



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

# PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN EL TLRIID-I DEL CCH

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA  
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR –ESPAÑOL–

P R E S E N T A : LIC. TANYA GRACIELA GUERRERO GONZÁLEZ

TUTOR: DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

ENERO, 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
<b>LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</b>	<b>9</b>
<b>1.1</b> Consideraciones previas	<b>10</b>
<b>1.2</b> La enseñanza de la investigación dentro del currículum del CCH desde sus inicios	<b>15</b>
<b>1.2.1</b> El Área de Talleres y la Investigación dentro del Plan de Estudios original	<b>19</b>
<b>1.3</b> Proceso de revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (1989 -1994)	<b>30</b>
<b>1.3.1</b> Propuesta de Programa para el Taller de Lectura y Redacción en la primera reforma al Plan de Estudios	<b>36</b>
<b>1.4</b> Segundo Plan de Estudios (1996)	<b>40</b>
<b>1.5</b> Plan de Estudios 2003	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 2.</b>	
<b>LA INVESTIGACIÓN. UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I</b>	<b>49</b>
<b>2.1</b> ¿Qué es la investigación?	<b>50</b>
<b>2.1.1</b> Características de la investigación	<b>56</b>
<b>2.1.2</b> Enfoques y tipos de investigación	<b>58</b>
<b>2.2</b> La investigación como estrategia de aprendizaje en TLRIID	<b>68</b>
<b>2.3</b> La investigación y el Aprendizaje Significativo. Un recurso estratégico para el conocimiento	<b>76</b>

### **CAPÍTULO 3.**

<b>LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS</b>	<b>85</b>
<b>3.1</b> ¿Cómo aprende el alumno a investigar?	<b>86</b>
<b>3.2</b> El adolescente y sus necesidades	<b>91</b>
<b>3.3</b> El profesor como mediador del conocimiento en la investigación	<b>99</b>
<b>3.4</b> Nuevas estrategias de búsqueda de información. El Web Searching	<b>105</b>

### **CAPÍTULO 4.**

#### **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL BACHILLER.**

<b>PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL TLRIID-I EN EL CCH</b>	<b>115</b>
<b>4.1</b> Didáctica de la investigación	<b>118</b>
<b>4.2</b> Metodología	<b>121</b>
<b>4.3.1 Unidad I.</b> Construcción del yo a través de textos orales y escritos	<b>130</b>
<b>4.3.2 Unidad II.</b> Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos	<b>159</b>
<b>4.3.3 Unidad III.</b> Lectura y escritura para el desempeño académico	<b>171</b>

<b>Consideraciones finales</b>	<b>202</b>
<b>Fuentes bibliográficas</b>	<b>204</b>
<b>Fuentes documentales</b>	<b>206</b>
<b>Fuentes electrónicas</b>	<b>210</b>

"IMPOSIBLE ES SÓLO UNA PALABRA QUE USAN LOS HOMBRES DÉBILES PARA VIVIR  
FÁCILMENTE EN EL MUNDO QUE SE LES DIO,  
SIN ATREVERSE A EXPLORAR EL PODER QUE TIENEN PARA CAMBIARLO.  
IMPOSIBLE NO ES UN HECHO, ES UNA OPINIÓN.  
IMPOSIBLE NO ES UNA DECLARACIÓN, ES UN RETO.  
IMPOSIBLE ES POTENCIAL.  
IMPOSIBLE ES TEMPORAL.  
IMPOSSIBLE IS NOTHING  
IMPOSIBLE JAMÁS".

- Muhammad Ali -

A mi padre quien es la razón de mi vida, gracias.

A mi madre por su entereza, su fuerza y sus palabras, gracias.

A mi hermano por nunca dejarme sola.

A mi tío Ismael González por las palabras de aliento y presencia.

A mi tía Lucía Laura Muñoz Corona por su ejemplo de liderazgo y nobleza.

Por ser para mí un punto de partida y guía.

A mi tío Vicente Guerrero por su preocupación y cariño infinito.

Al Dr. Benjamín Barajas por su tiempo y paciencia, por las valiosas aportaciones realizadas. Por confiar y darme ánimo, muchas gracias.

A la Mtra. Arcelia Lara, por el cuidado en la revisión de la tesis y sus acertadas correcciones. A la Mtra. Gloria Báez, por su apoyo y confianza.

A la Dra. Ofelia Contreras por la cuidadosa revisión e intervención; y al

Mtro. Ernesto García por su preocupación en el presente trabajo.

A mi entrañable y mejor amigo, Armando Segura Morales por su valiosa amistad, sus consejos, su compañía y sus regaños.

A Noemí Arellano por estar conmigo en los duros momentos de la MADEMS.

A mi adoración, Valentina Guerrero por enseñarme a ver el mundo de forma diferente. Por sus acertados consejos y amistad, gracias.

A Xio por ser y existir.

## INTRODUCCIÓN

Desde pequeño, la necesidad incita al hombre para llevarlo a conocer y descubrir cosas nuevas. A lo largo de su vida, adquiere las herramientas correctas para lograr su propósito. Así, para aprender a comer, debe observar cómo utilizan los cubiertos sus padres; para entender el efecto acción-reacción debe lanzar cosas y experimentar el estruendoso sonido que hacen al caer, y para no volver a tocar el fuego debe comprobar que éste puede lastimarlo.

Entender el aprendizaje de la investigación documental en el bachillerato supone un proceso similar. Durante su trayecto por el Colegio, el estudiante colecta las herramientas que servirán como base para llegar a nuevos conocimientos, las cuales a su vez sirven para nutrir su mundo de sensaciones y experiencias. La idea transversal de enseñanza del conocimiento sobre la cual se llevan a cabo los programas de estudio permite que al finalizar la preparatoria, el alumno egrese lo mejor preparado posible para enfrentarse a un mundo cada vez más exigente.

Es por eso que el eje principal del aprendizaje dentro del Taller de Lectura, Redacción e Introducción a la Investigación Documental es la interacción del estudiante con su entorno por medio del lenguaje. La enseñanza de la investigación, concebida bajo este contexto, se convierte

en una herramienta potencial para acercar al estudiante al contexto socio-cultural en el que se desenvuelve.

Además de procurar en el alumno las habilidades de lectura y escritura por medio de la elaboración de un texto académico en la tercera unidad del TLRIID I, no se plantea la necesidad de acercar al estudiante a la investigación de forma crítica y significativa durante este primer curso. Si en ese momento el profesor utilizara estrategias de enseñanza de la investigación mediante el pensamiento crítico, desarrollando habilidades propias de la investigación como la observación, el razonamiento puntual, la interpretación y crítica de su entorno, el estudiante comenzaría un proceso de enseñanza distinto, en donde significara todos los conocimientos que adquiere desde el momento mismo en el que ingresa al Colegio, trabajando de manera temprana temas de interés que durante el cuarto semestre domine para realizar de forma más íntegra un proyecto.

Así pues, el presente trabajo centra su interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Resalta la importancia que tiene el pensamiento crítico en la vida cotidiana del alumno, tanto en la resolución de problemas como en la significación de su entorno y propone una enseñanza pronta de las habilidades de investigación dentro de la asignatura del TLRIID. Además presenta un Paquete Didáctico que incluye el desarrollo de una serie de estrategias referentes al tema de violencia de pareja, el cual fue escogido por la importancia que tiene respecto del

entorno cultural del alumno y la tendencia en aumento a dicha práctica dentro de las relaciones sociales del estudiante. Dichas estrategias están basadas en el enfoque comunicativo funcional con una aproximación teórica del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, quien afirma que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

En el primer capítulo se hace una revisión de la enseñanza de la investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades desde el Plan de Estudios Original hasta la currícula actual, ahí se analiza la evolución de las características principales que tienen los aprendizajes del Plan de Estudios original, el Segundo Plan de Estudios propuesto en 1996 y el Plan de Estudios actual terminado en el año 2006, finalizando con una comparación de estrategias para la enseñanza de las técnicas investigativas, así como su método de evaluación.

En el segundo capítulo se aterrizan los conceptos de la investigación, sus características y enfoques, a partir de los cuales el profesor debe realizar las estrategias de enseñanza de las técnicas investigativas. Se define también a la investigación como una estrategia de aprendizaje de habilidades básicas como lectura, escritura, organización textual y observación. Además se define a la investigación como un aprendizaje

significativo dentro del aula, con lo cual el estudiante conformará nuevos conocimientos y formas de ver el mundo que le rodea.

Durante el tercero, se revisa la forma en la cual el alumno aprende a investigar con base en los conocimientos previamente adquiridos. Esto depende mucho de su acercamiento previo al tema y la forma en que lo interpreta. Sin embargo existe una metodología útil en el análisis de estos nuevos datos, que permite que el alumno razone de mejor forma las situaciones problemáticas de su ambiente, las identifique y comprenda la razón que lo llevará a investigar dicho fenómeno. Esta forma de razonamiento llamada Pensamiento Crítico, sirve para que el estudiante, guiado por el profesor, aprenda a procesar nueva información, relacionándola con los datos previos a su conocimiento y criticándola de una forma útil para su trabajo escolar.

El cuarto capítulo es el resultado de la revisión que se hizo durante la tesis sobre didáctica de la investigación; en donde se presenta una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje significativo por medio del pensamiento crítico, para que el alumno desarrolle sus habilidades de interpretación y análisis, lo cual es la conclusión final del presente trabajo.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

---

A lo largo de su historia, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha tenido que adaptarse a los cambios que la sociedad impone. El Modelo Educativo, las reformas pedagógicas y las modificaciones al plan de estudio forman parte de esta mejora constante en la que el bachillerato se encuentra inmerso.

En el siguiente capítulo se realiza una revisión histórica del proceso que la currícula del Colegio ha tenido con respecto a la enseñanza de la investigación. Analiza las características principales que tienen los aprendizajes del Plan de Estudios original, el Segundo Plan de Estudios propuesto en 1996 y el Plan de Estudios actual.

## **1.1 CONSIDERACIONES PREVIAS**

Para toda institución escolar, el Modelo Educativo es un elemento importante que determina la forma de trabajo pedagógico. Toma en cuenta el manejo de los valores contenidos en la planta docente, la misión y visión a donde dirige sus esfuerzos y los rasgos distintivos que permiten identificar a éste de otros centros educativos.

Actualmente, el Colegio de Ciencias y Humanidades es uno de los dos centros de estudio a nivel bachillerato que, junto con la Escuela Nacional Preparatoria, forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Su nacimiento se basa en el planteamiento general de una reforma académica que permite la democratización de la enseñanza para instituir nuevas formas de transmisión de conocimientos, acordes a la innovación mundial.

Durante la administración del rector Pablo González Casanova, la Máxima Casa de Estudios comenzó una etapa importante en la creación de un proyecto que cubriera la necesidad de la Universidad de formar nuevos profesionales y especialistas que la realidad nacional de aquel tiempo requería; eliminando así las fronteras artificiales entre los distintos campos del saber humano.

En uno de los discursos más significativos sobre el tema, González Casanova expresó los planteamientos generales de una reforma académica al interior de la institución, proveniente de un proyecto llamado *Nueva Universidad*, en él se plantea una renovación didáctica y pedagógica que transformaría el bachillerato. Durante el proceso de capacitación docente para este nuevo paradigma educacional, voces contrarias al proyecto se levantaron y las autoridades universitarias decidieron suspenderlo.

Fue hasta noviembre de 1970 que el rector, en un mensaje al Consejo Universitario, que retomaba los principios generales del proyecto, planteó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. En este, los maestros no se limitarían simplemente a la impartición de clases o a la investigación, sino también a la redacción de textos programados y libros de los cursos a su cargo, fomentando el diálogo crítico entre docentes y alumnos.

En su sesión ordinaria del día 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades tomando en cuenta el proyecto de la Rectoría, con base en un plan elaborado bajo la participación del coordinador de Ciencias Roger Díaz de Cosío, y más tarde, con Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño, coordinadores de Ciencias y Humanidades.

Este hecho marcó el rumbo de la educación a nivel bachillerato de nuestro país porque permite: *“La utilización óptima de los recursos destinados a la educación y la formación sistemática e institucional de*

*nuevos cuadros de enseñanza media superior; (además de) un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, y puede ser preparatorio, pero también terminal, también profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura, y que está exigiendo el desarrollo del país”<sup>1</sup>*. El 12 de abril de 1971, con 15,000 alumnos y una planta docente de 450 profesores, abren sus puertas los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo.

La creación de esta institución surge como un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional que busca ser complementada con esfuerzos sistemáticos, mejorando el proceso educativo y los sistemas de evaluación utilizados por el docente promoviendo el egreso de alumnos capacitados en el desempeño laboral y profesional.

El docente de esta institución, tomando en cuenta la idea formativa que plantea el Modelo, centra sus métodos didácticos en el interés y desarrollo integral del alumno; preparándolo para el plano profesional y el continuo avance de la ciencia, al tiempo en que desarrolla su identidad para consolidarla en valores útiles en su crecimiento personal.

El Modelo Educativo del CCH conjunta *“la cultura básica, formación intelectual ética y social de los alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación”<sup>2</sup>*, ideas que surgen en contraste con la forma de trabajo de los sistemas educativos de la década de los setenta; los cuales

---

<sup>1</sup> \_\_\_\_\_ . *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Gaceta UNAM. 1975. p.55.

<sup>2</sup> Alejandro, García. *Semblanza de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. pp. 2.

brindaban al estudiante todo el saber disciplinario de forma mecánica y totalizadora.

Por último, las actitudes y valores, que retoman la formación Humanística, en paralelo con los conocimientos científicos; permitían que el alumno formara parte de una cultura universal propia, con actitudes reflexivas, valores éticos y estéticos que lo enriquecen como ser humano.

Por lo anterior, el Colegio basa sus fundamentos pedagógicos en tres grandes principios de educación que constituyen la base de su currícula:

El primero es *Aprender a aprender*, que concibe al alumno como un sujeto capaz de adquirir nuevos conocimientos por su propia cuenta, haciendo uso de la autonomía didáctica que es congruente a sus propias necesidades y las de su entorno. El estudiante es un ser activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y busca, por lo tanto, sus propios medios para lograr el conocimiento.

En segundo lugar se encuentra el *Aprender a hacer*, cuyo precepto engloba las habilidades que el estudiante desarrolla durante su paso por el bachillerato y con las cuales pondrá en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. El alumno es capaz de construir bases instrumentales que reflejen el conocimiento desarrollado.

El *Aprender a ser*, que rescata además del conocimiento científico – social que se adquiere en las aulas, la capacidad que debe tener el alumno

para desenvolverse mediante valores humanos importantes en el desarrollo integral de su persona.

Entendida la cultura básica mediante tres componentes unidos en la práctica, el Modelo Educativo del Colegio, busca desarrollar en el alumno habilidades intelectuales, conocimientos disciplinarios, actitudes y valores los cuales permitirán integrarlo plenamente a la sociedad.

El Bachillerato del Colegio tiene una identidad propia, la cual consiste en contribuir al desarrollo de la personalidad de los alumnos para su inserción satisfactoria en los estudios superiores y la vida social. Debe atender a la formación intelectual, ética y social de los estudiantes.

Comparte con la UNAM la responsabilidad de que el alumno sea capaz de dar cuenta de las razones y la validez de su conocimiento; haciendo énfasis en las materias fundamentales para la formación del estudiante para que el alumno adquiriera elementos que permitan adquirir mayores y mejores saberes y prácticas.

El Colegio pone el acento en el trabajo intelectual del alumno, quien no debe concebirse como repetidor del saber del profesor, sino como un sujeto de cultura. Debe comprender los conocimientos y juzgarlos, relacionarlos consigo mismo y asimilarlos críticamente.

Con esta filosofía el Colegio ha trabajado durante más de cuarenta años pero ¿Cuál fue el proceso de consolidación que dio pie a la formación de un alumno crítico? Y dentro de este contexto ¿cómo evolucionó la

enseñanza de la investigación frente a nuevos contextos? A continuación se tratará el tema.

## **1.2 LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN DENTRO DEL CURRÍCULO DEL CCH DESDE SUS INICIOS.**

Durante la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se intentaron rescatar los principios pedagógicos de la época y la Filosofía propia del Colegio y condensarlos en un Plan de Estudios capaz de cubrir con las necesidades del perfil de egreso.

La Escuela Nueva, vanguardia educativa de aquella época, representaba el más vigoroso movimiento de renovación después de la creación de la escuela pública burguesa basada en el positivismo. La necesidad de fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actividad del niño se mezcla con una tendencia científicista, basada en presupuestos positivistas; los cuales rescataban la idea del pensamiento filosófico de Augusto Comte (en el cual todos los fenómenos, tanto humanos como naturales debían ser analizados como hechos científicos valorando el principio de la formación científica en la educación de Herbert Spencer y negando de alguna forma la especificidad metodológica de las ciencias sociales con relación a las ciencias naturales.

La Teoría de la Escuela Nueva de principios del siglo XX proponía que la educación era esencialmente proceso y no producto: *“Un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso de mejoría permanente de la eficiencia individual”*<sup>3</sup>. La escuela debería preparar a los jóvenes para el trabajo, la actividad práctica y el ejercicio de la competencia; siendo él mismo autor de su propia experiencia.

De los seis semestres que contemplaba, cinco materias eran obligatorias en los primeros cuatro, más la enseñanza de un idioma extranjero: *“Los tres primeros semestres hacen particular énfasis en la forma de conocer la naturaleza (área de método experimental) y la sociedad (área de análisis histórico social) así como las formalizaciones del lenguaje español y las matemáticas”*<sup>4</sup>. Con esta estructura curricular, se concibieron cuatro turnos, dos en la mañana y dos en la tarde.

A partir del cuarto semestre se insistirá en la síntesis racional de cada una de las áreas: Teorías Matemáticas y síntesis de Geometría y Álgebra, Método Experimental, Teoría de la Historia, Ensayos de Investigación y Análisis de Expresión Escrita; sin embargo durante el quinto y sexto semestre, el alumno tenía que escoger el área de interés a cursar en licenciatura que podía ser Matemáticas, Histórico-Filosóficas, Ciencias Experimentales y Lenguaje-Comunicación y eran siete ya las materias a cursar durante estos últimos semestres.

---

<sup>3</sup> Moacir, Gadotti. *Historia de las ideas pedagógicas*. pp. 148-149

<sup>4</sup> Primer Plan de estudios. Colegio de Ciencias y Humanidades. p. 5

Los objetivos planteados se enfocaban en el desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.

Por otro lado, se fijaba la necesidad de proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales y modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales del conocimiento (los métodos experimental e histórico social) y de los lenguajes (español y matemáticas).

Asimismo, pretendía constituir un ciclo de aprendizaje en que se combinara el estudio en las aulas, el laboratorio y el de la comunidad para así capacitar a los estudiantes en el desempeño de trabajos y puestos de producción y servicios, forjando su capacidad de decisión e innovación, sus conocimientos y formación de su personalidad.

El Plan de Estudios original tenía un compromiso directo *“con el cambio que en ese momento se vivía, académicamente con la Ciencia y pedagógicamente con la participación del educando”*<sup>5</sup>, porque preveía que el alumno tuviera su experiencia pedagógica dentro de los laboratorios por un lado, y la documentación con presentación de temas en el aula de clases por el otro.

Su estructura curricular, basada en una marcada importancia del método experimental, contemplaba la enseñanza científica como un

---

<sup>5</sup> Ídem.

proceso siempre repetible de observación, racionalización y aplicación o comprobación. Esto permitía comprender con claridad el sentido de las asignaturas contempladas en el plan de estudios.

En general, los esfuerzos se encontraban orientados a facilitar a los educandos para aprender cómo se aprende. Es decir, que cobraran conciencia del método con el que se logran los conocimientos, asimilándolos, interpretándolos, sistematizándolos y aplicándolos.

De la mano con su Misión, el curriculum priorizaba una actitud ante la realidad y el conocimiento científico de la misma, una aptitud de reflexión metódica, sistemática y rigurosa, que se requiere para inquirir, adquirir, ordenar, calificar información.

### 1.2.1 El Área de Talleres y la Investigación dentro del Plan de Estudios original

Como precisión conceptual, el área designa una forma característica de acercamiento a la realidad para conocerla y transformarla. Hay tantas áreas de estudio como visiones del mundo y no se puede prescindir de ninguna para comprender totalmente aquello que nos rodea.

En el original Plan de Estudios se deja entrever a la enseñanza de la lengua como un hecho riguroso de repetición, error y acierto. Se prioriza a toda costa la gramática correcta y la ortografía impecable como forma más útil para comunicarse; teniendo como método de enseñanza la comprobación de las reglas de expresión con otros idiomas.

El Área de Talleres es referida como el *“Conocimiento del Lenguaje emitido por escrito, racionalización de las principales reglas de la expresión”*<sup>6</sup>. La enseñanza de la lengua en este Plan se conjuga en dos asignaturas: El Taller de Redacción (I y II) y el Taller de Redacción e Investigación Documental (I y II), y a lo largo de estas asignaturas se busca: *“Cada vez con niveles de mayor complejidad -que incluyen los logros anteriores- un correcto manejo del lenguaje y de la información”*<sup>7</sup>.

Para el Plan original, el Taller tenía que *“producir por experiencias, construir por intentos, diseñar por resultados. Nos hace pensar en formas*

---

<sup>6</sup> Íbidem. p. 8.

<sup>7</sup> Íbidem. p. 10

*que permitan el rendimiento óptimo en lo producido y en formas que vayan corrigiendo errores y eliminando fallas”;* es decir, la producción de textos se asemejaba a una fábrica en la cual el alumno encontraba su forma de aprendizaje mediante la reproducción de textos gramática y ortográficamente perfectos, hallando entonces *“un mínimo gusto en el hecho mismo de expresarse”*.

Si hacemos una revisión del contenido de cada una de las dos asignaturas, encontramos que en el Taller de Redacción I, cursado durante el primer semestre, el alumno desarrollaba la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita, recordando los principios lingüísticos y ortográficos para la corrección de su expresión y la importancia que tiene en la comunicación. Respecto al aprendizaje de la Investigación, el programa sugiere que:

*La ubicación paralela de los cursos de Redacción I y II respecto a otras asignaturas, así como la deficiencia de los alumnos en el manejo del lenguaje o en técnicas rigurosas de investigación, exige que en este primer curso el profesor beneficie el aprovechamiento de los alumnos sin modificar los objetivos indispensables.*<sup>8</sup>

Estas líneas y el hecho de que durante el segundo semestre en el Taller de Redacción II, no se contemple ni un sólo aprendizaje de Investigación, nos

---

<sup>8</sup> Ídem.

permite reflexionar que en el primer Plan de Estudios la investigación no se desarrollaba durante el primer semestre. La lengua tenía que ser aprendida mediante un método de ensayo – error, lo cual era una visión muy alejada del Enfoque Comunicativo Funcional con el que miramos al Taller en nuestros días.

Durante el tercer semestre, en la materia de Taller de Redacción e Investigación Documental I, se planteaban como objetivos:

- Valorar la importancia de manejar rigurosa y ordenadamente la información como condición para el conocimiento y transformación de la realidad.
- Conocer, procesar y comunicar la información de cualquier rama del conocimiento ciñéndose a un proceso de investigación documental.
- Seleccionar e investigar un tema concreto con una actitud crítica y comunicarlo con precisión y claridad a través de un trabajo escrito.

Esta asignatura suponía el simultáneo conocimiento de los principales aspectos metodológicos y técnicos de la investigación y el ejercicio de los mismos sobre un tema a elegir.

En la primera unidad del temario, el alumno debe conocer el programa, el contenido y las formas de evaluación del profesor, quien a su

vez aplicará una prueba diagnóstica sobre los conocimientos previos en la materia.

En la segunda unidad, el estudiante se enfrenta al por qué de la investigación como forma de obtener información, además de conocer los métodos de investigación de las diversas ciencias, el papel del investigador y su función.

Es momento que el alumno defina un tema de investigación a realizar durante el semestre, el cual –como sugerencia del Plan – puede ser “*alguno de los que en las diversas asignaturas del semestre suelen solicitar los profesores de historia, ciencias experimentales, o taller de lectura*”<sup>9</sup>, para ello el profesor de Redacción e Investigación debe encontrarse en constante comunicación con sus colegas de otras áreas; no esperando por lo tanto una alta originalidad en las investigaciones.

Como se observa, no existe un interés real en si el tema escogido por el alumno tiene impacto en la vida del mismo, de si le interesa o no, de si lo considera importante. Para este primer Plan de Estudio, el tema queda en segundo lugar de importancia con tal de que el alumno aprenda las bases metodológicas de la investigación documental y escriba las fichas bibliográficas con buena sintaxis y ortografía.

En la tercera unidad llamada *El proceso de la investigación documental. Preámbulos*, el alumno comprendía el proceso de la

---

<sup>9</sup> Ídem.

investigación documental, su estructura y función de las fuentes de información. Además tenía que identificar los objetivos de la misma, el planteamiento y la hipótesis. Dentro de su plan de trabajo, contemplaba sesiones para aprender el libro y sus partes, así como la estructura de periódicos y revistas, visitas (opcionales) a las filmotecas y bibliotecas.

En este sentido, la sugerencia del Plan era visitar centros de información o documentación para conocer los procesos y utilidad de la microfilmación y los sistemas de computación, pero solamente como actividades auxiliares que complementaran el conocimiento teórico visto en clase.

En la cuarta unidad, dentro del proceso de investigación documental, el alumno tenía que aplicar ya las dos primeras fases de la investigación documental organizando la información colectada y seleccionando también la bibliografía adecuada para dicho fin. Es aquí cuando se toman las fichas bibliográficas y de trabajo como parte del aprendizaje formal del Taller para que, por último, el estudiante clasifique y critique el material recabado. Todo esto - a sugerencia del Plan - se realiza dividiendo al grupo por equipos.

En la quinta unidad el alumno comenzaba con la redacción del borrador aprendiendo su función y la forma de presentación formal del mismo, para que en la sexta unidad presentara los resultados de su investigación, criticando el rigor de la investigación o las bases que

fundamentan las afirmaciones. Al final se realizaba un análisis de los trabajos presentados por el grupo.

Durante el tercer semestre se sientan las bases de búsqueda de información de forma documental y la importancia de profundizar en un tema. Es hasta cuarto semestre que encontrará en la investigación una herramienta para acercarse a la realidad y estudiarla.

El Taller de Redacción e Investigación Documental II es la materia que completa el ciclo de prácticas de investigación basado en los conocimientos previamente obtenidos; y se enfoca en la investigación directa o de campo, la cual se liga a un proceso general que retoma las bases teóricas y las técnicas de investigación documental, dirigidas al trabajo de campo sobre un fenómeno social concreto.

En este semestre, la práctica cobra importancia con respecto a la teoría; ya que los alumnos tenían que retomar, en forma sintética, la experiencia de los tres semestres anteriores aplicándolos para fijar sus intereses a nivel profesional durante el Taller. Los textos producidos en este semestre podían ser utilizados como documentos base para los siguientes; dependiendo de la rama de interés del alumno y nunca dejando de lado la continúa corrección ortográfica de los mismos.

Como objetivos generales, se plantean:

- Discutir sobre la objetividad o neutralidad de la investigación.
- Conocer, procesar o comunicar la información ciñéndose a un proceso de investigación de campo.
- Seleccionar e investigar un tema concreto con una actitud crítica y comunicarlo con precisión y claridad en un trabajo correctamente escrito y graficado.

Al igual que el semestre pasado, el profesor debe organizar a los alumnos en equipo ya que las actividades requieren mucho tiempo y un buen manejo de información que puede ser ordenada mediante la discusión grupal de la misma.

Dentro de esta forma de trabajo, el Plan sugiere que los equipos se encarguen de la investigación teórica mientras que uno de ellos es el responsable de organizar la clase para lograr la comprensión del tema.

Durante la primera unidad, a manera de introducción, el alumno debe conocer el programa general y las formas de evaluación, una vez aplicado el examen diagnóstico, la presentación del programa, el análisis de los objetivos, el sistema de trabajo y la evaluación.

En la segunda unidad, se dieron las bases del método científico y la investigación de campo. Se enumeran los problemas concernientes a la ciencia, la relación de las técnicas de investigación con el método científico

y el lugar que ocupa la investigación de campo con el mismo. Además de la validez científica del estudio de la conducta humana.

Durante la tercera unidad se definían qué es la observación y sus tipos. Se precisa el lugar que ocupa en una investigación de campo y su importancia.

En la cuarta unidad debe conocer las características de la elección de un tema, la habilidad para descubrir un problema y distinguir sus características.

El plan de trabajo se identificaba en la quinta unidad del temario, en la cual se valoraba la importancia del mismo para el éxito de la investigación; además presentaba una tentativa de calendario de entrega mientras que definía los objetivos, la bibliografía, el esquema y la definición del problema.

En la unidad seis se definen la hipótesis y su función en la investigación de campo. Se define cuál es la hipótesis correcta del tema escogido.

Como sugerencia, el Plan explicaba cómo se podía formular la hipótesis de forma simbólica o de manera gráfica con el fin de resaltar las funciones entre variables.

Durante la unidad siete, se comienza con el muestreo y su utilidad en la investigación, se define el tipo de muestras, los criterios y las técnicas para su elección. Es hasta esta unidad que se definen los conceptos básicos que serán útiles en los siguientes temas.

En la octava unidad se dieron a conocer las técnicas de investigación y los procedimientos más comunes para la recolección de información en el lugar en donde se está produciendo el fenómeno que se desea conocer.

Una vez realizado esto, se eligió la técnica y el tipo de observación pertinente. Una vez hecho esto, el alumno debía escoger la forma más eficaz de obtener más información por medio de entrevistas, cuestionarios, encuestas o bien escalas de actitudes. Como sugerencia el Plan recomienda observar y criticar las entrevistas de televisión, propaganda política, los cuestionarios comerciales poniendo énfasis en las formas más usuales de distorsión de la información.

Al finalizar el semestre, el alumno tenía que procesar los datos obtenidos y presentarlos en tablas estadísticas o gráficas para valorar así la función de las mismas.

Para evaluar este semestre, se proponía hacer exámenes y ejercicios de comprensión del tema asignándoles un valor, la aplicación del conocimiento en el desarrollo concreto de su investigación, de manera que, al final del curso, se promedia lo realizado durante el mismo.

Como se puede observar, el primer Plan de Estudios no consideraba tiempos reales en el aprendizaje de técnicas investigativas. Se nota que intenta agrupar muchos temas teóricos en pocas unidades, como es el caso del Taller de Redacción e Investigación I, donde se estructura un semestre largo con temas que bien pueden relacionarse dentro de una sola unidad.

Además, compara constantemente las técnicas de investigación documental con el Método Científico, lo cual puede resultar confuso para el estudiante ya que documentar un tema no es lo mismo que experimentar un fenómeno.

Está de más decir que tener un Plan de Estudios general para todas las materias limita la forma de trabajo de los profesores de cada una de las áreas, ya que cada asignatura debe tener sus propios parámetros didácticos y de estudio. En todo el Plan se nota un marcado interés de tomar el Método Científico como base del conocimiento tanto en las Ciencias Naturales como Sociales.

Durante el cuarto semestre el trabajo de campo es tan agotador y los aprendizajes tantos, que es imposible que un estudiante pueda obtener bases sólidas sobre la investigación. Enseñar Investigación de campo debería ser sólo una parte de la didáctica de la investigación, a diferencia de un semestre completo.

En ocasiones, retomar temas de otras áreas de estudio resulta útil para el alumno, ya que relaciona de mejor forma los conocimientos obtenidos en su paso por el bachillerato; sin embargo, delegar la elección de un tema a otras materias reduce la riqueza que el Taller de Redacción e Investigación puede darle como área forjadora de juicio crítico no sólo de las Ciencias sino también de su propio entorno.

Por último, es importante aclarar que mucho del éxito de la investigación reside en el interés que el estudiante tiene por el tema. Olvidar este hecho resulta un doble trabajo para el alumno, alarga tiempos de aprendizaje y centra su interés en el ejercicio meramente formal del lenguaje.

### **1.3 PROCESO DE REVISIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (1989 -1994)**

Veinte años después de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, la situación social del país había cambiado. Las sociedades del mundo se encontraban más comunicadas entre sí, de modo que los acontecimientos que sucedían en algún lugar tenían repercusiones en muchos otros lados gracias al auge de los medios de comunicación.

El avance científico comenzaba a tener un ritmo acelerado de desarrollo ofreciendo medios cada vez más eficaces en la solución de problemas de salud, ambientales y de comunicación dentro de un contexto social y económico definido, y la computación comenzaba a permitir nuevas interacciones sociales y educativas.

Estos hechos evidenciaban una necesidad profunda de revisión al Plan de Estudios original del CCH con la finalidad de lograr cubrir el perfil real del alumno de bachillerato influido por los cambios sociales producidos en los últimos años.

El bachillerato del CCH se enfrentaba a un nuevo perfil de estudiante y a una serie de problemáticas por resolver. Había una mayor deserción al inicio de ciclo, pues los alumnos ubicados en algún turno o plantel lejano a sus hogares, ya no estaban dispuestos en igual medida a desplazarse habiendo más opciones a su alcance. Aún así, el número de alumnos de

nuevo ingreso había aumentado en un veinte por ciento en tan sólo seis años. Este fenómeno elevó también la proporción de alumnos regulares en sus estudios previos, solteros y económicamente dependientes, que para 1988 alcanzaban el 90% en contraste con los alumnos que trabajaban seis o más horas al día que eran sólo el 6%.

Las crecientes necesidades de una formación sólida, aunado al proyecto original del Colegio de realizar revisiones periódicas que favorecieran el aprovechamiento escolar del alumnado; abrieron la puerta a un proceso de revisión del Plan de Estudios para formar una currícula capaz de responder al contexto sociocultural en el que se impartía y al perfil de los alumnos que lo cursaban, siendo que ambos, durante las dos décadas transcurridas desde la fundación del Colegio, habían cambiado drásticamente.

En el Plan de Trabajo (1989 – 1992) presentado el 3 de abril de 1989 por la Directiva del Colegio, se estableció el compromiso de revisar el Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio como elemento central del proceso de reorganización académica, siendo bien recibida la propuesta por amplios sectores de la comunidad.

Se conformó entonces una comisión cuya labor fue realizar el trabajo preparatorio de selección, sistematización y difusión de documentos producidos por profesores del Colegio para analizar los puntos cardinales de la reforma curricular. Este trabajo fue conformado mediante plenarias,

encuentros y diversas mesas de trabajo realizadas en los cinco planteles del CCH.

En 1992 se conformaron comisiones para la revisión de las cuatro áreas y los departamentos de idiomas, quienes asumieron el compromiso de fomentar y organizar la participación de los profesores, así como de incorporar sus propuestas en los planteamientos globales.

Como idea general, el análisis que se esperaba de este proceso de revisión mantenía una visión a largo plazo de una estrategia participativa que transformaría realmente la práctica docente sustentada por los principios fundamentales del Modelo Educativo del Colegio.

Se establecieron cinco principios fundamentales para la revisión curricular del CCH:

- A) Dar prioridad a la experiencia y la historia institucionales para identificar, sistematizar y valorar las condiciones y los problemas curriculares, así como para definir los mecanismos que podrían generar una nueva realidad.
- B) Centrar el proceso de revisión en las estructuras curriculares y no sólo en los contenidos del Plan de Estudios. La estructura curricular es un sistema en el que interactúan los principales elementos curriculares: los contenidos, su selección, ordenamiento, secuenciación y dosificación; los maestros y las condiciones en que se desarrolla su trabajo; los

procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, la acreditación; la atribución de espacios y tiempos, los alumnos.

- C) Lograr la mayor participación de los profesores en todo el proceso y en dos sentidos: Como la principal fuente de conocimiento de la problemática curricular y como los principales actores en la transformación de esa problemática.
- D) Proponer las transformaciones en una serie de aproximaciones sucesivas que se someten a la discusión comunitaria.
- E) Tener como meta un proyecto curricular básico e integral que se complementa en el futuro con los proyectos específicos que construyan los profesores por área y plantel, hasta desembocar en la elaboración de los programas operativos personales de las asignaturas.<sup>10</sup>

Con esta base teórica se inició la discusión de los problemas curriculares de las áreas, dando como resultado un par de *Aproximaciones* que recopilaban dos cosas. El diagnóstico de los problemas curriculares especialmente analizados exhaustivamente por los profesores y una serie de propuestas para reenfocar la enseñanza de las materias centrales del Plan de Estudios.

Dentro de las ideas principales expuestas en las ponencias referentes a la Revisión del Plan de Estudios en 1994, hay un sinnúmero de justificaciones hechas tanto por profesores como por alumnos para que

---

<sup>10</sup> El proceso de revisión del Plan de Estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Elaborado por: José Eduardo Robles. Revisión: José de Jesús Bazan Levy. p.4.

dicho proceso se llevara a cabo. Entre ellas estaba el hecho de que con el Plan anterior no existía un apoyo didáctico más amplio para lograr los objetivos fundamentales de cada una de las materias; o bien que los cursos que en aquel momento se ofrecían a los maestros no habían cumplido del todo el objetivo de profesionalizar la docencia.

En cuanto a las propuestas, las más recurrentes fueron:

- Aumentar las investigaciones de campo con un menor costo a la comunidad.
- Fomentar un mayor intercambio de alumnos a otras universidades nacionales o internacionales
- Insertar una materia en la que el estudiante adquiriera la habilidad de aprender por cuenta propia, sin la necesidad del profesor<sup>11</sup>.
- No al aumento de horas de clase por el riesgo de la disminución del rendimiento escolar.
- Más apoyo bibliográfico al inicio de cada ciclo escolar.
- Temas de actualidad en la enseñanza y mayor nivel crítico hacia el entorno.
- Elevación del nivel académico del alumnado.
- El aumento de materias en los primeros cuatro semestres y la ampliación de horarios escolares.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Ponencia "Analizar críticamente el Proyecto de Modificación del Plan de Estudio." Alumnos del Plantel Sur. Resúmenes de las ponencias presentadas. Consulta sobre la propuesta de revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

- Programa de entrenamiento en estrategias propias a la comprensión de textos expositivos.<sup>13</sup>

En la ponencia *Reflexiones y propuestas a la Primera Aproximación del Plan de Estudios*, se hace hincapié en la reivindicación del proyecto del Colegio llevado a la práctica: *“Se ignora toda la historia y la realidad vivida por el Colegio y ahora simplemente se recuperan con una enorme dosis de voluntarismo dando por sentados que antes no se tenían las condiciones y ahora si existen”*<sup>14</sup>. Explica que durante el transcurso de los años se fueron olvidando las bases de una docencia activa y crítica que desgraciadamente había sido ejercida muy cerca de aquello que tanto se había criticado en su momento.

En cuanto al contenido de enseñanza, señala que en todas las áreas existía una enorme carga ideológica por encima de planteamientos científicos en la orientación de las áreas, rescatando las condiciones teóricas del desarrollo de la propuesta.

Todo esto muestra una urgencia por parte de la comunidad educativa para rehacer un Plan de Estudios capaz de cumplir con las necesidades de

---

<sup>12</sup> Ponencia “Crítica y análisis de la Primera Aproximación a la Propuesta de Modificación al Plan de Estudios”. Resúmenes de las ponencias presentadas. Consulta sobre la propuesta de revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

<sup>13</sup> Ponencia “Estrategias de aprendizaje básicas desde la perspectiva cognitiva para promover aprendizajes significativos”. Estrada Martínez Guadalupe y otros. Profesores del Plantel Sur. Resúmenes de las ponencias presentadas. Consulta sobre la propuesta de revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

<sup>14</sup> Idem.

ese momento histórico. El mundo había evolucionado y el Plan de Estudios del CCH también debía hacerlo.

### **1.3.1 Propuesta de Programa para el Taller de Lectura y Redacción en la primera reforma al Plan de Estudios.**

La enseñanza del proceso de investigación es un quehacer denso y complejo que no se abarca en una asignatura, ni siquiera en un ciclo escolar; sino que es a lo largo de una práctica académica que se define y conceptualiza la investigación. Replantear el nivel, los contenidos y el enfoque con el que el Área de Talleres debe trabajar es un punto de partida importante.

Durante la reforma, los profesores del área de Talleres mostraron interés por modificar aspectos medulares de cambio al Plan de Estudios original como a la primera revisión que se hizo del mismo.

Recordemos que las dos asignaturas del Taller de Lectura y Redacción tenían como fundamento la concepción de que las habilidades lingüísticas de leer, hablar, redactar y escuchar tenían que integrarse en el alumno mediante un desarrollo de carácter intelectual. Estos cuatro preceptos de la lengua tenían que trabajarse de forma articulada mediante procesos de comprensión y uso de la lengua. Los textos producidos en el

taller no eran revisados por su competencia, sino más bien por el buen manejo ortográfico y sintáctico.

Además de las propuestas dirigidas a nuevos enfoques de didáctica de la lengua y el uso de diversos textos útiles para lograr la comprensión lingüística del alumno, gran parte de las aportaciones correspondieron a nuevas formas en la enseñanza de la investigación.

Entre ellas estaba la petición de la clarificación del concepto *taller* marcando la diferencia que existía en la dinámica del mismo en comparación con una clase: *“Podría parecer obvio aclarar la naturaleza de un taller... pero según mi punto de vista es insuficiente el tratamiento que se da a la expresión oral y a su habilidad correlativa de escuchar”*<sup>15</sup>.

Por otro lado, se planteaba la necesidad de insertar una asignatura que incluyera los contenidos sobre la metodología en investigación dentro de las Ciencias Sociales, partiendo de: *“El desfase en el tratamiento de la Investigación, ya que de ser un proceso, se le reduce a una técnica básica de estudio y se aborda de manera parcializada y como apoyo para la ejecución de actividades propias de Lectura y Redacción”*<sup>16</sup>. Como esta, muchas voces se pronunciaron a favor de un mejor empeño en el trabajo de

---

<sup>15</sup> Ponencia “Leer, escribir, hablar, escuchar e investigar: ¿Un Jano de cinco Jaras? Los nuevos programas para el CCH”. Óscar Jesús López Camacho (representante) y Víctor Flores Olea. Plantel Sur. Resúmenes de las ponencias presentadas. Consulta sobre la propuesta de revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. p.45.

<sup>16</sup> Ponencia “Hacia un planteamiento de la asignatura de Taller de Redacción e Investigación Documental I – II” Virginia Fragoso Ruiz y otros. Plantel Oriente. Resúmenes de las ponencias presentadas. Consulta sobre la propuesta de revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. p. 43.

la investigación documental, retomando criterios más precisos sobre la misma y un sólido programa de formación o actualización de profesores.

En este sentido, se planteaba la integración del aprendizaje de los rudimentos de la investigación documental descartando esa actitud mecanicista que reducía su aprendizaje a un conjunto de técnicas aplicadas de forma indistinta a cualquier contenido disciplinario.

Con esta serie de aportaciones quedaba claro la conveniencia de conceptualizar la investigación de una manera más sencilla a partir de problemas, no de temas con la finalidad de que el alumno desarrollara su postura crítica y descubriera el entorno por sí mismo. Se buscaría entonces fomentar mentalidades críticas e inquisitivas para el desempeño en la vida cotidiana y académica. La investigación como búsqueda de respuestas en donde la lectura y escritura eran vistas como procedimientos de trabajo intelectual.

En el bachillerato, los procedimientos de estudio son cercanos a las actitudes de investigación. Un estudiante pone en práctica algunos procedimientos de investigación cuando realiza trabajos de otras asignaturas. Con el nuevo enfoque buscado en la Reforma, el estudiante primero debe aprender a investigar desde las bases más sencillas, para después aprender las teorías metodológicas acerca de lo que es investigar: que experimente los procesos y no sólo reciba información sobre ellos.

La investigación entonces se integra como contenido en la propuesta del nuevo programa de estudio con una orientación que acentúa la interacción entre la lectura, la escritura y sus finalidades específicas en cada momento del proceso. Al poner énfasis en la comprensión de lectura y los distintos tipos de redacción que se requieren para la producción de un trabajo, se da importancia a la investigación en sí y a la necesidad de trabajar a fondo la coherencia completa del escrito, dando prioridad al trabajo de escritura y lectura antes que a la metodología de las ciencias sociales o naturales.

Por medio de textos cortos, los profesores de Talleres proponían que el alumno trabajara los pasos básicos del proceso de Investigación, para que una vez entendido pudiera redactar algunos escritos breves en forma de artículo de investigación.

Por ende, la propuesta para el nuevo programa decía que el alumno debía iniciarse en los primeros semestres en el manejo de algunas técnicas de investigación como el uso de fichas y notas; pero fundamentalmente incluidas en función de su aplicación a un escrito, insistiendo en su utilidad.

Por otro lado, durante el tercer y cuarto semestre se debe integrar lo aprendido manejando aspectos técnicos de ubicación y registro de información también.

En general, la propuesta condensa el hecho de que quien escribe no solamente debe cuidar que su redacción sea correcta, sino que también

corresponda a un propósito de comunicación previsto como el de informar, comentar, argumentar para convertirse en un trabajo escolar, un artículo o una tesis.

#### **1.4 Segundo Plan de Estudios (1996)**

En 1991 el Colegio de Ciencias y Humanidades impulsó como actividad prioritaria la revisión del plan y programas de estudio, culminando el trabajo en julio de 1996 con la aprobación, por parte de órganos colegiados correspondientes, de una nueva versión actualizada publicada en cinco volúmenes.

En el Plan de Estudios de 1971 la enseñanza de la lengua se dividió en dos asignaturas: Taller de Lectura y Taller de Redacción, con esto ambas estructuras curriculares paralelas tenían pocas posibilidades de interacción entre sí.

En cuanto a la enseñanza de la investigación durante los dos últimos semestres predominan los métodos y técnicas de investigación descuidando las estrategias de lectura y redacción, las cuales se constituyen como habilidades esenciales en la consulta de fuentes, acopio de información y elaboración de trabajos solicitados.

Además de la diversidad de enfoques encontrados en dicho plan, el tiempo dedicado al Taller era insuficiente para llevar a cabo la ejecución de los ejercicios y prácticas continuas propias del mismo.

Estos inconvenientes promovieron la modificación de la asignatura. La materia ahora llamada Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se constituyó como obligatoria en los cuatro semestres de estudio, asignándole seis horas semanales distribuidas en sesiones de dos horas. Se rescata el estudio y empleo de la lengua materna en estrecha relación con el acceso al conocimiento mediante la investigación. Prioritariamente, adopta el desarrollo de la competencia comunicativa como base de adquisición de las habilidades lingüísticas adecuadas a la situación en la que se producen. En este nuevo programa se entrelaza la expresión oral, la lectura, escritura e investigación rescatando la relación inherente que mantienen en la práctica de la lengua.

En síntesis, se faculta al estudiante para el uso consciente y adecuado de la lengua y su conocimiento reflexivo de los sistemas simbólicos cuya finalidad es comunicar desarrollando su capacidad crítica y dimensión ideológica.

Durante la década de los noventa la cultura mediática acrecentó su utilidad dentro del campo pedagógico. Los medios de comunicación cimentaron su importancia en la agenda de las sociedades, convirtiéndose en formadores de criterio.

La ideología cambió y las distancias se acortaron, trayendo consigo la necesidad de una formación laboral más útil y práctica para los nuevos tiempos. Así fue como la nueva currícula del Colegio de Ciencias y Humanidades ofreció a los estudiantes una preparación acorde a estas necesidades.

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se divide en cuatro cursos que forman parte del Área de Talleres y cuyo contenido abarca cuestiones de literatura, periodismo, publicidad, construcción y lectura de textos, aderezado con la necesidad de crear una competencia comunicativa en el alumno.

En este nuevo plan se tiende a mezclar contenidos de muy distintas ramas de estudio lingüístico, tanto así que en algún momento se nota saturado en el afán de formar integralmente al estudiante.

Por otro lado, se pretende un acercamiento a la identidad del estudiante de aquel tiempo y su proceso de aprendizaje. La currícula centra su interés en la atención que merece la formación del alumno en la comprensión y producción de textos argumentativos, utilizando las funciones de la lengua (emotiva, fática y metalingüística) cuyo manejo se considera esencial en la cultura básica del bachiller.

En este alejamiento drástico del Método Experimental en la materia de Taller de Redacción, como estrategia de enseñanza, se desarrollan habilidades lingüísticas como la de: Escuchar, hablar, leer y escribir. En el

primer semestre se inicia al alumno en el conocimiento y manejo de la lengua a partir de un trabajo introductorio con el texto, con temas básicos que se seguirán a lo largo de los cuatro semestres.

El texto, su situación comunicativa y el contexto. Además, plantea como entrega final un trabajo académico que pone en marcha las habilidades de investigación dando como resultado la exposición oral de un tema.

En el programa del segundo semestre se pretende que el alumno se adentre en el estudio y análisis de textos literarios representativos de la literatura occidental. Además, así como en el resto de los semestres, se indica la elaboración de un trabajo académico relacionado con los textos trabajados.

Durante el tercer semestre se plantea que el alumno se adentre en el estudio, análisis y producción de textos con función apelativa. El manejo de la argumentación en el campo de la lengua es el objetivo primordial de este semestre.

En el cuarto semestre se plantea la realización de actividades de investigación para la producción de trabajos concretos que faciliten la comunicación de conocimientos, a partir de la comprensión crítica de los textos que el campo de acción del alumno presenta.

Este trabajo refleja el reconocimiento del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación. Facilita que el educando aprenda cómo se

aprende, asimilando conscientemente su propia experiencia del conocimiento.

Promueve la actitud del conocimiento científico ante la realidad, la aptitud de reflexión metódica y rigurosa, y las habilidades que se requieren para inquirir y ordenar la información. Todo esto amplía el horizonte del estudiante, capacitándolo de forma integral para sus estudios superiores.

Respecto a la enseñanza de la investigación, es durante el primer semestre que se plantea como objetivo del programa aplicar los procedimientos de investigación pertinentes en la presentación de trabajos. Al finalizar el curso, se expresará oralmente para comunicar los productos de su trabajo.

El contenido general retoma la situación comunicativa del texto, función referencial y el propósito comunicativo del mismo. En cuanto a la investigación, lo que el programa estipula es la realización de un trabajo académico que comienza con la elección del tema, cuyo objetivo es que el alumno analice la situación comunicativa de la exposición oral estableciendo las características, funciones y propiedades del texto elegido.

Como segundo tema, el programa retoma las partes del escrito mediante preguntas que delimitan un punto. Posteriormente el alumno debe indagar las fuentes de información pertinentes para desarrollar dicho tema, haciendo un registro de las mismas en fichas bibliográficas o hemerográficas según sea el caso.

Una vez desarrollado este trabajo, la información debía plasmarse en fichas de trabajo: De resumen, paráfrasis, de cita textual y comentario, lo cual ayudaría al estudiante a organizar la información de acuerdo a las partes del trabajo.

Con esto, el trabajo culminaba en la redacción del borrador, la revisión y la autocorrección siendo entonces presentado al grupo, observando las características de una adecuada comunicación oral.

Así, se intentaba que el alumno formulara preguntas a partir de la lectura de un texto para iniciar el proceso de indagación, además de utilizar fichas pertinentes, organizando la información de forma correcta.

Aún así, las estrategias de enseñanza- aprendizaje que el programa plantea en cuanto al rubro de la investigación, no contemplan el desarrollo del pensamiento crítico, no especifica qué preguntas debe contestar y cuál es el esquema que el alumno debe seguir para realizar correctamente su borrador.

Una deficiencia evidente de este programa es aquel que trata sobre el tiempo que requiere el desarrollo de las habilidades de investigación en el alumno durante el Taller de Redacción e Investigación Documental, considerando que estas no pueden ser agotadas en tan sólo una unidad del temario del taller. Además, los tiempos en los que se le solicita al alumno realizar un trabajo de investigación académica son insuficientes.

## **1.5 PLAN DE ESTUDIOS 2003.**

La actualización de los programas de las materias de los cuatro primeros semestres, terminada entre el 2002 y el 2004; y de los semestres quinto y sexto del año siguiente manifestó aspectos de la realidad académica del Colegio que debían ser atendidos. En particular la ausencia de un cuadro conceptual disciplinario amplio y actualizado compartido explícitamente por todos los profesores.

Surgió entonces el propósito de definir la orientación disciplinaria de las áreas y su sentido educativo, es decir, cuáles son las concepciones, formas de trabajo, métodos y proyecciones que convienen al Colegio asumir en la actualidad dentro de los campos del saber que ofrece a los aprendizajes de los alumnos, y cómo aquellos contribuyen a la formación de éstos.

Gran parte del trabajo de revisión del Plan de Estudios por medio de organismos académicos del Colegio, dio como resultado una reflexión respecto a la función educativa del Área de Talleres, en la cual se menciona que dicha área debe mantener como prioridad formar estudiantes capaces de acercarse a diferentes tipos de textos.

En cuanto a la investigación documental, el Área plantea la importancia de que el alumno se mantenga en ejercicio continuo de plantear preguntas, formular hipótesis, recabar información proveniente de diversas

fuentes y organizarla coherentemente en un escrito, propicia la autonomía del estudiante, quien durante la indagación debe ejercer el autocontrol de los procesos que lleva a cabo.

Es por eso que el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se afianza como un lugar de interacción comunicativa entre los estudiantes en donde se aseguran aprendizajes significativos que enmarquen el conocimiento previo para modificar estructuras cognitivas.

A manera de conclusión, este capítulo muestra de qué forma la enseñanza de la investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades ha ido evolucionando conforme a las nuevas políticas pedagógicas y sociales del bachillerato. Es decir, de tener una influencia científista dentro de áreas dedicadas a lenguaje y comunicación, ha incorporado un proceso de enseñanza basado en la necesidad del desarrollo de competencias en el alumno predominantemente.

En este sentido, es importante conocer el origen del proceso de enseñanza-aprendizaje de las técnicas investigativas que hoy en día encontramos en el Plan de Estudios actual. Esto con la finalidad de ampliar la perspectiva y metas dentro del aula, sabiendo de antemano el camino que las estrategias de enseñanza han tenido que recorrer a lo largo de los procesos de revisión curricular para determinan hoy los aprendizajes relevantes para el alumno.

Actualmente, el enfoque de la enseñanza de la investigación ha cambiado por la importancia cada vez más creciente del Colegio de hacer participe al estudiante de su propio proceso educativo. Con esto, se nota un interés para que el alumno no obtenga conocimientos de forma memorística sino que más bien utilice aquello que lleva aprendiendo desde pequeño para darle un nuevo significado. La investigación vista con un proceso riguroso e inflexible es una postura pedagógica del pasado, dando paso así a una nueva forma de ver las habilidades investigativas, como una forma de entablar relación con el entorno, interpretándolo de la mejor forma.

## **CAPÍTULO 2**

### **LA INVESTIGACIÓN. UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I**

---

La investigación es uno de los aprendizajes más relevantes que el alumno adquiere durante su paso por el bachillerato. En la vida cotidiana y en su formación profesional, la curiosidad y el pensamiento crítico que se aprenden a partir de las técnicas investigativas son utilizadas por el alumno como elementos clave incluso en su desarrollo personal.

El siguiente capítulo retoma algunos conceptos de la investigación, sus características y enfoques a partir de los cuales el profesor debe realizar las estrategias de enseñanza de las técnicas investigativas. Se define también a la investigación como una estrategia de aprendizaje de habilidades básicas como lectura, escritura, organización textual y observación. Además se define a la investigación como un aprendizaje significativo dentro del aula, con lo cual el estudiante conformará nuevos conocimientos y formas de ver el mundo que le rodea.

## 2.1 ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN?

Desde simple curiosidad hasta la necesidad de conocer y buscar una explicación a todo aquello que nos rodea, constantemente nos formulamos preguntas. Un sonido, olor, hecho o acción observada son rastros para concretar interrogantes a dudas que nos incitan a indagar sobre aquello que desconocemos. Este es el primer paso al proceso de toda investigación.

La palabra investigación proviene del latín *investigāre*, compuesto por los términos latinos *in* (en, hacia) y *vestigium* (huella, pista), de ahí su significado original “hacia la pista” o “seguir la huella”.

Para aprender a través de ella, debe entenderse a la investigación como una habilidad intrínseca a la inteligencia humana, una facultad cuyo desarrollo sirve al aprendizaje de cualquier tema o materia, o bien a la solución de problemáticas que surgen día con día.

Dicha habilidad consta de una serie de destrezas que unidas a un contenido concreto, mediante un método de aprendizaje específico permiten al alumno desarrollarse profesionalmente.

La investigación como todas las habilidades de la inteligencia humana, encierra en sí misma destrezas que a lo largo del proceso investigativo se desarrollan de forma conjunta. Entre ellas se encuentra la identificación y formulación de problemas, el proceso de investigación, evaluación, elaboración de instrumentos, lectura y redacción.

Investigar es realizar de modo sistemático una serie de actividades, con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Es un proceso mediante el cual se descubren temas nuevos y se pueden encontrar respuesta a algunos problemas trascendentales que el hombre se plantea, aumentando así su acervo de conocimientos.

Es además utilizar una serie de procedimientos para comprender y explicar el origen, evolución y desaparición de un fenómeno, realizando operaciones para saber por qué se reitera en un espacio y tiempo.

Para Cifuentes Medina, *“Investigar es buscar nuevos conocimientos, tratar nuevos problemas para darles solución, encontrar respuestas por medio de procedimientos científicos, comprobar una hipótesis o una proposición aceptada”*<sup>17</sup>. Esta habilidad se constituye como una actividad razonada porque debe realizarse con escrupulosidad, rigor y analizando testimonios y argumentos de forma metódica.

Para el alumno, la palabra “investigación” debe significar una actividad formal y sistemática que exige perseverancia y dedicación; sin embargo no hay que olvidar que la investigación también es la capacidad de dudar, imaginar posibilidades y construir respuestas, lo cual es un recurso fundamental para cualquier educación que prepare para un mundo incierto y en constante cambio.

---

<sup>17</sup> Edelberto Cifuentes Medina. *La aventura de Investigar. El Plan y la Tesis*. p. 36.

Es por eso que recuperar la práctica de la investigación tanto en el profesorado como en los alumnos, es la oportunidad de transformar nuestra visión de la educación debido a su prometedora injerencia que tiene con todos los ámbitos humanos: el saber, la actitud, la emoción y la conducta que se influye cuando se aprehende este recurso didáctico como habilidad natural de la inteligencia humana. Establecer preguntas, encontrar respuestas de forma organizada y dirigir esfuerzos hacia la construcción de un nuevo conocimiento son algunas de las cuestiones interdisciplinarias que la enseñanza de la investigación se plantea como objetivo en el bachillerato.

Una vez establecido este criterio, podemos dar cuenta de que la investigación y el aprendizaje de cualquier materia tienen un efecto de integración que posibilita nuevos saberes más complejos y de mayor significado. Es decir, la investigación siempre es interdisciplinar.

De otra manera, el estudiante al exponerse a nuevos conocimientos sin aparente fundamento no podrá resolver con facilidad las premisas sin la ayuda de un instructivo, tampoco podrá utilizar su inteligencia, criterio y autonomía que son rasgos característicos del Colegio. En suma *“formar una investigación representa la posibilidad de fortalecer la capacidad emprendedora para la anticipación/solución de problemas”*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Luis Lloréns Báez y María Luisa Castro Murillo. Didáctica de la Investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia. p. 17.

Hacer investigación es esencialmente construir y llevar a la práctica la visión estratégica de un proceso, lo que implica flexibilidad y capacidad de diseño, modificación e incluso hechos imprevistos para a cabo dicho proceso. Es entonces cuando los métodos de investigación, lejos de ser formulaciones previas de una secuencia inamovible de pasos a seguir, se convierten en opciones y posibilidades que dependen de factores que pueden cambiar o incluso surgir inesperadamente en el transcurso.

Su función es organizar la búsqueda de conocimientos con el enfoque prioritario de llegar a la verdad o bien hacer algo práctico a partir del saber.

Con el aprendizaje de esta, se da un nuevo sentido al espacio curricular de las metodologías y técnicas de investigación, enfocando realmente lo importante: la capacidad estratégica de investigar y el potencial de este aprendizaje en el conjunto de otros saberes.

Para el desarrollo de esta habilidad, hay que tomar en cuenta que el factor más importante para investigar no es la experiencia, sino la curiosidad y la capacidad de dudar. Hacer esto mientras se construyen las preguntas correctas se puede convertir en una búsqueda satisfactoria.

El objetivo de esto es no sólo acumular información sino poder utilizarla de forma eficaz para entender y resolver para dirigir dicho proceso a la construcción de conocimiento, es decir: alcanzar la comprensión de un saber desde su lógica interna.

Como vemos, la habilidad de investigación desarrolla diversas destrezas útiles para la vida profesional del alumno en cualquiera de las ramas del conocimiento con la que se comprometa.

Para investigar hace falta desafiar al conocimiento, llevarlo al extremo y hacerlo dudar. Es cuestionar a cada paso las razones por las cuales hacemos las cosas. Esto significa que el proceso de investigación no es ajeno a la inteligencia humana pero sí que es una habilidad que necesita ser entrenada y practicada.

Por otro lado, hay que recordar que la investigación actúa en dos de las principales metas del Modelo Educativo del CCH. Investigar es útil para saber (entender, conocer, explicar) como para hacer (desarrollar, elaborar, solucionar problemas) por tanto, la investigación humaniza al estudiante. Obtiene también terreno para recuperar en él la cualidad de preguntar y buscar respuestas, entendiendo que una respuesta puede generar al mismo tiempo un mayor número de preguntas.

Con todo lo anterior la presente tesis toma como concepto de *Investigar* a la acción de buscar y construir premisas verdaderas a preguntas para las cuales no existe una respuesta inmediata, mediante un proceso de búsqueda, acopio y ordenamiento de información. Es un puente trazado por la inteligencia humana entre la pregunta y la respuesta que apoyada en el lenguaje, la experiencia del alumno y el conocimiento acumulado puede determinar un fenómeno social histórico.

La magnitud de esta búsqueda, su complejidad y sus alcances dependen de la dificultad de las preguntas y el conocimiento acumulado en torno a las mismas; así como las herramientas y metodologías empleadas para dicho fin.

Como Lloréñz Báez señala, el conocimiento creado a través de la investigación se desarrolla en un contexto sociocultural determinado, ya sea temporal o espacial. De ahí su carácter social.

Cuando encontramos la respuesta, y desde el momento mismo del planteamiento de la pregunta, el conocimiento obtenido se enfoca en dos rubros. El “saber” y el “saber hacer”.

Si se enfoca a –SABER- lo que se buscará será una respuesta verdadera y contundente. Si se enfoca a –SABER HACER- se busca entonces una respuesta adecuada, por lo cual será determinada como verdadera o útil.

Dentro de este proceso, es el alumno aquel que determinará qué tipo de conocimiento es y su utilidad y esto será tomando en cuenta sus experiencias, emociones, actitudes, valores y percepciones, apoyadas en hechos comprobados. Este es el punto que le otorga a la investigación su carácter humanístico dentro del Modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

### 2.1.1 Características de la investigación

El proceso de investigación es una búsqueda deliberada, organizada y accidentada que se realiza con la finalidad de responder preguntas sobre el saber y el saber hacer de las cosas.

La investigación en el ámbito académico debe ser vista como un recurso formativo para lograr una educación acorde al mundo cambiante e incierto en que vivimos. Lograr que el alumno adquiera la investigación como aprendizaje y lo desarrolle a lo largo de su vida académica es dar por hecho que lo que hoy se aprende mañana se actualiza. Reorganizar las bases metodológicas permite significar el conocimiento en la mente de un estudiante, quien estará mejor preparado para cualquier eventualidad, incluso aunque la investigación no sea escogida como profesión.

El oficio de la investigación es un proceso lento, extraordinario y lleno de sorpresas que se inicia en una pregunta. Al respecto, Fernando Savater dice:

*“...preguntar (es) poner en un compromiso al que cree saber o al que quiere que aceptemos que sabe. Lo cual no implica, ni mucho menos, que nosotros los que preguntamos sepamos más que él”.<sup>19</sup>*

Esto indica que la investigación es también una labor llena de humildad, en donde el estudiante debe reconocerse como un sujeto activo

---

<sup>19</sup> Ídem. p. 49.

del conocimiento dentro de un mundo en el cual siempre hay algo nuevo que aprender.

Bajo este contexto, la investigación se caracteriza por ser humanística en donde convergen inteligencia, creencias, emoción y experiencia.

La diferencia entre una investigación y otra se encuentra fundamentalmente en las preguntas que se formulan, en los objetivos que se trazan y en la forma en la que se responden dichas inquietudes sumando las implicaciones e intereses personales y sociales de la búsqueda así como en el seguimiento que se le da al proceso.

Tomando en cuenta estas características del proceso de investigación el estudiante podrá madurar el conocimiento convirtiéndose en un ser independiente que aprende y construye el conocimiento por sí mismo.

En la investigación se utiliza un lenguaje conceptual, técnicas teóricas y métodos con validez corroborada. En ella se busca el descubrimiento de estructuras, sus relaciones, sus contradicciones internas y su desarrollo en el conjunto de la totalidad.

### **2.1.2 Enfoques y tipos de investigación.**

Existen dos enfoques de investigación: Cualitativo y cuantitativo. En ambos casos, se utilizan cinco fases similares, sin embargo dirigen su atención a elementos diferentes, por tanto una investigación cualitativa y cuantitativa nunca concluyen igual aunque una puede ser la base investigativa de la otra.

En ambos caso se lleva a cabo la observación y evaluación de los fenómenos tratados para posteriormente establecer suposiciones del mismo. Con esto prueban y demuestran el grado en que las suposiciones tienen o no fundamento.

En el caso de la investigación cuantitativa, se utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar las hipótesis establecidas previamente confiando siempre en la medición numérica, el conteo y la estadística para establecer patrones de comportamiento dentro del fenómeno.

Por otro lado, el enfoque cualitativo se utiliza para descubrir preguntas de investigación. Éste se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica como las descripciones y las observaciones. Las preguntas e hipótesis son parte del proceso de investigación, el cual se mueve entre respuestas y el desarrollo de la teoría.

Para comenzar una investigación se necesita un tipo de preparación específico con la finalidad de llegar a la pregunta planteada de la mejor forma. Es por eso que al principio de esta deben estructurarse una serie de etapas, actividades y procedimientos que desentrañarán las causas del fenómeno que estudiamos. Para eso se hace un plan de investigación.

Cifuentes Medina plantea que el plan de investigación es una estrategia para conocer más sobre un fenómeno y plantear de esta forma nuevas hipótesis en un arco temporal específico: *“Es el diagrama que de una serie de actividades a efecto de resolver y/o conocer sistemáticamente un problema en un tiempo determinado, planteando críticas, nuevas hipótesis y conclusiones”*.<sup>20</sup>

Dentro del plan de investigación se elaboran una serie de fases metódicamente preparadas que se van realizando para obtener información sobre un hecho, proceso o la realidad misma. Es la preparación de diversas operaciones sustentadas en un método y una teoría.

Es la agenda de lo que la investigación debe cumplir en su proceso, la cual se prepara como una secuencia de todas las operaciones que el investigador debe realizar. Dentro de cualquier tipo de investigación, el plan de dicho proceso debe contener los siguientes elementos:

---

<sup>20</sup> Edelberto Cifuentes Medina. *La aventura de Investigar. El Plan y la Tesis*. p. 38.

- a) Hoja académica: Datos del investigador e institución.
- b) Índice provisional: Presentación ordenada de cada apartado de la investigación.
- c) Introducción: Un breve texto donde se estipula el por qué de la investigación y se informa de los pasos seguidos en la construcción del mismo.
- d) Delimitación del tema: Se escribe el tema, el subtema, el objeto de investigación.
- e) Sistema de preguntas: Es la presentación de las preguntas ordenadas de lo universal a lo singular elaboradas en el marco teórico y el marco histórico.
- f) Marco teórico: Se hace referencia a la teoría que se utilizará, el por qué de la misma y qué otras teorías se han utilizado o se conocen en el tratamiento del tema u objeto de investigación. Es un relato donde se exponen los principios, leyes, categorías y conceptos que utilizamos en las preguntas teóricas presentadas de lo universal a lo singular.
- g) Marco histórico: Se construye con todas las generalidades, particularidades y singularidades de la sociedad en donde se inserta el estudio que proponemos. Se va entonces de lo singular hasta lo general.

- h) Preguntas problema: Son las preguntas que nos llevan a la esencia de los fenómenos, hechos y procesos que no se habían planteado de forma teórica o metodológica. Son las preguntas que no han sido respondidas de forma metodológica o teórica pero que sí son importantes para el desarrollo de la investigación, por tanto deben ser respondidas. En general parten directamente de la curiosidad del investigador.
- i) Problematización: Es el relato de cómo se llega a las preguntas problemas y el por qué las mismas no se encuentran resueltas con lo ya existente.
- j) Objetivos generales: Se plantean bajo un sentido académico y social, responde a las preguntas ¿Por qué decidimos sobre esta temática? ¿Por qué se realiza dicha investigación? ¿Qué se ofrece al terminar la misma? ¿Para qué pueden servir los resultados?
- k) Objetivos específicos: Se elaboran planteando lo que queremos conocer, saber y explicar del tema. Se elabora a partir de las preguntas problema y son las interrogantes que deben quedar saldadas mediante la construcción de una hipótesis, la búsqueda de información, descripciones o explicaciones. Para plantearlos deben usarse los verbos: Comprender, interpretar, establecer, explicar.

- l) Hipótesis: Se elabora contestando las interrogantes planteadas que conforman la problematización junto con las nuevas variables de investigación que el alumno quiera desarrollar a corto plazo.
- m) Justificación: Se elabora desarrollando los motivos que nos impulsaron a realizar nuestro trabajo, ya sea personal, social o científico.
- n) Cronograma de trabajo: Se refiere a los días, meses o años que nos llevará realizar la investigación.
- o) Recursos: Relación de lo que tenemos y lo que necesitamos para hacer la investigación.
- p) Bibliografía: Es la presentación de los libros, revistas y documentos varios utilizados en un orden. Retoma las fuentes directas, la bibliografía central, la bibliografía complementaria y la bibliografía auxiliar.

Un texto que contenga los elementos anteriores de forma puntual y coherente, tendrá más posibilidad de lograr resolver metódicamente las preguntas planteadas por el investigador.

Estos elementos se vuelven útiles a lo largo de todo el proceso investigativo ya que amplían o profundizan el quehacer metodológico. Es un instrumento en donde de forma progresiva se jerarquizan los datos que el investigador va obteniendo en el camino para no perderse.

El profesor debe ser capaz de poner un objetivo claro y una justificación real de por qué hace dicho trabajo, otorgándole validez real y ubicándolo como un texto útil en la vida del alumno. Además, plantear metas a corto, mediano y largo plazo que permitan al alumno revisar su progreso académico de una forma fácil y concreta. Ayudando a definir los alcances y los plazos.

En la práctica, no puede afirmarse la existencia de un solo tipo de investigación ya que la selección y construcción del plan de investigación involucra las necesidades, urgencias, postura teórica y objetivos de cada investigador. Sin embargo la sistematización del conocimiento permite elaborar pautas de operaciones sucesivas con resultados que se relacionen sin ser iguales, estas se convierten en una parte constitutiva del plan de investigación.

### 1) BÚSQUEDA DE DATOS <sup>21</sup>

Una fase infaltable de toda investigación es la localización y sistematización de los datos realizada con una adecuada formación técnica. Es una etapa de toda investigación que necesita de cierta técnica para llevarse a cabo y cierta formación. A este tipo de investigación se le llama de preparación y

---

<sup>21</sup> Ediliberto Cifuentes Medina. *La aventura de Investigar. El Plan y la Tesis*. p. 64.

organización preliminar porque en ella se utilizan las fichas bibliográficas, las de trabajo y las visitas a la biblioteca o diversas fuentes más.

Cuando la investigación rebasa la sistematización de bibliografía, ésta se incorpora al trabajo siguiente como avance preliminar de la comprensión e interpretación de los datos.

## 2) INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA:

Es el tipo de investigación en la que una vez obtenidos los datos describe el tema, subtema, el objeto de investigación de manera exhaustiva y ordenada. Este tipo supera a la mera búsqueda de datos porque ya implica la descripción de un hecho, un proceso o una estructura, así como la utilización de lógica formal y un dominio profesional del tema. Para Mario Bunge<sup>22</sup> la descripción se construye mediante las siguientes interrogantes:

- a) ¿Qué es? (referente)
- b) ¿Cómo es? (propiedades)
- c) ¿Dónde está? (lugar)
- d) ¿Cuándo ocurre? (tiempo)
- e) ¿De qué está hecho? (composición)

---

<sup>22</sup> *Íbidem.*

- f) ¿Cómo están sus partes –si las tiene- interrelacionadas?  
(configuración)
- g) ¿Cuánto? (cantidad)

La descripción aunque solamente es un paso de la investigación es un elemento importante que el alumno debe aprender. Detalla pormenorizadamente un hecho, proceso o estructura para reproducir su desarrollo y movimiento del fenómeno. Aclara contradicciones, causalidades y temporalidades de la investigación. *“Describir es ilustrar, es hacer vivir el objeto de análisis”*.<sup>23</sup>

Una adecuada descripción detalla un hecho o proceso esquematizando su movimiento, en este paso prevalece el detalle empírico principalmente. Es por eso que ninguna investigación científica puede realizarse sin ella, en las condiciones apropiadas para el este proceso, la existencia cualitativa de la investigación científica se acompaña de la existencia cuantitativa de la descriptiva.

---

<sup>23</sup> Pierre Vilar. *Pensar la Historia*. p. 121.

### 3) INVESTIGACIÓN EXPLICATIVA

Esta investigación es más compleja. Después de la elección del tema y la problematización viene la presentación de objetivos e hipótesis; la elaboración de descripciones lleva a la búsqueda de las causalidades que no aparecen a primera vista. Para lograrla se requiere de una teoría y diversos pasos que inician con la observación, presentación de preguntas, problematización, planteamiento de hipótesis y la comprobación de las mismas. Es decir un experimento.

### 4) CAUSAL LINEAL: LOS ANTECEDENTES

Existe una causalidad lineal mecánica cuando un hecho se explica desde su origen. Esto es, cuando un hecho es resultado directo de una causa inmediata anterior. Este tipo de causalidad supone cambios necesarios de formas inferiores a formas superiores de manera automática o natural. En ciencias sociales este tipo de relación causal se materializa cuando a un tema u objeto de investigación se le buscan antecedentes los cuales son la más clara expresión de una visión lineal de la causalidad. La causa produce un efecto, es decir existe una relación estrecha entre el fenómeno y los antecedentes.

## 5) CAUSAL DIALÉCTICA: MARCO TEÓRICO E HISTÓRICO

A diferencia de la causal lineal, en la explicación causal dialéctica se buscan causalidades en la complejidad de las temporalidades, las espacialidades, en sus relaciones, interacciones y contradicciones. Es decir que es la causalidad expresada en un conjunto de relaciones y contradicciones en un proceso en espiral pero discontinuo. En espiral porque una causa adquiere nuevas connotaciones al relacionarse con otros hechos y procesos que superan o niegan la causalidad inicial y discontinua porque a partir de esa causalidad el proceso superior puede influir en la causalidad inicial y dar un ritmo y un carácter distinto al proceso que provoca un resultado completamente distinto al que se encamina con la causa inicial. Para que una explicación causal dialéctica se pueda dar, se necesita una búsqueda de datos, descripción, construcción de un marco teórico y la delimitación del objeto de estudio.

## **2.2 La investigación como estrategia de aprendizaje en TLRID**

En el apartado anterior se delimitó el concepto, fases y tipos de investigación generalmente utilizados dentro del aula. Sin embargo, conocerlos y entenderlos no es suficiente cuando hablamos de la investigación como un recurso estratégico.

Enseñar por medio de la investigación debe ser pensado como una oportunidad de integración y síntesis transdisciplinar que se convierte en una cualidad fundamental del curriculum o plan de estudios del área de Talleres.

Llorénz Báez explica que la gran mayoría de los cursos de metodología de la investigación en el bachillerato y universidades poseen tres errores estructurales: uno, pretenden “enseñar” a los estudiantes a hacer investigación, como si no supieran hacerlo cuando lo que debería estarse haciendo es recuperar la capacidad dándole un sentido más sintético, abierto e interdisciplinario; dos, organizan el aprendizaje como el de todos los demás cursos, en secuencias rígidas de instrucción pasos o etapas, cuando lo importante es entender la cuestión adaptativa y estratégica de la capacidad de hacer investigación y tres, al igual que en los demás cursos, se parte del paradigma de que el profesor sabe y el alumno ignora, cuando la realidad es que se investiga precisamente porque no se sabe y consecuentemente se organiza una búsqueda para llegar a

algún resultado todo lo cual implica un paradigma diferente en el que todos aprenden y todos enseñan.

El modelo de investigación más utilizado en la enseñanza media superior es el llamado “lineal – discreto” cuya dinámica consiste en *“entender la investigación y enseñar a los estudiantes, como una secuencia lineal y discreta de actividades, es decir, un proceso continuo, ordenado, progresivo, armónico, con un principio y un fin claramente delimitados, que normalmente va del planteamiento del problema de la investigación, a la redacción del reporte de hallazgos, conclusiones y recomendaciones”*.<sup>24</sup>

En general, la didáctica que se asocia con dicho modelo implica mostrar al estudiante la secuencia de pasos a seguir para realizar una investigación e instruirlo para que los lleve a cabo en el orden establecido. Lo que adquiere coherencia si por un lado, el supuesto orden jerárquico natural y previsible en el proceso del conocimiento es real, y por el otro, el supuesto de que el hombre produce conocimientos como si fuera una función externa cuando en realidad el conocimiento transforma al hombre.

El inconveniente más grande de este modelo es que dentro de una institución que alienta la actitud crítica de los estudiantes como lo es el Colegio de Ciencias y Humanidades, no debe olvidarse que la investigación no es precisamente un proceso ideal sino más bien complejo y

---

<sup>24</sup> Luis Lloréns Báez y María Luisa Castro Murillo Didáctica de la Investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la [inteligencia](#). p. 93.

desorganizado en un principio, como consecuencia no logra capturar la idea central del afán de investigar para construir, ratificar o abandonar conocimientos. La formación de la investigación no puede tener un lugar importante dentro de una educación centrada en el uso de la memoria y la indisposición al error. Un alumno que reproduce la información y la procesa de manera lineal difícilmente es capaz de desarrollar una actitud crítica y autónoma de su conocimiento. Como no todas las personas son iguales, ni piensan de igual forma, no deberían existir entonces dos procesos investigativos iguales.

A reserva del punto anterior, es importante que el profesor de bachillerato rescate una estructura de trabajo didáctico de la investigación para ordenar el proceso mental del estudiante al momento de investigar, siempre y cuando se tenga en cuenta que esta es sólo una tentativa sistematizada de un proceso que debe ser autónomo y aventurado a las condiciones que cada investigación proponga. Sólo así el estudiante podrá convertirse no sólo en un investigador áulico sino también será un ser humano crítico de su entorno cuya curiosidad lo llevará a resolver problemas que dentro de su vida cotidiana surjan.

Por lo general, la serie de operaciones que este modelo utiliza dentro de la investigación científica contiene los siguientes pasos:

**a) Elección de su teoría y método.**

El trabajo científico supone el inicio del aprendizaje de una teoría o método como fase necesaria para la selección de un tema, sin embargo en ocasiones la delimitación de un tema corresponde más bien a la curiosidad del investigador antes de la fase de aprendizaje de un método.

**a) Definición de un tema.**

El tema es un aspecto específico de una materia general. Por lo general la selección de un tema de investigación es una consecuencia de circunstancias y acciones que involucran tanto esfuerzo consciente como suerte. Tiene que ver con un conjunto general de recursos: dónde viven, dónde estuvieron, qué libros leyeron, qué han hecho. Es decir, los detalles particulares de la vida de las personas determinan sus intereses actuales, así como los nuevos temas que son capaces de aprender.

**b) Definición de subtema.**

Al definir un subtema de investigación se debe pensar qué se sabe y cuál es el punto de partida. Para esto puede hacerse uso de una lista de temas sobre lo que ya se sabe algo y ramificar consecuencias de los mismos; o bien, una lista de nuevas opciones que se desea explorar sobre un tema específico.

### **c) Búsqueda y organización de datos.**

El primer paso en una buena investigación es recolectar los hechos disponibles, sea cual sea el tema siempre se debe empezar por los hechos. Llegar a la verdad de lo que realmente ocurrió es uno de las situaciones más desafiantes y sucede que mientras más sabemos de un tema más nos damos cuenta de la dificultad de lograr el conocimiento absoluto. Al situarnos en la búsqueda de fuentes, antes de decidir su utilidad debemos evaluarlas con las siguientes preguntas:

1. ¿La fuente está actualizada?
2. ¿Cuál es la trayectoria del autor?
3. ¿Es tendencioso?
4. ¿La fuente está adecuadamente documentada?
5. ¿La fuente ofrece una perspectiva equilibrada y reconoce ambos lados del documento?
6. ¿El lenguaje es impreciso o no específico?

### **d) Definición del objeto de investigación.**

Una vez recolectada la información, el investigador debe saber cómo y cuándo evaluarla. Para comprender los datos recolectados debe hacerse uso de la interpretación documental o científica del tema.

### **e) Formulación de preguntas teóricas.**

- f) Construir un marco teórico.**
- g) Realizar preguntas empíricas.**

Dentro de la investigación se debe hacer una selección y ordenamiento de todas las preguntas de las cuales no se obtuvo respuesta con la información existente.

- h) Construir un marco histórico.**
- i) Localizar las preguntas problemas.**
- j) Convertir las preguntas problema en objetivos.**
- k) Construir la problematización.**

Para hacerlo, se debe observar detenidamente el hecho, fenómeno o proceso que se quiere investigar para determinar cuáles áreas no tienen explicación: interrogación del tema, del subtema y del objeto de investigación.

- l) Plantear hipótesis.**
- m) Elaborar la justificación.**
- n) Ensayo sobre el objeto de investigación.**
- o) Conclusiones.**
- p) Cronograma.**

A lo largo del proyecto se debe planificar el tiempo disponible. Es importante que esto se haga desde el inicio, ya que se determinará de esta forma la duración aproximada de las etapas del proceso investigativo.

**q) Bibliografía.**

El recurso de investigación más utilizado son los libros, sin embargo existen otros recursos académicos para explorar como museos, periódicos o internet, así como personas que viven o estuvieron cerca del fenómeno mismo.

Además de esta serie de pasos dentro del plan, el alumno como investigador utiliza ciertas herramientas que facilitan el proceso. Éstas se dividen en dos grandes grupos: Instrumentos de trabajo y Hábitos y costumbres.

Dentro de los instrumentos de trabajo se encuentran las fichas bibliográficas, las fichas de trabajo y las notas o apuntes. Buscar información y vaciarla en fichas de trabajo ayuda a sistematizar el trabajo, es decir se convierte en parte de la metodología de la investigación.

Por otro lado, dentro de los hábitos y costumbres que el investigador debe aprehender se encuentra la lectura de libros, la asistencia a foros de discusión y conferencias y la revisión de publicaciones, con esto se logrará una actitud mental activa que llevará a la reflexión, creatividad e

imaginación. Ambas herramientas sirven al alumno en su formación técnica y experimentación.

Dentro de la visión que incorpora a la investigación como una estrategia educativa se encuentra como prioridad el punto de vista del educando, es decir tomar en cuenta su persona, su contexto y su estilo de aprendizaje: entenderlo como un ser libre para perseguir su propio interés, con capacidad para moverse entre lo conocido y lo nuevo. Alentar su habilidad para autodirigirse, explorar, intuir y crear estrategias que lo ayuden a conocer y desarrollar actitudes frente a sí mismo aprendiendo de los errores.

En este sentido, la otra forma de enseñar la investigación retoma los puntos anteriores para promover en el educando las actitudes, valores, habilidades, estilos de aprendizaje, experiencias y conocimientos que reforman su estrategia comunicativa orientada a la experiencias y los procesos organizados de búsqueda de conocimiento en la que el estudiante es el actor principal del proceso; además de que podrá utilizar los métodos, técnicas y estrategias que favorecen el aprendizaje. En otras palabras se enseña a aprender. Todo esto con el objeto de dirigir el pensamiento del alumno a pensar, crear, aprender e indagar contextos y significados que proporcionan sentido personal a la vida.

Hacer pensar al estudiante para investigar se convierte en una estrategia de modelo cualitativo, la cual centra la capacidad de las personas

en hacerse preguntas pertinentes, plantear y llevar a cabo procesos organizados de búsqueda, responderlas independientemente de la estructura de la que forman parte.

El reto consiste en lograr que la curiosidad, el interés por hacerse preguntas y responderlas, Que la innovación resultante del conocimiento nuevo forme parte de la actividad cotidiana, en el salón de clase, el laboratorio, el taller y general en la vida cotidiana del estudiante.

### **2.3 La investigación y el Aprendizaje Significativo. Un recurso estratégico para el conocimiento.**

El Colegio de Ciencias y Humanidades a diferencia de un bachillerato tecnológico forma alumnos con marcos conceptuales claros, definidos y actualizados en las diversas disciplinas que permiten al alumno estructurar una cultura básica que forma cimientos profesionales.

Dentro del cambio social, el proceso de enseñanza – aprendizaje ha evolucionado dejando de lado la interacción entre maestro y alumno dentro de un espacio físico y bajo contenidos programados y rígidos. El aprendizaje del alumno en la escuela trasciende a su campo de acción y no puede ir separado del método de enseñanza.

En este sentido, es el constructivismo el heredero de la escuela nueva que une elementos psicológicos, pedagógicos, sociológicos y filosóficos

para lograr ubicar al estudiante dentro de un grupo con identidad y cuyas características responden al mismo diseño de enseñanza: *“El constructivismo es una corriente de pensamiento cuya base privilegia el proceso de construcción de los aprendizajes sociales a partir de la interacción con otros”*<sup>25</sup> En esta situación grupal todos aprenden de todos, estableciéndose un intercambio de conocimientos que confronte puntos de referencia en dos planos simultáneos: individual y social.

Esta postura argumenta que gran parte de lo que los individuos aprenden, permite su conversión en participantes activos de su propio conocimiento, siendo éste mismo producto de la interacción con los estímulos naturales y sociales de nuestro entorno procesado como una operación mental.

El conocimiento es una construcción del ser humano en relación con su entorno social dentro de todos sus contextos. El método pedagógico de corte constructivista sostiene que el estudiante tiene un papel activo para aprender conforme a sus creencias, experiencias, conocimientos y motivaciones previas y las redes de significados construidos mediante concepciones previas del aprendiz.

El modelo constructivista centra su interés en el conocimiento previo para hacer nuevas construcciones cognitivas en las cuales el sujeto

---

<sup>25</sup> Mtro. José de Jesús Velasquez Navarro. *La trans-formación docente que requiere la escuela del siglo XXI*. p. 90.

interactúa con el objeto del conocimiento al mismo tiempo que con sus pares, tejiéndose un aprendizaje significativo. Este proceso siempre es una construcción interior y subjetiva con la cual el estudiante logra adquirir conocimientos que le permiten anticipar, explicar y controlar a su conveniencia la realidad circundante.

La teoría de Ausubel aborda el aprendizaje cognoscitivo utilizando el concepto básico del modelo constructivista. Éste se da cuando la nueva información se une con los conceptos pertinentes de la estructura cognoscitiva del estudiante. Mediante la adquisición de aprendizajes significativos el alumno construye la realidad y la significa. La función de la enseñanza es enfatizar el proceso de modificación de conceptos que se encuentran en su estructura cognoscitiva.

La concepción que se tiene de un hecho, cambia de persona a persona dependiendo del contexto social en el que vive, la clase económica a la que pertenece y el nivel de estudios que posee.

En el estudio sobre los procesos de aprendizaje, es importante tomar en cuenta que el pensamiento pedagógico emergente de la experiencia educativa en nuestros días, corresponde y se adapta a las características propias de la situación política, económica y social de nuestro país.

Es por eso que, cuando se habla sobre la concepción que tiene el estudiante de bachillerato sobre su entorno y la forma en la que construye las nociones, percepciones, imágenes, creencias y valores de la sociedad

en la que vive; es preciso señalar la importancia que tiene el lenguaje dentro de esta conformación, así como la aplicación de una teoría pedagógica enmarcada por la situación socio-económica de México, que de manera directa encuadra las características principales que presenta la población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Como es sabido, el desarrollo educativo de América Latina no puede ser comprendido sin las ideas europeas que seguidas de los intereses políticos, económicos e ideológicos de los países conquistadores de Europa, contribuyeron a la dependencia y al desarrollo asociado a sus propios intereses.

Según el investigador y pedagogo Moacir Gadotti, la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano ha registrado aportaciones importantes como las del cubano José Julián Martí (1853-1895) o el uruguayo José Pedro Varela (1845-1879), entre otros, que predicaban la educación como una “locomotora del progreso”.

En América Latina el desarrollo de la teoría educativa “es *variado y diferenciado, siendo difícil establecer (así) un marco común*”<sup>26</sup>, sin embargo después de los movimientos de independencia del siglo pasado y el advenimiento de la República, todos los países pasaron por la visión optimista de la construcción democrática vía la educación.

---

<sup>26</sup> Moacir Gadotti. *Historia de las ideas Pedagógicas*. p. 217

Fue entonces que, desde 1930 hasta 1960, predominó la teoría de la *modernización desarrollista* seguida en la década de los sesenta por la *teoría de la dependencia* basada en las luchas de liberación negando la teoría anterior. Se caracterizaba por ser una educación denunciante, de crítica radical a la escuela, al aparato ideológico y a las desigualdades sociales.

En esta época, predominó el desencanto con la escuela ya que lo importante en si era cambiar a la sociedad, razón por la cual hubo una fuerte presencia del autoritarismo del Estado. Para la década de los ochenta, la crisis y perplejidad caracterizan la posgraduación de la educación y el aumento de las organizaciones no gubernamentales. Se agota el modelo teórico crítico debido a su distanciamiento práctico. Las teorías nacidas de esa época no dan cuenta del grave problema educativo latinoamericano, por eso, según Gadotti: *“muchos educadores actualmente buscan soluciones microestructurales, valoran lo vivido en el salón de clase, el retorno a la autogestión, a proyectos y nuevas categorías pedagógicas como la alegría, la decisión, la selección, el vínculo y los pequeños gestos que hacen de la educación un acto singular”*<sup>27</sup>, en donde encuentran la esperanza para superar la crisis educativa.

Este enfrentamiento junta dos fuertes corrientes que sintetizan sus esfuerzos en la perspectiva de una “educación pública popular”, inspirada

---

<sup>27</sup> Ídem. p. 218

por el educador Paulo Freire y sostenida por el mismo Gadotti. En ella se refleja la naturaleza, no especulativa sino más bien práctica, basada en la acción entre los hombres.

Dentro del marco de esta pedagogía, la educadora argentina María Teresa Nidelcoff desarrolló la idea de la escuela como centro formativo de la comprensión de la realidad.

Para Nidelcoff la escuela “real”, en la que los estudiantes viven sus experiencias pedagógicas concretas, es muy diferente de la escuela “teórica” proyectada por los dueños del poder para preservar y producir el orden social vigente. Dentro de sus líneas generales basadas en la acción de la sociedad en conjunción con las relaciones humanas, es rescatable la postura del profesor como personas proclives a *“alimentar nuestro fuego, vivir plenamente, explotar nuestras posibilidades y ser plenamente seres vivos”*<sup>28</sup>

El profesor debe empezar a actuar con mayor participación en el proceso educativo e iniciar la creación de una didáctica que surja de sí mismo, que interrumpa el proceso de despersonalización de la educación y pueda aplicarse sin esperar a que las cosas cambien para que los cambios internos puedan darse.

De igual forma, Nidelcoff retoma la búsqueda del estudio de la propia realidad como técnica de transformación y cambio. La plena consciencia de

---

<sup>28</sup> Íbidem.

la sociedad en la que vivimos es importante para percibir de qué forma las propias actitudes y las desarrolladas por el docente ayudan a formar individuos sagaces, informados y críticos que, según Nidelcoff, alimentan la voluntad de cambiar las cosas.

Paralelamente, se debe tener una constante actitud de inquietud por fomentar en el alumno la creatividad; proporcionar pistas, abrir camino, hacer propuestas con el fin de introducirlo en diversos tipos de expresión, porque *“hablar de creatividad no implica menospreciar las actividades de refuerzo”*<sup>29</sup> sino más bien preguntarse constantemente ¿Cómo lograr el equilibrio entre creatividad y disciplina?

En torno a la propuesta de María Teresa Nidelcoff, es importante para este trabajo, rescatar que, para lograr una pedagogía integral, se debe partir de lo que es inmediato para el alumno, es decir, de su experiencia conocida. Esto permite descubrir que su realidad cotidiana es muy rica y sugiere una serie de cuestionamientos y comparaciones que le ayudarán a entender el mundo.

Ángel Ignacio Pérez Gómez, Catedrático de la Universidad de Málaga, refiere que toda actividad educativa debe favorecer la elaboración del conocimiento por parte de los estudiantes en tono con el significado que adquiere su experiencia con la realidad.

---

<sup>29</sup> Moacir Gadotti. *Historia de las Ideas Pedagógicas*. p. 240

Para él la escuela es un espacio ecológico “de intercambio de significados y patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta”<sup>30</sup> y con base en esta idea, el currículum debe ser un medio de vida y acción; de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias. Es por esto que el aprendizaje debe ser significativo para que la toma de decisiones esté basada en las creencias, los comportamientos y significados de la cultura de dicha comunidad.

En este sentido, es importante mencionar que para David Paul Ausubel, psicólogo y pedagogo estadounidense, la esencia del aprendizaje significativo, reside en que “ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”<sup>31</sup> Es decir, que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno; como es una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición. Este aprendizaje presupone que el alumno manifiesta una disposición sustancial y que el material que aprende es potencialmente significativo para él; es decir, relacionable con su estructura de conocimiento, sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra.

Dicho aprendizaje relevante, se logra cuando el docente tiene de antemano conocimiento de lo que el alumno ya sabe. Para lograr un

---

<sup>30</sup>. Ángel Perez Gomez. *Enseñanza para la comprensión*. p. 25

<sup>31</sup> David Ausubel. *Psicología Educativa*. p. 48.

aprendizaje significativo, es primordial identificar lo anterior, con base en esto, Ausubel propone que la estrategia se sitúe en la experiencia del alumno para estructurar el conocimiento de una manera coherente, por medio de organizadores que se convertirán en sus propios constructos logrando la relevancia en el aprendizaje.

Como conclusión, es importante rescatar que el concepto de investigación se relaciona con varias aristas del conocimiento que el alumno adquiere dentro del bachillerato. Determinar los conceptos específicos de la investigación, mediante los cuales se diseñará una estrategia de enseñanza, es clave para evitar perderse en la basta información que hay sobre el tema. Sólo así, el alumno centrará su atención en aquello de la investigación que le resulte más útil e importante para su formación educativa.

Vincular el modelo constructivista con la investigación como proceso, consiste en entender la enseñanza de esta última mediante una organización cognoscitiva en donde se observa la conservación del conocimiento parcial previamente adquirido y significado en el entorno, la diferenciación e integración complementaria de los nuevos conocimientos que surgen a partir del proceso investigativo y el dinamismo, que es la integración de diferentes variables y contenidos de forma permanente para enriquecer el conocimiento.

## **CAPÍTULO 3**

### **LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

---

Una vez definida la base conceptual de la estrategia en la enseñanza de la investigación, los tipos y enfoques de las técnicas investigativas, y determinar la forma en la que el profesor sienta las bases del conocimiento estratégico en el alumno, el siguiente capítulo trata de la forma en la que el estudiante retoma la investigación como un aprendizaje significativo cuya base son los conocimientos previamente adquiridos.

La forma en la que el alumno aprende nuevos conocimientos depende mucho de su acercamiento previo al tema. Sin embargo existe una parte fundamental para la interpretación de estos nuevos datos llamada pensamiento crítico. Con esto el estudiante aprende a procesar nueva información, relacionándola con los datos previos a su conocimiento y criticándola de una forma útil para su trabajo escolar.

Dentro de este proceso el profesor debe ser la guía que mantiene unido al alumno con el conocimiento mediante estrategias correctas.

### **3.1 ¿Cómo aprende el alumno a investigar?**

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje revisar la estrategia didáctica de la investigación es una labor importante para determinar bajo qué fundamentos teóricos aprende el alumno a investigar. Sin embargo es aún más importante entender como aprende a investigar el alumno, es decir qué proceso mental se lleva a cabo en el estudiante cuando hablamos de Investigar.

Fomentar a través del aprendizaje de la investigación las cualidades de curiosidad, interrogación, lectura, disciplina, análisis y planeación permite que la investigación sea una buena candidata estratégica de la educación, recuperando el horizonte de vida y carrera dentro y fuera de las aulas.

El paradigma del Modelo Educativo del CCH privilegia la visión de complejidad, incertidumbre, estrategia, toma de decisiones y humanismo en la generación de alumnos que pasan por la escuela, permitiendo entonces transitar de una visión lineal a una visión sistémica de la enseñanza y el aprendizaje.

Aprender a hacer investigación significa tomar en cuenta las premisas, metas y límites de esta actividad. Hacerlo con disciplina, rigor y orden nos da la opción de ver a la investigación como un algo meramente científico, pero hacerlo bajo otras normas que adhieran más creatividad al

proceso no implica que no se busque la verdad. Significa que el investigador posee una amplia gama de opciones sobre las cuales trabajar considerando el objeto y la circunstancia bajo fundamentos lógicos de la investigación.

Lo primero que hay que señalar es que hacer investigación es complejizar un núcleo. Hacer esto es en lugar de un requisito de la Ciencia, un ideal: atender una parte sin descuidar el todo retomando lo real y temporal mediante la universalidad y la sistematización.

El núcleo posee cuatro componentes principales, presentes en todo proceso de investigación. El primero es el *objeto* o asunto, el cual refiere al tema, situación, conflicto, principio o proceso sobre el cual el investigador hace preguntas.

La *pregunta* es cuestionamiento, interrogación o duda que formulamos respecto del objeto, cuya cualidad principal es que no puede ser respondida de manera inmediata. Por una parte no cualquier pregunta da origen a una investigación, y por parte, los alcances de la investigación dependerán de la dificultad de la pregunta.

El *objetivo* es lo que se desea lograr como resultado de realizar la investigación, el objetivo inmediato de su trabajo, asociado específicamente con la creación de un conocimiento verdadero sobre el objeto de su investigación: el qué, el para qué o algún interés personal.

Por último, la *respuesta* es la solución que le damos a la pregunta de la investigación. El asunto es que desde el momento mismo en que se hace

una pregunta, se comienza a imaginar posibles respuestas. Significa que en el accionar de la inteligencia, las preguntas son detonadores de posibles respuestas.

Aprender a hacer investigación implica dos cosas: primero, entender que la relación entre las preguntas y las respuestas se da desde el momento mismo en que el estudiante se plantea por primera vez una pregunta que puede dar lugar a una investigación. Segundo, entender que el resto del núcleo y del conjunto de la investigación necesita ser conocido para modificarse algunos términos enriqueciendo contenidos. Una respuesta tentativa, una conjetura, al principio de una investigación, va convirtiéndose poco a poco en un enunciado hecho más preciso con pertinencia, consistencia y congruencia.

El entendimiento inicial de un tema de investigación que no se comprende del todo se modifica conforme el estudiante investiga más, toma notas, analiza, reflexiona, observa, experimenta, comenta con sus pares, pregunta a quienes tienen más experiencia en el tema. Su visión, comprensión de lo que estudia se va afinando y profundizando.

Por último, aprender a hacer investigación implica que la complejización del núcleo se lleva a cabo mediante la intervención de seis procesos, a saber: posicionamiento, organización, sustentación, verificación, reposicionamiento y exposición del núcleo.

También significa entender que ésta es búsqueda de la verdad, y al mismo tiempo aprendizaje, del objeto que se estudia, del método construido para hacerlo y de uno mismo.

El proceso de re-aprender a investigar se inicia con el reconocimiento del terreno. Para esto el estudiante debe ubicarse con el paradigma dentro del cual llevará a cabo su búsqueda, realizando prácticas sencillas en la construcción del núcleo de proyecto de investigación. Debe entonces comprender la idea integradora y compleja del todo y las partes.

Para aprenderla, se debe ver a la investigación más que como una técnica, una estrategia, algo comparable con lo que Llórens y Castro hacen, donde empatan el proceso investigativo con el juego de Ajedrez.

Pensar de esta forma permite entender las bases de la investigación como algo conceptual precedido por una búsqueda organizada, orientada a lograr un conocimiento verdadero.

Para pensar estratégicamente dentro de un proceso de búsqueda se debe tomar en cuenta actitudes, comportamientos, emociones y resultados análogos a los del juego del Ajedrez. En la investigación es fundamental ver el todo sin descuidar las partes y al mismo tiempo ver cada parte sin descuidar el todo.

Pensar estratégicamente también requiere disposición y aptitud para actuar con flexibilidad. Cada juego es diferente, así como cada investigación. Cada pieza tiene una función diversa aunque complementaria

entre sí: la efectividad de cada elemento no depende de esto sino del momento del juego en que interviene y las circunstancias que definen dicho momento. Lo mismo pasa con los componentes de la investigación.

Una característica del pensamiento estratégico es la existencia de opciones, de las cuales depende la toma de decisiones posibles. Tanto en el ajedrez como en la investigación conforme avanza el juego el número de opciones se van reduciendo. Al principio hay muchas y esto puede llegar a confundir al investigador, pero conforme se adentra en el juego se conoce mejor el territorio y al oponente y las opciones son menores. El juego termina cuando no hay opciones para uno de los dos jugadores, en la investigación se van agotando las opciones y se llega a un punto final que culmina en la presentación del proyecto, aunque para el caso del proceso investigativo no es un final terminante sino transitorio que puede llegar a formar parte de un punto de partida en el futuro.

La investigación y el ajedrez constituyen un ejercicio continuo de toma de decisiones en un ambiente de riesgo e incertidumbre. El riesgo de cometer un error o equivocar el camino es intrínseco a la investigación, así como la incertidumbre. Por ende las primeras decisiones del juego son las más importantes, de ellas dependerán los momentos sucesivos. Por eso el tiempo tomado durante este primer momento será definitivo en el futuro.

Por último, dentro de la investigación, se necesita aprender a sustituir nuestra falta de información para precisarla con adjetivos que encuadren

aquello que tratamos de explicar. Todos los elementos anteriores sintetizan la forma en que el alumno aprende a investigar mediante una metodología diferente a la habitual.

### **3.2 El adolescente y sus necesidades**

Para algunos profesores, el hecho de ser joven representa poner en tela de juicio todo, en especial los valores aprendidos con antelación dentro del núcleo familiar, llegando a rechazar algunos y creando otros para reafirmar la llamada independencia. Aunque esto no resulta del todo cierto, hacer caso omiso de la necesidad que tiene el alumno de consolidar su identidad mediante la propia experiencia, convierte a la docencia en una práctica ciega y poco útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque algunos de los valores conforme a los cuales opera la sociedad actualmente se encuentran dirigidos al mercantilismo, el consumo y la exaltación de la nada. Entonces, es cuando el alumno observa una disparidad entre aquello enseñado en la escuela y su propia realidad social, mermando la certidumbre que la educación debería darle en la formación de su personalidad.

Ser docente a nivel medio superior es una labor ardua. Además de la impartición formal de clase, un profesor debe estar atento al momento que

vive el estudiante y tomar en cuenta su edad, condición económica y el entorno social en el que se desarrolla.

Uno de los procesos más importantes que se dan durante la adolescencia, es la consolidación de la identidad como un hecho de persistencia y continuidad de las actitudes formadas durante la niñez. A esta edad, el joven se encuentra en una constante búsqueda de sí mismo con relación al mundo, rompiendo lazos importantes de apego con los padres y ampliando su horizonte hacia otros fines de interacción social entre sus pares. A pesar de que en este momento el alumno experimenta una apertura a un nuevo mundo, este hecho puede entorpecer la comunicación en su hogar e incluso con sus profesores dentro del aula.

Una revisión profunda del concepto *adolescencia* advierte los límites estudiados respecto a la crisis de identidad que un sujeto sufre durante esta etapa. Según Anna Freud, en el libro *Psicoanálisis del Desarrollo del Niño y del Adolescente*, el estudio psicoanalítico de esta etapa comenzó en 1905 como tema incluido en *Tres ensayos sobre una teoría sexual*. Aquí la pubertad fue descrita entonces como la época en que se producen los cambios definitivos a la vida sexual infantil, mencionando como acontecimientos principales: *“La subordinación de las zonas erógenas a nivel genital, el establecimiento de nuevos objetivos sexuales, diferentes en*

*varones y en mujeres, y el encuentro con nuevos objetos sexuales fuera de la familia*<sup>32</sup>.

Sin embargo, Freud coincide con varios autores en que esta concepción de la adolescencia disminuye la significación de su compleja totalidad. Para completarlo, retoma a Siegfried Bernfeld, psicólogo austriaco, cuya principal contribución a la teoría analítica fue la descripción de lo que denomina como “dilatado”, un tipo específico de desarrollo adolescente masculino que se caracteriza por las *“tendencias hacia la productividad artística, literaria o científica y por una marcada inclinación a los objetos idealistas y valores espirituales”*<sup>33</sup>

Independientemente del contexto sociocultural en el que se encuentre, el adolescente ha sentido la necesidad de encontrar una respuesta a la pregunta *¿quién soy?* e innumerables filósofos, investigadores sociales y estudiosos de todos los campos del quehacer humano han tratado de proporcionar ideas concernientes al tema.

Tomando como punto de partida el interés de L´ Écuyer por realizar investigaciones sobre el concepto de *sí mismo*, el cual define como: *“Una organización compleja que reúne algunos elementos fundamentales, o características globales y generales en torno a los cuales se agrupa un*

---

<sup>32</sup> Anna Freud. *Psicoanálisis del Desarrollo del Niño y del Adolescente*. p. 166.

<sup>33</sup> Ídem. p. 167.

determinado número de aspectos más específicos<sup>34</sup>, se desarrolla la definición de identidad.

Se articula en tres niveles sucesivos, comprendidos como estructuras, consideradas como regiones fundamentales del concepto de sí mismo: *Necesidades Afectivas, Necesidades Cognitivas, Necesidades Sociales y Necesidades de Valores.*

En segundo lugar tenemos las sub-estructuras, que son la división de las estructuras en regiones más delimitadas. En el caso de las necesidades afectivas tenemos la *afiliación*, en el caso de las cognitivas la *realización*, en el caso de las sociales la *autonomía social* y en el caso de las necesidades de valores, la *ideología*.

Dentro del tercer nivel, a la *afiliación* se añade *la vinculación, la aceptación y la proyección*. La correspondiente a las necesidades cognitivas se encuentra vinculada con *la estimulación, la experimentación y el reforzamiento* y a la autonomía social mediante es *la comunicación, la consideración y la estructura*, lo que permite cubrir las necesidades sociales. Por último a la ideología de la necesidad de valores, le corresponde *la disertación sobre lo bueno, lo verdades y lo bello*.

Con esta base, L'Écuyer resume el concepto de sí mismo como: *“Un sistema multidimensional, compuesto de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo – las*

---

<sup>34</sup> Ma. Carmen Aguilar Ramos. *Concepto de si mismo, familia y escuela*. p. 19

*sub-estructuras- las categorías que caracterizan las múltiples facetas del concepto de sí mismo, y que proceden del propio seno de las experiencias directamente vividas, luego percibidas y finalmente simbolizadas o conceptualizadas por el individuo*<sup>35</sup> y podemos ver entonces que, el individuo comprende varias esferas de relación tanto consigo mismo como con los otros.

Estas esferas se llenan por medio de las necesidades que surgen en el camino de su definición, desde el momento en el que es nombrado por alguien más. Este tipo de interacción en la cual unos a otros nos definimos, conforma nuestra identidad.

La autora Carmen Aguilar Ramos, en su texto *Concepto de sí mismo, familia y escuela*, formula su propia definición del concepto de “Sí mismo”, tomando en cuenta las corrientes teóricas, que se clasifican en dos bloques: El Enfoque Social, en donde el joven es producto de la sociedad y se forma como resultado de las interacciones con los demás y de sus interpretaciones sobre sí mismo, y el Enfoque Individualista como una configuración estructurada jerárquicamente de percepciones admitidas por la conciencia. El individuo se entiende a través del otro, porque el conocimiento que tiene sobre sí mismo se ha formado gracias a las experiencias vividas en interacción con las personas más próximas, las

---

<sup>35</sup> Cit. Por. Ma. Carmen Aguilar Ramos. *Concepto de sí mismo, familia y escuela*. p. 19

cuales le han facilitado la formación de imágenes y esquemas como una forma de autoimagen.

Dicha imagen es fruto de la interpretación que el sujeto hace de su relación con los otros, permitiéndole autoafirmarse y reconociendo características y cualidades que ellos confirman. De dicha interacción nace la autoestima, como emergente de las vivencias afectivas y emocionales de aceptación o rechazo, promoviendo los juicios de valor positivos o negativos hacia su propia persona.

El individuo maneja una dimensión objetiva representada por una esfera social y contextual que sirve como marco de referencia de sí mismo para dar significado a la percepción que se tiene, es decir el *“Concepto de sí mismo es la percepción afectiva, cognitiva y social que tiene el sujeto de su realidad, tanto interna como externa, a través de las vivencias que se producen en su interacción cotidiana con los demás”*.<sup>36</sup>

Erik H. Erikson, psicoanalista estadounidense, define a la identidad como *“el sentimiento subjetivo acerca de una vigorizante mismidad y continuidad”*<sup>37</sup>. En su texto *Identidad. Juventud y crisis*, cita a William James quien dice que: *“El carácter de un hombre resulta discernible en la actitud mental y moral en la que cuando la sobrevive, se siente a sí mismo más profunda e intensamente activo y viviente. En tales momentos surge una voz interior que dice: ¡Éste es mi yo auténtico! (tal experiencia incluye) un*

---

<sup>36</sup> Ídem. p. 31

<sup>37</sup> Erik H. Erikson. *Identidad y crisis*. p. 16

*elemento de tensión activo perteneciente a mí mismo, por así decir y confianza en las cosas exteriores para realizar su papel en plena armonía, pero sin garantía alguna de que así sea”.*<sup>38</sup>

Para lograr la definición de identidad, Erikson propone la sustitución del vocablo “carácter” por “sentimiento de identidad” y reconoce que es un problema generalmente difundido, pero difícil de captar, porque es localizado en el núcleo del individuo y en el de su cultura. Es un proceso que establece, de hecho, la identidad de estas dos entidades y que comienza con el encuentro del significado que tienen los otros en mi propia vida: *“Dicho proceso comienza en algún punto del primer auténtico encuentro de la madre y su hijo lactante, en cuanto son dos personas que pueden tocarse y reconocerse mutuamente y concluye hasta que se desvanece la capacidad del sujeto para una mutua afirmación”.*<sup>39</sup>

La formación de identidad utiliza un proceso de reflexión y observación simultáneas, un proceso (inconsciente) que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo en lo que advierte como el modo en que los otros le juzgan a él.

Como se observa, el concepto de identidad abarca dos planos: el psíquico, que corresponde al proceso individual que la persona tiene desde

---

<sup>38</sup> Idem. p. 17

<sup>39</sup> Idem. p. 20

el nacimiento hasta la adolescencia, y el plano social que está conformado por el entorno en el que se desenvuelve.

Estas pautas de conformación de la identidad varían de un adolescente a otro, dependiendo de la influencia que cada uno tenga de las relaciones con sus padres, maestros, presiones culturales o incluso, los cambios sociales. Es cuando la formación de la personalidad se convierte en un problema, ya que el individuo se da cuenta de que existe un círculo más amplio de *los otros* que el que conocía y que contribuye a reconocerse como un individuo de tales o cuales características.

En la actualidad vivimos en una sociedad visiblemente compleja que no da cabida a que el individuo estructure una identidad, de forma que necesita etiquetas, papeles personales y vocacionales que la sociedad (y sus pares) aprueben. De esto depende también su misma aceptación.

Retomando a Erikson, la formación de la identidad tiene su crisis normativa durante la adolescencia porque está determinada por múltiples modos que no se pueden separar del desarrollo personal y el cambio de la comunidad, así como imposible es separar la crisis de identidad en la vida individual y las crisis contemporáneas dentro del desarrollo histórico, ya que ambas se definen mutuamente. De hecho, todo el mutuo juego entre lo psicológico y lo social, lo relativo al desarrollo individual y al desarrollo histórico que es de importancia para la formación de identidad, sólo pueden concebirse como una especie de *relatividad psicosocial*. Este juego en el

que se hacen visibles roles intercambiables y apariencias autoconscientes o bien actitudes marcadas, que se regulan dentro de la aceptación social, son aspectos principales de lo que llamamos *búsqueda de identidad*.

En este proceso de formación, la educación juega un rol importante durante la adolescencia. Además del círculo primario en el que nace, el alumno recibe información útil para encarar el mundo dentro del salón de clase, observando la actitud de sus profesores y compañeros; pero sobretodo bajo la inercia de un modelo educativo al que le urge prepararlo como un individuo crítico capaz de interpretar su entorno.

### **3.3 El profesor como mediador del conocimiento en la investigación**

Honoré de Balzac decía que las creaciones humanas exigen grandes contrastes y el trabajo dentro del aula es prueba indudable de esto. Mucho se ha dicho respecto a la labor docente; mirar al profesor como apóstol, como salvador o como mercenario es prueba del poco conocimiento que se tiene a esta profesión. Un docente es más bien un puente entre el conocimiento y la realidad del alumno.

Todas estas respuestas pueden ser contestadas mediante estrategias útiles que ayuden a la organización de la clase y marquen casi de forma perfecta el objetivo total del curso. Además, retoma la actitud y virtudes que

tiene el profesor y su interacción con el grupo. A este contexto se le llama clima áulico.

El clima áulico se refiere al tipo de comunicación, actividades, formas de enseñanza y forma de trabajo prevaleciente en el salón de clases.

Cuando se habla de la labor dentro del aula, es importante señalar que en ese espacio se conjugan dos aspectos fundamentales para que dicho ejercicio sea efectivo.

Por un lado los conocimientos generales que el profesor tiene de la materia que imparte; éstos son fundamentales porque le proporcionan el material necesario para formar el conocimiento en la vida del alumno.

El segundo tiene que ver con la forma en la que estos conocimientos se imparten. Toma en cuenta el hecho de que la profesión docente tiene retos específicos y necesidades de índole más trascendental que el simple uso y aplicación de datos. Implica tomar en cuenta el contexto institucional en el que se labora, la realidad del alumnado y las teorías pedagógicas correctas para transmitir tal o cual información significativa para el alumno.

Un buen profesor debe tomar en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido como *“Un conjunto de actividades que tienen como función reproducir el conocimiento y como fin enseñarlo y aprenderlo”*<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Bruce Joyce, Marsha Weil con Emily Calhoun. *Modelos de enseñanza*, p. 56

Tanto la teoría (conceptos) como la práctica (lo que se hace) se influyen mutuamente al momento de impartir una clase. Según Bruce Joyce, en el proceso de enseñanza intervienen tres factores fundamentales: el educador, el educando y la materia de conocimiento. Hay otros factores también importantes, tales como el método, las técnicas, los recursos didácticos y las condiciones en que se da dicho proceso.

Un docente capacitado en su ámbito toma en cuenta los procedimientos didácticos más convenientes dentro de su contexto. Se trata entonces de un profesor que planea una estrategia concreta, útil y flexible, que le permite trabajar con determinado grupo.

Según Víctor Martiniano, en el texto *Didáctica General*, se debe analizar el programa del curso propuesto desde una visión institucional y estudiar las características de la población escolar a la que se va a impartir el curso, para así ajustar objetivos propuestos en el programa basado en condiciones reales, son elementos que definen la planeación didáctica. La planificación es dual, ya que tiene un carácter científico - reflexivo y un carácter práctico – contextual.

Para concebir una correcta planificación, el profesor debe decidir sobre los criterios de evaluación, sobre los métodos didácticos más adecuados para lograr los objetivos del curso, observar la disposición de los

estudiantes, comunicar y aclarar a los alumnos los objetivos del curso y de cada sesión y alentar las actividades de aprendizaje que se proponen.<sup>41</sup>

Por último, es importante señalar algo que generalmente pasa desapercibido cuando se trata de diseñar una estrategia didáctica, y es el hecho de que cualquier acción estratégica que se lleve a cabo dentro del aula, debe tomar en cuenta la personalidad del profesor.

Según A. Pollard, citado en el libro *Teacher Skills and Strategies*

*Cada maestro es diferente. El o ella tiene una personalidad única y un background distinto: Clase social, edad, raza, experiencia profesional, training son algunos de los muchos factores que influyen en la forma de ser del profesor, y de cómo dirige una construcción de su imagen. Cuando los maestros entran al salón es fundamental construir su self – image que debe tomarse en cuenta cuando trazan sus proyectos y toman las decisiones dentro del aula<sup>42</sup>.*

Este aspecto es importante porque marca el estilo de cátedra del profesor, otorgándole una visión humanística a su profesión, e identidad y espíritu a la labor docente.

---

<sup>41</sup> Victor Martiniano, Graciela Arredondo Galván y María Pérez Rivera. *Didáctica General*. p. 60

<sup>42</sup>Peter Woods. *Teacher Skills and Strategies*. P. 14

Una de las estrategias que se plantea la necesidad del alumno para desarrollar el pensamiento crítico y asimilar de forma más objetiva el entorno que le rodea es el aprendizaje basado en problemas.

Se trata de una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real y en la cual la tarea del docente consiste en *“la selección de situaciones problemáticas y la orientación a los estudiantes para que las indaguen de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de llegar a una resolución o conclusión”*<sup>43</sup>, de esta forma, los alumnos planean los pasos necesarios para su resolución.

Dentro de esta dinámica, el profesor, además de conocer todos los alcances del problema, debe encontrar la adecuación del mismo a las posibilidades cognitivas de sus estudiantes y su relación directa con ellos. Esto permitirá que encuentren con facilidad los conocimientos científicos en la vida real.

En ocasiones, la situación problemática es confusa y difícil o bien, no se cuenta con suficiente información para resolverla. Por eso, lo primero que deben hacer los alumnos es identificar lo que saben y lo que necesitan saber respecto al problema. Esto permite que se evalúe de forma constante la información obtenida y la suficiencia para la resolución. Por lo general, el trabajo en equipo en este tipo de estrategia es fructífero y útil para el desarrollo del método del alumno.

---

<sup>43</sup>Edith Litwin. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. p. 99.

Cabe señalar que, de alguna forma el Enfoque Comunicativo Funcional junto con el Aprendizaje Significativo se encuentran inmersos en este tipo de estrategia. Resolver problemas propios de su entorno con base en los conocimientos anteriormente obtenidos, permite dotar al alumno de sentido sobre aquello que está por aprender; y si a esto le aunamos que reconocerá el valor del método por sobre los datos obtenidos, será volverá consiente de una modalidad de razonamiento que podrá utilizar en todos los campos de interés humano.

Por tanto el papel del docente respecto a este hecho, debe ser el de mediador de este saber, *“que estimule y facilite los recursos para que el alumno aprenda por si mismo y sea capaz de discriminar y utilizar la información que le interesa”*<sup>44</sup>, pero sobre todo debe impulsar a que los sujetos se entrenen en la capacidad de plantear las buenas cuestiones, de llegar a formular su “querer saber”.

---

<sup>44</sup> Cit. Por Ma. Carmen Aguilar Ramos. *Concepto de si mismo, familia y escuela*. p. 48.

### **3.4 Nuevas estrategias de búsqueda de información. El Web Searching.**

El avance tecnológico ha experimentado un enorme crecimiento en los últimos veinticinco años e Internet es un ejemplo paradigmático de esto. Resultado de la evolución de una red creada inicialmente con fines militares en los Estados Unidos de la década de los sesenta; hoy en día Internet es una red de alcance global. La explotación de la comunicación mediada por el ordenador, ha permitido que un número creciente de personas dispongan de la Red como medio de intercambio de datos. Este espacio social, nombrado por primera vez por William Gibson en su obra *Neuromante*, como ciberespacio; tiene un alto impacto en la vida los jóvenes del siglo XXI ya que, actualmente, según datos de IBOPE, más del 57% de los internautas mexicanos son menores de 24 años.

El uso del Internet no es considerado como incipiente en México, el cual está ubicado entre uno de los diez países que más utilizan la Red para interactuar.

John Farrell, director de Google México, son Brasil y México los más grandes consumidores de YouTube en términos absolutos; esto sin olvidar que según un estudio realizado por McCann: *“El número de mexicanos que se estima participaban en 2008 en redes sociales ascendía a 5.1 millones”*. Además de que 4.9 millones comparten fotografías en línea, el 3.9 millones

comparten videos, el 6.4 ven videos y 3 millones se encuentran suscritos a servicios RSS.

Dejando atrás a la Web 1.0, la cual sólo permitía tareas elementales de recepción de información y la producción básica de textos (correos electrónicos) la Web 2.0 ha dado pie a una nueva interacción social, la cual se denomina como “la transición percibida en Internet desde las webs tradicionales a aplicaciones web destinadas a usuarios”, es decir que, se basa en la filosofía de funcionamiento en la participación de los propios usuarios que utilizan tecnologías diferentes de transmisión de la información (feeds, microformatos) y que ofrecen una amplia experiencia al usuario. Se caracteriza por la producción de textos por parte de los usuarios, la participación e interacción entre pares, la recepción y creación de contenidos.

Esta plataforma permite ensamblar nuevas aplicaciones, mezclando funcionalidades de otras más mediante el uso de APIs: Google Maps, APIS, que permite ligar información a otras fuentes como Yahoo, Amazon, Ebay, etcétera.

Tiene un RSS como interfaz, que es un potente mecanismo de comunicación de cambios en portales que permiten integrar datos de otras fuentes. Por otro lado, posee Folksonomías o anotación comunitaria, que permite a un portal crear una categorización de contenidos de acuerdo a la

opinión de los visitantes. Por último, tiene un Social Networking, que permite que un usuario designe su relación con un portal o aplicación.

La Web 2.0 consta de tres elementos principales de formas de interacción social: Los Weblogs (log, registro histórico en forma de página web) son sitios web estructurados originalmente como diarios personales basados en enlaces, noticias y opiniones que se actualizan de modo regular y son escritos con un estilo informal y subjetivo.

Los Wikis (Wiki que significa rápido) son un tipo de portal que permite a los usuarios editar, añadir y borrar su contenido de manera sencilla y rápida. Se constituye como una herramienta efectiva reescritura colaborativa y por lo general es editable por cualquier usuario si es capaz de utilizar las reglas sintácticas específicas de escritura necesarias.

Por último, la Web 2.0 posee una amplia gama de aplicaciones como son el Flickr (guarda y etiqueta imágenes), YouTube (guarda y etiqueta videos) Tagzania (guarda y etiqueta sitios), Thumbstacks (realiza presentaciones online y las distribuye), Google y por último: las redes sociales.

Según Manuel Castells, sociólogo español, la sociedad – red es “una nueva forma de sociedad inducida por la revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo (que) se caracteriza por la globalización de actividades económicas decisivas, desde el punto de vista estratégico, por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e

inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal”

Según Delia Covi, en su libro *Educación en la Era de las Redes*; las redes sociales son formas de interacción social definida como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Esta en permanente construcción e involucra a conjuntos que tienen las mismas necesidades y problemáticas que se organizan para potenciar sus recursos. Busca tejer relaciones interpersonales cuyas discusiones son públicas con la finalidad de buscar compartir conocimientos.

La filosofía de las redes sociales, según Andrés García Manzano, investigador social, se basa en el principio de comunidad abierta y no jerarquizada, que vincula a los usuarios mediante un tema o actividad común y una plataforma web (software social) que permite a los usuarios operar de manera sencilla e intuitiva en lo que se conoce como ‘ámbito de las 3Cs’: contenido, construcción y colaboración”.

Por otro lado, según Manuel Area Moreira, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna (España). Presidente de la *Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE)*. Administrador de

la *RedDocente de Tecnología Educativa*, se pueden identificar tres grandes tipos de redes:

Las redes de propósito general o de masas o megacomunidades (por ejemplo, Facebook, MySpace, Twitter), las redes abiertas para compartir archivos sean en formato videoclip, presentación, fotografías (YouTube, SlideShare, Snips, Flirck) y las redes temáticas o microcomunidades con un interés específico (Ning, Elgg, GROU.PS, Google Groups). Estas últimas no se dirigen al público en general sino a poblaciones pequeñas de potenciales usuarios vinculados por una afinidad temática. En este tipo de redes lo valioso no es la cantidad de personas unidas a dicha red, sino la calidad de la participación y comunicación entre los miembros de la comunidad virtual. Es decir, la integran deben aportar información, experiencias, comentarios, archivos, que sean percibidos como interesantes por el resto de la comunidad.

El acceso ilimitado a la información y la rapidez con la que se transmite, incluso a nivel mundial, constituyen fenómenos propios de las sociedades posmodernas que atañen al ámbito educativo.

Una encuesta realizada por la Asociación Mexicana de Internet (AMPICI) dice que el 92% de los niños y adolescentes mexicanos consideran que Internet es el medio de comunicación indispensable para ellos, pasando en promedio entre tres y cuatro horas al día frente a una

computadora o cualquier otro dispositivo que les permita conectarse a la Red.

A pesar de que solamente el 20% de la población cuenta con este servicio, la llamada *fractura digital* sigue siendo real en Iberoamérica y supone un problema educativo debido acceso de información poco clara, confusa o falsa y que provoca los usuarios el “naufragio” cognitivo.

El docente de Educación Media Superior debe estar al tanto de dicha situación y adecuar sus estrategias de enseñanza basándose en esta serie de cambios que inciden en el proceso educativo de los bachilleres. El presente proyecto toma en cuenta lo anterior y propone una estrategia basada en la utilización de las redes sociales como una herramienta didáctica para el tema de Percepción y Construcción del otro, que permite al profesor comunicarse con el alumno bajo este contexto y lograr que el proceso de enseñanza – aprendizaje se encuentre acorde con las exigencias socio- culturales de esta nueva era.

Después de la consolidación de la Web 2.0 ( que además de las redes sociales incluye el uso de blogs, portales web educativos, las aulas virtuales, los espacios de intercambio de archivos multimedia como son fotos, videos o presentaciones) las redes virtuales se apuntalaron en tan sólo tres años, como la herramienta de comunicación más útil y eficaz que tiene la Red. El intercambio de información que se produce en ellas es

constante y la inmersión de usuarios de Internet a esta forma de relacionarse aumenta paulatinamente.

Son varias las razones que justifican la utilización de espacios virtuales como un apoyo para el trabajo colaborativo entre profesores y alumnos.

En primer lugar, el uso de los recursos que Internet nos proporciona, permite extender más allá de la presencialidad o encuentro físico la comunicación entre cada uno de los sujetos, superando las limitaciones espaciales y temporales. Esto permite que el docente pueda permanecer en constante comunicación con el grupo para, entre otras cosas, resolver dudas que puedan suscitarse sobre el tema y optimizar los tiempos dentro del aula.

Por otro lado, esta nueva vinculación entre profesor y alumno, permite compartir, desarrollar y administrar el conocimiento de forma tal que este último sea encausado hacia una mejor consecución de sus objetivos de aprendizaje; permitiendo así que el estudiante aprenda, tenga criterio y refuerce sus conocimientos mediante la directriz del profesor. El docente adquiere el papel de mediador entre la información carente de significado y la aprehensión cognitiva significativa de la misma en la vida del estudiante, ya que será él quien recopile, ordene y proponga al alumno todo aquello que este deba tomar en cuenta para la adquisición de los aprendizajes deseados.

Asimismo, surge una variedad de materiales didácticos que pueden ser empleados para innovar la didáctica como son: videos, presentaciones multimedia, mapas conceptuales digitales, entre otros; permitiendo que se establezcan sistemas de comunicación significativa que puedan favorecer a las comunidades de aprendizaje presenciales.

Sin embargo dichos materiales deben significar algo. Para que esto suceda deben ser localizados de fuentes fidedignas y seguras para que el estudiante no corra el riesgo de llenarse de datos basura e inútiles.

Es por eso que la búsqueda dentro de este universo llamado Web debe ser manejada por el profesor del Colegio, quien a su vez otorgue certeza al alumno de que la información localizada tiene buenas y reales bases para su investigación.

Las páginas de búsqueda en la Web son herramientas útiles para localizar páginas web específicas para algún fin, sin embargo en una sola búsqueda pueden devolver cientos de propuestas que parecen imposibles de revisar por una sola persona. Sin una estrategia clara de búsqueda, usar dicha herramienta se vuelve inútil.

Las búsquedas exitosas en la Web tienen dos características: La primera es que el alumno debe tener un claro entendimiento de la forma en la que preparará su búsqueda. Debe identificar el concepto principal del tema de su búsqueda y determinar también los sinónimos u otros nombres alternos al mismo. En segundo lugar, debe saber cómo usar la variedad de

tipos de buscadores que existen en Internet. Por ejemplo, las herramientas de búsqueda como AltaVista, Google o Yahoo. Y conocer las múltiples funciones que ofrecen.

Por otra parte, hay elementos que hacen más fácil la búsqueda, los cuales pueden aplicarse para lograr una mejor lista de resultados.

Una vez identificadas las palabras clave, se pueden conectar con el término AND que en español significa “y”, que ayudará a conectar dos ideas distintas que se relacionan para sintetizar los resultados.

El segundo es utilizar el término OR, el cual devolverá resultados parecidos cuando se utilizan conceptos similares.

En tercer lugar, se debe utilizar AND NOT cuando tienes un concepto con múltiples significados, por eso

Por último, se utilizan los signos (+) y (-) de la misma forma en la que se utiliza el AND y AND NOT. Además se utilizan comillas para delimitar la búsqueda para que solamente aparezcan dichas palabras en la información de los resultados.

Por último, una vez ubicada la información, el alumno debe señalar el nombre del artículo, nombre del autor, la fecha y el sitio Web de donde la obtuvo. Con estos datos, el profesor verificará si dicho sitio contiene información seria y útil para ser interpretada en clase.

A lo largo de este capítulo se observa que el alumno debe ser capaz de desarrollar un estado crítico con respecto a los nuevos conocimientos

que adquiere. Por otro lado, el profesor debe estar siempre al tanto de los cambios generacionales que se suscitan en la sociedad y que tienen un impacto estudiantil. Con esto la experiencia de aprendizaje se convierte en algo útil para ambas partes.

Tomando en cuenta lo anterior, el siguiente paquete didáctico corresponde a la inquietud de acercar al alumno a la investigación mediante el pensamiento crítico logrando un aprendizaje significativo de los conocimientos que hasta el momento ha adquirido. El siguiente capítulo utiliza el tema de la violencia para enganchar al alumno dentro de una estrategia que comienza con la identificación de un problema mediante un caso específico.

## **CAPÍTULO 4**

### **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL BACHILLER. PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL TLRIID I EN EL CCH**

---

La siguiente propuesta didáctica tiene como orientación principal comenzar el desarrollo de las habilidades de investigación en el estudiante durante la tercera unidad ***Lectura y Escritura para el desempeño académico*** del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I (TLRIID I), bajo el presupuesto global de la materia y los parámetros del perfil de egreso que tiene el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Como hemos visto en el primer capítulo, la enseñanza de la investigación en el Colegio ha tomado diferentes caminos conforme la revisión de Planes de Estudio ha avanzado. Recordemos que en el Plan de Estudios original, la investigación era tomada como un aprendizaje apegado a los métodos experimentales de la ciencia, que además no demandaba

más atención del alumno que la de elaborar fichas de trabajo sobre determinado tema, y de manera opcional.

El Plan de Estudios actual, considera a la investigación documental como un proceso en el cual los alumnos deben elegir y delimitar un tema, plantear un problema y construir hipótesis para posteriormente elaborar un esquema del desarrollo de la investigación.

El inicio de este proceso es contemplado hasta Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, curso que representa la culminación de los aprendizajes de la materia y el inicio de la práctica de las habilidades lingüísticas para la elaboración de un diseño de investigación.

Durante los cursos anteriores, el programa contempla aprendizajes que van preparando al alumno en algunas destrezas útiles para la investigación, tanto en la Unidad III. **Lectura y Escritura para el Desempeño Académico** del TLRIID I en donde se retoman la observación, la lectura exploratoria, analítica y la producción de textos; como en la Unidad III. **Integración y Revisión de Operaciones Textuales** del TLRIID II, en donde el alumno debe escoger un tema específico, elaborar un resumen y corregirlo; se comienza a preparar al alumno para permanecer dentro de un proceso selectivo respecto al análisis, interpretación y apropiación de la información que obtiene de su propio contexto.

Además de ser contemplados en estas dos unidades, aprendizajes que de forma directa tienen que ver con el desarrollo de habilidades de investigación no son contemplados hasta el cuarto semestre de la materia.

En el primer capítulo de esta tesis, se observó la evolución que ha tenido la didáctica de la investigación en los planes de estudio del Colegio. La presente propuesta recupera la preocupación del modelo educativo de ver al alumno como sujeto de cultura básica y lo prepara para formular objetivos claros de investigación mediante preguntas útiles que le permitan delimitar un problema y resolverlo sistemáticamente.

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I tiene como objetivo que el alumno practique las habilidades lingüísticas a partir de sus experiencias personales.

Como primer acercamiento a la lectura y escritura del texto, la Unidad **Lectura y Escritura para el Desempeño Académico** tiene como finalidad la de iniciar a los alumnos en el uso de estrategias de interacción con el texto para construir una representación mental propia.

Retomará la metodología del pensamiento crítico para que mediante el análisis e interpretación de cinco diferentes textos, el alumno identifique el tema y las ideas principales que le permitan elaborar un texto expositivo que cumpla con las características de cohesión, adecuación, coherencia y disposición espacial.

El tema que se escoge para esta estrategia es de suma importancia ya que mucho del interés que el alumno tiene respecto del contenido dentro del aula surge por la relación que se tiene con respecto a lo que encuentra fuera de la escuela, a su contexto social, a su situación personal e intereses propios de la edad. Por eso enseñar a un estudiante a formular preguntas vitales, claras y precisas, debe considerarse como aprendizaje del Taller desde los primeros semestres. Preguntas que puedan ser resueltas mediante la investigación.

#### **4.1 Didáctica de la investigación**

Una de las principales preguntas que el docente se hace dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje de la investigación es: ¿Cómo incidir con la teoría y los tópicos de la asignatura en la vida del estudiante? ¿De qué manera puedo relacionar el contenido con algún acontecimiento reciente? Y por parte del estudiante: ¿Y esto para qué me sirve? El tema que estamos viendo, ¿qué tiene que ver con mi realidad?

Estas cuestiones son resueltas cuando se adopta el enfoque comunicativo funcional de forma institucional por el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1995 para las materias de Talleres. Dicho enfoque pretende lograr en todos los usuarios de la lengua una competencia comunicativa, resultante de la suma de las competencias lingüísticas

discursivas o textuales estratégicas, sociolingüísticas, literarias o icónico verbales. Este enfoque metodológico contribuye en la mejora de las capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes del Colegio, ubicándolos como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación, adquiriendo así la práctica de este capital mediante el manejo de estructuras, temas posibles, hablantes y contextos.

Dentro del campo de la investigación, el Enfoque Comunicativo Funcional utiliza los conocimientos dentro de las relaciones sociales y laborales, recurre a la lengua para una reflexión acerca del entorno, desarrollando al tiempo las capacidades discursivas. La relación principal de la didáctica de la investigación enmarcada en el Enfoque Comunicativo es el desarrollo del trabajo bajo la noción del contexto social, cultural y cognitivo en el que se produce la comunicación por parte del alumno. Por eso enseñar lengua en situaciones comunicativas sólo es posible mediante el análisis del lenguaje y su diferenciación entre texto y discurso.<sup>45</sup>

Con esto, el estudiante adquiere la capacidad de comprensión y producción de textos bajo diferentes propósitos que pueden ser de carácter interpersonal o construcción del propio pensamiento, posteriormente forma parte del proceso de obtención de conocimientos e interpretación de la

---

<sup>45</sup> Un discurso es un tipo de texto que mantiene una estructura, ya sea expositiva o argumentativa. Por lo general dominando esta última. Contiene una introducción, desarrollo, ejemplificación y llega a una conclusión.

Un texto es un escrito que puede tener forma, descriptiva, argumentativa, narrativa, expositiva o de diálogo.

realidad que permite elaborar razonamientos, describir fenómenos, estructurar hipótesis, experimentar, construir explicaciones, reflexionar el aprendizaje y autocorregirse mediante una temática contextualizada y *“aprender cómo progresa la información, relacionar hechos lingüísticos de acuerdo con el tipo de texto y advertir de modo gradual la complejidad de los discursos”*<sup>46</sup> utilizando textos reales en una situación comunicativa determinada. Todo lo anterior se entrelaza con el aprendizaje de la investigación.

Ahora bien, cuando se habla de la forma en la cual el alumno aprende a investigar, sin dejar de lado el Enfoque Comunicativo Funcional, debemos retomar una visión sociocultural del aprendizaje donde el entorno social es fundamental para el logro de nuevos aprendizajes.

Como Ferreiro (2006) lo indica<sup>47</sup> existen algunos criterios necesarios para completar el proceso de enseñanza – aprendizaje de las habilidades de investigación.

El primer punto se refiere a la participación activa del profesor (en su papel de mediador) y del alumno pactando llevar a cabo el aprendizaje señalado. Después viene la intencionalidad, que consiste en hacer explícitos los propósitos que se pretenden lograr. En este caso, la situación comunicativa en la que se ubica el trabajo de investigación.

---

<sup>46</sup> *Orientación y sentido de las áreas. Área de Talleres. CCH. p. 81.*

<sup>47</sup> Citado por José de Jesús Velásquez Navarro. *La trans-formación docente que requiere la escuela del siglo XXI. p. 92.*

a trascendencia crea un nuevo sistema de necesidades y acciones posteriores que tiene dicho trabajo.

Por último, el sentido de capacidad que el alumno debe tener al realizar la investigación, esperando lograr los resultados esperados y previamente acordados con el profesor.

Con todo lo anterior, el alumno ubica a la investigación como un conocimiento práctico, adhiere la necesidad de conocer su entorno a su vida cotidiana otorgándole un valor único. En este sentido, se conforma un ambiente de aprendizaje que retoma a la investigación como una acción humana de sentido que dentro del salón de clases tiene propósitos claros y compartidos y cuyo lugar, tiempo y metodología se estructuran en la conciencia del estudiante.

## **4.2 Metodología**

Según la concepción de Dewey, el proceso de enseñanza consiste en el diseño de los ambientes donde los alumnos pueden interactuar y estudiar de qué manera aprender. Un modelo de enseñanza es una: *“Descripción de un ambiente de aprendizaje... desde la planificación de currículos, cursos, unidades didácticas y lecciones, hasta el diseño del material de enseñanza:*

*libros y manuales, programas multimediáticos y programas de aprendizaje asistido por computadoras”<sup>48</sup>.*

Los modelos proporcionan herramientas de aprendizaje y pueden ser concebidos como procedimientos simples y directos que obtienen resultados inmediatos, hasta estrategias complejas a partir de instrucciones pacientes y diestras.

Todos poseen fundamentos teóricos coherentes e incluyen gran parte de las principales orientaciones filosóficas y psicológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la antigüedad grecolatina se ha buscado que el pensamiento del hombre sea verdadero y eficaz al momento de resolver problemas. Una muestra de este interés es la mayéutica, razonamiento conocido también como método Socrático.

Sócrates a través de una serie de preguntas cuestionaba a su interlocutor, quien representaba la voz de la sociedad de aquel tiempo y el cual evidenciaba el poco cuidado racional que se tiene hasta en la falta de análisis de premisas y conceptos básicos.

Al definir el pensamiento crítico, nos encontramos con que es *“El pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada*

---

<sup>48</sup>Joyce Bruce, Marsha Weil con Emily Calhoun. *Modelos de enseñanza*. p. 36

acción”<sup>49</sup>. Es decir, que para lograr pensar críticamente, el sujeto debe hacer uso de estrategias y formas de razonamiento con el fin de evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

A lo largo del bachillerato, se busca que el alumno forme su propio juicio, basándose en los aprendizajes realizados dentro del aula. Este hecho se entrelaza con la teoría pedagógica del Aprendizaje Significativo, que retoma como base la experiencia del alumno en la construcción del conocimiento nuevo.

Utilizar el arte del juicio en la aceptación o rechazo de una información se vuelve útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas, en especial aquellas concernientes al análisis histórico-social y del lenguaje, pero también es un aprendizaje que trasciende el contexto escolar. Es un aprendizaje de vida.

Desde la concepción de John Dewey, uno de los pioneros sobre el tema, en la cual el pensamiento crítico es *“Una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y a las conclusiones a las que se dirige”*<sup>50</sup> hasta la sistematización del mismo en la mente del individuo; existen ocho características de este tipo de razonamiento: Formulación de preguntas, definición de un problema, examen de la evidencia, análisis de

---

<sup>49</sup> Agustín Campos Arenas. *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. p. 19.

<sup>50</sup> Ibidem.

las premisas, evitar razonamiento emocional, evitar la sobre simplificación, considerar otras alternativas y tolerar la ambigüedad.

Además de estas características, algo que distingue a un pensador crítico es su capacidad de metacognición (pensar acerca de nuestro propio pensamiento) ya que, ser consciente de esto nos ayuda a controlar lo que estamos haciendo. Este último hecho, lleva estrecha similitud con el Modelo Educativo de Colegio de Ciencias y Humanidades, en el cual se busca que el estudiante sea un sujeto activo de su propio aprendizaje, es decir que aprenda a aprender.

Beyer, citado en el texto *Pensamiento Crítico: Técnicas para su desarrollo*, señala aspectos fundamentales que se deben tomar en cuenta para lograr razonamiento ordenado:

- **Disposiciones:** Los pensadores críticos son escépticos, de mente abierta, de mente justa, respetan la evidencia y el razonamiento, respetan la claridad y precisión, miran diferentes puntos de vista y cambian de posición cuando la razón les conduce a eso.
- **Criterios:** Los pensadores críticos aplican criterios para juzgar algo como creíble. Una afirmación debe estar basada en hechos relevantes y ciertos, en fuentes confiables y precisas, sin sesgo, libre de falacias y lógicamente consistentes.
- **Argumento:** Es un enunciado o proposición con evidencia de soporte. Implica identificar, evaluar y construir argumentos.

- **Razonamiento:** Es la habilidad de derivar una conclusión de una o más premisas. Para ello se requiere examinar la relación lógica entre enunciados y datos.
- **Punto de vista:** Es la forma en la que uno ve el mundo y modela la construcción que se hace de significados. En la búsqueda de comprensión, el pensamiento crítico es ver los fenómenos desde diferentes puntos de vista.<sup>51</sup>

Esta serie de premisas logran que el individuo llegue de forma exitosa y rápida a la conclusión de un problema, estableciendo así las bases del conocimiento. Una vez planteadas las características principales del Pensamiento Crítico, es importante rescatar la conexión real que tiene con el bachiller del Colegio de Ciencias y Humanidades cuyo Modelo prioriza este análisis. ¿Es este tipo de razonamiento útil para el joven alumno en todas las ramas de estudio? ¿Es posible que pueda desarrollarse durante su paso por el bachillerato realmente?

Desde edades muy tempranas, nuestros padres y maestros nos han dado a conocer el mundo mediante la transmisión de datos relevantes por medio de la propia experiencia. Todo el mundo piensa, es parte de nuestra naturaleza. Sin embargo, en ocasiones nuestro pensar se convierte en algo arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado por ese poco ejercicio crítico real del que carecemos.

---

<sup>51</sup> Idem pp. 29-30

El Plan de Estudios actual del Colegio, cimentado en los criterios de una educación integral y auto-formativa, toma en cuenta esa necesidad que tiene el alumno de aprender por cuenta propia. Al finalizar la preparatoria, el estudiante tendrá las bases para comenzar a pensar asertivamente al resolver un problema científico en el futuro; todo esto gracias a la impartición del método experimental cuyos fundamentos se dan en asignaturas como Química, Física y Biología impartidas en semestres intermedios.

Sin embargo, el desarrollo del pensar crítico no sólo concierne a problemas de índole científica y es algo fundamental que el alumno debe adquirir desde los primeros semestres de su bachillerato. Es decir, hay hechos que no corresponden a las llamadas Ciencias Duras, sino que deben ser tratados mediante la investigación documental porque son propiamente sociales.

Ligar el proceso investigativo con el Pensamiento Crítico no es un proceso difícil en teoría, sin embargo durante la práctica puede traer consigo ciertas complicaciones al momento de correlacionar el objeto de estudio con este proceso del pensamiento. Sin embargo, no hay que perder de vista que la investigación es una acción que aviva el espíritu de quien busca desestructurar su pensamiento. Aprender a investigar es ponerse en contacto con los procesos dialógicos- recursivos, del azar –seguridad, del

error –verdad y del caos-orden. Es unir la indagación con el descubrimiento mediante instrumentos que nos permitan llegar al conocimiento.

Tanto en el desarrollo de la investigación como en el método del Pensamiento Crítico, el alumno actúa desde su intuición, percepción, acción y deseo de encontrar algo que no está en su saber; dejando de lado a la investigación como un producto, viéndola más bien como un proceso que incita a la inteligencia y al cuidado ordenado de la razón.

El proceso investigativo es entonces una provocación para el estudiante, quien debe salir del pensamiento ordinario para ubicarse más bien en un estado crítico sobre un tema.

La investigación documental plantea la necesidad de elegir un tema partiendo del interés del investigador sobre una rama del conocimiento o un fenómeno social determinado. Este primer paso de la investigación debe hacer uso de los dos primeros preceptos del Pensamiento Crítico:

1. Todo razonamiento tiene un propósito y hay que tomarse el tiempo necesario para clarificarlo.
2. Todo razonamiento es un intento de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo. Hay que formular las preguntas que permitan llegar a su solución.

Pensamiento Ordinario	Pensamiento Crítico
1. Estimar	1. Adivinar
2. Referir.	2. Evaluar.
3. Agrupar.	3. Clasificar.
4. Creer.	4. Asumir.
5. Inferir.	5. Inferir lógicamente.
6. Asociar conceptos.	6. Obtener principios.
7. Notas relacionales.	7. Notar relaciones en
8. Suponer.	otras relaciones.
9. Ofrecer opiniones sin razones.	8. Hipotetizar.
10. Hacer juicios sin criterios <sup>52</sup> .	9. Ofrecer opiniones con razones.
	10. Hacer juicios con criterios.

Cuadro 1. Diferencia entre el pensamiento ordinario y el Pensamiento Crítico<sup>53</sup>.

Emile Durkheim en su libro *Las reglas del método sociológico*, plantea que los hechos sociales también deben ser estudiados de forma científica mediante un método capaz de dar el rigor necesario al estudio. Es entonces

<sup>52</sup> **Hacer juicios sin criterios:** Referido al hecho de externar una opinión basada en una idea sin fundamento teórico o experimental bien sustentado.

<sup>53</sup> Idem. p.34.

cuando se plantea la hipótesis conforme a la cual se basa la investigación, lo cual empata con el tercer planteamiento del Pensamiento Crítico:

3. Todo razonamiento se fundamenta en supuestos que deben ser justificados y determinan un punto de vista.

El desarrollo de la investigación consiste en elegir un método de trabajo que puede fundamentarse en Estudios de Caso, experimentos, encuestas u observación participante, con base en esto se recopila de diversas fuentes la información que fundamente el tema siendo organizada mediante fichas de trabajo. Este paso de la investigación empata con la cuarta y quinta característica del Pensamiento Crítico:

4. Todo razonamiento se fundamenta en datos, información y evidencia. Recopilar información contraria a su posición tanto como información que la apoye, asegurándose de que sea clara, precisa y relevante.
5. Todo razonamiento se expresa mediante conceptos e ideas que usados con precisión dan forma al pensamiento.

Como vemos, el Pensamiento Crítico entonces puede ser utilizado para delimitar y organizar un tema de mejor manera, entonces, implementar estrategias que incluyan las preguntas correctas para inducirlo permitiría al alumno sistematizar la información que recibe en la escuela, haciéndola útil en su vida diaria.

## **4.2.1 UNIDAD I. CONSTRUCCIÓN DEL YO A TRAVÉS DE TEXTOS**

### **ORALES Y ESCRITOS**

#### **PROPÓSITO**

Dentro del aula, el alumno comparte su idea del mundo al tiempo que se enriquece del mundo de los demás. Con el paso del tiempo responde a lo que otros plantean y se convierte en dueño de su propio conocimiento. En este sentido, aprender a escribir del yo permite en el futuro ampliar la perspectiva del estudiante cuando en su discurso encuentre al otro.

Escribir bien es una actividad que consiste en ordenar las ideas para después exponerlas por escrito de una manera adecuada. Sin embargo, antes de poder escribir, el estudiante debe aprender a leer.

La presente estrategia centra su interés en llevar de la mano al alumno en el camino de su descubrimiento del yo mediante lecturas escogidas con este fin que de cierta forma reflejan una parte de la realidad de su propio entorno.

Según la Organización Mundial de la Salud, la violencia es una de las causas principales de muerte a nivel mundial, para las personas de entre 15 y 44 años de edad. Además, por cada víctima de la violencia extrema, hay muchas otras más que padecen las consecuencias derivadas de violencia

física o psicológica en forma de abuso, maltrato o intimidación, acoso laboral o discriminación social<sup>54</sup>

Una vez que el alumno se ubica dentro de un contexto social, es importante que desarrolle su curiosidad por los diversos fenómenos sociales que le rodean. En la investigación el estudiante encuentra ideas importantes que debe ordenar mediante la lectura y la escritura sobre el tema.

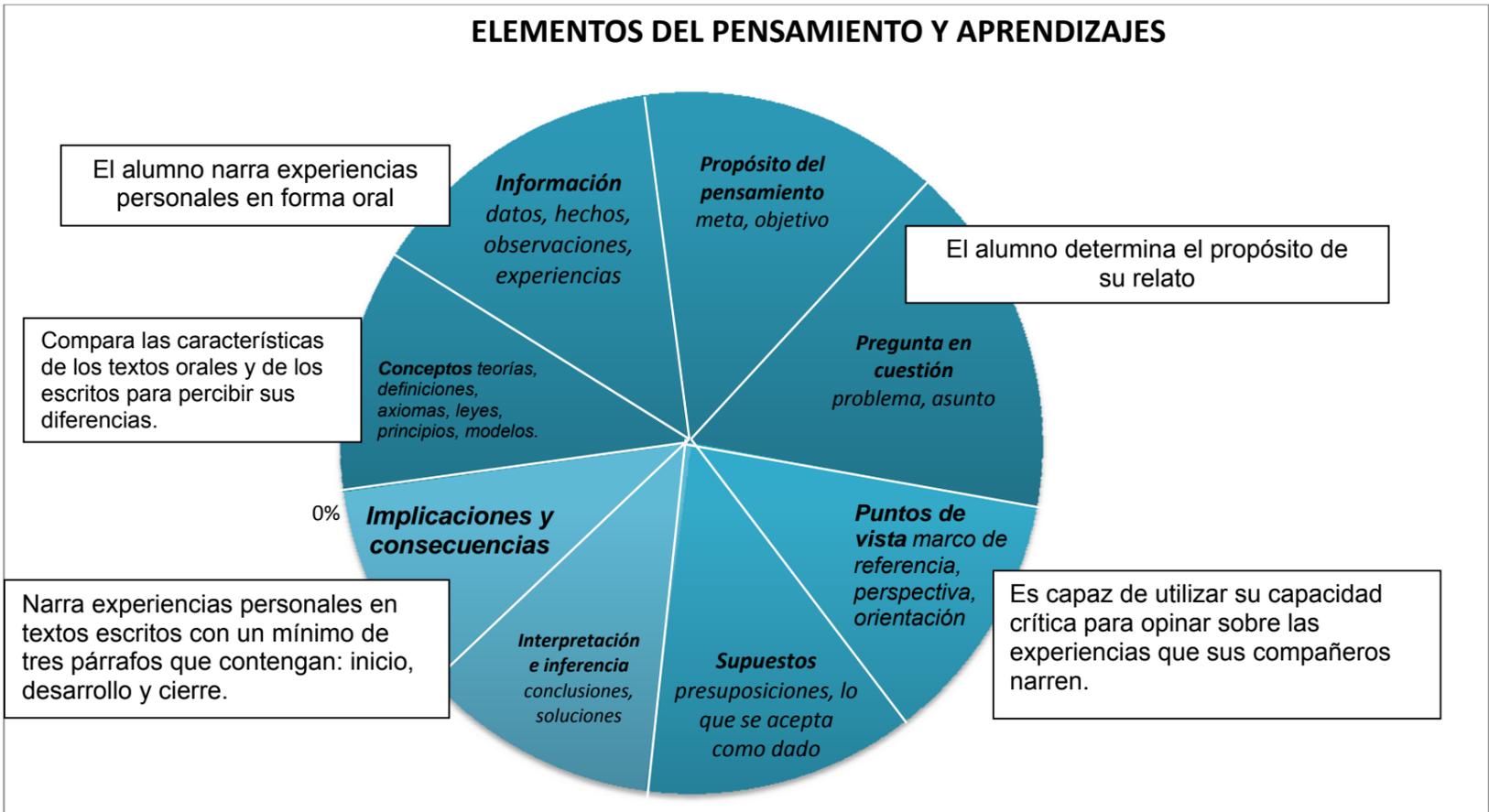
Leer y escribir son aprendizajes complementarios de la investigación porque son procesos que refuerzan la habilidad de evaluar e interpretar la información. A lo largo de este proceso, el profesor debe alentar al alumno a formarse un criterio de su propio contexto.

La investigación entonces sirve como factor importante de formación integral del alumno mediante tres etapas contempladas en esta serie de estrategias: La primera etapa contempla ejercicios en donde el alumno desarrolla su pensamiento crítico respecto a un tema latente en la sociedad en donde vive, orilla al estudiante a formular preguntas concretas y bien planteadas; todo esto mediante textos modelo que hablen del yo, con los cuales aprenda a comunicarse desde su propia frontera lingüística: él mismo. Dentro de este desarrollo del texto del yo, narrará experiencias o vivencias personales en forma oral y escrita, utilizando los recursos básicos de los textos de modo que perciba de manera directa la especificidad de cada forma de expresión para el logro de un propósito comunicativo

---

<sup>54</sup> Ver: Verónica Guerrero Mothelet. *Maltrato. La violencia de todos los días*. Revista ¿Cómo ves?

**ELEMENTOS DEL PENSAMIENTO Y APRENDIZAJES**



## PRIMERA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Narra experiencias personales en forma oral.

### TEMAS

- Situación comunicativa: Propósito de comunicación.
- Uso de la primera persona.

## ACTIVIDAD 1. COMUNICACIÓN Y SITUACIÓN COMUNICATIVA

La lista de definiciones de comunicación es muy extensa debido a que el estudio sobre el impacto de este proceso dentro de los diferentes ambientes sociales difiere en cuanto a relaciones humanas y lenguaje. Este hecho permite ampliar la visión que se tiene sobre la comunicación a una gama de enfoques distintos.

El estudio del proceso comunicativo de manera formal, se dio a partir de la aportación teórica de Shannon y Weaver (1949) con base en los trabajos de Hartley (1928). Este estudio es uno de las principales para conocer a fondo el proceso de comunicación. Su carácter abstracto y general, convierte a la teoría matemática de la información en una herramienta multidisciplinar que hereda sus preceptos básicos a los enfoques comunicativos como son el funcionalismo por un lado, el estructuralismo por el otro y muchos más que a lo largo de la historia han ido complementando el vasto estudio de esta ciencia.

Schannon y Weaver, autores del libro *La teoría matemática de la comunicación*<sup>55</sup>, parten de la idea básica de que, “*la comunicación es el compartir una orientación con respecto a un conjunto informacional de signos*”<sup>56</sup>.

Para Schramm es necesario que el mensaje se diseñe y transmita de tal forma que se logre la atención del destinatario escogido. Asimismo se deben emplear signos que hagan referencia a experiencias comunes entre la fuente y el destinatario con el fin de transmitir el significado.

El mensaje está separado del emisor y del receptor y consiste principalmente en “*una señal o conjunto de señales organizadas y emitidas que el receptor interpretará*”<sup>57</sup>. Uno de los principios básicos de la teoría de la comunicación es que los signos pueden tener solamente el significado que la experiencia del individuo le permita leer en ellos, porque sólo podremos interpretar un mensaje dependiendo de los signos que conocemos, constituyendo así un *marco de referencia*.

Sin embargo para que esta relación suceda, debe existir entre todos los hablantes una competencia comunicativa, la cual Bitti Ricci, uno de los autores del texto *La comunicación como proceso social*, la define así: “es

---

<sup>55</sup> Claude, Shannon, E. y Warren, Weaver (1981), *Teoría Matemática de la Comunicación*. Madrid: Forja.

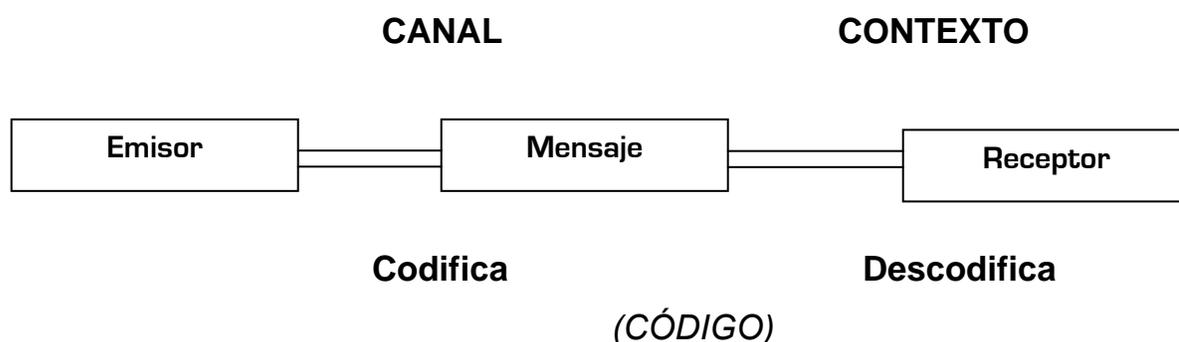
<sup>56</sup> Cit. por Antonio, Paoli, *Comunicación e Información*, p. 28.

<sup>57</sup> Ídem.

entendida como el conjunto de precondiciones, conocimientos y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar”<sup>58</sup>.

Para él, el individuo es miembro de una comunidad lingüística y social por cuanto que posee dicha competencia al tener la capacidad de emitir y captar mensajes que lo colocan en trato comunicativo con otros interlocutores.

Según Bitti Ricci, el acto de comunicación es: “la unidad más pequeña susceptible de formar parte en un intercambio comunicativo y que un persona puede emitir con una única y precisa intención”<sup>59</sup>.



Este esquema explica que el mensaje (a nivel mental) generalmente de tipo informativo, es originado por una fuente o comunicador, es codificado o bien, puesto en una forma transmisible (un pensamiento se verbaliza al ser convertido en ondas sonoras o signos escritos). El mensaje codificado pasa a través de un transmisor o canal hacia un receptor, donde

<sup>58</sup> Bitti, Ricci, i, E. y Zani, Bruna, *La comunicación como proceso social*, p.19.

<sup>59</sup> *Ibidem*. p. 25

el mensaje es decodificado a su destino final, el cerebro del receptor. Para que la comunicación sea eficaz, se necesita la actividad del receptor, que reacciona contestando, preguntando o actuando mental o físicamente. *“Hay una respuesta del receptor que completa el ciclo, es la retroalimentación”*.<sup>60</sup>

Retomando esta definición, podemos decir que la comunicación es primordialmente un proceso de la vida en sociedad y que gran parte de los actos humanos se destinan a la misma.

## EL RELATO

La esencia del relato consiste en contar una historia. Los escritos del relato del yo se caracterizan por escribirse en primera persona, presentar acontecimientos vividos o reflexiones de un individuo redactor y a la vez actor de su relato. Se consideran los escritos subgéneros a los siguientes:

- **Autobiografía:** El relato autobiográfico es un relato retrospectivo que una persona real hace de su propia existencia destacando su vida individual y la historia de su personalidad.
- **Memorias:** Relación de hechos o acontecimientos particulares. En él participa la historia y la autobiografía. Es un relato en el que una persona consigna los hechos que considera destacables para atestiguar o justificar situaciones vividas.

---

<sup>60</sup> Íbidem. p. 13.

- **Anécdota:** Narración que pone de relieve el carácter gracioso, escandaloso o secreto de un acontecimiento sin importancia. Constituye una narración autónoma que en pocas palabras estimula la curiosidad del lector.
- **Soliloquio:** En literatura se identifica como monólogo. Es una forma de dar a conocer al público los pensamientos de un personaje. El monólogo interior es un procedimiento para dar cuenta del flujo de la conciencia. En general, el monólogo o soliloquio es una forma de autoexpresión de los pensamientos íntimos, las reflexiones y evocaciones dentro de un escrito.

## **EJERCICIO 1. FRAGMENTOS**

1. Los alumnos realizan la lectura de los fragmentos entregados por el profesor e identificarán por equipo los elementos de la situación comunicativa.
2. El profesor explica a los estudiantes las características generales de la situación comunicativa a partir de los textos de apoyo, explicando el relato, perspectiva y los recursos expresivos, así como los tópicos textuales.

## SEGUNDA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Narra experiencias personales en forma oral.

### TEMAS

- Texto oral: Recursos de la expresión oral: entonación pausas, volumen, apoyo en el contexto.

## ACTIVIDAD 2. RECURSOS DE LA EXPRESIÓN ORAL.

Como parte de la competencia comunicativa, el alumno de primer semestre debe estructurar de forma correcta las ideas que expresa. Para ello, debe cuidar características importantes como el fondo y contenido, el respeto y la forma del mensaje. Debe distinguir la charla coloquial mediante el uso de frases muy cortas, de pocas sílabas en contraste con los discursos formales, en donde las frases son más amplias y construidas mediante pausas que permiten al sujeto respirar o enfatizar un concepto.

## EJERCICIO 1

1. Por equipo, los alumnos contarán alguna anécdota chistosa que les haya ocurrido. Posteriormente aquel con la mejor historia pasará al frente del salón a narrarla al resto del grupo.
2. En cada caso, los alumnos identificarán los elementos teóricos en la narración del alumno, además el profesor indicará cuales son las marcas textuales de lengua hablada de las cuales carece el alumno o bien podría corregir.

## TERCERA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Determina el propósito de su relato

### TEMAS

- Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, etcétera.

## ACTIVIDAD 3. PROPÓSITO DEL RELATO.

Para los estándares del pensamiento crítico todo razonamiento debe fundamentarse en datos, información y evidencia. Dentro de la situación comunicativa el alumno debe entonces limitar sus afirmaciones a aquellas que se encuentren apoyadas por los datos mediante la información

recopilada. Dicho proceso hace más fácil determinar el sentido completo del mensaje y el propósito con el cual se emite. Es por eso que toda información debe ser clara, precisa y relevante.

Para determinar el propósito de un mensaje, el estudiante debe expresarse mediante conceptos e ideas que tomen forma durante el proceso para ser utilizados con cuidado y precisión.

En este sentido, un recurso de la expresión oral para enfatizar ideas principales son las repeticiones como herramienta fundamental, no como reiteración o monotonía sino mediante el uso de sinónimos. Empezar párrafos con una misma palabra o repetir la última palabra de la frase anterior al comenzar una nueva son algunas herramientas más, útiles en la precisión de emisión del mensaje.

Por último, hay que recalcar la importancia de una buena organización de las frases y la elección correcta de las palabras dependerá que el mensaje sea bien comprendido por el receptor.

## **EJERCICIO 1. LIMITACIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL**

1. Los alumnos realizan la lectura del texto **Los Compadres** y determinarán el tema, la relevancia del texto y su contexto.
2. De manera individual, el alumno realizará la lectura **Diles que no me maten** del escritor Juan Rulfo e identificarán las diferencias lingüísticas que encuentran en el texto con el habla cotidiana, el uso de muletillas, y la forma en la que la estructuración de las frases toma sentido en ese contexto.
3. Los alumnos hablarán de manera grupal sobre sus impresiones.

## LOS COMPADRES

Tanya Guerrero

Yo nunca había matado a nadie. Era un hombre bueno y se rumoraba en el pueblo que si matabas a alguien y el muerto caía boca arriba ¡sólo Dios podía ayudarte! El espíritu del muerto se podía levantar con más facilidad para perseguir a su asesino eternamente en busca de venganza.

Jamás lo quise creer; pero, por si las dudas, me persignaba todas las noches para que Dios me protegiera de aquellas almas confundidas que andaban vagando.

Hacia ya tres semanas que el compadre se había devuelto para el pueblo. Cinco años antes se lo llevaron a la cárcel -que por disturbios callejeros y faltas a la moral- ¡Qué disturbios ni que nada! El día en que se lo cargaron los del reclusorio, el compadre andaba hasta atrás y gritándole a su mujer a media calle. Anselmo era un argüendero, pero nunca indecente... no, hasta que regresó del bote.

Llegando a la tierra polvosa, su señora lo salió a recibir y el pueblo entero casi se pone de fiesta; y eso que ya había pasado la celebración del santo patrono que ojalá y me este amparando en este momento. Lueguito que llegó, me vino a ver para agradecerme las visitas y los cigarros que tantos favores le hicieron en ese lugar del diablo. Y es que si es del demonio mismo ese lugar. Horas y horas me quedaba yo sin sueño nada más de recordar lo que el compadre me contaba en las visitas: "*No 'mbre compadre, aquí a los violadores y asesinos nadie los quiere – me decía – nada más para que me entienda: a los violadores al día que entran se los echan y si bien les va sólo eso. En estas celdas todos son puñales o locos*".

La mera verdad yo no sabía ni qué creerle. Pero fue precisamente por esas fechas cuando me lo comentaba en las que el compadre empezó a cambiar. Primero, ya no quería recibir visita ni de su mujer ni de sus hijos. La comadre, pobrecita, me pedía que le llevara escondidos los frijolitos que tanto le gustaban a Anselmo. Y esto no paró ahí. El compadre preguntaba mucho por mí – Que por qué no lo había ido a visitar, que si estaba yo enfermo- Pero había mucho trabajo acá en la sierra y con eso de las espantadas de la cárcel, poquito a poco se me quitaron las ganas de ir.

Un día la comadre me convenció de acompañarla más seguido, pero el compadre cada vez se portaba más raro. Me preguntaba que cómo estaba yo con mi mujer, que si me satisfacía, que si nunca había tenido sueños eróticos. La vez que hasta me hizo pelar los ojos, fue cuando me dijo al final de una visita que me amaba.

Nunca desconfié de él. No, hasta la noche en que Don Julio le organizó una fiesta a su primogénito en el salón comunitario del pueblo. Ese día también se brindaría por el regreso del compadre. Yo estaba nervioso y asustado porque el compadre desde que empezó a tocar la banda no me soltaba y cada vez bebía más y más. No le paraba la lengua de quien sabe qué cosas que no entendía. De pronto el compadre me jaló hacia afuera, solo entendí su balbuceo de - *aire fresco*-.

Caminamos unos pasos. Todavía se alcanzaba a escuchar la música y los tambores resonaban cual golpes en mis oídos. La verdad yo sí tomé un poco, pero no tanto como Anselmo. Tambaleándose gritó que me amaba y quiso tomarme la mano. A mí se me bajo la peda en un minuto, sólo alcancé a tartamudear –No, yo no le hago a eso-. Me jaló y pues sí que el compadre se había puesto fuerte porque con todo mi empuje yo no me podía soltar.

Me agarró los brazos y me quiso besar la boca, yo me quería zafar a como diera lugar. Estaba muy espantado. Sólo con sentir su aliento inundado de tepache en la cara, me dieron ganas de vomitar. Me zafó para quererme manosear y ya no aguanté más. El compadre será el compadre pero esas son mariconerías y yo no era ningún joto.

En mi desesperación pensé en matarlo, pero ¿Y que tal si no caía boca abajo y su fantasma me perseguía para siempre? Todo esto estaba pensando cuando el compadre me tiró al piso y se empezó a desabrochar la bragueta. Fue cuando mis dudas se despejaron y me acordé que desde hacía meses cargaba con una navaja en el bolsillo del pantalón y que sería un maricón y un tonto supersticioso si en este momento no la usaba. Los muertos no pueden perseguir a sus asesinos porque son eso: Muertos. No pueden moverse ni andar.

Tome la navaja y justo cuando el compadre se estaba agachando con el pantalón abajo, sin vacilar, se la encajé hasta que sentí mi puño tocar las vísceras de mi compadre. Aunque toda la hoja le había entrado, se la enterré de nuevo en el estómago para asegurarme de que se doblara y cayera boca abajo, digo, por si las dudas.

El compadre palideció y se retorció como un gusano. La música seguía adentro y al parecer nadie se había dado cuenta. Regresé en mí para darme cuenta de lo que había hecho. Tenía que correr. Las piernas no me alcanzaron a llegar lejos y descansé en un árbol. ¿Y si cayó boca arriba? Su fantasma me perseguiría todos los días de mi vida.

Decidí no quedarme con la duda y regresé. No sé qué me pasaba, todo me daba vueltas. En la esquina del salón, lo vi: tirado y bañado en sangre. Y la comadre, pobrecita, le estaba llorando a sus pies. Me sentía desfallecer de tanto que latía mi corazón y no me di cuenta de que Don Julio me estaba señalando.

Lo demás es historia. Todo el pueblo se enteró de que había matado a mi compadre del alma. La policía vino por mí para encerrarme esa misma noche. Lo peor de todo, es que el compadre no cayó de espaldas: Yacía en el suelo, sobre su espalda, con los ojos bien abiertos y una sonrisa infernal en la boca.

## **¡Diles que no me maten!**

**Juan Rulfo**

-¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.

-No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

-Haz que te oiga. Date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

-No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.

-Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.

-No. No tengo ganas de eso, yo soy tu hijo. Y si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.

-Anda, Justino. Diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo:

-No.

Y siguió sacudiendo la cabeza durante mucho rato.

Justino se levantó de la pila de piedras en que estaba sentado y caminó hasta la puerta del corral. Luego se dio vuelta para decir:

-Voy, pues. Pero si de perdida me afusilan a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de los hijos?

-La Providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocúpate de ir allá y ver qué cosas haces por mí. Eso es lo que urge.

Lo habían traído de madrugada. Y ahora era ya entrada la mañana y él seguía todavía allí, amarrado a un horcón, esperando. No se podía estar quieto. Había hecho el intento de dormir un rato para apaciguarse, pero el sueño se le había ido. También se le había ido el hambre. No tenía

ganas de nada. Sólo de vivir. Ahora que sabía bien a bien que lo iban a matar, le habían entrado unas ganas tan grandes de vivir como sólo las puede sentir un recién resucitado. Quién le iba a decir que volvería aquel asunto tan viejo, tan rancio, tan enterrado como creía que estaba. Aquel asunto de cuando tuvo que matar a don Lupe. No nada más por nomás, como quisieron hacerle ver los de Alima, sino porque tuvo sus razones. Él se acordaba:

Don Lupe Terreros, el dueño de la Puerta de Piedra, por más señas su compadre. Al que él, Juvencio Nava, tuvo que matar por eso; por ser el dueño de la Puerta de Piedra y que, siendo también su compadre, le negó el pasto para sus animales.

Primero se aguantó por puro compromiso. Pero después, cuando la sequía, en que vio cómo se le morían uno tras otro sus animales hostigados por el hambre y que su compadre don Lupe seguía negándole la yerba de sus potreros, entonces fue cuando se puso a romper la cerca y a arrear la bola de animales flacos hasta las paraneras para que se hartaran de comer. Y eso no le había gustado a don Lupe, que mandó tapar otra vez la cerca para que él, Juvencio Nava, le volviera a abrir otra vez el agujero. Así, de día se tapaba el agujero y de noche se volvía a abrir, mientras el ganado estaba allí, siempre pegado a la cerca, siempre esperando; aquel ganado suyo que antes nomás se vivía oliendo el pasto sin poder probarlo.

Y él y don Lupe alegaban y volvían a alegar sin llegar a ponerse de acuerdo. Hasta que una vez don Lupe le dijo:

-Mira, Juvencio, otro animal más que metas al potrero y te lo mato.

Y él contestó:

-Mire, don Lupe, yo no tengo la culpa de que los animales busquen su

acomodo. Ellos son inocentes. Ahí se lo haiga si me los mata.

"Y me mató un novillo.

"Esto pasó hace treinta y cinco años, por marzo, porque ya en abril andaba yo en el monte, corriendo del exhorto. No me valieron ni las diez vacas que le di al juez, ni el embargo de mi casa para pagarle la salida de la cárcel. Todavía después, se pagaron con lo que quedaba nomás por no perseguirme, aunque de todos modos me perseguían. Por eso me vine a vivir junto con mi hijo a este otro terrenito que yo tenía y que se nombra Palo de Venado. Y mi hijo creció y se casó con la nuera Ignacia y tuvo ya ocho hijos. Así que la cosa ya va para viejo, y según eso debería estar olvidada. Pero, según eso, no lo está.

"Yo entonces calculé que con unos cien pesos quedaba arreglado todo. El difunto don Lupe era solo, solamente con su mujer y los dos muchachitos todavía de a gatas. Y la viuda pronto murió también dizque de pena. Y a los muchachitos se los llevaron lejos, donde unos parientes. Así que, por parte de ellos, no había que tener miedo.

"Pero los demás se atuvieron a que yo andaba exhortado y enjuiciado para asustarme y seguir robándome. Cada vez que llegaba alguien al pueblo me avisaban:

"-Por ahí andan unos fureños, Juvencio.

"Y yo echaba pal monte, entreverándome entre los madroños y pasándome los días comiendo verdolagas. A veces tenía que salir a la media noche, como si me fueran correteando los perros. Eso duró toda la vida . No fue un año ni dos. Fue toda la vida."

Y ahora habían ido por él, cuando no esperaba ya a nadie, confiado en el olvido en que lo tenía la gente; creyendo que al menos sus últimos días los pasaría tranquilos. "Al menos esto -pensó- conseguiré con estar viejo.

Me dejarán en paz".

Se había dado a esta esperanza por entero. Por eso era que le costaba trabajo imaginar morir así, de repente, a estas alturas de su vida, después de tanto pelear para librarse de la muerte; de haberse pasado su mejor tiempo tirando de un lado para otro arrastrado por los sobresaltos y cuando su cuerpo había acabado por ser un puro pellejo correoso curtido por los malos días en que tuvo que andar escondiéndose de todos.

Por si acaso, ¿no había dejado hasta que se le fuera su mujer? Aquel día en que amaneció con la nueva de que su mujer se le había ido, ni siquiera le pasó por la cabeza la intención de salir a buscarla. Dejó que se fuera sin indagar para nada ni con quién ni para dónde, con tal de no bajar al pueblo. Dejó que se le fuera como se le había ido todo lo demás, sin meter las manos. Ya lo único que le quedaba para cuidar era la vida, y ésta la conservaría a como diera lugar. No podía dejar que lo mataran. No podía. Mucho menos ahora. Pero para eso lo habían traído de allá, de Palo de Venado. No necesitaron amarrarlo para que los siguiera. Él anduvo solo, únicamente maniatado por el miedo. Ellos se dieron cuenta de que no podía correr con aquel cuerpo viejo, con aquellas piernas flacas como sicuas secas, acalambradas por el miedo de morir. Porque a eso iba. A morir. Se lo dijeron.

Desde entonces lo supo. Comenzó a sentir esa comezón en el estómago que le llegaba de pronto siempre que veía de cerca la muerte y que le sacaba el ansia por los ojos, y que le hinchaba la boca con aquellos buches de agua agria que tenía que tragarse sin querer. Y esa cosa que le hacía los pies pesados mientras su cabeza se le ablandaba y el corazón le pegaba con todas sus fuerzas en las costillas. No, no podía

acostumbrarse a la idea de que lo mataran.

Tenía que haber alguna esperanza. En algún lugar podría aún quedar alguna esperanza. Tal vez ellos se hubieran equivocado. Quizá buscaban a otro Juvencio Nava y no al Juvencio Nava que era él.

Caminó entre aquellos hombres en silencio, con los brazos caídos. La madrugada era oscura, sin estrellas. El viento soplaba despacio, se llevaba la tierra seca y traía más, llena de ese olor como de orines que tiene el polvo de los caminos.

Sus ojos, que se habían apeñuscado con los años, venían viendo la tierra, aquí, debajo de sus pies, a pesar de la oscuridad. Allí en la tierra estaba toda su vida. Sesenta años de vivir sobre de ella, de encerrarla entre sus manos, de haberla probado como se prueba el sabor de la carne. Se vino largo rato desmenuzándola con los ojos, saboreando cada pedazo como si fuera el último, sabiendo casi que sería el último.

Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él. Iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera: "Yo no le he hecho daño a nadie, muchachos", iba a decirles, pero se quedaba callado. "Más adelantito se los diré", pensaba. Y sólo los veía. Podía hasta imaginar que eran sus amigos; pero no quería hacerlo. No lo eran. No sabía quiénes eran. Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por dónde seguía el camino.

Los había visto por primera vez al pardear de la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado. Habían atravesado los surcos pisando la milpa tierna. Y él había bajado a eso: a decirles que allí estaba comenzando a crecer la milpa. Pero ellos no se detuvieron.

Los había visto con tiempo. Siempre tuvo la suerte de ver con tiempo todo. Pudo haberse escondido, caminar unas cuantas horas por el cerro

mientras ellos se iban y después volver a bajar. Al fin y al cabo la milpa no se lograría de ningún modo. Ya era tiempo de que hubieran venido las aguas y las aguas no aparecían y la milpa comenzaba a marchitarse. No tardaría en estar seca del todo.

Así que ni valía la pena de haber bajado; haberse metido entre aquellos hombres como en un agujero, para ya no volver a salir.

Y ahora seguía junto a ellos, aguantándose las ganas de decirles que lo soltaran. No les veía la cara; sólo veía los bultos que se repegaban o se separaban de él. De manera que cuando se puso a hablar, no supo si lo habían oído. Dijo:

-Yo nunca le he hecho daño a nadie -eso dijo. Pero nada cambió. Ninguno de los bultos pareció darse cuenta. Las caras no se volvieron a verlo. Siguieron igual, como si hubieran venido dormidos.

Entonces pensó que no tenía nada más que decir, que tendría que buscar la esperanza en algún otro lado. Dejó caer otra vez los brazos y entró en las primeras casas del pueblo en medio de aquellos cuatro hombres oscurecidos por el color negro de la noche.

-Mi coronel, aquí está el hombre.

Se habían detenido delante del boquete de la puerta. Él, con el sombrero en la mano, por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero sólo salió la voz:

-¿Cuál hombre? -preguntaron.

-El de Palo de Venado, mi coronel. El que usted nos mandó a traer.

-Pregúntale que si ha vivido alguna vez en Alima -volvió a decir la voz de allá adentro.

-¡Ey, tú! ¿Que si has habitado en Alima? -repitió la pregunta el sargento que estaba frente a él.

-Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco.

-Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

-Que dizque si conociste a Guadalupe Terreros.

-¿A don Lupe? Sí. Dile que sí lo conocí. Ya murió.

Entonces la voz de allá adentro cambió de tono:

-Ya sé que murió -dijo-. Y siguió hablando como si platicara con alguien allá, al otro lado de la pared de carrizos:

-Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta. Con nosotros, eso pasó.

"Luego supe que lo habían matado a machetazos, clavándole después una pica de buey en el estómago. Me contaron que duró más de dos días perdido y que, cuando lo encontraron tirado en un arroyo, todavía estaba agonizando y pidiendo el encargo de que le cuidaran a su familia.

"Esto, con el tiempo, parece olvidarse. Uno trata de olvidarlo. Lo que no se olvida es llegar a saber que el que hizo aquello está aún vivo, alimentando su alma podrida con la ilusión de la vida eterna. No podría perdonar a ése, aunque no lo conozco; pero el hecho de que se haya puesto en el lugar donde yo sé que está, me da ánimos para acabar con él. No puedo perdonarle que siga viviendo. No debía haber nacido nunca".

Desde acá, desde fuera, se oyó bien claro cuando dijo. Después ordenó:

-¡Llévenselo y amárrenlo un rato, para que padezca, y luego fusílenlo!

-¡Mírame, coronel! -pidió él-. Ya no valgo nada. No tardaré en morirme solito, derregado de viejo. ¡No me mates...!

-¡Llévenselo! -volvió a decir la voz de adentro.

-...Ya he pagado, coronel. He pagado muchas veces. Todo me lo quitaron. Me castigaron de muchos modos. Me he pasado cosa de cuarenta años escondido como un apestado, siempre con el palpito de que en cualquier rato me matarían. No merezco morir así, coronel. Déjame que, al menos, el Señor me perdone. ¡No me mates! ¡Diles que no me maten!.

Estaba allí, como si lo hubieran golpeado, sacudiendo su sombrero contra la tierra. Gritando.

En seguida la voz de allá adentro dijo:

-Amárrenlo y denle algo de beber hasta que se emborrache para que no le duelan los tiros.

Ahora, por fin, se había apaciguado. Estaba allí arrinconado al pie del horcón. Había venido su hijo Justino y su hijo Justino se había ido y había vuelto y ahora otra vez venía.

Lo echó encima del burro. Lo apretaló bien apretado al aparejo para que no se fuese a caer por el camino. Le metió su cabeza dentro de un costal para que no diera mala impresión. Y luego le hizo pelos al burro y se fueron, arrebiatados, de prisa, para llegar a Palo de Venado todavía con tiempo para arreglar el velorio del difunto.

-Tu nuera y los nietos te extrañarán -iba diciéndole-. Te mirarán a la cara y creerán que no eres tú. Se les afigurará que te ha comido el coyote cuando te vean con esa cara tan llena de boquetes por tanto tiro de gracia como te dieron.

**FIN**

## CUARTA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Es capaz de utilizar su capacidad crítica para opinar sobre las experiencias que sus compañeros narren.

### TEMAS

- Texto oral: Recursos de la expresión oral: entonación pausas, volumen, apoyo en el contexto.
- Limitaciones de la expresión oral: muletillas, repeticiones, uso inadecuado de palabras, etcétera.

### ACTIVIDAD 4. CAPACIDAD CRÍTICA EN EL USO DEL YO.

Ubicar el conocimiento dentro de un contexto social permite al alumno determinar siempre los propósitos de su propio razonamiento. Si este razonamiento tiene como finalidad solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo entonces la aprehensión de simples datos se convierte en una sólida base teórica. Para eso, hay que enseñar al alumno a tomarse el tiempo necesario para cobrar conciencia de lo que está aprendiendo y el alcance que aquello que formule tiene. Lo que la metodología del pensamiento crítico permite es establecer prioridades de pensamiento dentro de la amplia gama de ideas que surgen respecto a un tema. Clarifica los propósitos por los cuales el estudiante realiza actividades de enseñanza-aprendizaje y permite establecer supuestos de fenómenos acontecidos en su propia realidad promoviendo así la formación de un punto de vista.

## EJERCICIO 1. SER MUJER, VIVIR EN JUAREZ.

1. El profesor proyectará el cortometraje *¿Por qué tan solita?* del Director Adrián Ortiz, posteriormente proporcionará a los alumnos el texto **No señor, no me gusta que me tomen fotos** de Patricia Cabrera y comenzará con una discusión grupal sobre la forma en cómo se muestran los elementos teóricos del relato del yo en un

### **NO SEÑOR, NO ME GUSTA QUE ME TOMEN FOTOS**

Mujeres de Ciudad Juárez.

Patricia Cabrera

Nunca me han gustado las fotografías. Cuando era niña mi papá compró una cámara y nos tomaba fotos a mis hermanas y a mí cada vez que podía. Comiendo, bailando, jugando y hasta dormidas nos tomaba fotos “para el recuerdo”; decía.

No señor, no me gusta que me tomen fotos. Me da vergüenza que me las tomen y me da vergüenza verme después con el cabello encrespado, con los dientes saltones y con mi cara redondeta pero, eso sí, con mi sonrisa de oreja a oreja. Siempre.

Cuando entré a la secundaria me invitaron a mi primer baile. Mi papá me dejó ir sólo porque iban mis hermanas. Llegué con mi vestido azul con flores rosas, uno que parecía nuevo aunque ya había sido estrenado por más de dos. Un fotógrafo apareció en la oscuridad, y nos tomó una foto a las tres, sonrientes, juntas como siempre hemos estado. No señor, no quiero más fotos, le dije cuando intentó tomarme otra con Pedro, un chico con el que estaba bailando. Es que ¿sabe?, no me gusta posar para las fotografías.

Todos estos recuerdos vienen a mi mente ahora que estoy aquí, sólo esperando. Me acuerdo que muchas veces pensé en cuál sería el afán de tener fotografías de una misma. A la salida de la maquila, a las 3:30 de la tarde, los viernes siempre iba un fotógrafo a tomarles a todas las muchachas que quisieran posar en la banqueta de la planta. Muchas llevaban sus mejores galas para que les tomaran la foto. Te puedo tomar una y si no te gusta no me a pagas, me dijo. “No señor, no me gusta que me tomen fotos”.

Mi mamá dice que hay ocasiones en que no puedes evitar que te las tomen. En tu graduación, por ejemplo, o en tu boda, me dijo. Entonces sí que vas a querer posar para las cámaras.

Ahora estoy aquí sólo esperando a que los fotógrafos terminen con su trabajo. Fotos de cerca, de lejos, con flash, sin flash. Ninguno me pide que sonría.

Y aunque me lo pidieran no podría sonreír. Cómo podría si me siento tan sola en medio de este silencio y esta oscuridad. No sé cuánto tiempo llevo aquí, tal vez horas, tal vez días o tal vez años. Mi madre dice que el tiempo pasa de prisa cuando eres feliz, tal vez por eso ahora pase tan lento.

Todo sucedió muy rápido. Ni siquiera lo vi venir. Ni siquiera podía explicarlo. Sólo sé que nadie pidió mi opinión; sólo sé que me confinaron a este lugar que no me gusta y que me da miedo. Muchos detalles se me escapan. Lo único que puedo decir es que el dolor llega a ser tan grande que dejas de sentirlo de pronto y te quedas como entumecida, como en medio de un sueño que se torna en pesadilla.

Mi mamá dice que hay ocasiones en que no puedes evitar que te las tomen. En tu graduación, por ejemplo, o en tu boda, me dijo. Entonces sí que vas a querer posar para las cámaras.

Ahora estoy aquí sólo esperando a que los fotógrafos terminen con su trabajo. Fotos de cerca, de lejos, con flash, sin flash. Ninguno me pide que sonría.

Y aunque me lo pidieran no podría sonreír. Cómo podría si me siento tan sola en medio de este silencio y esta oscuridad. No sé cuánto tiempo llevo aquí, tal vez horas, tal vez días o tal vez años. Mi madre dice que el tiempo pasa de prisa cuando eres feliz, tal vez por eso ahora pase tan lento.

Todo sucedió muy rápido. Ni siquiera lo vi venir. Ni siquiera podía explicarlo. Sólo sé que nadie pidió mi opinión; sólo sé que me confinaron a este lugar que no me gusta y que me da miedo. Muchos detalles se me escapan. Lo único que puedo decir es que el dolor llega a ser tan grande que dejas de sentirlo de pronto y te quedas como entumecida, como en medio de un sueño que se torna en pesadilla.

No señor, no me gusta que me tomen fotos. Ya han tomado suficientes. Sólo espero que al tomarlas no se hayan dado cuenta de que mi uniforme de la escuela está sucio y que mis zapatos ya no están. Ojalá que no se fijen que mi cara está llena de arena y que no puedo sonreír a la cámara. Ojalá que ellos, que saben de su oficio, saquen mi mejor ángulo, uno en el que no se noten los golpes para que mi mamá no se asuste al verlos y uno en el que mi papá no se dé cuenta de lo que me hicieron debajo de la falda.

Siento el desierto debajo de mi cuerpo, un cuerpo ultrajado, mutilado, desgarrado...La agonía fue larga pero el final rápido: el cordón de mi bolsa, la misma que me regalaron en mi cumpleaños y que tanto me gustaba, se enredó en mi cuello hasta que se incrustó en la piel. La sangre de mis pezones cercenados se mezcló con la arena y con mi llanto mientras un calor se fue haciendo cada vez más intenso por todo el cuerpo. Mis ojos se nublaron, mi respiración se hizo cada vez más lenta y silenciosa hasta que mi corazón se cansó de sufrir.

No quiero que me tomen fotos aquí, tirada así, sin vida, esperando que llegue el forense, sintiendo el frío en mi espalda, esperando que todo termine. ¿Podrían los fotógrafos, quizá, esperar a que me cambiaran con mi vestido azul con flores rosas? Me dicen que me veo muy bien con él. Aunque saben, la verdad no me gusta que me tomen fotos.

3. Los alumnos leen el texto **Soy cobarde, la peor de todas** y observarán el cortometraje **Rosa y María** del Director Victor Avelar.

### SOY COBARDE, LA PEOR DE TODAS

Aún recuerdo todo, pasó en un segundo, en un abrir y cerrar de ojos. La luna estaba muy alta, demasiado como para alcanzarla, así que bastaba con sólo mirarla e iba mirándola cuando alguien me dejó ciega. Eran casi las tres y media de la mañana, me encontraba a punto de salir del trabajo. Mi madre no estaría esperándome en el callejón como otras veces. Estaba tan cansada que no sé cómo tomé valor para caminar, no sabía cómo defenderme, escuche mil veces la misma historia y mil veces la negué, porque a mí no me pasaba. Pero en ese segundo entendí el trasfondo de todo: Los seres humanos borramos de la cabeza aquello que no nos gusta. Todos los nombres pasaron por mi cabeza. Las muertas se abrían paso en mis ideas marchando tan lenta y fugazmente: sus cuerpos, las notas de periódico, sus ropas carcomiéndose en el desierto... Y de pronto Carmen saltó de la fila de las almas en batalla. Ella, Carmen, era mi mejor amiga, a quien creí malagradecida con sus padres, a la que pensé en una noche huyendo con su novio. Pero ahora formaba parte de las filas del ejército de a los que se les extraña; fue entonces cuando comprendí que ya no volvería a mi trabajo, ni a ver a mi familia; que por ser mujer tenía que cerrar los ojos orar en silencio esperando un milagro. Y pensar que el estúpido gobernador de Chihuahua nos tachaba de putas ¿Putas yo? Si lo único que hacía era trabajar, obedecer a mi madre que me aconsejaba no casarme ni tener novio. ¡¡Putas!! así nos dicen. Se me vino a la mente la niña de 5 años ¿Acaso también ella era puta? Tenía un prostíbulo en el jardín de niños o qué. El tiempo fue egoísta... y se detuvo. No pude contar los minutos, me bajaron del auto casi a tientas y caminé con un arma sobre mi cabeza. Sus voces mostraban gozo al verme caer y levantarme tambaleante por lo débil. Una voz ordenó –Alto- y me detuve como cachorro asustado. No sé en qué me senté esperando el fin, pero no. Ellos seguían su ataque y me levantaron a patadas, una cuerda sostuvo mis manos y mi rostro quedó cubierto por una bolsa de plástico, me tiraron en la arena aún caliente, donde me retorció de dolor. Me quedé quieta escuchando cómo mi respiración desvanecía.

Una voz dentro de mí dijo -Quiero que me perdones si alguna vez he dejado correr deprisa el silencio. Es necesario morir en un rincón en donde esté a salvo de la pena. Pasan los días, las semanas, meses y años; todo es el mismo recuadro. Una muerta y los sonidos son imperceptibles, como en el bosque, comienza a ser ahogada la luz de una vela.

He escuchado tus más diminutos gritos y no puedo, no sé como decirlo. Soy culpable, quizá en la muerte sepa encontrar al verdadero asesino. Posiblemente allá deje de tener miedo y pueda apuntarlo. Aquí no puedo oír, mirar, ni decir me han infundido temor y soy cobarde, la peor de todas, por no poner alto al fin de tus sueños, mis sueños-.

4. El alumno debe identificar los tópicos textuales, los conectores temporales, los personajes y acontecimientos, así como el sentido de la narración, al final el alumno redactará una reflexión personal a propósito del relato.

## QUINTA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Narra experiencias personales en textos escritos con un mínimo de tres párrafos que contengan inicio, desarrollo y cierre.

### TEMAS

- Relato autobiográfico y anecdótico:
  - Narración.
  - Marcas temporales.
- Texto escrito:
  - Organización textual: inicio, desarrollo cierre.
  - Recursos del texto escrito: títulos, párrafos, puntuación, creación del contexto.

## ACTIVIDAD 5. CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS DEL YO.

### EJERCICIO 1. EN LA MENTE DE UN ASESINO.

1. Los alumnos ven el documental **En la Mente del Asesino. Aro Tolbukhin**, del director Agustí Villaronga.
2. Los alumnos realizarán un relato biográfico del asesino en primera persona, tratando de profundizar en las causas de comportamiento del personaje.

## SEXTA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Compara las características de los textos orales y de los escritos para percibir sus diferencias.

### TEMA:

- Relato autobiográfico y anecdótico:
  - Narración.
  - Marcas temporales.
- Texto escrito:
  - Organización textual: inicio, desarrollo cierre.
  - Recursos del texto escrito: títulos, párrafos, puntuación, creación del contexto.

## ACTIVIDAD 6. REVISIÓN Y CRÍTICA DE TEXTOS

### EJERCICIO 1. REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE TEXTOS DEL YO.

1. El profesor escogerá cinco de los mejores textos construidos por los alumnos para leer en clase.
2. Los alumnos, de manera grupal, identificará la organización textual de los ejemplos, sintaxis, creación de contexto y empate con el modelo cinematográfico.

## MATERIALES

Textos:

- **Diles que no me maten** - Juan Rulfo
- **Los Compadres** – Tanya Guerrero
- **No señor, no me gusta que me tomen fotos** - Patricia Cabrera

- ***Soy cobarde, la peor de todas.***

Cortometrajes:

- ***¿Por qué tan solita?*** del Director Adrián Ortiz
- **Rosa y María** del Director Víctor Avelar

Largometraje documental:

- **En la Mente del Asesino. Aro Tolbukhin,** del Director Agustí Villaronga.

**SUMATORIA DE HORAS: 12 horas**

## **4.2.2 UNIDAD II. PERCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OTRO A TRAVÉS DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS**

### **Propósito:**

Comprenderá y producirá textos orales y escritos, tomando en cuenta a diversos destinatarios y propósitos comunicativos, para establecer una comunicación eficaz.

### **PRIMERA Y SEGUNDA SESIÓN**

#### **APRENDIZAJE**

- Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos.

#### **TEMAS:**

- **Expresión oral.**
- Escucha atenta.
- Escucha dirigida.

### **ACTIVIDAD 1. CONTRUYENDO EL TEMA EN UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA.**

Durante las estrategias de la pasada unidad se asomó de forma reiterada un tópico que a partir de este momento se reforzará. Será tarea del alumno reconocer dicho tema mediante las siguientes estrategias, que además de propiciar el fortalecimiento de los conocimientos teóricos de la situación comunicativa, servirán para recopilar la información utilizada durante la siguiente unidad.

Identificar una situación comunicativa permite mantener un sentido crítico sobre la información. Construir un destinatario quiere decir saber identificar el texto, el tema, el propósito y el tono en el que se habla.

### EJERCICIO 1. VIOLENCIA AQUÍ, ALLÁ Y EN TODAS PARTES.

1. El profesor mostrará en clase los siguientes videos con los cuales el alumno responderá al siguiente cuadro.

Tema		
¿Quién emite el mensaje?	Mensaje	¿A quien se dirige el mensaje?
¿Cuál es la finalidad de este mensaje?		
Tipo de texto		

## VIDEOS:

- Violencia en jóvenes. Trabajo práctico realizado por alumnos chilenos. <http://www.youtube.com/watch?v=z2v6570ZSgY>
- En espacio de libros. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa Elvira Reyes Parra habla de su libro: Voces en el Silencio  
<http://www.youtube.com/watch?v=yfKbQ3u1Lk&feature=relmfu>  
[http://www.youtube.com/watch?v=9Z5oR\\_ErSgc&feature=relmfu](http://www.youtube.com/watch?v=9Z5oR_ErSgc&feature=relmfu)  
<http://www.youtube.com/watch?v=IYsP3I40DYk&feature=relmfu>
- Cortometraje: Desenfocada dirigido por Miguel Ángel Furnier.  
<http://www.youtube.com/watch?v=eiOFUn8Ui7s>

## TERCERA SESIÓN

### APRENDIZAJES

- Dialoga con diferentes propósitos comunicativos, adecuando el volumen, tono y énfasis de su voz.
- Observa la ejecución de procedimientos y resuelve dudas mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes.

### TEMAS

- Situación comunicativa. Construir el destinatario.
- Expresión oral: Recursos lingüísticos orales: reiteración, tonalidad, pausa, léxico

## ACTIVIDAD 2. EL DIÁLOGO COMO PRIMERA FUENTE DE INFORMACIÓN.

Ha llegado el momento de que el alumno comience a comunicarse de forma competente con otro. Debe reconocer los elementos teóricos de la situación comunicativa e identificar el tipo de mensaje que se construye para ciertos destinatarios. Para lograrlo, debe razonar mediante los estándares intelectuales universales de razonamiento en donde la formulación de preguntas es elemental para identificar el asunto y la meta final del mensaje. Con el paso del tiempo esta forma de razonar se fusionará con su pensamiento cotidiano, promoviendo un pensamiento crítico del entorno.

## EJERCICIO 1.

### CONSTRUYENDO DESTINATARIOS

1. El profesor recordará los elementos teóricos de la situación comunicativa.
2. Posteriormente, por equipo deberán escoger el tipo de violencia que haya llamado su atención hasta ahora (violencia en la pareja, violencia en la escuela, violencia en el país, violencia en costumbres) y realizarán una serie de tres entrevistas. La primera a algún compañero que sólo opine del tema, la segunda a alguien que haya vivido este tipo de violencia y la tercera a algún experto del tema.
3. En clase debe estructurar el cuestionario para los diferentes destinatarios de la entrevista tomando en cuenta las características del recuadro anexo.

#### CLARIDAD

¿Puede explicar o ampliar sobre ese asunto? ¿Puede expresar su punto de otra forma? ¿Me puede dar un ejemplo?

#### EXACTITUD

¿Es eso cierto? ¿Cómo se puede verificar? ¿Cómo se puede corroborar que es cierto?

#### PRECISIÓN

¿Puede ofrecer más detalles? ¿Puede ser más específico?

#### RELEVANCIA

¿Qué relación tiene con la pregunta? ¿Cómo afecta el asunto?

#### PROFUNDIDAD

¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en toda su complejidad? ¿En qué medida considera todos los problemas del asunto? ¿Atiende la respuesta los aspectos más importantes y significativos?

#### AMPLITUD

¿Habría que considerar otra perspectiva? ¿Habría otra forma de examinar la situación?

#### LÓGICA

¿Tendrá esto lógica? ¿Se desprende de lo que se dijo?

## CUARTA Y QUINTA SESIÓN

### EJERCICIO 2. PROYECCIÓN

1. En clase los alumnos proyectaran las entrevistas realizadas por cada equipo e identificarán los elementos teóricos vistos en clase.

### SEXTA SESIÓN

#### APRENDIZAJE

- Identifica destinatarios y propósitos de comunicación en diferentes textos.

#### TEMAS:

- Situación comunicativa:
  - Destinatario. Propósito de comunicación.

### ACTIVIDAD 3. RECOPILANDO INFORMACIÓN

Un texto expositivo es aquel en donde el autor transmite conocimientos de manera precisa y rigurosa, evitando la ambigüedad, es decir, el uso de voces que pueden entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones. Se debe preferir el uso de signos monosémicos, de un solo significado.

Muchos de los textos expositivos organizan sus contenidos con una introducción, desarrollo y conclusión. Puede decirse que ésta es la estructura más usual, sobre todo en los libros, pero no puede verse como una regla general. Utiliza la función referencial, lo que significa que la exposición de

los contenidos se realiza en una lengua estándar, unívoca, con voces cuyo sentido sea denotativo, esto es, con el significado literal.

Algunos de estos textos, se vinculan con la ciencia y la tecnología, en los que se utilizan vocabulario específico, sin embargo muchas veces se encuentra la descripción del significado de las palabras empleadas, esto es, se apoyan en la función metalingüística, así como del uso de lengua estándar para explicarlos.

En un buen texto expositivo, el autor ofrece información, incluyendo las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. Además es directivo en cuanto que el autor compromete activamente a los lectores a un diálogo esclarecedor e indica lo qué es y no es importante. Por último, incorpora narraciones que le den vida a esa prosa y atraigan lo más posible a los lectores.

## **EJERCICIO 1.**

1. El profesor enseñará a buscar textos en la web. Posteriormente llevará al grupo a la biblioteca de la escuela para que por equipo busquen textos del tema seleccionado.
2. Los alumnos elaborarán una lista de **conceptos claves** del tema con base en la información que vayan encontrando.

3. Al finalizar la búsqueda en la biblioteca, el profesor pedirá a los alumnos buscar textos sobre el tema en la Web, tomando en cuenta la explicación previa del profesor para ser compartida durante la siguiente sesión.

## **SÉPTIMA SESIÓN**

### **ACTIVIDAD 4. PROPÓSITOS DE COMUNICACIÓN DE UN TEXTO.**

#### **EJERCICIO 1. DESTINATARIOS Y PROPÓSITOS.**

1. Por equipos, los alumnos compararán la información obtenida en la Web con la información encontrada en la biblioteca. Pondrán atención a las fechas de publicación de los textos, tipos de destinatario, profundidad y tratamiento del tema.
2. De cada uno de los textos encontrados, por equipo contestarán las siguientes preguntas.
  - A) Identifica quién es el enunciador, destinatario y el tema del texto.
  - B) ¿Cuál consideras que es el propósito principal de este texto?
  - C) ¿Qué conceptos, palabras o ideas da por hecho el autor que el lector sabe para la lectura de este texto?
  - D) ¿Cuentas con información para entender el tema planteado?
  - E) ¿Qué información y conceptos desconoces?
  - F) ¿Desde qué perspectiva contempla el autor la situación presentada?
  - G) ¿Cuál es tu punto de vista respecto al tema?
  - H) Con base en tu análisis, desarrolla y escribe el planteamiento del problema con tus propias palabras.

## OCTAVA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Varía su forma de escribir, dependiendo del destinatario y del propósito de comunicación.

### TEMAS

- Estrategias de lectura: Lectura exploratoria.
- Situación comunicativa: Destinatario.
- Propósito de comunicación.

## ACTIVIDAD 5. LA ESCRITURA.

### EJERCICIO 1. ¿POR QUÉ ESCRIBIR?

1. En equipo los alumnos leerán el texto *Escribir, el goce* del libro *Peligrosas Palabras* de la escritora Luisa Valenzuela y en clase se compartirán ideas respecto al mismo.

## NOVENA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Varía su forma de escribir, dependiendo del destinatario y del propósito de comunicación.

### TEMAS:

- Propiedades textuales:
  - Adecuación.
  - Coherencia.
  - Cohesión.
  - Disposición espacial.
- Producción de textos:
  - La observación.
  - Planteamiento de preguntas.

### EJERCICIO 1. La escritura del alumno

1. En clase, el profesor retomará algunos puntos sobre la lectura propuesta en la sesión pasada las cuales incitarán al alumno en el arte de la escritura.
2. Los alumnos compartirán su punto de vista.
3. Después utilizando la técnica del modelado, los alumnos realizarán un texto sobre la importancia de escribir en su propia vida, reflexionando respecto a la importancia que tiene la escritura dentro de su formación académica y su vida diaria.
4. En clase, los alumnos compartirán algunos de sus textos.

## **DECIMA SESIÓN**

### **EJERCICIO 2. ORDENANDO IDEAS.**

1. De manera individual, el alumno debe realizar un texto sobre el tema de violencia dirigido a distintos destinatarios, por ejemplo a sus padres, a un niño de seis años, al presidente de su país, al director de la escuela, etcétera, respetando las propiedades textuales explicadas por el profesor.

## **UNDÉCIMA SESIÓN**

### **EJERCICIO 2.**

1. Los alumnos compartirán sus textos en clase.

## DUODÉCIMA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Observa la ejecución de procedimientos y resuelve dudas mediante el planteamiento de preguntas a los expertos pertinentes.

### TEMAS

- Texto directivo o instructivo:
- Uso del imperativo. Segunda persona.
- Precisión y orden lógico.

### EJERCICIO 1.

1. En clase y por equipo, los alumnos realizarán una lista en donde identifiquen factores y características de la violencia en los distintos ámbitos en que ésta se puede presentar. Lo entregarán al profesor al término.

### MATERIALES

Textos:

- Luisa Valenzuela. Peligrosas palabras.

SUMATORIA DE HORAS: 24 horas

### **4.2.3 UNIDAD III. INTEGRACIÓN Y REVISIÓN DE OPERACIONES**

#### **TEXTUALES**

#### **PRESENTACIÓN:**

El objetivo de esta unidad es lograr que el alumno desarrolle el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura de un texto expositivo. Inicialmente en estos conocimientos le permitirá interactuar con el material que a lo largo del semestre ha obtenido, con la finalidad de que lo valore de forma útil en la redacción de un texto que desarrolle el tema propuesto durante las dos unidades anteriores.

La investigación es una actividad primordial para obtener conocimiento sistematizado y organizado que sirve para aprehender la realidad. Es entonces, la forma más útil y exitosa de conocer algo con certeza y así resolver problemas de la forma más exitosa posible.

#### **PROPÓSITO:**

El alumno elaborará un trabajo escolar, por medio de la integración de operaciones textuales (paráfrasis, resumen y citas textuales), para recuperar y transmitir información en el ámbito escolar.

## **PRIMERA SESIÓN**

### **ACTIVIDAD 1: PENSAMIENTO CRÍTICO**

El Pensamiento crítico es ese modo de pensar - sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento, lo cuestiona, ordena y somete a estándares intelectuales.

Un pensador crítico es capaz de formular problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión. Comprende y evalúa información relevante usando ideas abstractas para interpretar esa información de forma efectiva. Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes tratando de no mezclar durante este proceso juicios de valor sin fundamento lógico. Es decir, tratando de mantener una actitud abierta con cualquier dato obtenido.

Todo razonamiento tiene un propósito. Para encontrarlo el alumno debe tomarse el tiempo necesario para expresarlo con claridad. Debe además distinguir su propósito de otros relacionados y verificar el enfoque de dicha idea periódicamente. Por último debe escoger objetivos realistas y significativos de acuerdo a su nivel escolar y el tiempo que tiene para realizarlo. Es decir, delimitar de la mejor forma el tema y verificar si de dicha investigación se obtendrán datos útiles para futuros trabajos.

Otra característica del razonamiento es la finalidad que busca. Ya sea la de solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo, debe el sujeto formular la pregunta de varias formas para clarificar su alcance, identificando si sólo se tiene una respuesta correcta o si se trata de un punto de vista.

Partiendo de esa pregunta concreta, el razonamiento debe seguir una línea sistemática de pensamiento, en la cual deben existir supuestos justificados del fenómeno.

Para elaborar un texto expositivo, es importante que el estudiante cuente con la información necesaria. Para esto el alumno debe recopilar información de forma crítica sobre el tema, sabiendo que utilizará aquella que le parezca relevante para el fin que busca. Esta información que se transforma en evidencia debe estar limitada por el propósito o problema a resolver y debe ser suficiente para explicarlo.

Una vez recopilada, el alumno le dará forma mediante la identificación de conceptos clave, así podrá elaborar un texto expositivo con una estructura clara y precisa.

En esta primera actividad de la unidad, el estudiante debe identificar las preguntas que surgen en torno de un fenómeno social para que, a lo largo de esta unidad, desarrolle el tema mediante la búsqueda de fuentes precisas y el correcto desempeño de las habilidades de lectura.

## EJERCICIO 1. VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO ADOLESCENTE.

1. Para este ejercicio el profesor utilizará la estrategia de Comunidad de diálogo. En clase, una alumna leerá el texto: *Estas cosas sanan, estas cosas pasan* del libro *Amar a Madrazos* de los autores Ale del Castillo y Moisés Castillo.
2. En plenaria identificarán el tema del texto, posteriormente el grupo encontrará las preguntas generadas a partir del texto.
3. El profesor escribirá las preguntas en el pizarrón y revisará si existen algunas que no han sido contempladas por los estudiantes.
4. Por equipos de cinco o seis integrantes, los alumnos escogerán una pregunta y discutirán el tema.

### PREGUNTAS GENERADORAS DEL TEXTO

- a) ¿Por qué los hombres golpean a las mujeres?
- b) ¿Por qué las mujeres no le pegan a los hombres?
- c) ¿Qué instituciones pueden ayudar a la chica golpeada?
- d) ¿En qué tipo de núcleo familiar consideras que creció el novio de esta chica?

## SEGUNDA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Interactúa con el texto antes de leerlo.

### TEMAS:

- Estrategias de lectura:: Hipótesis de lectura.

### ACTIVIDAD 2. INTERACCIÓN CON EL TEXTO

Leer es una actividad que implica la construcción de significados. Cuando leemos un texto, realizamos procesos de atribución de sentido a partir de la información que éste nos provee. Un primer acercamiento a la tarea de comprensión del texto, se alcanza a partir de la interrelación entre lo que leemos y lo que ya sabemos sobre el tema. Es cuando comenzamos a plantear nuestras expectativas sobre lo que vamos a leer: tema, tipo de texto, tono. Toda esta información previa, permite que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el mismo.

No todos los textos se leen de la misma manera. El tipo de acercamiento que hagamos varía según el contenido del texto y el propósito que perseguimos. En este caso, se trata de un texto expositivo, en donde como lectores debemos vincular los conocimientos que poseemos con el asunto anunciado en el título.

## EJERCICIO 1. HIPÓTESIS DE LECTURA

1. El profesor escribirá en el pizarrón el título del texto con el que el grupo trabajará: *La manifestación ordinaria del amor* de Aldar Adame.
2. En plenaria, los alumnos formularán la hipótesis de esa lectura mientras que el profesor anotará las ideas generadas en el pizarrón.
3. Discutirán lo siguiente en plenaria: ¿Qué objetivos crees tú que nos proponemos al leer este texto? ¿Qué característica crees que debe tener el texto a trabajar? ¿Cuál es tu predicción respecto al tono en el que el texto trata el tema?

## TERCERA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Emplea la lectura exploratoria como etapa inicial del proceso de comprensión de un texto.

### TEMAS:

- Estrategias de lectura: Lectura exploratoria.

## ACTIVIDAD 3. ETAPA DE LECTURA ATENTA

Una vez establecidos los objetivos de lectura, debemos revisar la forma en que está presentado y organizado el contenido del texto; para esto debemos hacer caso de los subtítulos, localizar las pantallas de color, advertir si tiene distintos tipos de letras (cursivas, negritas, mayúsculas), poner atención a los íconos y números que marcan algún tema, o bien si cuenta con ilustraciones.

## EJERCICIO 1. LECTURA EXPLORATORIA

1. El profesor proporcionará al grupo una copia del texto *La manifestación ordinaria del amor* de Aldar Adame y de manera individual los alumnos responderán las siguientes preguntas.
2. Contesta las preguntas que vienen a continuación y sigue las instrucciones marcadas.
  - a) ¿Qué relación encuentras entre el título y la ilustración del texto?
  - b) ¿Cuántos tipos de letras distintos puedes ubicar en la publicación? Ubícalos en el texto.
  - c) ¿Qué diferencia encuentras en la presentación de este texto a otros que has visto?
  - d) ¿Cuántos subtítulos del tema encuentras y cómo es posible diferenciarlos? ¿Cuáles son? Subráyalos en el texto.
  - e) ¿Cuántos cuadros de texto destacado encuentras en la publicación? Ubícalos y márcalos con colores diferentes.

LETRA S

Febrero 6 de 2003

---



**Aldar Adame**

Están muy enamorados, cualquiera puede verlo. En la escuela y cuando salen con sus amigos, siempre buscan estar juntos. Presumen su amor. Pero si él o ella coquetea con otras personas, entonces se enojan, se insultan y pueden incluso abofetarse. La reconciliación es lo mejor. Pellizcos en los cachetes, leves nalgadas o palmaditas en la nuca o espalda. Y las palabras de siempre: "no pasa nada. A ti es a quien quiero", y asunto arreglado. Tan recurrente es la escena que ambos se acostumbran. Con algunas variantes, así nace la violencia en el noviazgo. Si se permite, del reclamo se pasa al insulto; del insulto a los golpes; de los golpes al sometimiento y de éste a la violencia sexual.

**"Te quiero y te odio", "Ni contigo ni sin ti" son lugares comunes en las relaciones de pareja, tan comunes que ya no se cuestiona su significado ni lo que les dio origen. Nacen en el noviazgo, en la "etapa más romántica de nuestra vida" y se perpetúan en las relaciones estables, ya sea unión libre, concubinato o matrimonio. En el presente reportaje se abordan los diversos tipos de violencia que marcan el noviazgo, que sin embargo no son percibidos por los miembros de la pareja.**

Las conductas violentas en las relaciones de pareja no formales no son percibidas como tales ni por las víctimas ni por los agresores, pues generalmente se confunden maltrato y ofensas con amor e interés por la pareja. A partir de los 15 años y hasta antes del matrimonio, los adolescentes y jóvenes comienzan a aprender y ensayar nuevas formas de comportamiento acordes con su creciente libertad e independencia de la familia de origen, para adoptarlas en su vida futura. Georgina Zárate, psicoanalista y académica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, afirma que es imposible pensar una relación amorosa sin una dosis de sentimiento hostil, porque así nos enseñaron desde la infancia: "Un buen día --explica-- nos damos cuenta que mamá, papá, o ambos, no nada más nos tratan amorosamente, sino que también nos regañan, nos pegan, nos gritan, se enojan, nos amenazan con la pérdida de su amor. Y eso se reproduce, de algún modo, en relaciones posteriores que son, todas, ambivalentes, con sus dosis de amor y de odio."

De acuerdo con el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, los tipos de violencia en el noviazgo son física, verbal, psicoemocional, económica y sexual, que no son excluyentes entre sí. Las consecuencias en la persona agredida son depresión, baja autoestima, aislamiento, fracaso escolar y bajo rendimiento laboral. Pero es tan cotidiana esta violencia que no es fácil detectar su trascendencia social, y es esta invisibilidad uno de los factores que desencadenan la violencia intrafamiliar. Georgina Zárate afirma que en la adolescencia está presente un mecanismo psicológico que favorece relacionarse de manera agresiva: "Es más fácil para los chicos acercarse al otro con actitudes violentas. Si observas en una secundaria, chicas y chicos se pegan entre sí constantemente, como si fuera un juego, porque para ellos es más fácil tocarse golpeándose que tocarse amorosamente; lo que quieren es acariciarse porque andan cachondos, pero como no se atreven a reconocer sus deseos, porque eso les causa bronca, entonces la forma de hacerlo es por medio del golpe."

El maltrato a la pareja puede ocurrir en cualquier momento, desde la primera salida juntos o hasta transcurridos varios años de relación, pero su diferencia ante otros tipos de violencia es el proceso de socialización y adquisición de roles de género en los adolescentes, mismos que determinan el dominio como comportamiento masculino y la sumisión como femenino, sumados a la idealización del "amor romántico" que todo lo puede superar y todo lo perdona, así como por el carácter informal y efímero de la relación. Y aunque tales patrones de conducta sean parecidos a los identificados en parejas formales, no es frecuente que el noviazgo presente niveles de maltrato físico similares a los del matrimonio o relaciones equivalentes; es decir, entre novios los golpes no son la manifestación ordinaria de la violencia, pero en el ámbito del "juego" son comunes, y eso lleva a que su gravedad parezca mínima.

Esta "normalización" de la violencia en los patrones de convivencia es el origen del maltrato. "El papá le pega a los hijos y les dice: 'si te pego es porque te quiero'. Y eso se introyecta, se asume y se reproduce", asegura Georgina. Zárate Por su parte, Daniel Ramírez, asistente del Proyecto de Jóvenes de APIS Fundación para la Equidad, A.C., señala que el problema tiene que ver con la educación, pues "a los hombres se nos ha dado un poder mayúsculo por encima de las mujeres, y seguramente por eso todas las relaciones están impregnadas de algún tipo de violencia." Agrega que hay actitudes que muchas veces no se identifican como violencia, pero que crean un malestar y no queda claro por qué. Por ello, dice, la violencia se ha redimensionado para abarcar aquellas actitudes que no tienen

que ver con jaloneos y golpes, pero que de todos modos causan algún tipo de daño; por ejemplo, los actos dirigidos a vigilar, perseguir, humillar y manipular al otro u otra.

## **Violencia en escalada**

En 1998 la Organización Mundial de la Salud (OMS) dio a conocer que 30 por ciento de las estudiantes universitarias han reportado algún tipo de violencia en sus relaciones de pareja, y que las agresiones verbales se convierten en agresiones físicas con el tiempo y son un elemento que predispone a la violencia familiar. En México no hay datos oficiales sobre la violencia en esta etapa de la vida, pero sí en los hogares: uno de cada tres, en el Distrito Federal, registra algún tipo de violencia, según la Encuesta sobre Violencia Intrafamiliar del INEGI.

Ana Laura Rosas, responsable del Proyecto de Juventud del Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias, A.C. (Coriac) y terapeuta con ocho años de experiencia en trabajo con mujeres violadas, sostiene que en el noviazgo "pocas veces hay golpes, lo que hay son jaloneos, empujones y violencia emocional, verbal y económica. No hay golpes como ocurre en estas relaciones cinco años después, pues la violencia va en escalada". Es decir, de niveles bajos de agresión, como serían los insultos, se pasa a los golpes o a la violencia sexual. La violencia verbal, añade, es algo normal entre jóvenes, y aunque para ellos no resulte ofensivo, facilita el avance a niveles más altos de agresión, a una diferenciación cada vez más tenue entre el respeto y la ofensa. "Estamos acercándonos al maltrato y no podemos percibirlo, pues si ya es natural y cariñoso usar palabras que antes eran una grosería, entonces ¿qué es lo que ahora nos va a ofender, si todo el tiempo nos insultamos y nos empujamos?, cuando lo hagamos enojados ¿cómo lo interpreto? Por eso ellos y ellas no saben diferenciar ni detectar cuándo ejercen o sufren violencia."

Al respecto, Georgina Zárate comenta: "lo ofensivo en las palabras es la carga afectiva con que se dicen: si te digo pendejo con mucho cariño, igual y no te ofende, pero si te lo digo con todo mi odio, entonces ya es algo que te lastima. El insulto depende más del contexto que de la expresión en sí." La violencia verbal, enfatiza la especialista, es común en las jóvenes menores de 30 años que acuden a terapia: "ellas vienen a trabajar el ser víctimas de violencia emocional, cuando no pueden desprenderse del otro porque hay connotaciones amorosas, pero hay también connotaciones violentas que de algún modo son disfrazadas de amor. Y esto es promovido por el machismo que muchas madres transmiten a sus hijas: '¡Ay, hija, aguántate! Igual y al rato se le pasa, estaba enojado, estaba borracho... bueno, pero... ¡es qué no lo provoques!' ¡Como si fuera la responsabilidad o la culpa de la chava! La realidad es que existe una repetición de patrones, pues las situaciones de violencia en el noviazgo son una reproducción de la violencia en el hogar, aumentada por la falta de experiencia y de modelos de comportamiento no violentos." Para completar su aseveración, la sicoanalista relata que "en consulta he tenido infinidad de casos en que la chava dice que su esposo la golpea; y cuando una pregunta, ¿y por qué sigues con él? La respuesta es 'no sé' o 'pues es que lo quiero'. Bueno, claro que lo quiere porque seguramente tendrá sus

partes lindas, pero parece que hay un componente que tiene que ver con porque me pega es que lo quiero."

Otro ámbito donde la agresividad produce estragos es el de las relaciones sexuales, con actos que van desde el coito no deseado hasta la violación. Para Georgina Zárate, "el coito tiene que ver con una penetración, con algo que irrumpe; la primera vez puede haber sangre, se desgarran el himen... estas son características que pueden ser identificadas como algo agresivo. Quizá la parte que hace que algo placentero y satisfactorio se convierta en, o tenga un componente agresivo, es cuando el otro, de algún modo, impone. Cuando uno de los dos es sometido, estamos hablando de niveles de agresión y en determinado momento, de violencia."

### **"Tú te lo buscaste"**

El tipo más frecuente de agresión sexual entre novios es la llamada violación por confianza, que sucede cuando las jóvenes o adolescentes son presionadas a tener actividad sexual, aunque en la mayoría de casos con un cierto consentimiento por parte de ellas. Ana Laura Rosas ejemplifica con el caso de una de sus pacientes, quien le confió: "¿Cómo le iba a decir a mi mamá que me habían violado, si hasta yo pagué el hotel? Fui yo quien le propuse tener relaciones sexuales, pero de repente él me empezó a hacer cosas horribles, quise detenerlo pero no pude. Por eso no podía decirle a mi mamá, no me iba a creer... ¿Cómo le voy a decir que me acosté con él y que además no es la primera vez? ¿Cómo le digo que en esta ocasión se portó mala onda? Se va a dar cuenta (mi mamá) que ya no soy virgen..." Según sus cifras, "50 por ciento de las violaciones son por confianza; y estamos hablando del novio en chicas adolescentes, o de las parejas, ya sea esposo, amante o concubino, en mujeres jóvenes y adultas. En este contexto, se vuelve notorio que la aceptación de la violencia sexual --disfrazada de así son las cosas o tú te lo buscaste-- está determinada por experiencias anteriores, incluso, si no hay antecedentes de abuso sexual. Lo que sí hay es una constante repetición de la violencia, como si las chicas buscaran, de modo no consciente, compañeros emocionales o sexuales que las traten del mismo modo."

Como respuesta al problema de la violencia entre parejas, el Instituto de las Mujeres (Inmujeres) y el Instituto de la Juventud del Distrito Federal, con la colaboración de numerosas dependencias de gobierno y organizaciones civiles, diseñaron la Campaña de Prevención de Noviazgos Violentos entre Adolescentes y Jóvenes Amor-es sin violencia, cuyo objetivo, "es empezar a hablar, empezar a decir que hay violencia en el noviazgo y que podemos prevenir la violencia familiar", según informó a Letra S Lorena Estrada, funcionaria del Inmujeres a cargo de la campaña, que será lanzada el próximo 14 de febrero. Amor-es sin violencia busca sensibilizar a los jóvenes ante el problema de la violencia y promover un cambio de actitud, un giro hacia las relaciones de noviazgo equitativas, tolerantes y de respeto; mostrarles que existen formas no violentas de relacionarse y acercarlos a las instituciones que pueden prestarles apoyo, atención e información sobre el manejo de su propia agresividad y ante sus parejas. El grupo de edad a

que está dirigida la campaña abarca de los 15 a los 29 años, rango establecido por la Unesco para designar a la población joven.

"Nuestra meta --concluye Lorena Estrada-- es que los jóvenes reconozcan que están viviendo o generando violencia, y que para combatirla es necesaria una reeducación, reconstruir todo este imaginario social y cultural que nos convirtió en hombres y en mujeres y de ahí empezar a trabajar." Sobre el particular, Georgina Zárate considera que "es bien importante y bien válida, pues si a los chavos y chavas les transmitieron que parte del amor tiene que ver con actitudes violentas, lo reproducirán. La campaña es como decirles: si en tu casa tus padres te pegaron porque te querían, fue un error, fue una falla y no tienes por qué seguir reproduciendo ese esquema. No vivas el noviazgo de esa manera, modifícalo."

## CUARTA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Emplea la lectura analítica para conocer exactamente el texto y profundizar en su comprensión.

### TEMAS:

- Estrategias de lectura: Lectura analítica.

## ACTIVIDAD 4. LECTURA ANALÍTICA

Existen varias estrategias para lograr una buena comprensión de lectura, todo depende del objetivo que buscamos. Hacer un resumen o escribir paráfrasis son buenas ideas para lograr señalar lo importante de un escrito; sin embargo, antes de hacerlo, debemos acostumbrarnos a extraer el significado global del texto por medio de la relación que podemos hacer entre las imágenes y la utilización de diferentes tipos de letras con las que fue diseñado.

El primer *vistazo* (*skimming*) sirve para formarse una idea global al primer visto. Una vez realizado, se lleva a cabo la lectura atenta (*scanning*) la cual se utiliza para buscar datos concretos y detalles que nos interesa.

### EJERCICIO 1.

1. El alumno realizará la lectura del texto y escribirá en la columna derecha tres de las ideas principales que encuentre en cada uno de los párrafos, completando los espacios en blanco.

2. El profesor solicitará a los alumnos que durante a lo largo de la lectura en silencio, subraye las palabras que desconoce y alternamente realice una lista con las mismas.
3. Por último, los alumnos escribirán las ideas principales encontradas en el texto respetando su estructura.

<p style="text-align: center;"><b>TEXTO</b> <i>La manifestación ordinaria del amor</i> Aldar Adame</p>	<p style="text-align: center;"><b>IDEAS PRINCIPALES</b></p>
<p>Están muy enamorados, cualquiera puede verlo. En la escuela y cuando salen con sus amigos, siempre buscan estar juntos. Presumen su amor. Pero si él o ella coquetea con otras personas, entonces se enojan, se insultan y pueden incluso abofetearse. La reconciliación es lo mejor. Pellizcos en los cachetes, leves nalgadas o palmaditas en la nuca o espalda. Y las palabras de siempre: "no pasa nada. A ti es a quien quiero", y asunto arreglado. Tan recurrente es la escena que ambos se acostumbran. Con algunas variantes, así nace la violencia en el noviazgo. Si se permite, del reclamo se pasa al insulto; del insulto a los golpes; de los golpes al sometimiento y de éste a la violencia sexual.</p>	
<p>Las conductas violentas en las relaciones de pareja no formales no son percibidas como tales ni por las víctimas ni por los agresores, pues generalmente se confunden maltrato y ofensas con amor e interés por la pareja. A partir de los 15 años y hasta antes del matrimonio, los adolescentes y jóvenes comienzan a aprender y ensayar nuevas formas de comportamiento acordes con su creciente libertad e independencia de la familia de origen, para adoptarlas en su vida futura. Georgina Zárate, sicoanalista y académica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, afirma que es imposible pensar una relación amorosa sin una dosis de sentimiento hostil, porque así nos enseñaron desde la infancia: "Un buen día --explica-- nos damos cuenta que mamá, papá, o ambos, no nada más nos tratan amorosamente, sino que también nos regañan, nos pegan, nos gritan, se enojan, nos amenazan con la pérdida de su amor. Y eso se reproduce, de algún modo, en relaciones posteriores que son, todas, ambivalentes, con sus dosis de amor y de odio."</p>	

<p>De acuerdo con el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, los tipos de violencia en el noviazgo son física, verbal, psicoemocional, económica y sexual, que no son excluyentes entre sí. Las consecuencias en la persona agredida son depresión, baja autoestima, aislamiento, fracaso escolar y bajo rendimiento laboral. Pero es tan cotidiana esta violencia que no es fácil detectar su trascendencia social, y es esta invisibilidad uno de los factores que desencadenan la violencia intrafamiliar. Georgina Zárate afirma que en la adolescencia está presente un mecanismo psicológico que favorece relacionarse de manera agresiva: "Es más fácil para los chavos acercarse al otro con actitudes violentas. Si observas en una secundaria, chavas y chavos se pegan entre sí constantemente, como si fuera un juego, porque para ellos es más fácil tocarse golpeándose que tocarse amorosamente; lo que quieren es acariciarse porque andan cachondos, pero como no se atreven a reconocer sus deseos, porque eso les causa bronca, entonces la forma de hacerlo es por medio del golpe."</p>	
<p>El maltrato a la pareja puede ocurrir en cualquier momento, desde la primera salida juntos o hasta transcurridos varios años de relación, pero su diferencia ante otros tipos de violencia es el proceso de socialización y adquisición de roles de género en los adolescentes, mismos que determinan el dominio como comportamiento masculino y la sumisión como femenino, sumados a la idealización del "amor romántico" que todo lo puede superar y todo lo perdona, así como por el carácter informal y efímero de la relación. Y aunque tales patrones de conducta sean parecidos a los identificados en parejas formales, no es frecuente que el noviazgo presente niveles de maltrato físico similares a los del matrimonio o relaciones equivalentes; es decir, entre novios los golpes no son la manifestación ordinaria de la violencia, pero en el ámbito del "juego" son comunes, y eso lleva a que su gravedad parezca mínima.</p>	
<p>Esta "normalización" de la violencia en los patrones de convivencia es el origen del maltrato. "El papá le pega a los hijos y les dice: 'si te pego es porque te quiero'. Y eso se introyecta, se asume y se reproduce", asegura Georgina. Zárate Por su parte, Daniel Ramírez, asistente del Proyecto de Jóvenes</p>	

<p>de APIS Fundación para la Equidad, A.C., señala que el problema tiene que ver con la educación, pues "a los hombres se nos ha dado un poder mayúsculo por encima de las mujeres, y seguramente por eso todas las relaciones están impregnadas de algún tipo de violencia." Agrega que hay actitudes que muchas veces no se identifican como violencia, pero que crean un malestar y no queda claro por qué. Por ello, dice, la violencia se ha redimensionado para abarcar aquellas actitudes que no tienen que ver con jaloneos y golpes, pero que de todos modos causan algún tipo de daño; por ejemplo, los actos dirigidos a vigilar, perseguir, humillar y manipular al otro u otra.</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Violencia en escalada</b></p> <p>En 1998 la Organización Mundial de la Salud (OMS) dio a conocer que 30 por ciento de las estudiantes universitarias han reportado algún tipo de violencia en sus relaciones de pareja, y que las agresiones verbales se convierten en agresiones físicas con el tiempo y son un elemento que predispone a la violencia familiar. En México no hay datos oficiales sobre la violencia en esta etapa de la vida, pero sí en los hogares: uno de cada tres, en el Distrito Federal, registra algún tipo de violencia, según la Encuesta sobre Violencia Intrafamiliar del INEGI.</p>	
<p>Ana Laura Rosas, responsable del Proyecto de Juventud del Colectivo de Hombres por Relaciones Iguitarias, A.C. (Coriac) y terapeuta con ocho años de experiencia en trabajo con mujeres violadas, sostiene que en el noviazgo "pocas veces hay golpes, lo que hay son jaloneos, empujones y violencia emocional, verbal y económica. No hay golpes como ocurre en estas relaciones cinco años después, pues la violencia va en escalada". Es decir, de niveles bajos de agresión, como serían los insultos, se pasa a los golpes o a la violencia sexual. La violencia verbal, añade, es algo normal entre jóvenes, y aunque para ellos no resulte ofensivo, facilita el avance a niveles más altos de agresión, a una diferenciación cada vez más tenue entre el respeto y la ofensa. "Estamos acercándonos al maltrato y no podemos percibirlo, pues si ya es natural y cariñoso usar palabras que antes eran una grosería, entonces ¿qué es lo que ahora nos va a ofender, si todo el tiempo nos insultamos y nos empujamos?, cuando lo hagamos enojados ¿cómo lo interpreto? Por eso ellos y ellas no saben diferenciar ni detectar cuándo ejercen o sufren violencia."</p>	

<p>Al respecto, Georgina Zárate comenta: "lo ofensivo en las palabras es la carga afectiva con que se dicen: si te digo pendejo con mucho cariño, igual y no te ofende, pero si te lo digo con todo mi odio, entonces ya es algo que te lastima. El insulto depende más del contexto que de la expresión en sí." La violencia verbal, enfatiza la especialista, es común en las jóvenes menores de 30 años que acuden a terapia: "ellas vienen a trabajar el ser víctimas de violencia emocional, cuando no pueden desprenderse del otro porque hay connotaciones amorosas, pero hay también connotaciones violentas que de algún modo son disfrazadas de amor. Y esto es promovido por el machismo que muchas madres transmiten a sus hijas: '¡Ay, hija, aguántate! Igual y al rato se le pasa, estaba enojado, estaba borracho... bueno, pero... ¡es qué no lo provoques!' ¡Como si fuera la responsabilidad o la culpa de la chava! La realidad es que existe una repetición de patrones, pues las situaciones de violencia en el noviazgo son una reproducción de la violencia en el hogar, aumentada por la falta de experiencia y de modelos de comportamiento no violentos." Para completar su aseveración, la sicoanalista relata que "en consulta he tenido infinidad de casos en que la chava dice que su esposo la golpea; y cuando una pregunta, ¿y por qué sigues con él? La respuesta es 'no sé' o 'pues es que lo quiero'. Bueno, claro que lo quiere porque seguramente tendrá sus partes lindas, pero parece que hay un componente que tiene que ver con porque me pega es que lo quiero."</p>	
<p>Otro ámbito donde la agresividad produce estragos es el de las relaciones sexuales, con actos que van desde el coito no deseado hasta la violación. Para Georgina Zárate, "el coito tiene que ver con una penetración, con algo que irrumpe; la primera vez puede haber sangre, se desgarran el himen... estas son características que pueden ser identificadas como algo agresivo. Quizá la parte que hace que algo placentero y satisfactorio se convierta en, o tenga un componente agresivo, es cuando el otro, de algún modo, impone. Cuando uno de los dos es sometido, estamos hablando de niveles de agresión y en determinado momento, de violencia."</p>	

<p style="text-align: center;"><b>"Tú te lo buscaste"</b></p> <p>El tipo más frecuente de agresión sexual entre novios es la llamada violación por confianza, que sucede cuando las jóvenes o adolescentes son presionadas a tener actividad sexual, aunque en la mayoría de casos con un cierto consentimiento por parte de ellas. Ana Laura Rosas ejemplifica con el caso de una de sus pacientes, quien le confió: "¿Cómo le iba a decir a mi mamá que me habían violado, si hasta yo pagué el hotel? Fui yo quien le propuse tener relaciones sexuales, pero de repente él me empezó a hacer cosas horribles, quise detenerlo pero no pude. Por eso no podía decirle a mi mamá, no me iba a creer... ¿Cómo le voy a decir que me acosté con él y que además no es la primera vez? ¿Cómo le digo que en esta ocasión se portó mala onda? Se va a dar cuenta (mi mamá) que ya no soy virgen..." Según sus cifras, "50 por ciento de las violaciones son por confianza; y estamos hablando del novio en chicas adolescentes, o de las parejas, ya sea esposo, amante o concubino, en mujeres jóvenes y adultas. En este contexto, se vuelve notorio que la aceptación de la violencia sexual --disfrazada de así son las cosas o tú te lo buscaste-- está determinada por experiencias anteriores, incluso, si no hay antecedentes de abuso sexual. Lo que sí hay es una constante repetición de la violencia, como si las chicas buscaran, de modo no consciente, compañeros emocionales o sexuales que las traten del mismo modo."</p>	
<p>Como respuesta al problema de la violencia entre parejas, el Instituto de las Mujeres (Inmujeres) y el Instituto de la Juventud del Distrito Federal, con la colaboración de numerosas dependencias de gobierno y organizaciones civiles, diseñaron la Campaña de Prevención de Noviazgos Violentos entre Adolescentes y Jóvenes Amor-es sin violencia, cuyo objetivo, "es empezar a hablar, empezar a decir que hay violencia en el noviazgo y que podemos prevenir la violencia familiar", según informó a Letra S Lorena Estrada, funcionaria del Inmujeres a cargo de la campaña, que será lanzada el próximo 14 de febrero. Amor-es sin violencia busca sensibilizar a los jóvenes ante el problema de la violencia y promover un cambio de actitud, un giro hacia las relaciones de noviazgo equitativas, tolerantes y de respeto; mostrarles que existen formas no violentas de relacionarse y acercarlos a las instituciones que pueden prestarles apoyo, atención e información</p>	

<p>sobre el manejo de su propia agresividad y ante sus parejas. El grupo de edad a que está dirigida la campaña abarca de los 15 a los 29 años, rango establecido por la Unesco para designar a la población joven.</p>	
<p>"Nuestra meta --concluye Lorena Estrada-- es que los jóvenes reconozcan que están viviendo o generando violencia, y que para combatirla es necesaria una reeducación, reconstruir todo este imaginario social y cultural que nos convirtió en hombres y en mujeres y de ahí empezar a trabajar." Sobre el particular, Georgina Zárate considera que "es bien importante y bien válida, pues si a los chavos y chavas les transmitieron que parte del amor tiene que ver con actitudes violentas, lo reproducirán. La campaña es como decirles: si en tu casa tus padres te pegaron porque te querían, fue un error, fue una falla y no tienes por qué seguir reproduciendo ese esquema. No vivas el noviazgo de esa manera, modifícalo."</p>	

## QUINTA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Busca comprender el significado de las palabras que desconoce utilizando el contexto.

### TEMAS:

- Estrategias de lectura: Lectura analítica.

## ACTIVIDAD 5. CONTEXTUALIZANDO EL TEXTO

### EJERCICIO 1. BÚSQUEDA DE PALABRAS DESCONOCIDAS.

1. El profesor pedirá de tarea que los alumnos busquen en el diccionario las palabras desconocidas del texto.
2. En clase, los alumnos reescribirán aquellos párrafos en donde dichas palabras se ubiquen y las leerán en pleno.

**APRENDIZAJE**

- Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor.

**TEMAS:**

- Estrategias de lectura: Lectura analítica.

## **ACTIVIDAD 6. ESTRUCTURA DE UN TEXTO EXPOSITIVO**

Un texto expositivo es aquel en donde el autor transmite conocimientos de manera precisa y rigurosa, evitando la ambigüedad, es decir, el uso de voces que pueden entenderse de varios modos o admitir distintas interpretaciones.

Se debe preferir el uso de signos monosémicos, de un solo significado. Muchos de los textos expositivos organizan sus contenidos con una introducción, desarrollo y conclusión. Puede decirse que ésta es la estructura más usual, sobre todo en los libros, pero no puede verse como una regla general. Utiliza la función referencial, lo que significa que la exposición de los contenidos se realiza en una lengua estándar, unívoca, con voces cuyo sentido sea denotativo, esto es, con el significado literal.

Algunos de estos textos, se vinculan con la ciencia y la tecnología, en los que se utilizan vocabulario específico, sin embargo muchas veces se encuentra la descripción del significado de las palabras empleadas, esto es, se apoyan en la función metalingüística, así como del uso de lengua estándar para explicarlos.

En un buen texto expositivo, el autor ofrece información, incluyendo las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. Además es directivo en cuanto que el autor compromete activamente a los lectores a un diálogo esclarecedor e indica lo que es y no es importante. Por último, incorpora narraciones que le den vida a esa prosa y atraigan lo más posible a los lectores.

<b>LA INTENCIONALIDAD Y LAS FUNCIONES DE LA LENGUA EN LOS TEXTOS EXPOSITIVOS</b>			
<b>FUNCIONES</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>INTENCIONALIDAD</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DE LOS MENSAJES</b>
<b>CONATIVA O APELATIVA</b>	Ordena, ruega, convence, persuade	El emisor intenta influir en el receptor para que piense o actúe de cierta manera	Empleo de la forma imperativa del verbo; uso de vocativos; en ocasiones se utiliza el presente de subjuntivo. Es frecuente su uso en instructivos, normas, procedimientos.
<b>REFERENCIAL</b>	Mostrar la realidad de la cual se habla, es decir, el referente. Con ésta se dan a conocer hechos y realidades.	Dar información objetiva y confiable sobre hechos, seres, objetos e ideas.	Emplea verbos en tercera persona. La claridad y la precisión son dos cualidades muy importantes.
<b>METALINGÜÍSTICA</b>	Emplear la lengua para referirse a ésta, aclarar ciertos aspectos del código utilizado. Esta función es común cuando se enseña la gramática de una lengua o cuando se utiliza vocabulario especializado.	Clarificar lo que se expone. Explicar el sentido de ciertas expresiones o voces para que la comunicación sea adecuada.	Se emplean expresiones que introducen explicaciones. Ayuda a la comprensión de términos técnicos, ofreciendo su equivalente en lengua estándar.
<b>FUNCIÓN DOMINANTE</b>	Cada uno de estos seis factores determina una función diferente del lenguaje. Aunque distingamos seis aspectos básicos del lenguaje, sería difícil hallar mensajes verbales que satisficieran una única función .La estructura verbal de un mensaje depende, primariamente, de la función predominante. El lingüista atento no puede menos que tomar en cuenta la integración accesoria de las demás funciones en todos los mensajes.		

Existen diversos tipos de textos expositivos más empleados en el CCH:

**Escolares.-** Sirven como evidencia de actividades realizadas en torno a tareas escolares. Se caracterizan por ser explicativos. Algunos recurren a la narración y otros, incluso, a la descripción. Usan la lengua discursiva y son de estructura variable. Reporte de investigación, ensayo expositivo, reseña descriptiva son ejemplos de este tipo de texto.

**Históricos.-** Muestran el resultado de investigaciones en torno a distintos temas. Usan la lengua discursiva pero pueden incluir términos técnicos o propios del asunto que tratan. Monografía y Biografía son clases de estos textos.

**Periodísticos.-** Su propósito es informar. Son expositivos y explicativos. Algunos son directivos. Usan la narración, la descripción y la argumentación. Cada uno posee características particulares para dar a conocer sus contenidos. Tienen estructuras textuales peculiares. La noticia, la Crónica, Reportaje y Entrevista son clases de estos textos.

**Divulgación Científica:** Son textos informativos sobre avances tecnológicos, médicos o de cualquier área que tienen sus ideas sustentadas en estudios u otros textos. Son predominantemente expositivos.

El texto que hemos trabajado es un ejemplo de un texto expositivo periodístico por ser un reportaje en donde el autor expone una problemática, al tiempo en que define y puntualiza datos útiles para la comprensión del tema.

## SEXTA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor.

### TEMAS:

- Texto expositivo: Organización textual o estructura:
  - Secuencia temporal.
  - Descripción.
  - Comparación /contraste
  - Problema / solución.
  - Causa / efecto.

### EJERCICIO 1. ESTRUCTURA DE UN TEXTO EXPOSITIVO.

1. El profesor proporcionará a los alumnos las copias del texto *Maltrato. La Violencia de todos los días* de Verónica Guerrero Mothelet.
2. Con base en el texto modelo, en clase, los alumnos realizarán una primera lectura en donde retomen la visión global del texto, con lo cual identificarán los elementos de análisis de la lectura exploratoria: la relación que tienen las ilustraciones con el nombre y contenido del texto y subtítulos.
3. Subrayarán las ideas principales con las cuales elaborarán un esquema, cuadro o diagrama del tema.

## SÉPTIMA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor.

### TEMAS:

- Texto expositivo: Organización textual o estructura:
  - Secuencia temporal.
  - Descripción.
  - Comparación /contraste
  - Problema / solución.
  - Causa / efecto.

## ACTIVIDAD 7. ORGANIZACIÓN TEXTUAL

La organización de un texto expositivo corresponde a las siguientes estructuras:

### COMPARACIÓN/CONTRASTE

- Análisis de las semejanzas y diferencias entre dos objetos, ideas, acontecimientos, etc.
- En el proceso de mostrar las semejanzas y diferencias se aclara la naturaleza de cada uno de los elementos comparados.
- Algunos conectores empleados en esta estructura son: *tan...como*, *tanto...como*, *así como*, *igual qué*, etc.

### CAUSA/EFECTO

- Presenta la relación de causalidad entre dos ideas o asuntos. Responde a las preguntas ¿por qué sucedió? y ¿qué consecuencias tuvo?

- Algunos de los nexos que indican causa son: *porque, puesto que, ya que, dado que, debido a qué, etc.* nexos que indican consecuencia o efecto son: *por tanto, de modo que, así que, por lo cual, por consiguiente, por esto, etc.*

## **PROBLEMA/SOLUCIÓN**

- Problema y solución explícitos.
- Problema e hipótesis de solución contrapuestas.
- Problema, solución no dicha.
- Problema no dicho, solución.

## **EJERCICIO 1. ORGANIZACIÓN DEL TEXTO**

1. En clase, el profesor explicará los conceptos teóricos y proporcionará al alumno ejemplos de las estructuras textuales.

## OCTAVA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Reforzará la Identificación de la estructura de un texto y valorará su utilidad para comprenderlo mejor.

### TEMAS:

- Texto expositivo: Organización textual o estructura:
  - Secuencia temporal.
  - Descripción.
  - Comparación /contraste
  - Problema / solución.

## EJERCICIO 1. ORGANIZACIÓN TEXTUAL

1. Sobre el texto que en clase se ha trabajado, los alumnos formará equipos de trabajo para identificar cuál de estas estructuras predomina en dicho artículo, subrayarán las frases que comprueban esa idea y al finalizar compartirán con el resto del grupo sus conclusiones.

## NOVENA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Procesa la información de un texto, eligiendo de un repertorio de operaciones de registro, las más adecuadas para el propósito que persigue.

### TEMAS:

- Texto expositivo: Organización textual o estructura:
  - Secuencia temporal.
  - Descripción.
  - Comparación /contraste
  - Problema / solución.
  - Causa / efecto.

## ACTIVIDAD 8. ORGANIZACIÓN TEXTUAL

### EJERCICIO 1.

1. Recuperando la pregunta formulada por los alumnos en la primera sesión, el profesor pedirá que por equipo determinen qué tipo de estructura tendrá el texto expositivo que resuelve dicha pregunta.
2. En pleno, los alumnos hablarán sobre sus conclusiones y junto con el profesor determinarán la estructura del texto expositivo que trabajarán.
3. De la misma forma, determinarán con qué tipo de información cuentan hasta el momento y qué información falta por buscar.
4. Determinarán a qué tipo de fuentes deben acudir para lograr explicar la pregunta.
5. El profesor pedirá a los alumnos que de manera individual busquen textos expositivos que resulten útiles para resolver la pregunta y que los lleven la próxima clase. Los textos serán utilizados para resolver la pregunta determinada por el equipo al que pertenecen.

## DÉCIMA Y UNDÉCIMA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Redacta textos que recuperan información relevante de una lectura.

### TEMAS:

- Texto expositivo: Organización textual o estructura:
  - Secuencia temporal.
  - Descripción.
  - Comparación /contraste
  - Problema / solución.
  - Causa / efecto.

## ACTIVIDAD 9. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

1. Por equipo, los alumnos determinarán cuál de los textos presentados por cada uno de los integrantes contiene información relevante para la actividad.
2. En clase, los alumnos trabajarán con uno de los textos expositivos recopilados. Deberán encontrar y subrayar las ideas principales, escribirlas en su cuaderno y finalmente darle un título al trabajo que condense la idea general del texto trabajado. Como pie de página, podrán los datos de la fuente de donde fue extraída la información.
3. Una vez concluido el ejercicio, los alumnos compararán los datos recopilados hasta el momento y determinarán si cuentan con la información necesaria para explicar la pregunta con la que han estado trabajando.

## DUODÉCIMA Y DÉCIMA TERCERA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Redacta textos que recuperan información relevante de una lectura.

### TEMAS:

- Texto expositivo: Organización textual o estructura:
  - Secuencia temporal.
  - Descripción.
  - Comparación /contraste
  - Problema / solución.
  - Causa / efecto.

## ACTIVIDAD 10. ESCRITURA DE UN TEXTO EXPOSITIVO

### EJERCICIO 1. ESCRIBIENDO UN TEXTO EXPOSITIVO.

1. Con la información recopilada, en clase y por equipo, los alumnos escribirán un texto expositivo que cumpla con las necesidades estructurales y el eje temático necesario para resolver la pregunta escogida.

## DÉCIMA CUARTA y DÉCIMA QUINTA SESIÓN

### APRENDIZAJE

- Identifica la estructura de un texto y valora su utilidad para comprenderlo mejor.

### TEMAS:

- Texto expositivo: Organización textual o estructura:
  - Secuencia temporal.
  - Descripción.
  - Comparación /contraste
  - Problema / solución.
  - Causa / efecto.

### EJERCICIO 2.

1. Una vez concluidos los textos, un alumno leerá al frente su trabajo realizado por el equipo. En plenaria se identificarán los elementos estructurales utilizados en dicho texto y se revisará si cumple con el eje temático propuesto.

### MATERIALES

Textos:

- *Estas cosas sanan, estas cosas pasan. Amar a madrazos.* Ale del Castillo y Moisés Castillo.
- *La manifestación ordinaria del amor.* Aldar Adame.
- *Maltrato. La Violencia de todos los días* de Verónica Guerrero Mothelet

SUMATORIA DE HORAS: 24 horas

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La enseñanza de la investigación en el Colegio de Ciencias y Humanidades forma parte del desarrollo integral de la formación del alumno. Las asignaturas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación documental I a IV desarrollan habilidades de investigación de manera gradual y sistemática, permitiendo a los jóvenes adquirir competencias en ese ramo.

Proporcionar las bases adecuadas para que el alumno interprete su entorno de manera significativa forma parte de la labor del docente dentro de nuestra institución.

Como lo hemos visto, el desarrollo de las habilidades de investigación de forma paralela con la metodología basada en el pensamiento crítico de manera complementaria, permiten que el alumno forme criterios propios. Este hecho es sustentado por la idea que tiene el Modelo Educativo de formar estudiantes responsables de su propio conocimiento, quienes guiados por el profesor obtendrán las bases para conocer su entorno.

Leer, escribir e interpretar son conocimientos básicos para aprender la investigación, sin embargo deben dirigirse a la formación de un criterio propio de manera temprana en el bachillerato.

Con lo anterior, nos damos cuenta de que el proceso pedagógico se debe dar bajo un método constructivista en donde el estudiante obtenga información de su entorno, al tiempo en que interpreta y deduce los fenómenos sociales. Por tanto, escoger temas que sean de su interés forma parte también de una

enseñanza integral en donde el estudiante se encuentre de cara con el mundo que le rodea.

La presente tesis se acerca de forma descriptiva y con un carácter documental que hace una propuesta didáctica retomando la investigación como un conocimiento primordial dentro del bachillerato. Para el alumno, trabajar en el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura es un camino que perfecciona el aprendizaje de la investigación.

Para emprenderlo, se propone emplear estrategias que utilicen textos acordes a su realidad y resuelvan problemas cotidianos; de esta forma el alumno podrá desarrollar su competencia comunicativa sintiéndose más seguro dentro de su propio entorno.

Este método didáctico, basado en el aprendizaje significativo, que emplea el pensamiento crítico como metodología útil para ordenar el conocimiento previo y reforzar aquellos datos encontrados durante el camino investigativo, garantiza que el alumno utilice y refuerce de la mejor forma los conocimientos obtenidos dentro del aula.

## FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

---

1. AGUILAR, Ramos, Ma. Carmen. *Concepto de si mismo, familia y escuela*. Edit. Dykinson. Madrid. 1999.
2. BELTRÁN, Herrera, Guadalupe; Calzada, Romo, Marisela; Beltrán, Herrera, Ofelia. *Psssyque*. Los Libros de Gaceta CCH. UNAM. México. 2008.
3. CIFUENTES, Medina, Edeliberto. *La aventura de investigar. El plan y la tesis*. Guatemala. Megna Terra. 2005.
4. DEL CASTILLO, Alejandra y Moises Castillo. *Amar a Madrazos*. Editorial Grijalbo. México. 2010.
5. ERIKSON, Erik, H. *Identidad y crisis*. Edit. Taurus Humanidades. Madrid. 1989.
6. FREUD, Anna. *Psicoanálisis del Desarrollo del Niño y del Adolescente*. Edit. Paidós. España. 1992.
7. GADOTTI, Moacir. *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Edit. Siglo XXI. Brasil. 1998.
8. GARCÍA, Alejandro. *Semblanza de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Gaceta CCH. No. 1,154. Del 21 de enero de 2008.
9. GONZÁLEZ, Casanova, Pablo. *Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México. UNAM. 1991.
10. GIMENO, José. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. 2005.
11. HOBSBAWN, Eric. *Historia del Siglo XX*. Edit. Critica, España. 1995.
12. LAINO, Dora. *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes*

- para una clínica del aprender*. Ediciones Homo Sapiens. Edit. Rosario. Argentina. 2003.
13. LLORÉNS, Báes, Luis y Castro, Maria Luisa. *Didáctica de la Investigación. Una propuesta formativa para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia*. Universidad Autónoma de Baja California 2007.
  14. MUSSEN, Paul Henry; CONGER, John Janeway y KAGAN, Jerome. *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Edit. Trillas. México. 1979.
  15. OBIOLS, Guillermo y DI Segni Obiols, Silvia. *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Edit. Noveduc. México. 2006.
  16. SEGURA, Armando y GARCÍA Federico. *La presencia de las nuevas tecnologías y la imagen: Una propuesta de Aplicación en las aulas* en Revista Eutopía. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. Enero – Marzo, 2005.
  17. TOURAINE, Alan, *Critica de la Modernidad*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México. 2002.
  18. ZYGMUNT, Bauman. *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Editorial: Tusquets. CONACULTA. México. 2007.
  19. ZYGMUNT, Bauman. *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica. México. 2007.
  20. ZYGMUNT, Bauman. *Ética Posmoderna*. Siglo XXI. México. 2005.
  21. ZYGMUNT, Bauman. *La Sociedad Sitiada*. Fondo de Cultura Económica. México. 2004.

## FUENTES DOCUMENTALES

---

22. \_\_\_\_\_ . *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Gaceta UNAM. Tercera época. Vol. II, 1º de febrero de 1971.
23. \_\_\_\_\_ . *Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del bachillerato*. Gaceta UNAM. Tercera época. Vol. II, 1º de febrero de 1971.
24. \_\_\_\_\_ . *Reglas y criterios de Aplicación del Plan de Estudios*. Gaceta UNAM. Tercera época. Vol. II, 1º de febrero de 1971.
25. Las Áreas en el Plan de Estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Elaborado por: Marisela Aguilar, Elsa Aguirre, Dolores Brauer, entre otros. Coord. José de Jesús Bazan Levy. Cuadernillo No. 37. Fecha: 16 de enero 1995.
26. Sistematización de la reflexión comunitaria acerca de las propuestas de modificaciones al Plan de Estudios. Elaborado: José de Jesús Bazan Levy y José Eduardo Robles. Cuadernillo No. 38. Fecha 18 de enero 1995.
27. El proceso de revisión del Plan de Estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Elaborado por: José Eduardo Robles. Revisión: José de Jesús Bazan Levy. Cuadernillo No. 28. Fecha 4 julio 1994.
28. Resúmenes de las ponencias presentadas. Consulta sobre la propuesta de revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Consejo Técnico. Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. Cuadernillo No. 27. Fecha: 20 mayo 1994.

- 29.** Los problemas actuales de la revisión del Plan y de los Programas de estudio. Dr. José de Jesús Bazan Levy con base en fuentes de comisiones diversas y de la Secretaría de Divulgación. Cuadernillo No. 29. Fecha: 31 octubre de 1994.
- 30.** Inventario de propuestas y orientaciones para los programas de los cuatro primeros semestres. Comisión para la revisión. Elaborado por: José de Jesús Bazan Levy, Cristina Carmina, Isabel Gracida, Margarita Krap, Laura López, entre otros. Cuadernillo No. 34. Fecha 12 diciembre 1994.
- 31.** Proceso de revisión y adecuación del Plan y los Programas de estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Cronología. Secretaría de Divulgación. Cuadernillo No. 26. Fecha: 18 de abril 1994.
- 32.** Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del Plan de Estudios. Responsable: Magarta Krap, Guillermina Ortega. Coordinado por José de Jesús Bazan Levy. Cuadernillo No. 25. Fecha 11 de abril 1994.
- 33.** Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área de Talleres del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Comisión para la revisión del Plan y los Programas de Estudio del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Área de Talleres. Coordinado por José de Jesús Bazan Levy. Cuadernillo No. 23. Fecha 10 enero 1994.
- 34.** Propuesta de programas de estudio para las asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Introducción a la Investigación I, II, III, IV. Grupo de síntesis. Comisión de programas del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Cuadernillo No. 92. Fecha 16 de febrero 1996.
- 35.** Programas de Estudio. Colegio de Ciencias y Humanidades.

- Dirección General de Publicaciones. 1979. UNAM.
36. CCH, *Plan de estudios actualizado*, Cuadernillo número 70, UNAM, México, 1995.
  37. CCH, *Aprueba el CAB el plan y los programas de estudios actualizados*, Gaceta CCH, número especial, 11 de julio de 1996, CCH, UNAM, México.
  38. CCH, *Orientación y sentido de las Áreas. Área de Ciencias Experimentales. Biología: Elementos integradores de Ciencias Experimentales*, Documento de trabajo, CCH, UNAM, México, 2005, Comp. *Coloquio Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato*. Serie Travesías. No. 1. UNAM. México. 2007.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

---

39. VESPUCCI, Guido. *La fragilidad de los vínculos humanos en la moderna sociedad líquida*. *Rev. Argent. Sociol.* [online]. ene./jun. 2006, vol.4, no.6 [citado 23 Octubre 2008], p.160-163.  
Disponibile en la World Wide Web:  
<[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-32482006000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000100009&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1669-3248. Fecha: 12/10/08
40. <http://www.campusmilenio.com.mx/296/opinion/publicistas.php>.  
Fecha: 27/10/08
41. <http://www.galeon.com/gentealternativa/babel/libro5.htm>.  
Fecha: 12/10/08
42. <http://www.elinterpretado.net/22EntrevistaZygmuntBauman.html>.  
Fecha: 12/10/08
43. [http://www.canal100.com.mx/telemundo/animacion/?id\\_hoja=71](http://www.canal100.com.mx/telemundo/animacion/?id_hoja=71).  
Fecha: 25/11/08
44. Violencia en jóvenes. Trabajo práctico realizado por alumnos chilenos. <http://www.youtube.com/watch?v=z2v6570ZSgY>
45. En espacio de libros. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa Elvira Reyes Parra habla de su libro: Voces en el Silencio  
<http://www.youtube.com/watch?v=ymfKbQ3u1Lk&feature=relmfu>  
[http://www.youtube.com/watch?v=9Z5oR\\_ErSgc&feature=relmfu](http://www.youtube.com/watch?v=9Z5oR_ErSgc&feature=relmfu)  
<http://www.youtube.com/watch?v=IYsP3I40DYk&feature=relmfu>
46. Cortometraje: Desenfocada dirigido por Miguel Ángel Furnier.  
<http://www.youtube.com/watch?v=eiOFUn8Ui7s>.