actividad en clase, derivado de las actividades planificadas previamente por el profesor. En un contexto didáctico, los ensayos sirven para enseñar, aprender y evaluar el desempeño del estudiante atendiendo a la pluralidad que cada estudiante manifiesta en su comprensión.

La lectura y escritura de un ensayo potencia la colaboración de los estudiantes en su propio aprendizaje a través de una técnica activa combinando trabajo grupal e individual. Como recurso didáctico requiere investigación, compromiso, seguimiento, revisión, constancia y responsabilidad del estudiante; fomenta, además, una actitud propositiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pues no “sólo evalúa el nivel de aprendizaje de un estudiante, sino que también se trabajan muchas competencias profesionales, como son la capacidad de investigación, el juicio crítico, la capacidad de síntesis, la expresión escrita, el aprendizaje autónomo o, incluso, la capacidad de trabajar en grupo” (Hidalgo, 2012:16), para formar un estudiante integral y autónomo.

En efecto, el ensayo es un recurso que se aplica en una estrategia de enseñanza-aprendizaje, la cual permite analizar un tema determinado facilitando significativamente el uso del conocimiento adquirido. También permite diseñar de modo concreto una secuencia de actividades de lectura y escritura para elaborar un ensayo argumentativo.

Después de todo, el ensayo tiene por objetivo defender una tesis con argumentos, mediante citas o mediante referencias de datos e información. Bajo estas consideraciones, entonces se puede decir que:

Un ensayo es un texto argumentativo que presenta: a) planteamiento de un problema, formulación de una hipótesis implícita o explícitamente alrededor del problema planteado, desarrollo de argumentos y elaboración de conclusiones para confirmar o refutar la hipótesis; b) planteamiento de una tesis, opinión o hecho que se desea argumentar, desarrollo de los argumentos y elaboración de conclusiones y c) combinación de las dos estructuras anteriores, esto es, plantear un problema y formular una hipótesis, presentar alternativas de diversas tesis y argumentos como propuestas de solución al problema y finalmente, plantear la conclusión (Meneses, et al., 2007).

En suma, los estudiantes de bachillerato al escribir un ensayo argumentativo tiene la posibilidad de razonar sus opiniones respecto a alguna problemática y no como es habitual, es decir, enfocarse únicamente en un listado de hechos o conceptos que impiden la formulación de preguntas relevantes y juicios reflexivos para comprender desde lo que otros dicen, de modo que, también escriban para otros lo que piensan desde sus propios contextos.

Sin lugar a dudas, la relevancia del ensayo argumentativo en la enseñanza de las ciencias sociales es que comunica la discusión de un tema con información sustentada en pruebas para ser discutidas por los estudiantes y el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien se han destacado las ventajas didácticas del ensayo argumentativo en general, hay pocos estudios que evalúen la experiencia concreta como recurso aplicado en el aula, tal como se presenta en el estudio realizado por Rodríguez (2007) sobre la conciencia de los procesos de escritura y sus implicaciones como producto. Rodríguez hace referencia a proyectos (Sánchez y Álvarez, 2001; Álvarez



y Russotto, 1996; Mora y Arciniegas, 2001; Sánchez y Ortega, 2001; Sojo, 2001) los cuales se centran en estrategias de composición de textos. Aunque no presentan experiencias de escritura de ensayos argumentativos como metodología didáctica, como se presenta en la presente tesis con la finalidad de evaluar su utilidad en el modo de aplicarlo en el aula.

### **2.3.1. Estructura del ensayo argumentativo**

El ensayo se conforma por una serie de propuestas en cuanto a su estructura, por la diversidad de criterios que la componen. Sin embargo, partimos de que el ensayo suele ser clasificado como un texto de estructura argumental, en el cual tiene especial valor la tesis central, así como las cuestiones que se problematizan a partir de argumentos y conclusiones. De acuerdo a Weston (2013:13) “dar argumentos, significa ofrecer una serie de razones o de pruebas para apoyar una conclusión [...] no es simplemente afirmar un punto de vista [...] implica un esfuerzo para apoyar un punto de vista con razones”. Al respecto, se considera que todas las tesis son hipótesis, ya que cualquier hipótesis es básicamente criticable y, así también, refutable para la pretensión de verdad. Por ello, “el discurso argumentativo es un medio de fundamentación que remite a la verdadera pretensión de verdad” (Apel, 1991:114).

Para los propósitos de este trabajo baste señalar que la argumentación expone criterios para discernir el conocimiento válido como parte de la fundamentación con evidencias sujetas a comprobaciones que logran validez. En consecuencia, propuse realizar la escritura de un ensayo argumentativo como una estrategia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se expone un tema general, de valor actual, para incrementar el nivel de comprensión del estudiante de bachillerato. En términos que:

El estudiante sea capaz de identificar tesis, postura o idea central del texto, con base en la elaboración de argumentos y contraargumentos para apoyar o refutar informaciones derivadas de ejemplos, explicaciones, esto es, que pueda por medio de sus razonamientos y datos confiables hacer válidas sus tesis, todo esto en su calidad de escritor, de autor. (Rodríguez, 2007: 153).

Se puede afirmar que el modelo de texto de argumentación no tiene por objetivo mostrar qué es un argumento en cuanto tal; la cuestión es que los estudiantes puedan practicar la lectura y escritura de argumentos, utilizar argumentos de manera significativa para construir un pensamiento crítico, pues lo importante es comprender lo que dicen otros para no reproducir una verdad como absoluta o estática, más bien se trata de reconocer la pluralidad de conocimientos en constante construcción.

Por tanto, los estudiantes al practicar y utilizar argumentos, reconocen que su opinión tiene sentido en el análisis, que los hace sujetos conscientes de su realidad inmediata a partir de las necesidades reales que los hacen participar responsablemente en la vida social, capaces de manifestar inconformidad y actuar en consecuencia con una actitud propositiva para mejorar de manera oportuna su futuro como parte de una sociedad que les demanda ser *ciudadanos auténticos*,<sup>11</sup> que se informan responsablemente para participar en la toma de decisiones personales y sociales sustentadas en información y datos confiables.

Así la escritura de un ensayo en el bachillerato posibilita la producción de textos y la comunicación de ideas de manera autónoma para aprender a lo largo de la vida. Igualmente permite al estudiante de bachillerato defender sus puntos de vista con relación a un tema, involucrándose en una investigación continua en la que deben leer y escribir para transformar el conocimiento adquirido, dado que la realidad social es compleja que requiere de un análisis constante ante la pluralidad de cambios con la guía del profesor.

A partir de los supuestos señalados, se diseña, como ya se ha indicado, una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo argumentativo con el objeto de promover la alfabetización académica en ciencias sociales, a partir de la lectura y la escritura de argumentos para que los estudiantes realizaran interpretaciones más ajustadas o válidas desde su contexto.

---

<sup>11</sup> En palabras de Cortina (2013) se demanda por una auténtica ciudadanía, la realización de tareas de solidaridad y denuncia cuando los sectores no cumplan su función para que cada uno cumpla su tarea, la cuestión es que cada uno de ellos reclame al otro que ejerza la responsabilidad que le corresponde, es decir, que asuma la tarea de denuncia, protesta y de actuación comprometidos con su comunidad, con sus conciudadanos.

Se trata de iniciar con el conocimiento previo de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por lo general los estudiantes suelen hacer afirmaciones sobre las interrogantes de algún tema, por esto, el texto que nos permite analizar las discusiones en ciencias sociales es el ensayo argumentativo, en tanto que tiene la cualidad de dar razones a las declaraciones realizadas por los estudiantes sobre alguna cuestión planteada. En consecuencia, este tipo de texto es elemental para que el estudiante tome postura, la defienda o la rechace con argumentos validos a partir de datos e información confiable.

El siguiente capítulo da cuenta de cómo se llevo a cabo la planificación de la estrategia y de sus elementos constitutivos.

### **Capítulo III. Estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la lectura y escritura de un ensayo argumentativo**

Para utilizar el ensayo argumentativo como estrategia didáctica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es suficiente mencionar los elementos que lo componen, más bien se trata de leer y escribir para reconocer sus características. Para que los estudiantes de bachillerato puedan escribir este tipo de ensayo se requiere de manera explícita la lectura y la escritura tanto en las clases como fuera de ella, es decir, que se logre la comprensión del contenido disciplinar pero, sobre todo, se ubiquen los fundamentos formativos del espíritu científico y ético de los estudiantes.

La escritura de un ensayo argumentativo como estrategia didáctica consiste en planear una secuencia que puede ser ajustada durante su aplicación. No se propone una estructura rígida, aunque la estrategia considera un texto modelo de argumentación que da cuenta de una estructura predeterminada, es únicamente para identificar las características del ensayo a considerar, pues cada estudiante puede definir su estilo propio ante la necesidad de construir sus argumentos, tesis, conclusiones con los recursos proporcionados, aunado a las aportaciones derivadas de sus propias investigaciones que dan orden a la estructura de su ensayo argumentativo.

Por consiguiente se realiza una planeación de actividades académicas que contempla un texto modelo de argumentación, textos descriptivos, palabras enlace, rúbrica como parte de una secuencia de lectura y de escritura con el propósito de realizar la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo.

#### **3.1. Planificación de actividades académicas**

Establecer la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo argumentativo, implica que el profesor(a) realice una planificación en un formato de actividades académicas. Una planificación de tipo instruccional que conlleva una estrategia sistemática y organizada para planear las lecciones

(Santrock, 2006). En este sentido, se establece un tiempo estimado para lograr ciertos propósitos en términos de un tema con una pregunta que guía los desempeños de los estudiantes. En dicha planificación se consideran elementos de la enseñanza para la comprensión que propone una metodología que no necesariamente se sigue linealmente paso por paso, sino que interactúan entre sí, ya que es susceptible de modificarse de acuerdo a las circunstancias.

De acuerdo a Perkins (1999), primero se define un tópico generador, por ejemplo, ¿Cómo es la educación en México en torno a la cobertura y la calidad? pero también puede ser un tema, conceptos, periodo histórico, fácil de relacionar. Igualmente se establecen metas de comprensión en las cuales, se concretan expectativas, graduadas por niveles de desempeños de comprensión en un periodo establecido, para alcanzar dichas metas de acuerdo con una valoración continua, retroalimentando debilidades para evitar futuros errores. De esta manera se proyecta una rúbrica para que los estudiantes conozcan el contenido y las habilidades que tendrán que desarrollar durante el desarrollo de la estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Como se mencionó en líneas anteriores, se integra un texto modelo de argumentación, “ya que a veces la comprensión depende de adquirir o construir una representación adecuada de algún tipo, es decir, un esquema mental o imagen” (Perkins, 1999:75). Sin lugar a dudas, los estudiantes no necesariamente entienden con un modelo conceptual enseñado por el profesor, puesto que algunos construyen sus propios modelos con relación a su propio conocimiento previo de acuerdo a aptitudes que involucran tanto diferentes capacidades cognitivas, procesos emocionales y personalidad, estrechamente relacionado con la inteligencia, así como con habilidades tanto innatas como adquiridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada disciplina.

Ante estas premisas, se planificó en un formato de actividades las tareas necesarias para que los estudiantes lograran escribir un ensayo argumentativo que contempló objetivos, estilo de texto, tiempos, evaluación y recursos.

Pasemos ahora a explicar con detalle el diseño de la estrategia realizada como parte de la asignatura, Práctica docente III, cursada en el cuarto semestre de

la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), para después analizar los resultados obtenidos y sacar algunas conclusiones.

La estrategia se aplicó en el CCH sur en el quinto semestre en la asignatura de “Ciencias políticas y sociales I”, en un grupo conformado por 19 estudiantes del turno matutino.

La estrategia se indicó particularmente para la unidad II: “Institución y socialización”, cuyo propósito, de acuerdo al programa de estudios, es que el estudiante utilice distintos enfoques contemporáneos en ciencias sociales para conocer y valorar procesos de socialización a través del estudio de instituciones fundamentales, relacionado a los problemas de la vida cotidiana, esto es, con la realidad sociopolítica de la que forma parte.

Al elegir esta unidad únicamente se logró abordar la temática de la escuela como institución social, ya que sólo conté con 8 horas, es decir, 4 sesiones de 2 horas para llevar a cabo la secuencia didáctica.

En esta unidad se pretende trabajar el diseño de una estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en los propósitos generales de la materia como la comprensión de lectura, observación, procesamiento documental, así como elaboraciones analíticas individuales o colectivas, ya que los estudiantes requieren de pensamiento crítico para el desarrollo de una capacidad argumentativa. De la misma forma, dentro de las sugerencias de evaluación se encuentran tanto la argumentación oral como escrita. Se plantea explícitamente desde la estrategia el siguiente objetivo general:

- Comprender las funciones de las instituciones sociales en el caso de la escuela a través de la escritura de un ensayo argumentativo.

Objetivos particulares:

- Identificar ideas claves en textos teóricos e inferir conclusiones respecto a las instituciones sociales.

- Articular en su texto conceptos como: campo social, agente social, estructura, capital cultural, capital económico, función social, diferencias socioeconómicas, sistema social.
- Ordenar su aprendizaje en un texto argumentativo.
- Construir y comparar distintos puntos de vista.

Asimismo, se considera que en la asignatura seguramente se tenía como propósito enseñar, al mismo tiempo que aprender, no sólo a repetir información con los estudiantes (como si de lo que se tratara fuera de ratificar que el profesor y el estudiante saben la información de la que se habla) sino más bien, comprender e interpretar información recibida al usar rigurosamente el conocimiento adquirido, con la finalidad de fortalecer actitudes, aptitudes y habilidades en el estudio de las ciencias sociales.

De tal manera, la secuencia didáctica debía desarrollarse como un plan para el aprendizaje y no como mera expresión de contenidos. Por ello, se promovió el discurso argumentativo, el cual se concretó en la escritura de un ensayo para fortalecer la habilidad comunicativa con base en un formato que planificó e integró apartados sobre el tema, objetivos, características del instrumento de evaluación con las fechas propuestas de revisión y bibliografía necesaria para el estudiante. En tal formato de actividades académicas (véase el cuadro 8), se explicitaron las metas de comprensión en tanto que se indicaron conceptos claves, procesos y habilidades que se pretendía percibieran los estudiantes. Puesto que era necesario que durante la secuencia didáctica el estudiante identificara las metas de comprensión, pues al remitirnos con frecuencia a ellas, se les guiaba de mejor manera en sus distintos desempeños de modo que pudieran entender el propósito de la actividad académica.

## Cuadro 8. Formato de actividades académicas

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel sur	
Actividad académica: Ciencias Políticas y Sociales I.	5º semestre Grupo: 518 Profesora: Leodegaria de la Cruz Fabián delacruzleo@hotmail.com
<b>Objetivo general</b>	
Utilizar los distintos enfoques de las Ciencias Sociales contemporáneas para conocer y valorar los procesos de socialización, a través del estudio de instituciones fundamentales, valorando y relacionando los problemas de la vida cotidiana con la realidad sociopolítica de la que forman parte.	
<b>Objetivo específico:</b>	
Involucrar al estudiante en la comprensión de lectura, la observación, el procesamiento documental, así como las elaboraciones analíticas individuales o colectivas. Para ello, el estudiante requiere de un pensamiento crítico y desarrollo de la capacidad argumentativa.	
<b>Unidad II. Institución y socialización</b>	
<b>Aprendizaje:</b>	
Conocer y analizar aspectos del sistema educativo mexicano: Cobertura y calidad.	
<b>Temática:</b> La escuela.	
<b>Normas básicas para la actividad académica:</b>	
Horario de clase: 11:10 a. m -12:50 p. m Se requiere el debido material para la clase y estar siempre informado sobre las actividades. Analizar las lecturas obligatorias, participar y presentar el ensayo para su discusión.	
<b>Evaluación.</b>	
Asistencia: 30% Participación: 20% 1º y 2º Borrador del ensayo argumentativo: 20% Versión final del ensayo argumentativo: 30%	
<b>Características formales para elaborar el ensayo argumentativo.</b>	
<b>¿Cómo es la educación en México entorno a la calidad y la cobertura en el bachillerato?</b>	
<b>Palabras clave:</b> Sistema educativo mexicano, capital económico, capital cultural, cobertura, mérito, calidad, aspectos socioeconómicos e igualdad de oportunidades.	
<b>Instrucciones formales del ensayo argumentativo.</b>	
Crear título, resumen en la que se afirme una tesis y mencionar 8 palabras clave.	



Tesis: Describe un problema (causa, consecuencia, contrasta/compara o define un tema) e identifica un verbo conjugado que ofrece una posible solución.

Extensión: 600 palabras sin considerar bibliografía (2 cuartillas).

Escrito con letra Times New Roman o Arial 12 con párrafos a doble espacio.

#### **Fechas de revisión**

Entregar 1º borrador con copia [22 de marzo de 2012]

Entregar 2º borrador con copia del primer borrador [27 de marzo de 2012]

Entregar 3º borrador y versión final [29 de marzo de 2012]

#### **Bibliografía básica**

Elizondo Mayer Serra, Carlos (2011) *Por eso estamos como estamos, La economía política de un crecimiento mediocre*, Debate, México, pp.185-202.

#### **Referencias complementarias**

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010) *México en PISA 2009* Informe interinstitucional. México: INEE.

*El desafío de las brechas en educación*, Mexicanos Primero [consultado el 24 de agosto de 2011] en: <http://www.mexicanosprimero.org/maestros/blog-mexicanos-primero/314-el-desafio-de-las-brechas-en-educacion.html>

García A. Judith, *Se quedaron sin bachillerato 46 mil 394 alumnos: COMIPEMS, El sol de México* [consultado el 24 de agosto de 2011] en: [http://www.oem.com.mx/el\\_mexicano/notas/n2165573.htm](http://www.oem.com.mx/el_mexicano/notas/n2165573.htm)

Martínez, Nurit, *Crece la demanda de jóvenes por bachillerato en la UNAM*, El Universal [consultado el 24 de agosto de 2011] en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186601.html>

### **3.2. El texto modelo de argumentación**

El texto modelo de argumentación indica una estructura sobre la escritura de argumentos. El objetivo en este caso, fue que los estudiantes pudieran ver un ejemplo concreto de tesis y argumentos que trata asuntos del sistema educativo nacional, el cual les permitiera entender el funcionamiento de las instituciones educativas, a partir del desarrollo de argumentos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante podría estudiar el funcionamiento de las instituciones sociales como la escuela para sostener o refutar una postura.

En tanto que el texto modelo de argumentación permite identificar tanto el tipo textual como los tipos de argumentos (ver cuadro 9), “el texto modelo forma parte de las actividades de lectura y de escritura para ayudar a (...) [que los estudiantes] sean conscientes de los tipos textuales, es decir, para ayudarles a comprender qué caracteriza a cada tipo de texto (...) en lo que Flower y Hayes

denominan conocimiento sobre patrones de tipos textuales” (Flower y Hayes como se citó en Björk y Blomstand, 2007).

A continuación se desglosan brevemente los elementos que conforman al texto modelo de argumentativo con base en el libro La escritura en la enseñanza secundaria (2007).

Tesis: La tesis de la argumentación es la opinión o el planteamiento central que sustenta tu postura a favor o en contra.

Argumentación de la tesis: Requerirás argumentos a favor de la tesis.

Puntos de apoyo para la tesis: Se trata de información, ejemplos y explicación que demuestra y refuerza la tesis.

Contraargumentos: Argumentos en contra de tu tesis para demostrar tolerancia y aceptación de opiniones.

Argumentos en contra de los contraargumentos: Presenta el rechazo de los contraargumentos.

Puntos de apoyo para los argumentos con el objetivo de rebatir los contraargumentos.

Para implementar esta estrategia se utilizó el texto modelo de argumentación con el propósito de identificar la tesis y los ejemplos argumentativos del capítulo 7 “Porque no aprendemos” del libro Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre (2011), escrito por Carlos Elizondo Mayer Serra. Dicho capítulo es un texto modelo de argumentación (texto base) que se muestra a favor de una educación de calidad. Aborda un tema de actualidad a partir del cual, los estudiantes debían identificar los siguientes elementos: tesis, analogías, opiniones, evidencias, ejemplos, conclusiones; elementos característicos de un ensayo argumentativo.

Mediante este texto, se buscó estimular entre los estudiantes las reflexiones en torno al funcionamiento de las instituciones sociales como la escuela. Se leyó en clase con el propósito de hacer su análisis por párrafos para que pudieran elaborar los esquemas conceptuales (comprensión) para sus propios argumentos.

El texto modelo de argumentación se basa en los diferentes tipos de argumentos y la presentación de datos que sustentan los juicios de valor. La escritura del estudiante interpreta, resignifica y evalúa (apropiación) lo leído. Por cada párrafo analizado se elabora un cuadro descriptivo de los diferentes indicadores que evalúan el funcionamiento de las instituciones escolares, pero esto se complementa en clase con el señalamiento de los diversos enfoques teóricos sobre las instituciones sociales (conceptos/nociones) con relación a las ideas que presenta en el texto con la finalidad de que los estudiantes puedan relacionar significativamente el texto leído con el contexto en que ellos se encuentran, (aprendizaje como aprendizaje epistémico que permita mirar la realidad con un determinado marco categorial que el estudiante deberá mejorar, ampliar y renovar a partir de su formación y preparación académica posteriores). También se indicó la importancia de investigar otras posiciones sobre el mismo tema. Se busca, entonces, no un análisis aséptico de los textos sino un diálogo apasionado y comprometido con ellos a partir de una realidad social existente que es la realidad de los propios estudiantes.

A partir del análisis del texto modelo en cuestión, los estudiantes escriben argumentos propios para ello también se consideró pertinente una lista de palabras enlace (conectores) como apoyo, pues es un valioso recurso para construir pensamiento que enriquece el lenguaje que facilita la comunicación de los estudiantes entre sí, con la finalidad de que puedan discutir sobre lo que creen y les importa en la vida en tanto que son sujetos que, aunque determinados por una estructura social, también y sobre todo pueden ser agentes de cambio (relación dialéctica compleja de intervención histórica y de formación humana), que los lleve a sentirse parte actuante de la sociedad en la que viven, a comprometerse con la vida política (como Aristóteles decía) en tanto ciudadanos responsables, comprometidos y libres.

### **3.1.1. Las palabras enlace en los argumentos**

Dado que se pretendió fortalecer la alfabetización académica en las ciencias sociales, para la escritura académica de un ensayo argumentativo se planteó integrar también, una lista de palabras enlace, pues son comunes en este tipo de texto. Son recursos lingüísticos característicos de los textos argumentativos que definen cohesión que organiza la secuencia argumentativa. Las secuencias argumentativas definen el nivel de secuencia del texto como son: a) delimitación del campo temático, toma de posición, argumentos, ejemplos y conclusiones; b) conclusión, delimitación del campo temático, toma de posición, argumentos y comparaciones; c) toma de posición, conclusión, delimitación del campo temático, argumentos, ejemplos y apoyo en una teoría y, d) argumentos, apoyo en una teoría, argumentos, ejemplos, delimitación del campo temático toma de posición y conclusión (Perelman, 1989).

En todo ensayo argumentativo se encuentran algunas palabras denominadas conectores, nexos, palabras enlace o marcadores textuales que ayudan al lector a comprender el texto al señalar la estructura, las conexiones entre frases y la función de los párrafos en función de la relación de los argumentos. Estas palabras pueden establecer relaciones que conllevan secuencia ordenada, justificación de razonamientos y contrariedad. De este modo, las palabras enlace dan cuenta de secuencias argumentativas que responden a un texto en el que la conclusión se deriva de los argumentos y la tesis que se plantea. Sin embargo, hay que considerar que no siempre están las conclusiones de manera explícita.

Cuadro 9. Palabras enlace o conectores

Tiempo	Lugar	Comparación	Contraste	Causa	Efecto	Importancia
Después	Aquí	Del mismo modo	Incluso	Ya que	Por lo que	Finalmente
Primero	Dentro	Igualmente	En lugar de	Puesto que	Por	Segundo
Finalmente	Arriba	Asimismo	Todavía	Dado que	Consecuencia	Primero
Cuando	Bajo	Además	No obstante	Debido a	Así pues	Para empezar
Entonces	Debajo	También	Sin embargo	Porque	Así que	Sobretudo
Mientras tanto	Segundo	Como	Aunque		Entonces	Principalmente
Eventualmente	Primero	Otro	Pero		Como	Al menos
De pronto	Fuera de	Y			Resultado	Lo importante
Enseguida	Alrededor					Por último
Luego	Junto a					Además
Al fin	A través de					Porque
Antes	Encima					

Fuente: Elaborado con base al libro de Díaz, F. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p. 279.

Las palabras enlace actúan en la producción de un texto argumentativo que se manifiesta cuando un estudiante presenta una serie de razones para justificar su posición al expresar certeza, restricciones, concesiones, alusiones a citas para valorar una idea o desvalorar lo que dicen otros, por ello, se incorpora como recurso didáctico para enseñar a los estudiantes a escribir un ensayo argumentativo.

Con base en esta idea es de suma importancia considerar en esta estrategia una lista de palabras enlace para que los estudiantes de bachillerato logren utilizarlos en la escritura de su ensayo argumentativo, pues son comunes en este tipo de textos como recursos lingüísticos entre otros recursos como la rúbrica.

### 3.1.2. La rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes

En la estrategia también se incorporó una rúbrica para que los estudiantes identificaran los desempeños a lograr en las actividades de lectura y de escritura. En este sentido, se reconoce que “la rúbrica es una guía o escala de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativa al desempeño que muestra una persona respecto de un proceso o producción determinada” (Díaz, 2006:134). Esta rúbrica es necesaria para valorar el desempeño de los estudiantes como parte de una evaluación continua, puede tratarse de una escala tanto cualitativa como cuantitativa que permite entender de manera suficiente los desempeños requeridos, lo que se ha comprendido y lo que debe ser superado por

los estudiantes. En este sentido, Díaz (2006) plantea algunos puntos necesarios respecto al diseño de rúbricas, a saber:

- Determinar capacidades o competencias que se pretenden desarrollar
- Examinar modelos
- Seleccionar criterios de evaluación
- Articular distintos grados de calidad, compartirla, validarla con los estudiantes y utilizarla como recurso de autoevaluación o bien en la evaluación por pares, es decir, conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente con la misma rúbrica.

El empleo de rúbricas, borradores y correcciones,<sup>12</sup> son útiles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales, ya que de acuerdo a Lerner favorecen una “adecuación a la situación comunicativa” para evaluar, coevaluar y autoevaluar los textos escritos por los estudiantes. Básicamente es un instrumento analítico que permite identificar rasgos del desempeño que se espera del estudiante de manera explícita durante las actividades académicas tanto en clase como fuera de ella, pues el estudiante tendrá que considerarla para realizar sus actividades de lectura y escritura al momentos de realizar sus propias investigaciones acerca de la temática planteada. Aparte de que facilita la retroalimentación de profesor-estudiante y entre estudiantes durante el proceso de lectura y escritura

Ademas, fortalece responsabilidades compartidas entre profesores y estudiantes, puesto que aprenderan a autoevaluarse y coevaluarse; así se refleja el valor del estudiante como *actor social*. Los estudiantes al compartir con el profesor la función evaluadora de la lectura y la escritura, tienen la oportunidad de autocontrolar lo que entienden en tanto que son capaces de reconocer sus errores para corregirlos como verdaderos lectores y como escritores. Pues en el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes se reconocen activos de su propio aprendizaje, debido a que, construyen a través de su curiosidad, imaginación, creatividad desde la investigación que realizan que les genera la necesidad de

---

<sup>12</sup> Para abundar sobre las ventajas, desventajas y sugerencias implicadas en la corrección de textos puede consultarse a a Cassany (2012), quien cita trabajos de los estudiantes para reescribir, leer y reparar su texto en parejas o autocorrección.

transformar sus ideas, pues como sujetos deben considerar que no hay verdades absolutas, acabadas, eternas ante una realidad social que se transforma y es compleja.

Cuadro 10. Rúbrica para evaluar el desempeño

<b>BIEN</b>	<b>REGULAR</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
El texto cuenta con la presentación solicitada	Falta algún detalle en la presentación	El texto no demuestra lo solicitado.
Demuestra comprensión a través de explicaciones coherentes.	Es poco claro con algunas faltas de ortografía.	Contiene muchas faltas de ortografía.
Establece conexiones apropiadas y coherentes para analizar la Educación en México.	Incorpora pocas conexiones coherentes en el análisis de la educación en México	Falta coherencia para explicar cómo es la educación en México.
Define la educación en México e identifica la relación entre estructura y acción social.	Sólo describe brevemente la educación en México.	Nada más se enfoca a la educación en términos generales.
Analiza el funcionamiento del sistema educativo mexicano.	Sólo anuncia el "sistema educativo mexicano"	No menciona el sistema educativo mexicano
Relaciona el campo social con la exclusión y el acceso a la educación.	Refiere exclusivamente a la exclusión.	No aborda exclusión y acceso.
Interpreta la desigualdad social basado en datos concretos: capital culturaleconómico.	Sólo presenta algunos datos que confirman la desigualdad social.	Nunca sustenta las afirmaciones sobre la igualdad social.
Vincula la calidad educativa con el desempeño.	Sostiene poca relación entre calidad y desempeño	Manifiesta sólo la calidad.
Identifica los agentes sociales de cambio, para una solución al problema.	Menciona sólo a un agente social para la acción social.	No menciona a ningún agente social.
Desarrolla una posible solución al problema de la cobertura y la calidad educativa.	Establece una solución on relación a la calidad educativa.	No precisa la solución en términos de cobertura o calidad.
Expone la importancia del mérito en alumnos y maestros.	Presenta el mérito sólo del alumno.	Ninguna referencia al mérito.
Explica la cobertura educativa de México	Menciona la cobertura en general.	Nula mención de la cobertura.
Compara los resultados de México según PISA elaborado por la OCDE.	Se sustentan afirmaciones con datos comparativos.	No se plantea ningún dato comparativo.
Explora las causas, consecuencias y posibles soluciones entorno a la educación en México.	Explica poco las consecuencias y posible solución.	No menciona ninguna consecuencia y menos una posible solución.

Fuente: Elaboración propia.



En esta rúbrica se mencionan los criterios que se tomaron en cuenta en la evaluación continua de las actividades académicas para autoevaluar, coevaluar y heteroevaluar la escritura de argumentos en clase y fuera de ella.

Ahora bien, pasemos a retomar las ideas planteadas para organizar y aplicar los recursos didácticos en una propuesta de secuencia. Para el aprendizaje del funcionamiento de las instituciones educativas a partir del desarrollo de argumentos por parte de los estudiantes con la guía del profesor.

### **3.2. Propuesta de secuencia de lectura y de escritura**

En este apartado se presenta la secuencia didáctica que se diseñó para aplicar la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo. Se planeó que las actividades académicas de los estudiantes consistieran en lecturas y en la escritura durante las clases como fuera de ellas, en tanto que se distraen, realizan tareas de otras asignaturas o sencillamente se aburren de escuchar al profesor o a sus compañeros cuando exponen los temas, puesto que no entienden lo expuesto en clase, ante demasiada teoría e interpretaciones ajenas a su realidad, que a veces prefieren copiar textos o reproducir de manera mecánica lo visto en clase en los proyectos finales.

Las actividades académicas que se presentan para ser desarrolladas en cada sesión de clase serán guiadas por el profesor (a). Se inicia generalmente con la lectura de párrafos en silencio de manera individual por parte de los estudiantes, posteriormente de forma colaborativa todos los integrantes del grupo elaborarán cuadros descriptivos en el pizarrón que copiarán e interpretarán individualmente en párrafos para observar similitudes, advertir diferencias, establecer relaciones que den lugar a una postura propia sobre la interrogante planteada con sus propios argumentos y evidencias. Por ello, la tarea en cada sesión implicó investigar de esta manera, la tarea constituye una oportunidad significativa para que los estudiantes se involucren en actividades creativas y exploratorias vinculadas con las actividades del siguiente día (Santrock, 2006).

**Cuadro 11. Secuencia didáctica de la primera sesión**

Datos generales:					
Plantel: Colegio de Ciencias y Humanidades sur		Profesora: Leodegaria de la Cruz Fabián			
Asignatura	Ciencias Políticas y Sociales I	Semestre: 5º semestre	Fecha: 20 marzo 2012		
Unidad temática		Unidad II Institución y socialización			
Objetivo específico		Involucrar al estudiante en la comprensión de la lectura, la observación, el procesamiento documental, así como elaboraciones analíticas individuales y colaborativas. Para ello, el estudiante requiere de un pensamiento crítico y desarrollo de la capacidad argumentativa.			
Aprendizaje		Conocer y analizar la cobertura y calidad del sistema educativo mexicano.			
Sesiones	Etapa	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
<b>1</b>	Inicio	<p>-Informar a los estudiantes que se aplicará una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo para identificar el funcionamiento de las instituciones sociales: la escuela.</p> <p>-Entregar a los estudiantes el formato de actividades académicas, el texto base "texto modelo de argumentación" (Anexo 1) y los "textos descriptivos e informativos complementarios" (Anexo 2).</p> <p>-Los estudiantes revisarán los textos para aclarar sus dudas sobre las actividades académicas.</p>	<p>Formato de actividades académicas, la rúbrica, lista de palabras enlace.</p> <p>Texto base: Capítulo 7 ¿Por qué no aprendemos?</p> <p>Textos descriptivos e informativos complementarios:</p> <p>México en PISA 2009</p> <p><i>El desafío de las brechas en educación.</i></p> <p><i>Se quedaron sin bachillerato 46 mil 394 alumnos.</i></p> <p><i>Crece la demanda de jóvenes por</i></p>	<p>Muestra respeto y espera su turno para tomar la palabra.</p>	<p>Lista de asistencia firmada por los estudiantes.</p> <p>Interrogatorio para resolver dudas, comentarios y aportaciones sobre el formato de actividades y los recursos a utilizar.</p>

			<i>bachillerato en la UNAM.</i>		
	Desarrollo	<p>-Recuperar el conocimiento previo con la siguiente pregunta guía ¿Cómo es la educación en México en torno a la calidad y la cobertura?</p> <p>-Los estudiantes enumerarán los párrafos del texto base.</p> <p>-Los estudiantes elaborarán un cuadro descriptivo después de leer el primer párrafo del texto base a fin de identificar la tesis. Crearán un título propio relacionado al contenido del mismo con su respectiva referencia.</p>	Pizarrón, marcador, borrador, cuaderno, lápiz, pluma, regla, goma.		<p>Intercambio de opiniones orales y escritas sobre el conocimiento previo en relación a la pregunta guía.</p> <p>Cuadro descriptivo elaborado en el pizarrón con la colaboración de todos los integrantes del grupo. Dicho cuadro con título y respectiva referencia.</p>
	Cierre	-Pedir a los estudiantes que escriban un párrafo que interprete el contenido del cuadro descriptivo.	Lista de palabras enlace y rúbrica.	Criterios de rúbrica, aciertos y deficiencias a la hora de redactar.	El estudiante escribe párrafo argumentativo para mostrar su postura frente al tema tratado.
Notas	<p>Los estudiantes analizan y escriben sus textos por párrafos durante la clase para después capturarlos en word como parte de la tarea y así corrigen lo necesario. Con base al criterio del formato de actividades académicas.</p> <p>Precisar que su “primer borrador” de texto se tendrá que enviar al correo de la profesora antes de las 10:00 de la noche un día previo a la siguiente sesión para imprimirse y revisar en clase.</p>				

**Cuadro 12. Secuencia didáctica de la segunda sesión**

Datos generales					
Plantel: Colegio de Ciencias y Humanidades sur		Profesora: Leodegaria de la Cruz Fabián			
Asignatura	Ciencias Políticas y Sociales I	Semestre: 5º semestre		Fecha: 22 marzo 2012	
Unidad temática		Unidad II Institución y socialización			
Objetivo específico		Involucrar al estudiante en la comprensión de la lectura, la observación, el procesamiento documental, así como elaboraciones analíticas individuales y colaborativas. Para ello, el estudiante requiere de un pensamiento crítico y desarrollo de la capacidad argumentativa.			
Aprendizaje		Conocer y analizar cobertura y calidad del sistema educativo mexicano.			
Sesiones	Etapas	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
2	Inicio	-Entregar a cada estudiante un primer borrador del ensayo argumentativo (elaborado por ellos mismo) y notas adhesivas para que todos los integrantes del grupo realicen una coevaluación en cada uno de los textos.	Textos impresos del primer borrador del ensayo argumentativo de cada uno de los estudiantes. Notas adhesivas y lápiz.	Lectura individual en silencio. Muestra respeto en sus comentarios.	Comentarios a los textos del primer borrador en las notas adhesivas.
	Desarrollo	-Después se continúa con la definición de los indicadores educativos con el fin de recuperar el significado: a) ¿Qué es OCDE? b) ¿Qué es competencia? c) Cobertura  -Los estudiantes darán lectura en silencio de manera individual el párrafo cuatro del texto base para realizar un cuadro descriptivo en el pizarrón con la colaboración de todo el grupo y así distinguir la cobertura educativa por niveles educativos en México a partir de porcentajes.	Pizarrón, marcador, borrador, cuaderno, lápiz, pluma, regla goma.  Capítulo 7 ¿Por qué no aprendemos?  México en PISA 2009  <i>El desafío de las brechas en educación.</i>  <i>Se quedaron sin bachillerato 46 mil 394 alumnos.</i>	Muestra respeto y espera su turno para tomar la palabra.  Lectura individual en silencio y participación ordenada.	Intercambio de opiniones orales y escritas sobre el conocimiento previo en relación a las percepciones sobre OCDE, competencia y cobertura educativa.  Cuadro comparativo para distinguir el porcentaje de cobertura. Dicho cuadro con título y respectiva referencia.

			<p><i>Crece la demanda de jóvenes por bachillerato en la UNAM.</i></p>		
	Cierre	<p>-A partir del cuadro descriptivo elaborado por todo el grupo en el pizarrón, escribirán dos párrafos, uno referente a la cobertura del sistema educativo en México en general y otra referente a la diferencia de la cobertura por niveles.</p> <p>-Indicar la lectura de los textos complementarios e investigar otros textos informativos que puedan aportar al tema analizado para obtener evidencias que reforzaran, refutaran o sostuviera sus afirmaciones que definen su propia postura. Pedir de tarea que escriban otros párrafos y revisen sus párrafos para dar coherencia al ensayo argumentativo.</p>	<p>Lista de palabras enlace, rúbrica.</p>	<p>Criterios de rúbrica, aciertos y deficiencias a la hora de redactar.</p>	<p>Escritura de un párrafo argumentativo en el que el estudiante muestre su postura frente al tema tratado a partir del cuadro comparativo.</p>
Notas	<p>Iniciar con la lectura de los textos del “primer borrador” para realizar la coevaluación con notas adhesivas se sugiere utilizar los siguientes signos para hacer la adecuación a la situación comunicativa: ¿? cuando hay dudas y no es claro el texto, = palabras repetidas y () las ideas que hay que eliminar.</p> <p>Se pide a los estudiantes integrar de manera permanente en su ensayo argumentativo otros párrafos escritos durante las clases derivado del análisis de lecturas además de evidencias derivadas de sus propias investigaciones.</p> <p>Indicar que el “segundo borrador” de su texto tendrá que acompañarse de una copia del primer borrador coevaluado que contiene las correcciones de sus compañeros de clase.</p>				

**Cuadro 13. Secuencia didáctica de la tercera sesión**

Datos generales					
Plantel: Colegio de Ciencias y Humanidades sur		Profesora: Leodegaria de la Cruz Fabián			
Asignatura	Ciencias Políticas y Sociales I	Semestre: 5º semestre		Fecha: 27 marzo 2012	
Unidad temática		Unidad II Institución y socialización			
Objetivo específico		Involucrar al estudiante en la comprensión de la lectura, la observación, el procesamiento documental, así como elaboraciones analíticas individuales y colaborativa. Ya que, el estudiante requiere de un pensamiento crítico y desarrollo de la capacidad argumentativa.			
Aprendizaje		Conocer y analizar cobertura y calidad del sistema educativo mexicano.			
Sesiones	Etapas	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
<b>3</b>	Inicio	-Los estudiantes leerán los textos que describen los niveles de desempeño que evalúa PISA en estudiantes de bachillerato.  -Plantear las perspectivas teóricas de Althusser y Bourdieu.	México en PISA 2009	Lectura individual en silencio y participación ordenada.	Interrogatorio sobre el proceso de lectura a partir de dudas, comentarios, aportaciones.
	Desarrollo	-Los estudiantes realizarán la lectura del párrafo nueve del texto base. Relacionarán el porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño que evalúa PISA.	Capítulo 7 ¿Por qué no aprendemos?  Pizarrón, marcador, goma, borrador, cuaderno, lápiz, pluma, regla y calculadora.		Cuadro descriptivo elaborado en el pizarrón. Dicho cuadro con título y respectiva referencia.
	Cierre	-Los estudiantes escribirán un párrafo en su cuaderno que interprete los datos presentados en el cuadro descriptivo elaborado por todo el grupo en el pizarrón.	Lista de palabras enlace y rúbrica.	Criterios de rúbrica, aciertos y deficiencias a la hora de redactar.	Escritura de un párrafo argumentativo en el que el estudiante muestre su postura frente al tema tratado.
Notas	Los estudiantes entregan el segundo borrador de su texto para la heteroevaluación por parte de la profesora.  Ampliar la definición de instituciones según Althusser todo está determinado para la reproducción mientras que Bourdieu distingue la transformación en tanto que identifica agentes sociales, campos, habitus, acción social.				

**Cuadro 8. Secuencia didáctica de la cuarta sesión**

Datos generales:					
Plantel: Colegio de Ciencias y Humanidades sur		Profesora: Leodegaria de la Cruz Fabián			
Asignatura	Ciencias Políticas y Sociales I	Semestre: 5º semestre	Fecha: 29 marzo de 2012		
Unidad temática		Unidad II Institución y socialización			
Objetivo específico		Involucrar al estudiante en la comprensión de la lectura, la observación, el procesamiento documental, así como elaboraciones analíticas individuales y colaborativas. Para ello, el estudiante requiere de un pensamiento crítico y desarrollo de la capacidad argumentativa.			
Aprendizaje		Conocer y analizar cobertura y calidad del sistema educativo mexicano.			
Sesiones	Etapa	Actividades	Recursos	Evaluación	Evidencia
<b>4</b>	Inicio	-Identificar conocimientos previos con la siguiente pregunta ¿Entre menor sea el nivel socioeconómico es menor el nivel de desempeño de los estudiantes?	Pizarrón, marcador, borrador, cuaderno, lápiz, pluma, regla calculadora.	Muestra respeto y espera su turno para tomar la palabra.	Opiniones orales y escritas sobre el conocimiento previo a cerca de los aspectos de su contexto social, económico y educativo.
	Desarrollo	-Elaborarán un cuadro descriptivo del párrafo once del texto base para comparar los niveles de desempeño obtenidos en la prueba de matemáticas en algunas entidades de México.	Capítulo 7 ¿Por qué no aprendemos?		Cuadro comparativo elaborado en el pizarrón con la colaboración de todos los integrantes del grupo. Dicho cuadro con título y respectiva referencia.
	Cierre	-Escribirán un párrafo que identifique la diferencia de los niveles de desempeño de algunos Estados de México en términos socioeconómicos.	Rúbrica y lista de palabras enlace.	Criterios de rúbrica, aciertos y deficiencias a la hora de redactar.	Escritura de un párrafo argumentativo en el que el estudiante muestre su postura frente al tema.
Notas	Entregar a los estudiantes el segundo borrador con observaciones correspondientes a la heteroevaluación que se realiza como parte de la adecuación a la situación comunicativa. Los estudiantes entregarán una versión final de su ensayo argumentativo en una sesión extraordinaria.				

Esta planificación responde a una secuencia con base en la selección y organización de los recursos didácticos que proyecta el diseño de la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo argumentativo.

Así pues, después de plantear la necesidad de que los estudiantes de bachillerato logren escribir un ensayo argumentativo, se planifica una estrategia que se basa en la enseñanza para la alfabetización académica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Asimismo se diseñó un formato de tipo instruccional que contempla una secuencia de acciones y recursos. De manera que se puede concluir que tanto profesor(a) así como los estudiantes fortalecen responsabilidades compartidas de la cultura discursiva de las ciencias sociales. Por otro lado, el análisis de la escritura de textos argumentativos elaborados por los estudiantes permiten tener un conocimiento de lo que ocurrió en la implementación de dicha estrategia y de esta manera tomar decisiones para realizar ajustes en relación a lo planificado.



## **Capítulo IV. Resultados de la intervención**

En este último capítulo se presentan los resultados respecto a los logros en el aprendizaje de los estudiantes obtenidos a partir de la implementación de la estrategia, el análisis de algunos párrafos de la versión final de su ensayo argumentativo a partir de la adecuación a la situación comunicativa y la necesidad de la cultura de las fuentes con información confiable para determinar los alcances de la lectura y escritura de un ensayo como recurso en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

### **4.1. Adecuación a la situación comunicativa en la producción de textos**

La escritura de argumentos requiere de un proceso constante de lectura y escritura que no es sencillo, tomando en cuenta que se trata de estudiantes de bachillerato con niveles de desempeño bajo en lectura y escritura. Para identificar los diferentes desempeños logrados por los estudiantes únicamente se analizan algunos textos que ilustran los resultados obtenidos después de la aplicación de la estrategia diseñada.

En los textos valorados se encontraron algunos argumentos adecuados donde se relacionan conceptos claves para responder a la pregunta: ¿Cómo es la educación en México en torno a la cobertura y la calidad? Asimismo, se observó que algunos estudiantes manifestaron dificultades de comprensión para desarrollar argumentos. Con atención a lo relativo a explicar e interpretar fenómenos y/o hechos sociales, que atienden a la interrogante en cuestión, se distinguen opiniones de datos concretos para argumentar. Algunas aportaciones hechas por los estudiantes se presentan a continuación:

## Educación mexicana

Tlayotzin

Es bien conocido por todos, que la educación mexicana se encuentra en decadencia, pero en los últimos años esto se ha hecho aun más evidente con la calificación de pruebas educativas internacionales, en las cuales México ha sido participante, pero mas allá del impacto de la enorme deficiencia del sistema educativo mexicano, encontramos la alarmante realidad de nuestro país, en el cual la educación pasa a ser asunto de quien puede pagarla y quien no se ver en una gran desventaja cultural y de formación para enfrentarse a un campo laboral, por lo tanto no posee las mismas oportunidades de éxito.

Recientemente, la OCDE (Organización para la cooperación Económica Europea) ha invitado a México a participar en pruebas que ha realizado para determinar el nivel educativo de algunos países, en general lo hace con países altamente industrializados, pero en nuestro caso se invita a participar con el fin de ayudar a maximizar nuestro crecimiento y desarrollo.

Las pruebas educativas de la OCDE fueron realizadas bajo el nombre de los reactivos de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), en el cual de seis niveles, nosotros nos encontramos en el dos, es decir, el mínimo aceptable a nivel internacional. Pero si esto de por sí ya es inaceptable, es peor aun hacer conciencia del motivo de estos resultados. En México, la educación no es una prioridad, y esto puede verse reflejada en su baja calidad que abarca, lo cual se ejemplifica en su escasa cobertura, según resultados de 2008 en cuanto a la cobertura educativa, la OCDE a nivel superior abarca 28% de cobertura, mientras que en nuestro país, esto solo llega a 16% de cobertura, una diferencia pero quizá no tan significativa como la cobertura a nivel preparatoria, en el cual la OCDE tiene un 44% de cobertura y en nuestro país tenemos únicamente un 17% de cobertura..

Gran parte de la responsabilidad de tan poca cobertura respecto a nuestro país es debido a factores sociales, pues la mayoría de la población no cuenta con recursos de capital económico o cultural para poder mantener a sus hijos estudiando, ni en escuelas privadas (por ser mejor que las públicas aunque no de las mejores) ni en escuelas públicas. Por eso podríamos decir que justamente como dice Pierre Bourdieu, en su teoría de la escuela como campo social, la educación de mayor calidad solo puede ser otorgada a aquellos que poseen los recursos económicos para tenerla, pues el Estado no invierte en la educación y por tanto no hay suficientes materiales, personal educativo, instalaciones y otros elementos que puedan impulsarla, por ello para muchas personas de escasos recursos, la educación se puede ver con difícil acceso e incluso nula.

Al funcionar la educación en México bajo un sistema en donde quien puede pagar recibe mejor educación, ha generado una enorme desigualdad en oportunidades a los estudiantes de todos los niveles. A diferencia de la OCDE que se basa en un sistema de méritos, en México lo hacen en base al capital económico y cultural, por tanto los individuos no se mantienen en una línea igualitaria entre ellos, en donde avancen por su propio desempeño, sino que los recursos son la base principal del movimiento de esta.

México hace caso omiso al reconocimiento de los méritos y la desigualdad es evidente, la OCDE funciona gracias a los méritos y muestra un panorama de igualdad de oportunidades pues todos tienen la misma probabilidad de éxito, lo único que influye es la decisión de cada uno para decidir qué cantidad de esfuerzo emplearán para su educación de acuerdo a la cantidad de beneficios que pretendan obtener.

Un claro ejemplo de la falta de reconocimiento del mérito en nuestro país es "el pase automático a la UNAM [...] donde el mérito es un criterio secundario para la selección de estudiantes", puesto a que la mayoría de los estudiantes en el ciclo 2009-2010 quedaron por pase automático, dejando muy poco espacio para aquellos que entraron por su mérito al haber obtenido una buena calificación en su examen a la universidad.

Por tanto creo que debería exigirse al Estado una mayor cantidad de ingresos hacia la educación, para que esta mejore y pueda ser viable para personas de bajos recursos, así como también debe haber participación de actores emergentes en la escuela como son padres de familia, maestros, alumnos, etc. todo aquel que tenga contacto con esta institución pues para poder comenzar a realizar un cambio en la educación, debemos empezar por cada uno de nosotros, comprometiéndonos más en la labor que desempeñamos en esta institución llamada escuela..

---

1.- Elizondo Mayer Sierra, Carlos, por eso estamos como estamos, La economía política de un crecimiento mediocre, Debate, México, pp. 185-202.

## **Bibliografía**

Elizondo Mayer Sierra, Carlos, por eso estamos como estamos, La economía política de un crecimiento mediocre, Debate, México, pp. 185-202.

Martínez, Nurit, *Crece la demanda de jóvenes por bachillerato en la UNAM*, El Universal, [consultado el 24 de agosto de 2011] en: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186601.html>

García A. Judith, *Se quedaron sin bachillerato 46 mil 309 alumnos: COMIPEMS*, El sol de México, [consultado el 24 de agosto de 2011] en: <http://www.oem.com.mx/elmexicano/notas/n2165573.html>

*El desafío de las brechas en educación*, Mexicanos primero, [consultado el 24 de agosto de 2011] en: <http://www.mexicanosprimero.org/maestros/blog-mexicanos-primero/314-el-desafio-de-las-brechas-en-educacion.html>

La estudiante Tlayotzin, como puede verse en el primer párrafo de su ensayo, hace una introducción donde contextualiza la situación de la educación en México. No se trata de un mero resumen, sobre todo si atendemos a expresiones tales como “Es bien conocido por todos que la educación mexicana se encuentra en decadencia”, “pero mas allá del impacto de la enorme deficiencia”, “encontramos la alarmante realidad de nuestro país”. Estas expresiones son en realidad juicios de valor a los que la estudiante ha llegado después de reflexionar sobre el material consultado. Esta breve introducción realizada nos permite apreciar que ella está asumiendo una postura propia como resultado de la evaluación de los datos y la información consultada, lo cual es justamente lo que se busca en la elaboración de un ensayo.

En los párrafos dos y tres vemos de qué manera se da cuenta de las lecturas realizadas, lo cual fundamenta lo que se escribe en un ensayo. En el cuarto párrafo podemos observar que la estudiante se anima a emitir un juicio general con base en todo lo expuesto: “por eso podríamos decir que justamente como dice Pierre Bourdieu, en su teoría de la escuela como campo social, la educación de mayor calidad solo puede ser otorgada a aquellos que poseen los recursos económicos para poder tenerlo, pues el Estado no invierte en educación y por lo tanto no hay tantos suficientes materiales, personal educativo, instalaciones y otros elementos que puedan impulsar, (*sic*). Por ello para muchas personas de escasos recursos, la educación se puede ver de difícil acceso e incluso nula”. Esta conclusión de tres momentos (“por eso”, “y por tanto”, “por ello”) evidencia la capacidad conclusiva de la estudiante, quien luego de sopesar todas las premisas de una argumentación pudo deducir las debidas conclusiones lógicas, lo cual es sumamente importante en los ensayos porque se atiende el desarrollo de la argumentación.

En el quinto párrafo, como se puede observar, comienza con la síntesis de las conclusiones anteriores que recupera la fuerza de la argumentación. Lo cual es acompañado ahora de una comparación entre el sistema de méritos que propone la OCDE, que es igualitario, y el contexto de desigualdad del sistema educativo mexicano donde quienes tienen mayores recursos son los que tienen acceso a una mejor educación.

El sexto párrafo es una derivación de lo dicho anteriormente, mientras que en el séptimo párrafo se indica un ejemplo que ilustra la injusticia del sistema educativo mexicano con el famoso “pase automático” de la UNAM.

El último párrafo es una conclusión general de todo lo expuesto, donde Tlayotzin se permite proponer una recomendación al Estado Mexicano para ampliar las oportunidades que permitan a los ciudadanos tener las mismas posibilidades de acceder a la educación, ampliando esta recomendación al resto de la sociedad.

Por lo tanto, en este caso, nos encontramos ante un ensayo redactado con sencillez y claridad argumentativa, pero que además permite señalar que la estudiante en cuestión se ha apropiado significativamente de sus lecturas no sólo para interpretar su realidad actual sino sobre todo para proponer alternativas que puedan transformar esa misma realidad. Se trata de un buen trabajo para este nivel de estudios, que a pesar de algunos errores ortográficos, está en camino, con la guía adecuada, de trabajos de excelencia en el nivel superior.

El sistema educativo público mexicano es un fiel reflejo de la lógica corporativa con la que se organizó el país en los años posrevolucionarios.

Diferencias en la educación entre la OCDE y México

OCDE	MEXICO
Busca igualdad	Desigualdad
Amplia cobertura	Cobertura limitada
Buena educación, calidad	Poca educación, mala calidad
Importancia del merito	Merito, no importante

Entre la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y México encontramos grandes diferencias en lo que respecta a la educación. La OCDE busca una igualdad, tener una amplia cobertura, buena educación y por lo tanto de calidad y le presta importancia al merito; mientras que en México existe una total desigualdad, la cobertura es delimitada, existe poca educación y si se tiene es de mala calidad y el merito no es importante. Con esto observamos la gran diferencia que existe entre la organización y nuestro país.

Durante décadas nunca supimos cual era la calidad de nuestra educación, las pruebas que se llegaron a hacer se guardaron celosamente. Ahora si lo sabemos gracias a los datos del estudio PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) que mide competencias verbales, matemáticas y científicas, no conocimientos; evalúa a quienes tienen 15 años de edad y aun están en el sistema educativo.

A partir de las distribuciones de los resultados de los alumnos, se definen varias categorías para cada escala medida por las pruebas PISA. Se establecen 6 niveles donde cada uno se define por un rango de puntuaciones. Estos niveles son:

Descripción genérica de los niveles de desempeño

NIVELES	DESCRIPCION GENERICA
Nivel 6 Nivel 5 Nivel 4	Situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, ciencias u otras.
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la

	sociedad contemporánea.
Nivel 1 a	Insuficientes (en especial 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1 b	
Nivel 0	

#### Cobertura educativa México y OCDE

COBERTURA POR NIVELES EDUCATIVOS	OCDE	MEXICO
Primaria y secundaria	29%	21%
Preparatoria o equivalente	44%	17%
Nivel superior	28%	16%
Cobertura total	101%	54%

La cobertura que existe entre la OCDE y México es de gran diferencia ya que la OCDE cuenta con un 101% y México con tan solo el 54%. De sus estudiantes en México el 21% tienen la secundaria terminada, el 17% tiene la preparatoria y tan solo el 16% nivel superior. Niveles muy bajos comparados a la OCDE.

El sistema educativo mexicano no produce casi ningún estudiante en los dos niveles más altos del PISA. Con esto observamos la calidad que tiene México en la educación además de que no se hace nada para cambiarlo, vivimos en el pasado con el mismo sistema de siempre y si se le hacen cambios la mayoría de veces en lugar de ayudar perjudica mas además de que estamos consientes de esto y no hacemos nada, estamos satisfechos con ello.

Se nos pone el ejemplo de la UNAM que les da más preferencia a sus alumnos con el pase reglamentario que aquellos que realizan el examen dándonos a entender que no da reconocimiento al merito pero no estoy de acuerdo con esto ya que para poder entrar a alguno de sus bachilleratos ya fueron evaluados para entrar realizando el examen de COMIPEMS y si fueron colocados en algún bachillerato es por su merito.

#### BIBLIOGRAFIA

- Carlos Elizondo Mayer-Sierra; "Por eso estamos como estamos"; pag.185-195.

El ensayo de la estudiante Raquel inicia su escrito con una afirmación “El sistema educativo público mexicano es un fiel reflejo de la lógica corporativista con la que se organizó el país en los años posrevolucionarios”, que retoma del texto base llamado “Porque no aprendemos” del libro *“Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre”*. En este caso, presenta un cuadro donde se puede observar la diferencia entre la OCDE y el Sistema Educativo Mexicano en cuanto a indicadores de calidad y cobertura educativa y, en seguida, aparece un párrafo que explica dicho cuadro.

En el tercer párrafo trata sobre la evaluación y posteriormente clasifica la información leída. No obstante, no pone la fuente del cuadro indicado. Lo valioso de este ensayo es que recupera los cuadros descriptivos que le permiten al lector comparar de manera más específica y clara lo que se está discutiendo.

El penúltimo párrafo presenta una conclusión de las cifras mostradas donde la estudiante hace juicios de valor: “vivimos en el pasado con el mismo de siempre”. Y en el último párrafo expresa su desacuerdo con el “pase automático”, al cual considera un procedimiento académico justo, lo cual es muy valioso porque hace una crítica de la posición del texto que leyó. Sin embargo, debe subrayarse que el texto es un buen trabajo, pero que reproduce casi en calca lo leído, no hay una argumentación o una problematización más compleja. Su nivel de apropiación es más débil aunque llega a una conclusión personal con base en lo que comprendió al leer, pero sin un mayor desarrollo de temas o problemas que pudieran hacer que su razonamiento fuera más lúcido y fundamentado.



Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades.

Plantel Sur.

Gabriela

La gran diferencia entre una buena educación y lo que realmente tenemos los mexicanos.

La educación en México comienza quizás cubriendo en su mayoría la población (a excepción de algunas comunidades rurales) ofreciendo pre-escolar, primaria y secundaria para los futuros estudiantes. Sin embargo la calidad de la misma es bastante pésima, algunos profesores en estas comunidades rurales donde existen escuelas, obtienen sus plazas comprándolas o peor aún, de generación en generación de forma que existen profesores que ni siquiera han concluido sus estudios y lo mayor que aspiran para los estudiantes es aprender a leer. Llegando a nivel medio superior, los que viven fuera del DF tiene que viajar hacia acá y al igual que los mismos habitantes del DF, deben enfrentarse a un examen para poder continuar sus estudios. No hay preparatorias ni Universidades. Como podemos ejercer un derecho que nos pertenece si ni siquiera en nuestra comunidad encontramos lo que necesitamos.

Por diversos factores, muchos no estudian o terminan de estudiar en México, seguimos comparando con la OCDE aquellos datos que reflejan la mala calidad de la educación en nuestro país. Mientras la OCD muestra que al menos tiene un cobertura del 100%. México tan solo tiene 54%. Tan solo la mitad, pensando un poco mas de trasfondo, al principio es relativamente fácil comenzar a estudiar en México, sin embargo muy pocos alcanza un grado mayor de la preparatoria.

Un factor aun sin mencionar son las "brechas educativas" donde se van mostrando aquel aislamiento de muchos tanto, que dejan de estudiar o que tienen la imposibilidad de estudiar. Es bastante frustrante que no exista una ampliación mucho mayor para poder "educar" y hacer saber de algunos aspectos como los derechos. A toda la población mexicana.

Cita textual: <http://www.proceso.com.mx/?p=301133>  
<http://www.oem.com.mx/elmexicano/notas/n2165573.htm>

<http://www.mexicanosprimero.org/maestros/blog-mexicanos-primero/314-el-desafio-de-las-brechas-en-la-educacion.html>

Bibliografía.

<http://www.proceso.com.mx/?p=301133>

<http://www.oem.com.mx/elmexicano/notas/n2165573.htm>

<http://www.mexicanosprimero.org/maestros/blog-mexicanos-primero/314-el-desafio-de-las-brechas-en-la-educacion.html>

La estudiante Gabriela inicia su ensayo con un párrafo que nos habla de cómo analiza su propia realidad a partir de las ideas centrales de su lectura, porque habla de la situación de las comunidades rurales donde, según ella, hay compra de plazas, centralización de la educación, y concluye ese párrafo inicial, con una pregunta que nos habla de la preocupación que tiene sobre su contexto social: “como podemos ejercer un derecho que nos pertenece...(*sic*) ”. Esta pregunta nos habla del grado de reflexión así como a la conclusión al que ha llegado la estudiante; plantear una pregunta es lo más significativo en un ensayo porque permite mantener la reflexión constante y abierta.

Los siguientes dos párrafos son resúmenes de lo leído como parte del diagnóstico, donde al final se ofrece un juicio de valor: “es bastante frustrante que no exista una ampliación mucho mayor para poder ‘educar’ y hacer saber de algunos aspectos como los derechos”.

Aunque el primer párrafo es una interpretación de su contexto, lo que le faltó desarrollar son los argumentos y la problematización.

## MENTIRAS Y VERDADES SUEÑO O REALIDAD

Wendy

### *“La educación en México”*

La mayoría de las personas la mayor parte del tiempo hablamos de educación, sin embargo realmente ¿sabemos que es educación? Esta palabra tan compleja en distintos sentidos y ámbitos el principal en este trabajo: la calidad de educación que se imparte en México, las verdades y mentiras, los sueños y la realidad. Por ese gran motivo a continuación se presenta una breve descripción del significado de *Educación*.

**“La Educación Para Todos (EPT) es un compromiso mundial con el que se pretende ofrecer una educación de calidad a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Se busca lograr seis objetivos clave en 2015: atención y educación de la primera infancia; enseñanza primaria universal; educación de jóvenes y adultos; alfabetización; igualdad de género; y calidad en la educación.”**

**Artículo 2o.-** Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

A simple vista nos damos cuenta que la educación en México es de mala calidad, con el simple hecho de que no existe una competencia y no hay merito para seguir adelante e impulsar los niveles de educación, existen varios motivos para afirmarlo. Incluso la cobertura es un punto muy importante en un estudio se compara de igual manera la OCDE y México en este ámbito *cobertura*.

### COBERTURA EDUCATIVA

NIVEL EDUCATIVO	OCDE	MEXICO
PRIMARIA Y SECUNDARIA	29%	21%
PREPARATORIA	44 %	17%
GRADO SUPERIOR	28%	16%
TOTAL	101%	54%

Debido a esto el sistema educativo de nuestro país es malo, pues todo coincide no hay gran cobertura y de un 100% que debería tener un grado superior no se cubre ni con un mínimo de la cuarta parte.

“La calidad educativa tiene muchos ángulos, pero el logro de los aprendizajes es imprescindible. Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales

arrojan porcentajes de logro por debajo del básico o insuficiente para las mayorías”

Donde esta la supuesta igualdad en cobertura; realmente ¿Es posible que apenas se allegue a un 50% del 100?

“Las brechas educativas son las brutales diferencias en el acceso, trayectoria, egreso y resultados educativos distintos grupos de población”. Es muy preocupante la desigualdad que existe

Por lo que tenemos un final muy infeliz, es casi imposible creer que haya una pésima educación, al menos se debería estar trabajando en eso para mejorarla, para tener una excelente perspectiva o mejor dicho una realidad satisfactoria. Mientras tanto ni el Estado ni demás instituciones no tienen la menor preocupación es mas ni siquiera los propios estudiantes.

### ***Bibliografía***

Elizondo Mayer Serra, Carlos (2011) *Por eso estamos como estamos*. La economía política de un crecimiento mediocre.

*El desafío de las brechas en educación (12 enero 2011)* Mexicanos Primero.

México en PISA 2009, *Tareas en los niveles de desempeño en la escala global de Lectura*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190214s.pdf>

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

El ensayo de Wendy comienza con un título propio: “Mentiras y verdades. Sueño o realidad”, lo cual es muy importante en el escrito porque el título debe dar cuenta de lo que se quiere argumentar. El primer párrafo es valioso ya que sitúa la problemática del ensayo desde la preocupación cotidiana por la educación, pero vale sobre todo por la pregunta que realiza: “¿Sabemos que es educación? (*sic*)”.

La pregunta resulta significativa por el nivel teórico que supone, lo cual no es común en este nivel. Se trata de un pensamiento complejo, pues la estudiante está manejando este juego de palabras para dar cuenta de su realidad. Después procede a explicar el concepto de “educación” y cita una definición en el segundo párrafo de su texto, con lo que intenta fundamentar su definición en una fuente; lo inadecuado es que no indica la referencia de la cita que maneja, lo cual hace poco confiable la misma para fundamentar su trabajo (pasa lo mismo con el párrafo tres donde aparece una nueva cita, pero no nos dice de dónde la obtuvo).

Después presenta la comparación de la OCDE y México en cuanto a los indicadores de cobertura y calidad (en este caso sí se cita la fuente del recuadro, lo cual es adecuado). Luego viene un análisis de dichos datos comparativos. En cuanto a la cobertura, hay unas líneas donde comenta la información del cuadro no obstante después hay una cita que simplemente presenta, aunque no nos explica por qué es relevante para lo que escribe. Al final realiza un juicio de valor “tenemos ‘un final muy infeliz’”, y termina con una generalización donde declara que para México no es importante la educación.

Comienza bien, pero faltan las referencias de las citas utilizadas, además de una mayor problematización de lo leído.

## Educación vital

México enfrenta una serie de problemáticas sociales, políticas, culturales que contribuyen al aumento de la pobreza y al deterioro de la economía. Debido, en parte, al poco eficiente, corrupto, mal regulado sistema educativo con objetivos dependientes de los intereses del Estado, el país se encuentra entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con menor desarrollo educativo y profesional.

La educación tiene el objetivo de difundir e imponer normas y conductas sociales para mantener una ideología uniforme entre la sociedad; después de la Revolución, la élite en el poder buscaba justificarse, por lo que diseñó un sistema educativo que se centrara únicamente en aspectos que fueran esenciales para su permanencia en el poder, en vez de dirigir el sistema hacia las necesidades económicas, como Carlos Elizondo establece "Las escuelas fueron diseñadas como mecanismo de control político..."<sup>1</sup>. Al seguir la línea post-revolucionaria se enfatizó en la enseñanza de conocimientos técnicos que permitieran seguir el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones. No obstante, al término del "Milagro Mexicano", el declive del modelo keynesiano y la adhesión de México al modelo neoliberal, las deficiencias de la educación se hicieron más visibles.

El mercado internacional con crecientes necesidades de trabajo especializado de mayor calidad, requiere que los países se enfoquen en el desarrollo de capital humano. Para ello, es pertinente que la educación sea de calidad, llegue a gran parte de la población, ofrezca "un piso mínimo para todos los estudiantes, de tal suerte que haya una cierta

---

<sup>1</sup> Elizondo Mayer-Serra, Carlos, *Por eso estamos como estamos: La Economía Política de un Desarrollo Mediocre*, México, p.85.



igualdad de oportunidades<sup>2</sup>, objetivos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) persigue y cuya mayoría de miembros comparte; sin embargo, la situación en México es distinta; el sistema carece de contexto para superar la desigualdad de oportunidades, la baja calidad y la cobertura limitada de la misma que representan obstáculos, aún no superados, de la educación y por tanto de la economía nacional.

El papel de la educación en el mundo se ha tornado vital para el desarrollo; a principios e incluso a mediados del siglo XX era suficiente tener la Educación Básica terminada para encontrar un trabajo que sustentara a una persona y a su familia; para los años ochenta, el tener la licenciatura terminada significaba un trabajo permanente, el fin de los problemas económicos; iniciando el milenio ni siquiera con Educación Superior era seguro un trabajo, de hecho, los trabajadores de "cuello blanco" fueron quienes más perdieron su trabajo y gran parte de los que poseían diploma universitario no fueron aceptados en las empresas, según Jeremy Rifkin "El mercado laboral para licenciados universitarios es el más pobre desde el final de la Segunda Guerra Mundial"<sup>3</sup>. La post-modernidad ha obligado a desarrollar un capital humano sumamente especializado y preparado.

El sistema educativo en México se toma insuficiente ante las demandas nacionales e internacionales, lo que es visible en estudios internacionales comparativos como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). El fin del pleno empleo, el nuevo orden internacional, la nueva visión del mundo, así como las fluctuaciones en el mercado orillan a México a tomar medidas urgentes en cuanto a los problemas que envuelven la Educación.

---

<sup>2</sup> Idem.

<sup>3</sup> Rifkin, Jeremy, *El fin del trabajo*, España, Paidós, 2003, p. 209.

## Bibliografía

Elizondo Mayer-Serra, Carlos, *Por eso estamos como estamos: La Economía Política de un Desarrollo Mediocre*, México, Debate, 2011.

Rifkin, Jeremy, *El fin del trabajo*, España, Paidós, 2003.

Tello, Carlos, *Estado y Desarrollo Económico: México 1920-2006*, México, UNAM, 2007.

En el ensayo de Nhome vemos un título sugerente pero ambiguo y general, con ello no podemos saber específicamente de qué va a tratar su ensayo a partir de lo que leyó e investigó.

Debemos indicar desde ahora que este ensayo está muy bien escrito en el sentido de que hay una excelente redacción y el uso correcto de comas, oraciones subordinadas, signos de puntuación, así como ausencia de errores ortográficos, con oraciones bien construidas, uso adecuado de conectores (“sin embargo” y “por tanto”), lo cual es sumamente inusual en este nivel, es casi un trabajo que se presenta en los niveles superiores, donde se pueden apreciar las afirmaciones bien formuladas y la manera adecuada de citar las fuentes y los autores, así como la forma de citar determinada jerga categorías (“milagro mexicano”). Este trabajo supone no sólo la comprensión de la temática abordada, sino un manejo óptimo casi especializado de ciertas propuestas teóricas: “al seguir la línea post-revolucionaria...”, “el modelo de sustitución”, “declive del modelo keynesiano y la adhesión de México al neoliberalismo”, “el mercado neoliberal”, “desarrollo de capital humano”, “postmodernidad”, además de la referencia puntual de ciertos autores (Jeremy Rifkin).

La estudiante concluye con un párrafo donde afirma que el sistema educativo mexicano es insuficiente y tiene que tomar medidas con relación a los problemas educativos ante un nuevo orden internacional. Excelente exposición del tema, pero con una conclusión obvia. En todo el trabajo no aparece su postura con relación al problema, lo cual contraviene la esencia misma de un ensayo *crítico*. No obstante lo bien elaborado del trabajo en términos formales, no hay una posición o aprendizaje significativo de lo leído, lo cual significa que todo el trabajo no es más que un muy buen resumen académico, pero no un ensayo argumentativo donde se disputa, debate o discuten las ideas.

En los textos argumentativos revisados, los estudiantes expusieron lo relacionado con el funcionamiento de las instituciones escolares, aunque no todos lograron incorporar a su ensayo interpretaciones desde su contexto con una postura crítica desarrollada en clase a través de algunas investigaciones que les permitieron

responder a la interrogante planteada: “¿Cómo es la educación en torno a la cobertura y la calidad?”, demostrando así su grado de aprendizaje.

No obstante, al comparar el primer borrador con la versión final se observó que los estudiantes lograron progresos considerables en cuanto a la utilización de cuadros descriptivos para interpretar, así como argumentos propios. Algunos desarrollaron un buen argumento que respondió a la interrogante, al incorporar notas escritas durante la clase, utilizaron textos leídos e instrucciones indicadas.

A partir de los textos se puede ver que varios estudiantes escribieron sobre la interrogante planteada, lo cual los llevó a enfoques distintos con sus propias ideas en donde se muestra una postura propia, pues trataron de buscar información que sustentara su postura para demostrar sus conocimientos, en el que se vieron inducidos a relacionar texto y contexto, el cual relaciona los conocimientos previos e información descriptiva para producir argumentos.

También se identificó que los estudiantes no siempre realizaron citas de referencia, pues no reconocen del todo las normas de cada estilo de referencia a pesar de que se les mencionó la importancia de utilizarlas durante la escritura. Al reconocer estas dificultades es pertinente que tanto profesores como estudiantes se habitúen a la *cultura de las fuentes* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la revisión constante de los textos para evitar usar información sin dar cuenta de las fuentes de referencia, pues estas prácticas atentan contra los derechos de autor. Por esta situación, pienso que no es suficiente que los profesores del bachillerato soliciten un proyecto al final de cada semestre, pues el estudiante requiere investigar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que lo lleva a consultar información en internet e impresa necesariamente confiable.

#### **4.2. La cultura de las fuentes a partir de evidencias confiables**

Los estudiantes de bachillerato deben dar cuenta de las fuentes utilizadas en su textos argumentativos, esto indica que deben reconocer los diferentes estilos de referencia para aprender a citar correctamente con la finalidad de evitar el plagio. Al respecto Sánchez dice: “hay autores que se apropian de ideas, diseños metodológicos, frases o datos, ya sea por desconocimiento de las formas de

documentación (citas, resúmenes, parafraseo) o de una manera deliberada” (Sánchez, 2005:2).

En este sentido, es conveniente reconocer las características de algunas formas de plagio según Soto (2012) como el auto-plagio, falsa autoría, envío doble, robo de material y copias sin autorización de código fuente. También se clasifican de acuerdo a los métodos como: copiar y pegar, parafraseo inapropiado, referencia perdida, referencia falsa, fabricación de datos, robo de idea con intenciones económicas, por calificación o reputación; por motivos intencionales o accidentales.

Como pudimos constatar es necesario reconocer los diferentes tipos de plagio para evitarlos en el uso del conocimiento o construcción del conocimiento. Por ello, los estudiantes del bachillerato tienen que aprender a citar de manera correcta las fuentes de consulta utilizadas para la escritura de sus textos como parte de la alfabetización académica en las ciencias sociales.

En este sentido, en la estrategia propuesta para la elaboración de un ensayo argumentativo, es imprescindible que los profesores de bachillerato enseñen a citar las fuentes de información consultadas por los estudiantes, y que todo proyecto incluya un apartado de referencias conocido comúnmente como bibliografía o fuentes de información, dado que sustentan la veracidad de los argumentos expuestos que además respaldan la confiabilidad de sus textos.

Los resultados de la estrategia permiten constatar que no fueron suficientes los textos proporcionados para lograr que los estudiantes utilizaran argumentos demostrables o confiables a través de evidencias, porque casi no citaron las fuentes de donde obtuvieron los datos e información, mientras que otros, que si lo hicieron requieren fortalecer la diferencia entre los estilos de referencia usados por las distintas áreas de conocimiento. Pues la composición de sus elementos, su orden secuencial y transcripción es distinta en cada estilo de referencia: APA, estilo Harvard, Chicago, solamente por mencionar algunos, a pesar de ser normas internacionales, no son un estilo único, por ello, es indispensable incluir en esta estrategia una guía o ejemplos concretos para que el estudiante las identifique con claridad y las utilice de manera correcta. Por tanto, es preciso reforzar el uso de

referencias hemero-bibliográficas o bien notas a pie de página (notas aclaratorias) e incluirlas en esta estrategia.

Bazán (2007:17) ha señalado que en el bachillerato se “requiere el paso de una cultura del comentario, lo que enseña la autoridad del profesor, a una cultura de fuentes, que el alumno consulta directamente”. La fuente de información de algún dato socio-histórico o al citar algún autor de manera literal, parafraseando o simplemente, como referencia, se debe indicar con puntualidad en el texto citado como respaldo documental, suficiente para los los lectores.

Por ejemplo, se puede apreciar que en algunos textos de los estudiantes, sólo se reprodujeron las ideas del autor leído en forma de resumen y a veces sin dar cuenta de la referencia. Esto representa un problema de plagio que seguramente puede ser erradicado, ya que indudablemente se incurre en plagio al no citar el origen de los datos, pues todo ensayo argumentativo debe contener citas y bibliografía.

Cabe decir que siempre se comenta entre los profesores que los estudiantes a veces entregan trabajos de internet sin dar cuenta que el problema radica en las causas que lo propician, más que en las consecuencias evidentes. Estas prácticas son realmente graves, por ello, es importante considerarlas como parte de las actividades de los docentes y estudiantes en el bachillerato como parte de la alfabetización académica.

Para atender a esta problemática se sugiere incorporar a la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo una breve guía de como citar que se basa en el libro de Umberto Eco titulado *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procesamientos de estudio, investigación, y escritura* (1991). Para mi este texto es apropiado, pues brinda los ejemplos necesarios para expresar las citas textuales o indirectas, e identifica un listado de referencias consultadas con la finalidad de servir de guía para interiorizar la lógica de estos procedimientos que brindan exactitud, claridad exhaustiva y didácticas. Asimismo, establece orientaciones básicas de uso generalizado. De todas manera se puede consultar otros estilos, lo importante es apegarse a sus normas para resolver problemas y profundizar el conocimiento de cómo manejar la bibliografía.

A continuación se presentan ejemplos de cómo citar para incluirlo en esta estrategia que servirá tanto a profesores como a estudiantes para hacer uso correcto de las referencias con la finalidad de fortalecer las citas de referencia. Por ejemplo, si lo citado no ocupa más de tres renglones de nuestro escrito, entonces se coloca entre comillas y a renglón seguido, escribir la nota de referencia al cierre de comillas, pero si el texto citado supera los tres renglones, entonces se coloca en un párrafo aparte, a espacio sencillo con sangrías a derecha e izquierda, o sólo a la izquierda, usando una tipografía más pequeña, por encima del renglón.

Otro criterio es si sólo interesa citar algunos enunciados de un texto que se encuentran en un párrafo extenso, se asientan tres puntos seguidos al principio o al final entre corchetes. También se utilizan para editar en la redacción o bien para “tomar la palabra” en la cita.

Entonces, las referencias y citas también pueden ser parte de la alfabetización académica, porque ayudan a escribir un ensayo argumentativos que sustenta los argumentos de manera confiable con anotaciones de referencia y notación bibliográfica.

Se trata de mejorar el uso de citas de referencia para argumentar y contextualizar la información que utilizan los estudiantes al momento de realizar actividades de escritura con relación a los textos leídos, pues a veces retoman ideas para confrontarlas, compararlas, ejemplificar o hacer analogías, por eso reitero que es indispensable citar de donde se obtuvo la información.

En vista de que se reconoce que “el problema del plagio en la escritura se debe a la mala formación del estudiante y a los hábitos cultivados en el colegio, en donde no se enseña a citar” (Ochoa, 2014), se debe tomar en consideración durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales la revisión de las fuentes como parte de las actividades académicas de lectura y de escritura en la Educación Media Superior en México.

### **4.3. Evaluación de la estrategia didáctica**

La evaluación de la puesta en práctica de la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo, permitió afirmar que la lectura y la escritura ayuda a los estudiantes a expresar sus opiniones, intereses y preocupaciones con base en evidencias para no reproducir especulaciones.

Ya que los estudiantes generalmente analizan un tema en términos teóricos, sin relación a los conocimientos previos y descontextualizados de lo que sucede, como por ejemplo, cuando opinaron que “ la educación en México era desigual”, “el gobierno no invierte en educación”, debe pedírseles, como lo hice, dar las razones que sustentaran sus opiniones para no especular porque se trataba de escribir argumentos. A partir de estas ideas se comenzó a leer y escribir desde los diversos puntos de vista en función del intercambio de opiniones para lograr la validez de sus argumentaciones. Al darse cuenta del problema, los estudiantes identificaron el funcionamiento de las instituciones escolares en las que distinguieron distintas significaciones de la educación.

Bajo estas opiniones pienso que los estudiantes de bachillerato deben investigar sobre diversos temas planteados en clase a partir de una pregunta generadora, para hacer hincapié en la construcción de conocimiento con el uso óptimo de fuentes confiables, esto significa que sean documentos escritos por autores, con fecha y publicadas por instituciones reconocidas como organismos internacionales, instituciones de gobierno, universidades, libros y revistas especializadas o bien organizaciones civiles.

De las primeras impresiones al aplicar esta estrategia, se puede decir que los estudiantes tienen una actitud de incertidumbre porque la lectura y la escritura de textos la entienden como una actividad propia del taller de lectura y redacción y, por tanto, no la vinculan con la enseñanza de las ciencias sociales. A pesar de que en la asignatura de ciencias sociales se mencione el argumento por escrito y oral, ya que es una de las condiciones que deberá desarrollar para continuar sus estudios en cualquier disciplina en la universidad.

Respecto al ambiente escolar en general, fueron favorables las condiciones para llevar a cabo la estrategia, el mayor problema radicó en la dispersión de los

estudiantes, puesto que no todos son constantes (no participan, no asisten a clase de manera regular, no llevan la tarea) para los proyectos planteados.

Tomando en cuenta dichos factores, fue idóneo aplicar la estrategia en el turno matutino porque normalmente los estudiantes mostraron disposición en el trabajo en equipo e individual. Conforme a los resultados se sugiere aplicarla a un grupo menor a 20 estudiantes, pues difícilmente como profesor puedes tener el tiempo suficiente para revisar la lectura y la escritura de todos los estudiantes con el fin de propiciar la alfabetización académica.

Una condición indispensable fue indicar a los estudiante que durante la evaluación continua como parte de la adecuación a la situación comunicativa, las observaciones debían corregirse con respeto, en tanto que se aprendía de los errores, y que todos debían estar dispuestos a colaborar con el aprendizaje de cada integrante del grupo, pues no se trataba de descalificar por los errores sino aportar para aprender. Esto posibilita un diálogo sobre las dificultades y facilidades de cada estudiante a fin de proporcionar sugerencias o estrategias para brindar oportunidades entre ellos que permita al estudiante reconoce otras formas de pensar que contribuyen a su formación porque seguramente no las conocían.

De este modo, la dificultad en la enseñanza de la lectura y la escritura consistió en la posibilidad real de corregir los texto de la mejor manera posible, pues como profesora de la disciplina de ciencias sociales no siempre se cuenta con la suficiente preparación académica en español para poder realizar una corrección eficaz. Por ello, considero pertinente el trabajo colaborativo entre profesores para la revisión de los textos de los estudiantes para hacerlos realmente útiles en la producción del saber en las ciencias sociales.

Con respecto a los textos producidos, se considera que los primeros borradores fueron textos que resumían el tema, es decir, mostraban las ideas del autor del texto analizado, pero con base a las correcciones (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) la mayoría de los estudiantes fueron argumentando sus propias opiniones sobre la interrogante planteada.

También debo señalar que la mayor dificultad se presentó cuando los estudiantes tenían que mencionar citas y bibliografía para dar cuenta de sus datos



e información confiable para sostener o rechazar su postura. Al trabajar con borradores se les dio la oportunidad de mejorar sus textos ante tales dificultades. Asimismo se reconoce que los estudiantes en su versión final produjeron un texto con cierto grado de investigación independiente que logró un enfoque distinto de lo analizado.

Lo importante de la estrategia fue realizar la lectura y la escritura en clase en tanto proceso, ya que ambas actividades se pudieron realizar de manera individual y en forma colaborativa con todo el grupo, e implicarlos en la lectura de los textos y en la escritura para analizarlos con el fin de propiciar la mejor comprensión desde la enseñanza para la comprensión que involucró un evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales.

También hay que reconocer que el formato de actividades, la lista de palabras enlace y la rúbrica influyeron en la necesidad de investigar más para responder a la pregunta que guía la actividad. Además resulta más sencillo para los estudiantes de bachillerato trabajar con un formato de actividades académicas en la que identifican los pasos a seguir, así como la manera de evaluar la actividad con el fin de ayudarlos en su análisis de textos y en su cultura discursiva.

La estrategia de análisis de texto propició el uso de datos cuantitativos, cuyo manejo requirió del uso de la calculadora o del celular, haciendo uso responsable de estos dispositivos en clase como recurso, ya que no los distrajo en clase más bien los utilizaron con el compromiso de crear y generar datos que dieran cuenta de su conocimiento de manera pertinente en las actividades académicas.

De los resultados se concluye que la alfabetización académica en ciencias sociales se llevó a cabo con el análisis de texto mostrando de manera concreta la cultura discursiva de la disciplina durante las clases y fuera de ellas, como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque difícilmente un ensayo queda listo en un primer intento, pues se llega a la versión final después de varios borradores, con el fin de mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes se fomentó la autoevaluación<sup>13</sup> para mejorar los textos escritos por los estudiantes.

---

<sup>13</sup> Entiéndase por autoevaluación, "el proceso mediante el cual, el estudiante reflexiona sobre la calidad de su trabajo, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente

En este sentido, los estudiantes de bachillerato al leer y escribir enfatizaron comprender el conocimiento para utilizarlo en los argumentos de su ensayo, lo cual los concibió como sujetos de acción, no simplemente como objeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales.

Al construir y aplicar conocimientos, el estudiante no puede ser reducido a un mero depósito de la información de los saberes del profesor o del contenido de un texto; de modo que conservan el sentido común, la capacidad de juicio sobre el funcionamiento de las instituciones, el deseo de aplicar lo que aprenden a su propio contexto y así tomar las mejores decisiones frente a los retos futuros.

En tanto que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales se apoya casi siempre en la exposición de información que no necesariamente implican pensar o entender desde la lectura y la escritura, los estudiantes, por esto mismo, requieren mejorar la capacidad de abstracción, análisis, síntesis, esto es, propiciar la actitud de entender los textos con relación al contexto de los mismos. Así pues, resulta crucial que en el bachillerato se promueva la alfabetización académica que aquí hemos expuesto, a través de la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo argumentativo como recurso que fortalece la formación de estudiantes críticos y autónomos hacia su acceso al discurso de la comunidad académica. Ello implica, acabar con prejuicios, clichés como que “la lectura es propia del taller de lectura y redacción”, “de la asignatura de español o de literatura” o también que las “operaciones son propias de matemáticas”. Ya que dichas disciplinas se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales porque, como mencioné, se tienen que construir datos como evidencia e información con fuentes primarias para comprender, interpretar, comunicar, y no sólo repetir y acumular interpretaciones descontextualizadas.

---

establecidos, con la intención de mejorar su aprendizaje y convertirse en un aprendiz autónomo” (Anijovich, 2010:143).

Para llevar a cabo la estrategia propuesta fue necesario establecer normas de convivencia, el trabajo colaborativo con respeto, así como asumir y conservar las obligaciones en cada secuencia, aunque hay que destacar que estos criterios normativos no fueron fáciles de implementar, pues, como dije, los estudiantes están acostumbrados a ser evaluados por el profesor con trabajos finales, incluso porque algunos se atreven a entregar un trabajo final sobre el tema, a pesar de las indicaciones dadas por medio del formato de actividades académicas, la cual establecía una secuencia de actividades para desarrollar un ensayo argumentativo a partir del análisis de texto que se realizó durante las clases, así como fuera de ellas con criterios específicos en tiempos.

Los estudiantes tienen dificultades para seguir la secuencia, por ejemplo, cuando algunos no presentaron su texto para la coevaluación. En este caso se les pidió que se tomaran su tiempo, puesto que era poco productivo que estuvieran en clase sin material para integrarse a la lectura y la escritura como fines proyectados. Con ello, nos percatamos que los estudiantes están habituados a una forma de trabajo en donde lo único que importa es pasar asistencia, entregar un trabajo final sin la correspondiente revisión de borradores previos, es decir, sin seguimiento del desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras en el aula para que el estudiante pueda producir un texto propio.

Es necesario considerar que no es común que los estudiantes den continuidad, en general, a las actividades que realizan en clase, con lo que llevan a cabo fuera de ella, puesto que los cuadros descriptivos casi no los retomaron para dar respuesta a la pregunta guía.

Reconozco que en cada sesión no necesité pedirles que guardaran silencio, se sentaran, no comieran, no realizaran tareas de otras asignaturas, no usaran el celular o algún otro aparato como distractor, puesto que las actividades académicas establecidas por sí mismas dieron lugar a condiciones favorables de trabajo en durante la clase.

Otra cuestión relevante que hay que tomar en cuenta es la optimización del tiempo, tanto profesores como estudiantes tienen que ser puntuales en las sesiones de clase, para lo cual se recomienda tomar asistencia con la firma del estudiante.

No obstante, faltó tiempo ante la necesidad de “abrirse a opiniones externas, dar más libertad”. Es de suponerse que los estudiantes se refieren a la rigidez con que se trabajó, observación que también señala el profesor supervisor. Sin embargo, esto se debe al limitado tiempo destinado a la estrategia por ser parte de una materia de la maestría, pues no se permitió a los estudiantes especular sobre el tema con opiniones diversas sin contar con las evidencias como datos o ejemplos concretos suficientes para dar sustento a los argumentos en el debate oral. En este sentido, el profesor titular del grupo afirmó que se “insistió en el empleo de argumentos que fundamentaran lo expresado por los estudiantes de manera oral o escrita dentro y fuera de clase, para no especular sobre la interrogante planteada”, es decir, siempre se trató de que los estudiantes buscaran evidencias con datos e información que sostuviera su postura sobre el tema abordado, aunque los estudiantes atendieron poco a la indicación.

Sin lugar a dudas la secuencia de la estrategia implicó: a) leer textos cortos en clase; b) elaborar en el pizarrón cuadros descriptivos para comprender; c) escribir un argumento en un párrafo; d) coevaluar, autoevaluar y heteroevaluar los borradores atendiendo a la rúbrica. En estos términos, los estudiantes debieron desarrollar su capacidad argumentativa considerándose a sí mismos *agentes sociales* desde un enfoque sociológico basado en Bourdieu, en tanto que su enfoque teórico nos permitió analizar la legitimación de las desigualdades sociales en las instituciones educativas a partir de categorías como violencia simbólica, el habitus, acción social, capital cultural y capital económico.

Con base en lo anterior, las conclusiones a las que llegaron los estudiantes fueron las siguientes: 1) el sistema educativo reproduce la desigualdad social y 2) el estudiante desempeña un rol y una función como agente social. Con lo cual puedo decir que la participación del estudiante fue fundamental, pues son ellos quienes leen y escriben; se trabajó en clase sobre sus textos, porque no hay transformación del conocimiento sino se escribe.

Las actividades de lectura y de escritura en clase por parte de los estudiantes tenían como finalidad entender el funcionamiento de las instituciones sociales, porque no sólo necesitan repetir información para demostrar que conocen, sino que

primero deben comprender un texto que les permita interpretar datos concretos a su realidad cercana para formular argumentos que fundamenten su propia postura. Asimismo, la escritura de un ensayo permitió al estudiante realizar el deseo de saber aprender, pues son ellos quienes pueden apropiarse en el sentido de modificar el conocimiento fundado en evidencias, porque un argumento, recordemos, no reitera conclusiones, tampoco expone clichés, estereotipos, prejuicios o falacias, más bien da razones sobre diferentes puntos de vista con pruebas, ejemplos, o bien, evidencias tal como lo menciona Weston (2013), aspectos que necesariamente son resultado de la comprensión misma que requiere revisiones.

Parece ser que la estrategia no se limitó a una simple memorización de conceptos o corrientes teóricas, más bien se destacó el respeto por el “error”, considerándolo como oportunidad creativa, ya que el aprendizaje significativo necesita revisar, aprobar y ensayar ideas para usarlas.

También indagué sobre los desempeños no logrados al llevar a cabo la estrategia, pues al revisar los objetivos propuestos en la estrategia con los criterios de la rúbrica planteada, constaté que resultaban un tanto confusos al establecer demasiados desempeños que no necesariamente se relacionan, pero que además conservan saturación de contenidos, por tanto, se propone la siguiente rúbrica modifica.

Cuadro 9. Rúbrica para autoevaluar, coevaluar y evaluar ensayo argumentativo

Desempeño	Excelente	Bueno	Regular	Incipiente
Introducción	Cita relevante, una estadística o una pregunta.	No es directo e inapropiado.	Es poco claro con el tema.	No es relevante al tema.
Idea principal	Nombra el tema y los puntos a discutir.	Nombra el tema del ensayo.	Esquematiza algunos puntos a discutir.	No menciona el tema ni los puntos a discutir.
Evidencias	Incluye más de 3 evidencias: hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias/ documentos.	Incluye 3 evidencias: hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias/ documentos.	Incluye 2 evidencias: hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias/ documentos.	Incluye 1 evidencia: hechos, estadísticas, ejemplos, experiencias/ documentos.
Conectores	10 palabras enlace conectan las ideas.	8 palabras enlace	6 palabras enlace.	4 palabras enlace.
Ortografía	No comete errores de gramaticales u ortográficos.	Comete 1 o 2 errores gramaticales u ortográficos.	Comete 3 o 4 errores gramaticales u ortográficos.	Comete más de 4 errores gramaticales u ortográficos.
Coherencia	Ofrece 5 argumentos.	Usa 3 argumentos.	Usa 2 argumentos.	No hay argumento
Conclusión	Muestra posición del autor. Un parafraseo de la idea principal.	Se evidencia la posición del autor parafraseado.	La posición del autor parafraseada.	El trabajo termina sin conclusión.
Referencias	5 referencias.	3 referencias.	2 referencias.	1 referencia.

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, se puede decir que los resultados fueron óptimos en tanto que se planeó e integró un formato de actividades académicas, una lista de palabras enlace, texto base como texto modelo de argumentación y textos descriptivos complementarios. La rúbrica que, aunque no fue del todo correcta, ofreció una evaluación continua: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación que permitió llevar a los estudiantes a una adecuación de la situación comunicativa de sus textos que mejoran su desempeño.

## CONCLUSIONES

A partir del análisis de los programas de las asignaturas de ciencias sociales de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, se identificó la existencia de un problema de fondo, la repetición de contenidos que dan lugar a la acumulación de información. Tanto la repetición o acumulación de contenidos son consecuencias del bajo desempeño de los estudiantes en lectura, así como de los exámenes textualistas. Esta enseñanza tradicional se observa en el bachillerato mexicano, especialmente en ciencias sociales que debe ser superada con la enseñanza para la comprensión.

Ahora bien, para el aprendizaje de dichos contenidos e información, los programas en ningún momento plantean como recurso didáctico la lectura y la escritura de manera explícita. Por esta razón, se pensó que era oportuno elaborar una estrategia basada en la escritura de un ensayo con la finalidad de contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

En la elaboración de la estrategia se consideró pertinente aplicar la metodología de la enseñanza para la comprensión en ciencias sociales para llevar a cabo una alfabetización académica, la cual permita a los estudiantes de bachillerato desarrollar habilidades argumentativas a través de la lectura y la escritura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la alfabetización académica en ciencias sociales no se refiere a aprender a leer y a escribir de manera mecánica sino a apropiarse del análisis de textos, de las prácticas discursivas de la disciplina, así como comprender los textos argumentativos antes de escribir una interpretación propia.

El marco de la enseñanza para la comprensión cambió mi concepción del aprendizaje debido a que considera que los estudiantes tiene un desarrollo diferenciado en los aspectos psicológicos derivado de sus experiencias, las cuales, además, dependen de las exigencias de cada disciplina.

Con base en lo anterior, la estrategia utilizada permitió ayudar a todos los estudiantes para que pensarán y actuarán con flexibilidad a partir de lo que saben en la que sus pensamientos se ajusta a distintas situaciones, la cual partió de una

pregunta generadora que permitió a los estudiantes escribir un ensayo argumentativo con múltiples estructuras según las necesidades de cada estudiante, desde el análisis de un texto modelo de argumentación y la lectura de textos descriptivos que aportan definiciones para relacionar datos concretos sobre la interrogante planteada para así entender el funcionamiento de las instituciones sociales.

Dado que las actividades académicas en clase consistieron en la lectura y escritura explícita, lo cual implicó un diálogo entre estudiantes para compartir sus conocimientos, perspectiva constructivista socio-cultural. Ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de mejorar sus textos como parte de una adecuación a la situación comunicativa, se pudo identificar que todos los estudiantes se involucraron de manera colaborativa con respeto, con la necesidad de escribir para sus lectores, mostrando interés por la problemática planteada desde su contexto con la guía y ayuda de la profesora. Incluso la lectura de los textos creados por sus pares, les permitió mejorar sus textos ante las aportaciones o correcciones de sus compañeros.

Del mismo modo podemos decir, que la estrategia favoreció la evaluación continua, requiriendo trabajar en forma sistemática y continua en la lectura y la escritura, ya que los estudiantes no están del todo habituados a la corrección de sus textos, pues no a todos les gusta leer y menos escribir, pues requieren revisiones e investigaciones constantes. A veces los estudiantes no revisan sus textos para mejorarlos, prefieren cambiar sus versiones totalmente o no continuar en la corrección ante la dificultad.

Un aspecto relevante en cuanto al uso de esta estrategia fue la utilización de un texto modelo de argumentación y textos descriptivos, que permitieron el diálogo entre lo que piensan los estudiantes con lo que dicen los especialistas sobre el tema transfiriéndolo al contexto. Aunado a esto, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fue un recurso que favoreció la comunicación e investigación mediante la interacción entre estudiantes y profesora.

Por otro lado, es importante destacar que la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo, demanda la cultura de las fuentes



consultadas por los estudiantes. Ya que se pudo comprobar que los estudiantes presentan dificultades para hacer citas y referencias al considerar ideas que insertan al texto sin dar cuenta de su origen como quien es el autor, fecha, título entre otros datos necesarios para mostrar evidencias confiables para así evitar los plagios involuntarios. En virtud de lo anterior, proponemos que los profesores que imparten la asignatura de ciencias sociales en el bachillerato respondan a la alfabetización académica, para ello considero necesario el trabajo colaborativo y coordinado con los profesores de español o literatura para revisar los textos escrito por los estudiantes.

En términos generales, se puede mencionar que los resultados obtenidos de esta estrategia indican que los estudiantes lograron escribir algunos textos argumentativos para usar el conocimiento adquirido con la guía de la profesora, ya que la estrategia implementada tuvo como objetivo no sólo proporcionar la repetición de conocimiento conceptual sino comprender para transformar el conocimiento.

A partir de la implementación de esta estrategia se recomienda mejorarla al incluirle una guía para elaborar citas de referencia para que los estudiantes citen de manera idónea las fuentes de consulta, pues se identifica que es un recurso indispensable para poder escribir un ensayo argumentativo.

Una guía para elaborar citas de referencia puede ayudar a superar deficiencias detectadas en la escritura de argumentos, pues las actividades académicas en el bachillerato tienen que dar cuenta de la cultura de fuentes para evitar el plagio como parte de la alfabetización académica en ciencias sociales.

Aunque los resultados de mi experiencia son sensatos, creo que a partir de la aplicación de esta estrategia se puede recomendar que los estudiantes realicen investigaciones constantes, pues son elementales para que puedan utilizar evidencias objetivas que sustenten sus argumentos que expresen postura propia.

Nuestra estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en la escritura de un ensayo nos permite recomendar a los profesores del bachillerato en ciencias políticas y sociales implementarla a cualquier tema del programa de acuerdo a la formulación de sus propios objetivos.

Finalmente, se puede destacar la necesidad de efectuar la alfabetización académica en ciencias políticas y sociales I y II para evitar reproducir y acumular la información desde el marco de la enseñanza para la comprensión, con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas, capacidades críticas de comprensión e investigación independiente por parte de los estudiantes que genere con ello nuevo conocimiento que posibilite la transformación de su realidad social y su autonomía en la búsqueda de conocimiento.

El presente trabajo ofreció una metodología mínima para apoyar a los profesores en sus intervenciones docentes en ciencias sociales. Cierro la tesis con la promesa de seguir diseñando estrategias didácticas más eficaces de cara a la complejidad de retos que tenemos actualmente en la sociedad. Dado que las estrategias deben considerar siempre el contexto de intervención para que realmente exista un auténtico aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires:Paidós.
- Apel, K. (1992) *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona:Paidós.
- Avila, J. (Coord.) (2012) *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Histórico social*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProHistoria.pdf>
- Bartha, R. (2007, noviembre) *Las ciencias sociales en su tinta*. Nexos.
- Bazán, J. (2007, enero-marzo) *¿Qué hacemos con el bachillerato?*. Eutopía. v.1 p. 12-18.
- Björk L. y Blomstand I. (2007) *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona:Gráo.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor Dis.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2008) *Acuerdo 442 Marco Curricular Común del SNB*. México:Diario Oficial de la Federación de México. Recuperado de [www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2013) *Decreto por el que se reforma al artículo 3* México: Diario Oficial de la Federación de México. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion\\_dof\\_26\\_02\\_13.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf)
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad, Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina:FCE.
- Cassany, D., Lara, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona:Graó.
- Cassany, D., (2012) *Reparar la escritura Didáctica de la corrección de lo escrito*, México: SEP-Graó.
- Castells Manuel (2005) *La era de la información economía, sociedad y cultura*. La sociedad red vol.1 México:Siglo XXI.
- Common Core State Standards (2010) *Standards for Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects 6-12*. Recuperado de [http://www.corestandards.org/assets/CCSSI\\_ELA%20Standarrds.pdf](http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standarrds.pdf)
- Contreras, S. y Backhoff, E. (2014, 1 de octubre) *Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y PISA* Nexos Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2003) *Programas de Estudios de Ciencias Políticas y Sociales I y II*. Recuperado de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan\\_estudio/mapa\\_cpolicas.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_cpolicas.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2009, octubre) *Proyecto académico para la revisión curricular Desempeño escolar y egreso de la población estudiantil Diagnóstico académico*. México:UNAM.

- \_\_\_\_\_ (2011) *Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular*. México:UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2012, mayo) *Diagnóstico del Área Histórico-Social para la actualización del plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM Proceso de actualización del plan y los programas de estudio*. México:UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2016) *Misión y filosofía*. México:UNAM Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- Coll, C. (1996) *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*, anuario de psicología *The UB Journal of psychology* núm.69, p.153-178 Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61321>
- Cortina, A. (2013) *Ciudadanos del mundo Hacia una teoría de la ciudadanía*. España:Alianza.
- Cueva, L. y Ochoa, L. (2014) *El plagio y su relación con los procesos de escritura académica Forma y función*,27(2)95-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21935715003>
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Francia:UNESCO-Santillana.
- Deval, J. (1991) *Crecer y pensar la construcción del conocimiento en la escuela*. España:Paidós.
- Díaz, F. (2006) *Enseñanza situada:vinculo entre la escuela y la vida*. México:Mc Craw-Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México:Mc Graw Hill.
- Eco, U. (1991) *Cómo se hace una tesis. Técnicas de investigación, estudio y escritura*. Barcelona:Gedisa.
- Eggleston, J. (1980) *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Elizondo, C. (2011) *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México:Debate
- Escuela Nacional Preparatoria (1996) *Programas de Estudio Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas*. Recuperado de <http://www.dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>
- Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro Escolares (2010) *Enlace básica y media superior Resultados 2010* Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACEhistoricoBasicayMediapresentacion.pdf>
- Faure, E., Herrera F., Kaeddora A., Lopes H., Petrovski A., Rahnema M. y Champion F. (1973) *Aprender a ser La educación del futuro*. España:Alianza. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984sb.pdf>
- García, I. y Ortega, M. (2012) *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus*

resultados. México: UNAM. Recuperado de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Historico-Social\\_final.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Historico-Social_final.pdf)

Gardner, H. (2005) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Buenos Aires:Paidós.

Hernández, F. y Santacana, J. (1995) *Ideas, estrategias y recursos*. Cuadernos de pedagogía. Número 236. España:Ciss Praxis.

Hidalgo, A. (2012) *El ensayo académico Una guía para la elaboración de ensayos académicos en ciencias sociales*. España:Universidad de Huelva.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009) *El aprendizaje en tercero de secundaria en México Informe sobre los resultados del Excale 09 aplicación 2008*. México:INEE.

\_\_\_\_\_ (2010) *México en PISA 2009 Informe interinstitucional*. México:INEE.

\_\_\_\_\_ (2011) *La educación media superior en México Informe 2010-2011*. México:INEE.

\_\_\_\_\_ (2012) *México en PISA 2012 Informe interinstitucional*. México:INEE.

Lerner, D. (2004) *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE-SEP.

Lolo, O., García, M., González, M., Rodríguez, J., Romero, M. y Díaz, H. (2012) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuba: Pueblo y educación.

Meneses, A., Mata, F. y Ravelo, E. (2007) *Descripciones de los procesos cognitivos implicados en la escritura de un ensayo*. *Acta colombiana de psicología*, 83-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810109>

Millán, M. (2008) *Desarrollo de habilidades de lectura y escritura para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el bachillerato. Caso de bachilleres*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México:UNAM.

Morín, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona:Gedisa.

Muñoz, L. y Ávila, J. (2012) *Población estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México: UNAM.

Ochoa, L. y Cueva, A. (2014) *El plagio y su relación con los procesos de escritura académica*. Forma y función vol. 27 no. 2 Bogota:Universidad de Colombia  
Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/47667>

Perelman, C. y Olbrechts, L. (1989) *Tratado de la argumentación La nueva retorica*. España:Gredos.

Pérez, V. (2009) *Enseñanza de las Ciencias Sociales, en el bachillerato universitario*. Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México:UNAM.

Perkins, D. (1999) *¿Qué es la comprensión?*, en Wiske, Martha *La enseñanza para la comprensión vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2006) "Constructivism and troublesome knowledge" en Jan H. Meyer and Land (Eds), *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge.

\_\_\_\_\_ (2008) *Beyond understanding* en Land, Meyer y Smith (Eds) *Threshold Concepts within the Disciplines*. Pasadena: Sense Publishers.

Pitkin, D. (2009) *Pensar lo social Un aporte de la enseñanza de la sociología en la escuela media*, Buenos Aires: La crujía.

Real Academia Española (2014) Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=FcboTnW>

Rodríguez, Y. (2007) *El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el instituto pedagógico rural Gervasio rubio*. Caracas: Investigación y Postgrado. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=s1316-00872007000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttex&pid=s1316-00872007000200010&lng=es&nrm=iso)

Sánchez, A. (2005) *Para evitar el plagio: Reflexiones y recomendaciones. Las ideas en préstamo*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=194220464001>

Santrock, J. (2006) *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública (2010) *Enlace básica y media superior información general*. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/caracteristicas/>

\_\_\_\_\_ (2013) *Programa de Introducción a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er\\_SEMESTRE/Introd\\_Ciencias\\_Sociales\\_biblio2014.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er_SEMESTRE/Introd_Ciencias_Sociales_biblio2014.pdf)

\_\_\_\_\_ (2011) *Documento base del bachillerato general*. Recuperado de [http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC\\_BASE\\_16\\_05\\_2016.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf)

\_\_\_\_\_ (2016) *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

Soto, A. (2012, enero-junio) *El plagio y su impacto a nivel académico y profesional*. Revista electrónica semestral. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/1213/1276>

Stone, M. (1999) *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.

The New York City Department of Education (2010) *High School Social Studies Scope & Sequence: Global History & Geography, American History, Economical, Participation in Government*; Department of Education, New York. Recuperado de <http://schools.nyc.gov/Academics/SocialStudies/StandardsCurriculum/>

Vega, R. (2007) *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogota: UPN.

Villoro, L. (2009) *Creer, saber, conocer*. México:Siglo XXI.

Wallerstein, I. (1999) *Abrir las ciencias sociales*. México:Siglo XXI.

Weinberg, L. (2006) *Pensar el ensayo*. siglo XXI. México:Siglo XXI.

Weston, A. (2013) *Las claves de la argumentación*. México:Ariel.

Zorrilla, F. (2008) *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México:UNAM-IISUE.

## **ANEXOS**



## ANEXO I

### Texto modelo de argumentación

Fuente: Elizondo, C. (2011) *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate.

7

### Por qué no aprendemos

#### NUESTRO DESEMPEÑO EDUCATIVO

En países donde el mérito domina la asignación de beneficios, el sistema educativo se organiza alrededor de la competencia, buscando, al mismo tiempo, un piso mínimo para todos los estudiantes, de tal suerte que haya una cierta igualdad de oportunidades. No ocurre así en México: aquí el mérito no importa mucho, y los más desprotegidos se quedan sin educación, y si la tienen, es de mala calidad.

El sistema educativo público mexicano es un fiel reflejo de la lógica corporativa con la que se organizó el país en los años pos-revolucionarios. Las escuelas fueron realmente diseñadas como mecanismo de control político tanto para el gobierno como para el sindicato. El caso más evidente de la lógica corporativa es que la contratación del personal en las escuelas públicas hasta hace muy poco no se hacía con base en las competencias de los maestros, sino a través de un sindicato, que toma decisiones por dinero o con una lógica política. Es un sistema donde el peso de la historia dificulta enseñar bien y no aprendemos de lo que hacen otros para educar mejor a sus jóvenes, como lo ha mostrado Andrés Oppenheimer.<sup>1</sup> Es difícil que una oferta educativa basada en esta lógica sea de calidad.

Por el lado de la demanda por educación tampoco han importado mucho el mérito y la competencia: dado el bajo nivel educativo promedio de la población, la mera obtención del grado académico, el anhelado título de licenciado (o, más recientemente, de doctor)

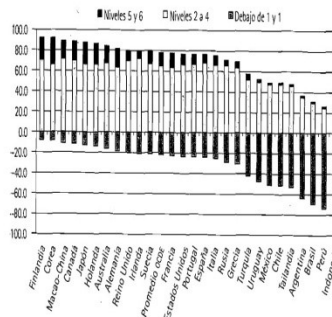
ayuda mucho para tener un mayor ingreso. En la medida en que la oferta pública era de baja calidad o limitada, quien podía pagar una educación tenía ventajas sobre quienes no, lo cual no dependía de su mérito académico. El motor central no ha sido obtener buenas calificaciones como una prueba de haber obtenido una preparación de calidad y como prerrequisito para entrar a la universidad; incluso en el mercado privado quien contrata un servicio no ha tenido, hasta hace muy poco, información sobre su calidad.

La cobertura educativa en México es limitada. En 2008, el 46% de la población mexicana contaba con educación primaria terminada, sólo 21% tenía la secundaria terminada, y aproximadamente 17% había terminado la preparatoria (o su equivalente). Sólo 16% de los mexicanos tenía algún grado de educación superior. Estos porcentajes contrastan con el grado de educación promedio de la OCDE, donde 29% únicamente cuenta con primaria o secundaria, 44% ha terminado la preparatoria y 28% cuenta con un grado superior.<sup>2</sup>

Durante décadas nunca supimos cuál era la calidad de nuestra educación. Las pruebas que se llegaron a hacer se guardaron celosamente en un cajón. Ahora sí lo sabemos: la evidencia internacional comparada muestra que nuestro sistema educativo, además de contar con poca cobertura, es muy malo. Los datos del estudio PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por sus siglas en inglés) que realiza la OCDE son contundentes. Se trata de una prueba que mide competencias verbales, matemáticas y científicas, no conocimientos; evalúa a quienes tienen 15 años de edad y aún están en el sistema educativo. En la gráfica 7.1 puede verse cuán por debajo está el desempeño de los estudiantes mexicanos en comparación con los de otros países de la OCDE, incluida Turquía, que tiene un PIB per cápita menor al nuestro.

Tampoco nos comparamos bien frente a algunos países que no son miembros de dicho organismo, pero que participan en PISA, como Uruguay. Sin embargo, América Latina en general tiene un mal desempeño. Aunque México tiene un menor porcentaje de

GRÁFICA 7.1. Desempeño en matemáticas según el PISA 2009



CUADRO 7.1. Porcentaje de estudiantes por niveles en la prueba de matemáticas del PISA 2009

Nivel	Debajo de 1 y 1	Niveles 2 a 4	Niveles 5 y 6
OCDE	22.0	65.3	12.7
Rusia	28.6	66.2	5.2
Uruguay	47.6	50.0	2.4
Chile	51.0	47.7	1.3
Tailandia	52.5	46.2	1.3
América Latina	63.1	36.0	0.9
México	50.8	48.5	0.7
Argentina	63.6	35.6	0.9
Brasil	69.1	30.1	0.8
Colombia	70.4	29.4	0.1
Perú	73.5	25.8	0.6
Indonesia	76.7	23.3	0.1
Panamá	78.8	20.9	0.4

más clara, pasamos de un promedio de 385 puntos a 419 en 2009. Esto, a la par de haber incrementado la cobertura y, por tanto, de haber incorporado a estudiantes con menores posibilidades.<sup>4</sup> Con todo, estamos muy mal. Más de la quinta parte de los estudiantes mexicanos (21.9%) no llega al nivel 1 de matemáticas, el de competencias mínimas, que sólo pide responder ejercicios sencillos y realizar procesos rutinarios de acuerdo con instrucciones directas en situaciones explícitas, por ejemplo, resolver una pregunta simple sobre el tipo de cambio con toda la información requerida ahí presente.<sup>5</sup> En la prueba verbal, 25.5% de los estudiantes mexicanos está en el nivel 1a y 14.6% no llega siquiera a éste: se queda en el nivel 1b o debajo de él.<sup>6</sup> Quienes se hallan en el nivel 1b y debajo son, para fines prácticos, analfabetas funcionales, pues no son capaces de hallar información simple en un texto, cuando no hay otra similar y ésta se encuentra en el texto igual que como está formulada en la pregunta. Es una cuestión de simplemente localizar información que está explícita, sin necesidad de hacer una interpretación o inferencia de ningún tipo.

El sistema educativo mexicano no produce casi ningún estudiante en los dos niveles más altos del PISA. De una generación de dos millones de jóvenes de 15 años, unos 3500 estudiantes mexicanos por generación alcanzan estos dos niveles. Eso es todo: la cifra incluye a los estudiantes de escuelas públicas y privadas. Estados Unidos tiene una generación de poco más de cuatro millones de estudiantes de la edad, y produce unos 240 000 en los niveles altos de la prueba PISA. La República Eslovaca, con una generación de 85 000 jóvenes de 15 años, genera 6 000 estudiantes en los niveles altos. India, con generaciones de casi 22 millones, genera 95 000 estudiantes de alto nivel. Corea del Sur, 124 000, de un total de 700 000.<sup>7</sup> Dados estos bajos números en los niveles superiores, en el sistema universitario casi no hay buenos estudiantes. Pueden sacar buenas calificaciones, porque se comparan con otros de niveles bajos, pero no existe una masa crítica de estudiantes de primer nivel, que son precisamente los que pueden ser la punta de lanza de una economía basada en la innovación y la creatividad.

Un 13% de los estudiantes mexicanos de 15 años está inscrito en escuelas privadas, porcentaje superior a la media de los países de la OCDE.<sup>8</sup> Sin embargo, para un país tan desigual como el nuestro, el sistema educativo es sorprendentemente igualitario en los términos de esta prueba. Tanto la educación pública como la privada son deficientes. El aprovechamiento de los estudiantes que provienen de escuelas privadas es, en promedio, un poco mejor al de las públicas. Sin embargo, si se descuenta el hecho de que un estudiante que proviene de un contexto socioeconómico más favorable tiene, de entrada, mayor capital cultural, es decir más información, acceso a libros, estímulos, etc., y que las escuelas privadas cuentan con mejor infraestructura —hecho que facilita la tarea de los docentes—, los estudiantes de escuelas públicas muestran, por un margen estrecho, un mejor desempeño. En otras palabras, la razón fundamental por la que la educación privada resulta en promedio mejor es que, desde el punto de vista socioeconómico, sus estudiantes son mejores, es decir,

cuentan con mayor capital cultural y asisten a escuelas mejor equipadas. Según las estimaciones de la OCDE, de no existir estas diferencias económicas entre los alumnos, el puntaje promedio de los alumnos de escuelas privadas en la prueba PISA sería mayor en sólo 17 puntos que la de los alumnos de las escuelas públicas. Si además de esto se descuentan las diferencias de infraestructura y recursos de las escuelas privadas, en realidad el desempeño de los alumnos de las escuelas públicas es superior en 21 puntos.<sup>9</sup> Esto quiere decir, al menos para México, que si los alumnos de las escuelas privadas son mejores que los de las públicas, la razón fundamental son sus mejores orígenes socioeconómicos y el mejor equipamiento de sus escuelas.

Lo que sí se puede observar es una fuerte desigualdad regional que parece seguir las desigualdades socioeconómicas de las distintas zonas de México. Mientras que en el Distrito Federal 11% de los alumnos en la prueba de matemáticas está por arriba del nivel 4, y en Nuevo León el número es de 16%, con una media nacional de 5%, en Chiapas sólo 1% está por arriba de esos niveles, igual que en Tabasco. Por el otro lado, el Distrito Federal tiene a 32% en el nivel 1 o menor y Nuevo León a 36%, mientras que en Chiapas las cifras son de 72%, lo mismo que en Tabasco. La media nacional es de 51 por ciento.<sup>10</sup>

Tenemos una mala educación, pero estamos satisfechos con ella. México, como buena parte de América Latina, vive la paradoja de que 65% de su población entre 15 y 19 años tiene un nivel educativo demasiado deficiente como para lograr un trabajo bien pagado, pero al mismo tiempo posee niveles de satisfacción con respecto a la educación que recibe, similares a los de países desarrollados. En nuestro país 68% de los habitantes están satisfechos con la educación que reciben.<sup>11</sup> Esto puede obedecer al pobre nivel educativo de los padres, que no saben muy bien qué evaluar; lo importante aquí es que, si están satisfechos, es más difícil contar con ellos como apoyo para un cambio.

Con todo, cuando tienen la opción, los padres de familia mexicanos optan por comprar en el mercado la educación de sus hijos antes que inscribirlos en las escuelas públicas gratuitas a las que

tienen derecho. Esto incluye a las familias de funcionarios públicos, líderes sindicales e intelectuales, que inscriben a sus hijos en colegios particulares aunque defiendan la idea de la educación pública. La lideresa sindical del magisterio, por ejemplo, tiene a uno de sus nietos en una escuela privada que sigue el modelo educativo de otro país.

Tal situación no se ve como contradictoria; no somos una sociedad que crea realmente en la idea de derechos iguales para todos y la necesidad de un piso parejo que permita una competencia justa. Es aceptable socialmente pagar por un mejor servicio; sin embargo, a este consumidor que paga por algo que puede ser gratuito no parece preocuparle demasiado la calidad del servicio educativo. Es cierto, sin embargo, que durante décadas no tenía datos objetivos que le permitieran seleccionar mejor la escuela de sus hijos. Hasta hace muy poco, no había exámenes nacionales que permitieran comparar la calidad de las escuelas.

El de la educación privada es un mercado importante en tamaño. Unos 2.45 millones de estudiantes están en el sistema privado de educación básica y secundaria.<sup>12</sup> En él se encuentran, además, los individuos cuyos padres tienen más recursos, y presumiblemente también más información e influencia. ¿Son irracionales los padres cuando pagan por productos de calidad dudosa? No: primero, como los compañeros de sus hijos gozan también de un mejor nivel socioeconómico, tienen mejores condiciones para aprender. El grupo en su conjunto será mejor que en una escuela pública. Segundo, en la escuela pública no se enseña inglés ni cómputo, y existe el riesgo de que las clases sean interrumpidas por huelgas u otros problemas políticos. Y tercero, en el mercado de trabajo importan mucho las redes sociales. Los padres valorarán su selección de acuerdo a si sus hijos encuentran un trabajo o simplemente se quedan con el negocio familiar.<sup>13</sup> Muchos buscan realmente al escoger la escuela de sus hijos que éstos accedan a ciertos circuitos sociales que reproducen determinados valores, así como a la posibilidad de obtener un mayor ingreso futuro gracias a una red de contactos.

**Anexo II**  
**Textos descriptivos complementarios**

Indonesia, Italia, Polonia, Tailandia y Turquía. El otro nivel presenta los resultados por entidad.

Segundo, los resultados se ofrecen en términos del porcentaje de estudiantes cuyo puntaje los ubica en uno u otro de los niveles de desempeño definidos. Estos se presentan sólo para el grupo de comparación y por entidades.

Tercero, se presentan gráficas de la dispersión de puntuaciones en los rangos percentilares 5 y 95, en los que se incluyen las medias de desempeño y el rango P5-P95. Se muestra la dispersión para el grupo de comparación y por entidades.

En las tres formas de análisis se incluyen los promedios OCDE y de América Latina (AL). El primero se refiere a la media de los 34 países miembros de la OCDE, los cuales se ponderaron por igual, a fin de evitar que dicho valor estuviera sesgado hacia los países con mayor población escolar de 15 años. En 2009, el promedio de la OCDE en Lectura fue de 493 puntos con una desviación estándar de 93.

Para el cálculo del promedio de AL se adoptó la misma metodología, otorgando igual peso a los ocho países latinoamericanos que participaron en PISA 2009 (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay). El valor promedio de los países latinoamericanos en Lectura fue de 408 puntos y la desviación estándar de 98 puntos.

#### Las escalas de PISA

Las pruebas PISA comprenden unidades de reactivos sobre tres grandes campos: competencias lectoras, matemáticas y científicas. La respuesta a algunas preguntas, como se ha apuntado ya, requiere seleccionar la alternativa correcta entre varias propuestas (reactivos de opción múltiple); casi la mitad de éstos requiere, en cambio, que cada alumno desarrolle su propia respuesta. Las respuestas a los reactivos de opción múltiple se procesan en forma simple; las preguntas de respuesta abierta implican la calificación por equipos de maestros preparados para ello.

Dado el distinto grado de dificultad de cada pregunta, y que las preguntas de respuesta abierta no se califican sólo como correctas e incorrectas, sino que pueden ser parcialmente correctas, el puntaje total de un alumno no es simplemente la suma de sus respuestas acertadas, sino que se obtiene mediante técnicas estadísticas complejas, pero de probada solidez, derivadas de la *Teoría de Respuesta al ítem*.

Con base en esas técnicas, los resultados de PISA se presentan en escalas que se caracterizan por tener una media teórica de 500 puntos y una desviación estándar de 100.<sup>4</sup>

Debe recordarse que por el gran número de preguntas que comprenden las pruebas usadas en PISA, no sería adecuado solicitar a cada alumno que las respondiera en su totalidad, por lo que la prueba se divide en partes, que se aplican a distintos alumnos con base en un diseño cuidadoso (matricial) que no permite dar resultados sobre cada

<sup>4</sup> La media de 500 puntos y la desviación estándar de 100 se establecieron en PISA 2000 como referente para los ciclos posteriores en los que la media puede ser distinta. La media de 2009, de 493 puntos, refleja la incorporación a la OCDE de cuatro nuevos países, cuyos resultados son, en general, inferiores al grupo anterior de la OCDE.

## CAPÍTULO 1

### Descripción general de PISA

#### Introducción

¿SON ESTUDIANTES ESTÁN BIEN PREPARADOS para enfrentar los retos del futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas de manera eficaz? Este es el tipo de preguntas que busca responder el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA).

Para introducir al lector al contenido de PISA, en este primer capítulo se tratan algunas características generales del Programa. Se especifica de inicio el propósito del mismo y la relación de los países que intervinieron en el ciclo 2009. Enseguida se presenta la parte central de este apartado, a saber, la descripción metodológica del proyecto en relación con la población objetivo, la selección de la muestra de escuelas y los instrumentos de medición utilizados.

PISA se sustenta en un enfoque de evaluación específico, por lo que en esta sección se abordan sus fundamentos y se mencionan las áreas o dominios que mide. En esta ocasión, por ser Lectura el área prioritaria, se detallan los rasgos novedosos en la medición de este dominio. Finalmente, se subraya la importancia del proyecto como fuente de información que contribuye a la toma de decisiones en materia de políticas educativas.

#### ¿Qué es PISA?

Es un estudio periódico y comparativo, promovido y organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el cual participan los países miembros y no miembros de la organización (asociados).

Su propósito principal es determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, que están por concluir o han concluido su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna.

PISA se centra en la capacidad de los estudiantes para usar los conocimientos y habilidades y no en saber hasta qué punto dominan un plan de estudios o currículo escolar. Por ello, no mide qué tanto pueden reproducir lo que han aprendido, sino que indaga

alumno o cada escuela, pero sí sobre el conjunto de alumnos de un país o región. Aun en estos casos hay márgenes de error, inevitables en cualquier investigación, pero de dimensiones aceptables y de los que se informa en cada caso.

En cada aplicación de PISA uno de los tres campos es medido con mayor detalle, pues se utilizan más preguntas, de manera que es posible construir varias subescalas. En PISA 2009 el campo evaluado con mayor detalle fue el de la competencia lectora, por lo que sus resultados pueden desglosarse en tres subescalas (*Acceder y recuperar, Integrar e interpretar y Reflexionar y evaluar*).

**Los niveles de desempeño**

A partir de las distribuciones de los resultados de los alumnos, se definen varias categorías para cada escala medida por las pruebas PISA, denominadas de manera genérica niveles de desempeño o de competencia.

En unas escalas se establecen seis niveles y en otras siete (como es ahora la escala de Lectura), cada uno de los cuales se define por un rango de puntuaciones; a los anteriores se añade un nivel más, que puede denominarse Debajo del Nivel 1 o Nivel 0, en el que se sitúan las puntuaciones que quedan por debajo del umbral inferior del Nivel 1 (esto aplica para Ciencias y Matemáticas). La tabla siguiente presenta, de manera genérica, los niveles de desempeño de las escalas de PISA.

**Descripción genérica de los niveles de desempeño**

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	Situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Por arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 1a	Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1b	
Nivel 0	

El significado preciso de los niveles de competencia es distinto, desde luego, para cada escala y subescala. En cada uno de los capítulos o apartados siguientes se precisarán los niveles correspondientes, con base en los marcos de referencia de cada campo medido por PISA, que permiten dar sentido a los niveles de competencia de las escalas respectivas, que cubren una gama muy amplia de habilidades.

En general, el Nivel 2 de cada escala representa el mínimo necesario para que un joven pueda seguir estudiando en niveles educativos superiores, o pueda insertarse con

**Tabla 3.1 Tareas en los niveles de desempeño en la escala global de Lectura, PISA 2009**

Nivel/ Puntuación	Porcentajes	Tareas
6 Más de 698.32	OCDE: 0.8 AL: 0.0 México: 0.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes que alcanzan este nivel son lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Demuestran una comprensión completa y detallada de uno o más textos.</li> <li>Pueden integrar información de más de un texto.</li> <li>Manejan ideas inusuales en presencia de evidente información en conflicto y elaboran clasificaciones abstractas para poder interpretar.</li> <li>Las tareas de <i>reflexión</i> requieren que el lector proponga hipótesis o evalúe críticamente textos complejos o con una temática inusual, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y empleando conocimientos complejos externos al texto.</li> <li>Una condición importante para que pueda acceder a la información y recuperarla es su capacidad de análisis preciso para saber distinguir lo que no es claramente visible en un texto.</li> </ul>
5 625.61 a menos de 698.32	OCDE: 6.8 AL: 0.9 México: 0.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los alumnos son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en lo absoluto e inferir qué información es relevante en un texto.</li> <li>Las tareas reflexivas requieren que el lector pueda evaluar críticamente o formular una hipótesis a partir de un conocimiento especializado.</li> <li>Para interpretar y reflexionar, el estudiante debe demostrar una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o formato sea inusual.</li> <li>En cualquier tipo de tarea de este nivel, es necesario maneje conceptos contrarios a sus expectativas.</li> </ul>
4 552.89 a menos de 625.61	OCDE: 20.7 AL: 5.7 México: 5.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes ubicados en este nivel son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto.</li> <li>Pueden interpretar el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo.</li> <li>Otras tareas de interpretación implican que comprendan y empleen clasificaciones en contextos inusuales.</li> <li>En cuanto a la capacidad reflexiva, deben saber usar conocimientos formales o informales para formular hipótesis o evaluar críticamente un texto. Además, deben demostrar una comprensión exacta de textos complejos o extensos cuyo contenido o formato puede ser inusual.</li> </ul>

Nivel/ Puntuación	Porcentajes	Tareas
3 480.18 a menos de 552.89	OCDE: 28.9 AL: 17.0 México: 21.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>En este nivel, los alumnos tienen la habilidad de localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones.</li> <li>Las tareas interpretativas requieren que los lectores integren diferentes partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase.</li> <li>Deben tomar en cuenta muchas características para poder cotejar, diferenciar o clasificar. Con frecuencia la información buscada no es evidente o está en conflicto con otra; o el texto presenta ideas contrarias a las expectativas del lector o están redactadas de manera negativa.</li> <li>Las tareas de reflexión en este nivel demandan que el estudiante sea capaz de relacionar, comparar, explicar o evaluar una característica de un texto, o bien demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar o cotidiano.</li> <li>En otras tareas no es necesario que lleguen a una comprensión detallada del texto, pero sí requieren aprovechar un conocimiento menos cotidiano.</li> </ul>
2 407.47 a menos de 480.18	OCDE: 24.0 AL: 27.5 México: 33.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones.</li> <li>Pueden reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel.</li> <li>También pueden comparar o contrastar con base en una sola característica del texto.</li> <li>Las tareas reflexivas en este nivel implican que un lector haga comparaciones o establezca relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales.</li> </ul>
1a 334.75 a menos de 407.47	OCDE: 13.1 AL: 26.4 México: 25.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>En este nivel, los lectores pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita.</li> <li>Pueden reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. La información requerida es evidente en el texto y hay poca o ninguna información en conflicto.</li> <li>El lector toma en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.</li> </ul>
1b 262.04 a menos de 334.75	OCDE: 4.6 AL: 15.2 México: 11.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto, cuya estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple. Generalmente, los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos familiares donde, además, la información en conflicto es mínima.</li> <li>En cuanto a la capacidad de interpretación, éstos pueden relacionar de manera sencilla fragmentos de información próximos.</li> </ul>

Fuente: OECD (2010)



**Textos informativos: Artículos periodísticos.**

### El desafío de las brechas en educación

Miércoles 12 de enero de 2011 | Mexicanos Primero

En nuestro país, más allá de la retórica del pretexto y la justificación, a pesar de las contorsiones de los que piensan que sólo los finlandeses se la merecen o se la pueden proponer, la calidad educativa es una exigencia que cada vez toma mayor fuerza en la sociedad. Hay el claro deseo de avanzar en las políticas educativas y de reforzar el derecho al acceso y logro de aprendizajes para la vida. Pero hoy, honestamente, los resultados educativos indican que aún la mediocridad es privilegio.

La calidad educativa tiene muchos ángulos, pero el logro de los aprendizajes es imprescindible. Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales arrojan porcentajes de logro por debajo del básico o insuficiente para las mayorías. Sólo 62 de cada 100 alumnos acaban la primaria en los seis años previstos; 3 se pierden en el paso de primaria a secundaria; este nivel es completado en los tres años previstos por sólo 45 de los 100 inscritos; el resultado: menos de la mitad de los mexicanos tienen la esperanza de estar en preparatoria a los 15 años.

Estas cifras deben alertarnos, como padres de familia, maestros, alumnos y sociedad; las generaciones llegan diezmadas a la mitad en cuanto a su trayectoria escolar para iniciar el bachillerato. Sin un cambio profundo en las actitudes, en los agentes y en reglas del sistema, los resultados tendrán sólo avances marginales en el tiempo.

En México, esta diferencia se refleja en las "brechas educativas". Las brechas son las brutales diferencias en el acceso, trayectoria, egreso y resultados educativos entre distintos grupos de población; es preocupante la exclusión o aislamiento de determinadas personas, y la desventaja, fragilidad y daño que les aqueja debido a la dimensión y persistencia de esta segmentación.

Si bien las brechas son padecidas directamente por aquellos que reciben o alcanzan los beneficios menores, también a partir de esos resquicios la seguridad y el bienestar general quedan en riesgo: a través de cada brecha se pierden bienes colectivos y se presentan consecuencias estructurales negativas que limitan al conjunto entero; en nuestro caso, a todos los mexicanos.

Las brechas separan a las mayorías de la posibilidad de alcanzar trayectorias educativas completas y exitosas; serán sólo una minoría quienes disfrutarán de ello. En México uno de cada cuatro estudiantes puede aspirar a completar doce años de escolaridad. Las consecuencias son desastrosas, en términos de desarrollo, justicia y prosperidad. La posibilidad de salud, de empleo digno e ingreso, de seguridad personal y patrimonial y de participación activa como ciudadano es un confin que pocos remontan si parten de un Capital Social (o Cultural, para usar mejor la terminología del INEE) reducido. Aquí reside lo ofensivo de la estrategia del pretexto, manejada por voceros oficiales y sindicales: si los

resultados de la escuela se explican por el Capital de cada niño, eso no significa, como pretenden, que la crítica al sistema es injusta, sino que el sistema no es efectivo como mecanismo de equidad.

Están también las brechas que separan los estratos educativos: la pertenencia étnica (indígena o no), la densidad y aislamiento de población (que define la diferencia entre escuela urbana y rural), la modalidad (que diferencia, por ejemplo, la secundaria general de la telesecundaria) y el sostenimiento (público o privado).

Las brechas se revelan cuando se muestra que, a pesar de que la deficiencia sea estructural y cruza todo el sistema, las fallas se acumulan en determinadas regiones y modalidades. Los sistemas que aspiran a la cobertura universal, y tal es el mandato de la educación básica en México, necesitan de procedimientos regulares y generales, de un corpus mínimo de respuestas predeterminadas. Pero también, y ello es igualmente importante, un sistema inteligente tiene previstas condiciones de arranque diversificadas.

En el proceso educativo, además de las comprensibles e irreductibles diferencias individuales de cada niño, hay un repertorio de alternativas que debe estar disponible para asegurar que los resultados finales y los avances intermedios sean equivalentes.

Las brechas también se reflejan en la gran desproporción que existe entre las prácticas de inversión, decisión y gestión del sistema, y el logro educativo que resulta. Una forma elocuente de abordarla es a través de tres vertientes: las brechas entre las entidades federativas de México, la brecha que separa la intensa política de transferencias condicionadas y el pobre éxito educativo, y la brecha entre la condición vigente de los maestros y la tarea asignada a ellos.

Finalmente, podemos señalar también las brechas que dividen a México del mundo. No sólo hay una gran distancia en cuanto a aprovechamiento escolar, que queda registrada en los resultados de los exámenes estandarizados, sino especialmente en la visión, corresponsabilidad y urgencia con la cual otras naciones se proyectan hacia delante en cuanto a prioridad y esfuerzo aplicado al tema educativo.

Los actores tradicionales no bastan para la transformación educativa, es necesaria la activación de los actores emergentes: padres, maestros, organizaciones ciudadanas y los propios alumnos. Antes estas brechas educativas en México, si no hay agentes de cambio entonces debe darse un cambio de agentes.

<http://www.mexicanosprimero.org/maestros/blog-mexicanos-primero/314-el-desafio-de-las-brechas-en-educacion.html>

## Crece la demanda de jóvenes por bachillerato en la UNAM

Lunes 27 de junio de 2011

Nurit Martínez | El Universal

En la zona metropolitana uno de cada dos jóvenes desea estudiar en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), situación que volvió a ser similar a la registrada a hace una década, previo al conflicto de la institución, reveló el vocero de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), Javier Olmedo Badía, al informar que en este año se presentaron 310 mil solicitantes al llamado examen único.

La cifra total de jóvenes aspirantes es 1.6 % menor a la del año pasado. Se estima que la demanda real será de sólo 263 mil 930 alumnos, debido a que se prevé que 45 mil no tengan las 31 respuestas correctas mínimas de la prueba, no asistan al examen o no obtengan el certificado de secundaria.

Al dar a conocer los detalles de la prueba presentada por miles de jóvenes el fin de semana, en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (Cetis) 153, en la delegación Iztapalapa, Javier Olmedo, precisó que la UNAM ha crecido en la demanda de bachillerato en los últimos años 48.8% en 2009, de 49.1% en 2010 y, este año, llegó a 50.08%, indicó.

En el año 2000 "cuando fue el conflicto, la demanda bajó muchísimo. Estaba por arriba del 50% y bajó al 30%, y desde entonces, se ha venido recuperando en los años siguientes".

Dio a conocer que la UNAM sigue siendo la institución más solicitada al concentrar la demanda de la mitad de los aspirantes, con 155 mil aspirantes, aunque desafortunadamente esa institución sólo ofrece 34 mil lugares. Le siguen, en segundo lugar, las preparatorias del Estado de México, como las más solicitadas (15.90 %).

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), con 47 mil 258 demandantes se ubica en el tercer sitio con 15.24%; y los planteles de la dirección general de Educación Tecnológica Industrial, concentra a 6.95%, además de 4.54% que pidió ingresar al Colegio de Bachilleres.

Reiteró que en ningún caso se asigna a un alumno a un lugar que no solicitó. Sin embargo, reconoció que "sí sucede con los CDO (clave que identifica a ciertos aspirantes) que finalmente aceptan una opción que no querían y entonces, de las posibilidades eligen la que les parece menos mala".

De los 263 mil 930 aspirantes que accederán al bachillerato, se calcula que sólo 35% ingresarán a la primera opción y el restante 75% se ubicarán en una de sus cinco opciones.

Olmedo Badía detalló que la UNAM aplica y prepara su examen para los aspirantes a la máxima casa de estudios del país y ese proceso empezó el sábado 25 de junio.

En tanto, por la Comipems ayer se aplicaron 232 mil exámenes, y todos, tanto los de la UNAM como los de la comisión, darán a conocer los resultados, el 29 de julio en la Gaceta.

De acuerdo con la convocatoria, el cotejo de los certificados se realizará entre el 11 y 15 de julio para que los alumnos se preparen y soliciten su documentación a fin de que no pierdan su lugar en una institución de educación media superior pública.

De los 310 mil 16 jóvenes que este fin de semana realizan el llamado "examen único" de ingreso al bachillerato se estima que 263 mil 930 jóvenes serán asignables a un lugar al cumplir con los tres requisitos:

Presentar el examen, tener más de 31 aciertos de un total de 128 preguntas y contar con el certificado de secundaria al momento de tener los resultados de la prueba.

Al dar a conocer los detalles de la prueba presentada por miles de jóvenes el fin de semana, en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (Cetis) 153, en la delegación Iztapalapa, el funcionario informó que del total, 13 mil 486 estudiantes no realizarían la prueba (4.35 %); 26 mil 341 (8.9 %) no obtendrán el certificado de secundaria; y, 6 mil 259 (2.1 %), tendrán menos de 31 aciertos.

## MEXICO

### Se quedaron sin bachillerato 46 mil 394 alumnos: Comipems

Organización Editorial Mexicana  
29 de julio de 2011

Por Judith García Aura / El Sol de México

Ciudad de México.- Un total de 46 mil 394 alumnos que presentaron el Examen de Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana se quedaron fuera de un plantel para el ciclo escolar 2011-2012, lo que representa el 15 por ciento de los 310 mil 16 concursantes registrados.

Javier Olmedo, vocero de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems) explicó que 46 mil 394 alumnos no llenaron los requisitos: 13 mil 706 no presentaron el examen, 7 mil 77 obtuvieron menos de 31 aciertos, 25 mil 610 no presentaron certificado de secundaria y uno baja por irregularidad.

Mientras que 263 mil 622 cumplieron con los requisitos, de esta cantidad, 230 mil 193 obtuvieron lugar en una de las opciones que escogieron y 33 mil 429 tienen derecho a escoger otra opción con lugares disponibles.

Señaló que el promedio de aciertos de los sustentantes se ubicó en 64, de las 128 preguntas. En tanto los resultados más altos los obtuvieron Guillermo Careaga Lima de la secundaria "Tomás Alba Edison" con 127 aciertos; Gerardo Espinosa Pérez, Ethan Adolfo Calva Castillo y Alan Abisai Muñoz Barrera, con 126 aciertos.

Hoy viernes se publicarán los resultados del Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, en la Gaceta de Resultados, así como en la página de Internet de la Comipems.

Recordó a los estudiantes consultar los resultados a la brevedad posible, debido a que algunas instituciones inician clases el próximo lunes primero de agosto, por lo que tendrán algunos días para hacer el trámite de inscripción.

Aparecen en la Gaceta como CDO (con derecho a otra opción) 33 mil 429 aspirantes, que constituye el 12.7 por ciento. Esta cifra disminuyó en comparación con el año anterior que fue de 40 mil 90 aspirantes. Es decir, el 14.8 por ciento.

El funcionario federal explicó que los aspirantes que no alcanzaron el puntaje suficiente para quedar en alguna de las opciones que pidieron, de la UNAM o el IPN, se debe a que no alcanzaron el promedio mínimo de 7 requerido, en este universo se ubicaron 145 mil 404 estudiantes, que no lograron ingresar a la máxima casa de estudios ni al Politécnico.

Sin embargo, dijo, podrán optar por alguno de los lugares disponibles, de acuerdo con el puntaje que obtuvieron. Entre los centros educativos se encuentran el Colegio de Bachilleres, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), el bachillerato a distancia, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) y algunas prepas y Conalep ubicadas en el Estado de México.

Dejó claro que este examen no es para calificar a los estudiantes, sino se utiliza para distribuirlos en una de las nueve instituciones que la integran, y que ofrecen 569 opciones en 361 planteles.

<http://www.oem.com.mx/elmexicano/notas/n2165573.htm>

## Bibliografía

Calderon, D. (2011, 12 de enero) *El desafío de las brechas en educación*. Mexicanos primero. Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/nuestra-opinion/item/el-desafio-de-las-brechas-en-educacion>

García, J. (2011, 29 de julio) *Se quedaron sin bachillerato 46 mil 394 alumnos: Comipems*. El sol de México. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/elmexicano/notas/n2165573.htm>

Martínez, N. (2011, 27 de junio) *Crece la demanda de jóvenes por bachillerato en la UNAM*. El Universal.

Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/186601.html>

**ANEXO III**  
**Cuadros descriptivos proyectados**

Plantear a los estudiantes el análisis del texto modelo de argumentación por párrafos que den lugar a cuadros descriptivos para ordenar, clasificar, relacionar, definir, generalizar argumentos que interprete el estudiante con evidencias.

Cuadro 1. Sistema educativo mexicano

OCDE	México
Sí importa el mérito	No importa el mérito
Amplia cobertura	Sin cobertura
Calidad adecuada	Mala calidad
Igualdad de oportunidades	Sin igualdad de oportunidades

Fuente: Elaborado con base al libro de Elizondo, C. (2011) *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate p. 185.

Con base al cuadro descriptivo 1, los estudiantes escribirán un párrafo referente a la cobertura en general, por ejemplo: La cobertura educativa en México es menor comparada con lo recomendado por la OCDE. Por ello, se afirma que es incompleta, lo cual indica que el grado promedio es del 54% de los que sí ingresan al sistema educativo. Los niveles que se cubren, por ejemplo: La cobertura en la educación superior en México la construye únicamente el 16%, mientras que en los niveles primarios y secundarios representan el 67%.

Cuadro 2. La cobertura educativa en México

Cobertura en los niveles	% México	% OCDE
Primaria y secundaria	67%	29%
Preparatoria o su equivalente	17%	44%
Algún grado de educación superior	16%	28%
Promedio en cobertura	54%	100%

Fuente: Elaborado con base al libro de Elizondo, C.(2011) *Por eso estamos como estamos, La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate p. 186.

Con el cuadro descriptivo 2, los estudiantes escribirán dos párrafos, por ejemplo: La cobertura educativa en México es menor comparada con lo recomendado por la OCDE. Por ello, se afirma que es incompleta, lo cual indica que el grado promedio es del 54% de los que sí ingresan al sistema educativo.

Cuadro 3. Estudiantes en los dos niveles más altos de PISA

País	Población total 15años	Niveles altos (5-6)	% de altos niveles
Corea Sur	700,000	124,000	17%
República Eslovaca	85,000	6,000	7%
EUA	4000,000	240,000	6%
India	22,000,000	95,000	0.43%
México	2000,000	3,500	0.175%

Fuente: Elaborado con base al libro de Elizondo, C. (2011) *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate p. 189.

Los estudiantes escribirán un párrafo como: De acuerdo con PISA el porcentaje de los niveles más altos confirman el poco desempeño de sus estudiantes, México con .175%, lo cual indica que, en términos generales, no somos competitivos como Corea del Sur que cuenta con un 17% en niveles altos o República Eslovaca 7% y Estados Unidos 6%. En el caso mexicano, pocos estudiantes asisten a la escuela con niveles deficientes en su desempeño.

Cuadro 4. Niveles de desempeño de acuerdo con la prueba de matemáticas

Entidad/niveles de desempeño	Menor al nivel 1	Mayor al nivel 4
Nuevo León	36%	16%
Distrito Federal	32%	11%
Tabasco	72%	1%
Chiapas	72%	1%
Nivel según la media nacional	51%	5%

Fuente: Elaborado con base al libro de Elizondo, C. (2011) *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre*. México: Debate p. 190.

A partir del cuadro 4 los estudiantes escribirán un párrafo sobre los niveles de desempeño en el país. Por ejemplo, Nuevo León en el nivel de desempeño mayor a 4 obtuvo 16%, el Distrito Federal 11%, mientras que Estados como Tabasco y Chiapas representan el 1% únicamente, cuando en términos generales, la media nacional representa el 51%.