



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Del pensamiento crítico a la redacción del ensayo escolar. Propuesta de diseño curricular de aula para alumnos del Nivel Medio Superior del Sistema Incorporado.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
ESPAÑOL

PRESENTA:

Viridiana Hernández García

TUTOR PRINCIPAL:

Dr. Rubén Darío Medina Jaime (Facultad de Estudios Superiores Acatlán)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dra. Irma Elizabeth Gómez Rodríguez (Facultad de Estudios Superiores Acatlán)

Dra. María de los Ángeles De la Rosa Reyes (Facultad de Estudios Superiores
Acatlán)

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, Enero, 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Dedico el esfuerzo de estos dos años a mi querida madre, por su apoyo incondicional y su ejemplo de trabajo, por su confianza y por mostrarse siempre dispuesta a compartir su tiempo y cuidar de mis pequeños para que yo pudiera concluir esta investigación. Sin ella y sin cada una de las cosas que hizo por mí no habría podido lograrlo.

Lo dedico también a mi familia, a mi querido esposo por su paciencia infinita, su tolerancia y amor, a mis hijos Carlo y Sofía, porque sé que mucho del tiempo invertido en esta investigación les correspondía, pero confío en que este logro les sirva como modelo en el futuro.

A mis hermanos, Martha, Jorge y Michel por quererme sin condiciones.

A mis compañeras Angie y Narce por los buenos y los malos momentos de estos dos años, por lo que aprendimos juntas, por compartir conmigo las tensiones, las tristezas y las risas.

A la Doctora Silvia Hamui por recordarme lo que significa amar las letras.

Al Doctor Rubén Darío Medina por el privilegio de su confianza en este trabajo de investigación, por su compromiso y su sabiduría.

A la Doctora Elizabeth Gómez, por su calidez, su profundo conocimiento y sus recomendaciones que me mostraron siempre el camino para continuar.

A la Doctora María de los Ángeles De la Rosa, cuyos comentarios puntuales y certeros me motivaron a reflexionar y redefinir el rumbo de esta propuesta.

A la Maestra Hermelinda Osorio y el Maestro Carlos Rubio por su apoyo en la revisión de este trabajo de esta tesis y sus atinados comentarios.

Finalmente, agradezco a la UNAM, no sólo por la oportunidad de habitar nuevamente en sus aulas, sino también por el estímulo económico que me brindaron sin el cual concluir mis estudios habría sido, sin duda, muchísimo más difícil, espero retribuirlo con creces.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1 CONTEXTO DEL INSTITUTO SUPERIOR BENJAMÍN FRANKLIN	10
1.1. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y su Sistema Incorporado (SI)	10
1.1.1. Los Planes y Programas de Estudio de la ENP y el Proyecto de Modificación Curricular	10
1.1.2. Programa de Estudios actualizado de Lengua Española	23
1.2. El Instituto Superior Benjamín Franklin (ISBF): breve historia y descripción	27
1.3 Perfil del alumno ISBF	29
1.4. Perfil del docente del ISBF	33
CAPÍTULO 2 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL DISEÑO CURRICULAR DE AULA	36
2.1. Globalización, sociedad de la información y del conocimiento	36
2.2. Antecedentes	38
2.2.1. Paradigma cognitivo	38
2.2.2. Paradigma sociocultural	39
2.2.3. Aprendizaje significativo	41
2.2.4. Aprendizaje por descubrimiento	42
2.3. El paradigma sociocognitivo	44
2.3.1. Diseño Curricular de Aula	47
2.3.2. Modelo T	59
CAPÍTULO 3 PRINCIPIOS DISCIPLINARES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DEL ENSAYO	64
3.1. Pensamiento crítico	65
3.2. Panorama general del ensayo	70
3.2.1. El problema del género	70

3.2.2. Origen del ensayo	73
3.2.3. Concepto de ensayo	76
3.2.4. Caracterización del ensayo	81
3.2.5. Estructura del ensayo	83
3.2.6. Clasificación del texto ensayístico	86
3.2.7. Ensayo literario <i>versus</i> ensayo escolar	87
CAPÍTULO 4 PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE AULA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA REDACCIÓN DE UN ENSAYO ESCOLAR	
.....	93
4.1. Planeación del Diseño Curricular de Aula	93
4.1.1. Primera Fase de la Planeación: gestionar la intención del profesor	95
4.1.2. Segunda Fase de la Planeación: para gestionar el desarrollo formativo del alumno en el aula	105
4.2. Aplicación del Diseño Curricular de Aula	123
4.2.1. Evaluación diagnóstica	124
4.2.2. Resolución de problemas	127
4.2.3. Pensamiento crítico	135
4.2.4. Expresión escrita	141
4.3. Resultados	151
4.3.1. Resultados de la planeación	152
4.3.2. Resultados de la aplicación	154
Conclusiones	180
Referencias	185
Anexos	190

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos fundamentales de los planes y programas de estudio del Nivel Medio Superior, tanto de la SEP como de la UNAM, es lograr que el alumno de bachillerato piense críticamente, sin embargo hay que reconocer que esto pocas veces se logra, debido en primer lugar, a la preponderancia de los contenidos en la planeación y en el trabajo en el aula; en segundo lugar, a las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las escuelas tradicionales y activas, y en tercer lugar, al paradigma educativo que impera y que ya no responde a las necesidades de una sociedad globalizada.

En el caso de la planeación de clase, básicamente lo que el profesor hace es vaciar el programa de estudios copiando los elementos que éste incluye en un formato de secuencia didáctica, cuya parte central es, por supuesto, el contenido, es decir, los saberes o procedimientos que los alumnos deben aprender, pero sin que exista una reflexión docente respecto a las capacidades y valores que subyacen a dicho contenido o procedimiento y que deberían ser el eje central del trabajo en el aula. De tal modo que, la educación se centra no en el desarrollo de éstos últimos, sino muchas veces en el “aprendizaje” memorístico, en el caso de la escuela tradicional, o en el modo de hacer las cosas, en el caso de la escuela activa.

Preocupa, así mismo, que: la sociedad actual ha sufrido una serie de cambios sociales, económicos y políticos, como consecuencia de la globalización, que hoy por hoy exigen una educación integral que dote al alumno de las habilidades necesarias para continuar aprendiendo no sólo en el contexto escolar, sino a lo largo de toda su vida en los distintos ámbitos de ésta. El objetivo principal de la escuela en el contexto de la globalización debería ser que el alumno aprenda a aprender, y para ello es necesario fomentar el desarrollo de capacidades y valores, lo que no se logra a través de los paradigmas de educación vigentes.

Si se contextualiza este panorama en un contenido específico, como el ensayo, tema que se incluye en todos los planes de estudio de la Educación Media Superior en México, el profesor procedería a elaborar la secuencia didáctica partiendo del ensayo como contenido, para luego, implementar una estrategia de

enseñanza a través de la exposición del concepto, las características y la estructura de este tipo de texto, después podría proponer la lectura de algunos ejemplos y posteriormente solicitaría a los alumnos que redactaran un ensayo.

Si bien, en un primer momento, esta secuencia parecería adecuada, lo cierto es que retoma aspectos de la escuela tradicional, al exponer teóricamente los saberes, y de la escuela activa al solicitar que los alumnos lleven a cabo una actividad concreta para garantizar el aprendizaje del contenido. Como puede observarse, en ningún momento se aborda el pensamiento crítico como elemento necesario para la redacción del ensayo, por lo que puede concluirse que el problema de que esta habilidad no se desarrolle está en la forma en que se lleva a cabo el trabajo en el aula y en el hecho de que pocas veces se estimula a los alumnos a pensar, ya no se diga críticamente, sino simplemente a pensar, lo que, aunado a las complicaciones propias del ensayo, da como resultado el fracaso a la hora de redactar este tipo de textos.

Por ello, para revertir esta situación habría que centrar la planeación no en los contenidos, ni en las actividades, sino en las capacidades que se desean desarrollar, de tal modo que el pensamiento crítico, entendido como capacidad de índole superior, sea el centro del trabajo en el aula y las actividades se encaminen no a la redacción del ensayo, sino a favorecer el pensar crítico del alumno.

Tomando en cuenta que, los planes y programas de estudio del Nivel Medio Superior tanto de la SEP como de la UNAM¹ se estructuran en torno a una serie de contenidos específicos a partir de los cuales el docente debe llevar a cabo su planeación de clase y definir las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje. El docente no se detiene a reflexionar qué capacidades, destrezas, habilidades y valores desarrollarán los alumnos al abordar determinado tema, sino que se concentra en elegir estrategias y diseñar actividades que le permitan abarcar todos los aspectos de éste. Sin embargo, y dado que en la actualidad uno de los principales fines de la educación es justamente propiciar que el alumno desarrolle sus capacidades y destrezas y adquiera habilidades que puedan utilizarse en

¹ Incluso con la actualización de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria se mantienen los contenidos como eje rector de los mismos.

distintos contextos de su vida, el docente debería preocuparse por encontrar el modo de elaborar su planeación didáctica con miras a la consecución de este objetivo fundamental.

En atención a esto último, el Modelo T de Martiniano Román y su expresión en un Diseño Curricular de Aula, así como las observaciones y modificaciones propuestas por el Doctor David Fragoso, constituyen una alternativa a las planeaciones centradas en los temas y permiten desarrollar las capacidades que subyacen a los contenidos curriculares.

Así, el ensayo escolar remite a la capacidad de pensamiento crítico, mismo que es necesario para redactar este tipo de textos, pero también para distintas situaciones de la vida cotidiana, escolar e incluso laboral del alumno, por lo que la elaboración de un Diseño Curricular de Aula cuyo eje sea dicha capacidad puede propiciar el desarrollo de la misma y su utilización en el contexto escolar y en la vida en general.

Por lo anterior, este trabajo de investigación pretende proponer un Diseño Curricular de Aula que permita desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos, dicho desarrollo podrá medirse a través de la redacción de un ensayo escolar, pero al mismo tiempo permitirá al alumno comprender los procesos mentales implicados en el acto de pensar críticamente para que sea capaz de replicarlos no sólo en el contexto del ensayo, sino también en otras situaciones que así lo ameriten.

Para ello, se seguirán los lineamientos del paradigma sociocognitivo² propuesto por Martiniano Román, el cual se funda los modelos cognitivo y sociocultural que establecen que la adecuada y significativa estructuración de los contenidos, hechos y procedimientos, permite favorecer el aprendizaje individual, mismo que se complementa con la experiencia individual y colectiva en el contexto de los alumnos, para que, de esta manera, surja el interés y la motivación necesarios para permitir el desarrollo de valores, actitudes, comportamientos, capacidades, destrezas y habilidades.

² V. Román, Martiniano (2011) *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Chile: Editorial Conocimiento.

Este paradigma parte de la idea de que el ser humano es el protagonista de su propio aprendizaje mismo que puede mejorarse a partir de la interacción social en contextos específicos. De ahí la necesidad de que exista un nuevo modelo educativo que posea una visión humanista, crítica y constructiva, adecuada a las exigencias de la sociedad actual.

La instrumentación de este paradigma se da a través del Modelo T y el Diseño Curricular de aula, entendido como un modelo de planeación del aprendizaje-enseñanza centrado en el desarrollo de capacidades y valores, en el que los métodos y los contenidos son sólo los medios para conseguirlo.

Esta investigación se divide en cuatro capítulos, en el primero se abordará el contexto de la institución educativa en la que se llevará a cabo la aplicación del Diseño Curricular de Aula, el Instituto Superior Benjamín Franklin, colegio particular que pertenece al Sistema Incorporado a la UNAM.

En el segundo capítulo, se presentarán los principios pedagógicos del Modelo T y del Diseño Curricular de Aula con base, principalmente, en los planteamientos teóricos de Martiniano Román y de manera adicional las observaciones que a éste realiza Frago Franco.

En el capítulo tres, se expondrán los principios disciplinares del pensamiento crítico y del ensayo, para lo cual se comenzará explicando la concepción teórica de esta capacidad y su relación fundamental con el ensayo, del cual se ofrecerá un panorama general: su origen, el problema de su identificación como un género específico, las características que lo distinguen y las partes que lo conforman. En este mismo capítulo se construirá una definición operativa de ensayo que será la que guíe el desarrollo posterior de la propuesta.

Finalmente, en el capítulo cuatro, se procederá a la elaboración de la propuesta de Diseño Curricular de Aula para el desarrollo de pensamiento crítico a través de la redacción de un ensayo escolar. Este diseño incluirá la fase de planeación de la propuesta que comprende gestionar la intención del profesor y el desarrollo formativo del alumno en el aula; la fase de aplicación de la propuesta a través de la realización de actividades concretas para el desarrollo de las distintas capacidades, destrezas y habilidades, así como de valores actitudes y

comportamientos; y, para terminar, se llevará a cabo el análisis de los resultados de la planeación, aplicación y evaluación del Diseño Curricular de Aula.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DEL INSTITUTO SUPERIOR BENJAMÍN FRANKLIN

1.1. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Sistema Incorporado (SI)

Desde su fundación, la ENP se ha distinguido por ofrecer educación de calidad a los alumnos, con miras a que éstos cursen estudios superiores y se formen de manera integral, lo que implica poseer cultura general amplia, pensar críticamente sobre su realidad y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Estos propósitos se trasladan a las escuelas incorporadas a la UNAM a través de la vinculación académica y cultural, que se pone de manifiesto en los planes y programas de estudio que rigen tanto a la Escuela Nacional Preparatoria como a las instituciones incorporadas. Por ello es indispensable conocer la fundamentación teórica y la estructura de dichos planes y programas para aplicarlos en el aula conforme a los propósitos establecidos. Esta necesidad es mucho más urgente ahora que éstos se han modificado por lo que en los párrafos siguientes se abordarán sus generalidades y su más reciente actualización.

1.1.1. Los Planes y Programas de Estudio de la ENP y el Proyecto de Modificación Curricular

El 2 de diciembre de 1867, el entonces presidente de México, Benito Juárez, expidió la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal", en la cual se decretaba la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) con base en el proyecto de educación positivista propuesto por Gabino Barreda, quien fungió además como primer director de esta institución.

De 1868 a 1907, la educación que se impartió en las aulas de la ENP se basó en las ideas de Augusto Comte, considerado el creador del positivismo y de la sociología. La formación de los alumnos desde esta perspectiva pretendía prepararlos para los estudios superiores y para la vida, fomentar la unificación de la conciencia nacional y el amor al trabajo manual, así como ofrecer formación intelectual, moral y física desde la razón (Romo, 1998, p. VI).

Sin embargo, y a pesar del éxito obtenido en los cursos de la Nacional Preparatoria, las continuas controversias entre quienes defendían este nuevo tipo de educación y quienes pugnaban por un regreso a la educación de corte católico provocó que, en el año de 1907, Porfirio Díaz decretara que la educación impartida en esta institución fuera de carácter laico y gratuito; hecho que propició la modificación del plan de estudios, el cual se cursaría ahora, a lo largo de cinco años de educación más bien práctica, con la intención de terminar con la hegemonía del positivismo, capacitando al alumno para ejercer una profesión y al mismo tiempo ofreciéndole la educación física, intelectual, moral y estética que le permitieran convertirse en un individuo culto con capacidades técnicas para garantizar su inserción laboral o la continuación y perfeccionamiento de sus estudios en el nivel superior (Romo, 1998, p. VI).

Esta tendencia educativa se mantuvo hasta el año 1920 cuando comenzó a aplicarse un nuevo plan de estudios con visión humanista, mismo que se mantuvo hasta el año de 1956. Dicho plan concebía la educación como medio para lograr el progreso social y pretendía emplear la enseñanza de las ciencias y las artes para desarrollar la inteligencia y la imaginación de los alumnos; además buscaba fomentar la investigación, la solución de problemas, la comunicación, la corrección de defectos corporales mediante el ejercicio y la generación de oportunidades de empleo a través del aprendizaje de un oficio. También, se alentaba la especialización profesional, el fortalecimiento del carácter, el desarrollo del espíritu de cooperación y de servicio social. En suma, esta postura humanista pretendía la formación de ciudadanos cultos, capaces de insertarse en el mundo y la sociedad mexicana (Romo, 1998, p. VII). Se trataba de un plan de estudios único, pues los alumnos debían cursar una serie de materias de carácter obligatorio y, de acuerdo con sus inclinaciones vocacionales, materias opcionales del área de su interés.

En los años de 1964, 1980 y 1996 se realizaron nuevamente cambios al plan de estudios vigente de la ENP, estos tres planes apostaban por una educación integral que formara alumnos cultos, con espíritu científico y crítico y preparados para la vida profesional.

De estos tres, el plan de estudios de 1996 es el que a la fecha continúa vigente tanto en los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria como en las instituciones incorporadas a ésta. Por ello, es necesario para los propósitos del presente trabajo de investigación, llevar a cabo un análisis más completo del mismo.

Antes de la actualización del plan, los programas de cada asignatura eran una suerte de listas o guías temáticas, a partir de las cuales los profesores impartían clase en detrimento de la homogeneidad de los aprendizajes y de los criterios de acreditación. Además, el nombre de ciertas asignaturas no coincidía con lo que en ellas se impartía o con su orientación metodológica, así mismo, algunas materias se encontraban mal ubicadas en el mapa curricular o su carga horaria era insuficiente para alcanzar los propósitos formativos. En relación con el formato de los programas, éste no estaba claramente definido, los contenidos no se encontraban organizados con base en un criterio determinado, lo que provocaba una concepción heterogénea del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes y la variabilidad en la aplicación de metodologías de enseñanza y evaluación. Finalmente, el sexto año estaba organizado en seis áreas que dejaban fuera materias como Matemáticas, misma que constituye un elemento imprescindible del núcleo básico de formación (Plan de estudios, 1996, p. 21).

Por lo anterior, la actualización del plan de estudios de la ENP, aprobado en el año 1996 y vigente hasta la actualidad, significó un cambio en la concepción del aprendizaje.

En el nuevo plan, el profesor actúa como guía y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno como responsable de la construcción de su propio conocimiento, de tal modo que la enseñanza está ahora centrada en el alumno y no en el maestro o en los programas de estudio (por lo menos en la fundamentación teórica del plan, no así en su aplicación), pues los contenidos dejan de ser el fin único del aprendizaje y se convierten en medios para desarrollar habilidades y competencias.³

³ Este planteamiento coincide en términos generales, como se verá en el capítulo siguiente, con lo expresado por Martiniano Román en la fundamentación del Diseño Curricular de Aula; sin embargo, en la.

A grandes rasgos, los objetivos de este plan de estudios son:

- Fortalecer el perfil de egreso de acuerdo con los requerimientos de las instituciones de educación superior, la UNAM en particular.
- Fortalecer los aprendizajes en Lengua Española y Matemáticas en tanto lenguajes básicos.
- Propiciar el trabajo individual y colectivo y la retroalimentación inmediata en el aula.
- Privilegiar lo formativo por encima de lo informativo.
- Promover la reflexión y la síntesis individual y colectiva en el aula.
- Diseñar actividades para desarrollar el dominio del español y las matemáticas, el autoaprendizaje y el desarrollo intelectual.
- Evolucionar de la estructuración lineal de los contenidos hacia la estructuración funcional del conocimiento, ligada a la problematización de los tópicos de la asignatura en cuestión o a la problematización de la realidad.
- Promover la formación integral de los alumnos a partir de acciones combinadas y progresivas que permitan la construcción efectiva del aprendizaje (Plan de estudios, 1996, pp. 27–29).

Este último punto es fundamental, pues para lograr la formación integral de los alumnos, la educación impartida en la ENP se estructuró en tres etapas interrelacionadas y progresivas: el cuarto año corresponde a la etapa de Introducción; el quinto año, a la de Profundización; y el sexto año, a la de Orientación. Para cada una de estas etapas se determinaron y distribuyeron tres núcleos de formación, el básico, el formativo cultural y el de formación propedéutica. Así, del total de créditos, el 56% corresponde al núcleo básico de formación, el 28% al núcleo formativo cultural y el 16% al núcleo de formación propedéutica.

De tal modo que en la etapa 1 o de Introducción que se cursa en el cuarto año, se incluyeron seis materias del núcleo básico y seis del formativo cultural. De las cuales, Lengua Española, Matemáticas e Historia Universal, pertenecientes al núcleo básico se consideran seriadas con la materia subsecuente del quinto año. La finalidad de esta primera etapa es sentar las bases para construir el perfil de egreso de los alumnos en cuanto al aprendizaje de los lenguajes básicos, la

comunicación e interacción con sus pares, la expresión oral y escrita y la organización y el análisis de la información.

En la etapa de profundización de conocimientos que se cursa en el quinto año se pretende que los alumnos sean capaces de comprender, analizar y explicar la realidad a través de la expresión oral o escrita y que ésta manifieste una mayor complejidad en la construcción de ideas; además, se espera que sea creativo, sensible, independiente, con espíritu científico y cultura ambiental. En este punto, los alumnos deben ser capaces de elaborar trabajos de investigación bien estructurados, consolidar su identidad personal y social y poseer una idea más clara de su orientación vocacional.

La tercera etapa, llamada de Orientación, se cursa en el sexto año e incluye asignaturas de los tres núcleos de formación. Matemáticas y Literatura Mexicana e Iberoamericana corresponden al núcleo básico, por lo que son de carácter obligatorio para todos los alumnos sin importar el área de formación propedéutica que elijan. En cuanto al segundo núcleo, formativo cultural, se cursan las materias de Psicología, Inglés y Derecho; y en el tercer núcleo, de formación propedéutica, los alumnos deben cursar tres materias obligatorias del área que elijan y una o dos materias optativas de la misma área, esto con el fin de que el alumno escoja aquello que se relacione con la carrera que planea estudiar.

Como parte de la estructuración del plan de estudios y la elaboración exhaustiva de los programas de las distintas asignaturas, se realizó también un conjunto de cambios en el orden de éstas y en la cantidad de horas para su estudio. Por ejemplo, Literatura Universal, que hasta entonces se había impartido en el sexto año, se movió al quinto año para aligerar la cantidad de lecturas que los alumnos debían realizar tanto para ésta como para Literatura Mexicana e Iberoamericana durante un mismo ciclo escolar. De igual manera, se incrementó el número de horas asignadas a la materia de Lengua Española que pasó de tres horas a cinco horas semanales, y de Literatura Universal que pasó de dos horas a tres horas a la semana.

La descripción anterior de este plan de estudios puede observarse de manera mucho más esquemática en el mapa curricular de las páginas siguientes:

MAPA CURRICULAR ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

ETAPAS	
CUARTO AÑO	INTRODUCCIÓN
QUINTO AÑO	PROFUNDIZACIÓN
SEXTO AÑO	ORIENTACIÓN

NÚCLEOS
BÁSICO
FORMATIVO- CULTURAL
FORMACIÓN PROPEDEÚTICA

ÁREAS	
I.	Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías
II.	Ciencias Biológicas, Químicas y De la Salud
III.	Ciencias Sociales
IV.	Humanidades y Artes

TRONCO COMÚN								
CUARTO AÑO			QUINTO AÑO			SEXTO AÑO		
Asignaturas	Horas	Créd.	Asignaturas	Horas	Créd.	Asignaturas	Horas	Créd.
Matemáticas IV	5	20	Matemáticas V	5		Matemáticas VI	5	20
Física III	4	14	Literatura Universal	3		Lit. Mexicana e Iberoamericana	3	12
Lengua Española	5	20	Etimologías Grecolatinas	2		Derecho	2	8
Lógica	3	12	Biología IV	4		Psicología	4	14
Historia Universal III	3	12	Historia de México II	3		Lengua Extranjera	3	12
Geografía	3	12	Química III	4				
Total de horas y créditos	23	90	Total de horas y créditos	21		Total de horas y créditos	17	66
Dibujo II	2	8	Educación Estética y Art. V	1				
Educación Estética y Art. IV	1	4	Educación para la Salud	4				
Educación Física IV	1	SC	Educación Física V	1				
Informática	2	6	Ética	2				
Lengua Extranjera	3	12	Lengua Extranjera	3				
Orientación Educativa IV	1	SC	Orientación Educativa V	1				
Total de Horas y Créditos	10	30	Total de Horas y Créditos	12				
Total	33	120	Total	33				

Fig. 1 Mapa curricular del Tronco Común, Plan de Estudios 1996 ENP

MAPA DE ÁREAS DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA SEXTO GRADO

ÁREA I: FÍSICO MATEMÁTICAS Y DE LAS INGENIERÍAS			ÁREA II: CIENCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICAS Y DE LA SALUD		
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE ÁREA	Horas	Créd.	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE ÁREA	Horas	Créd.
Física IV	4	14	Física IV	4	14
Química IV	4	14	Química IV	4	14
Dibujo Constructivo II	3	12	Biología V	4	14
Total de horas y créditos	11	40	Total de horas y créditos	12	42
ASIGNATURAS OPTATIVAS DE ÁREA			ASIGNATURAS OPTATIVAS DE ÁREA		
Biología V	4	14	Estadística y Probabilidad	3	12
Estadística y Probabilidad	3	12	Físico-Química	4	14
Físico-Química	4	14	Geología y Minerología	3	12
Geología y Minerología	3	12	Informática aplicada a la ciencia y a la industria	2	6
Informática aplicada a la ciencia y la industria	2	6	Temas selectos de Biología	3	12
Temas selectos de Matemáticas	2	12	Temas selectos de Morfología y Fisiología	3	12
Cosmografía	3	12	Higiene Mental	3	6
Total de horas y créditos	2 a 4	6 a14	Total de horas y créditos	2 a 4	6 a 14
ÁREA III: CIENCIAS SOCIALES			ÁREA IV: HUMANIDADES Y ARTES		
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE ÁREA	Horas	Créd.	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS DE ÁREA	Horas	Créd.
Int. al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas	3	14	Int. al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas	3	12
Problemas sociales, políticos y económicos de México	3	14	Historia de las Doctrinas Filosóficas	3	12
Geografía Económica	3	12	Historia de la Cultura	3	12

Total de horas y créditos	9	40	Total de horas y créditos	9	36
ASIGNATURAS OPTATIVAS DE ÁREA			ASIGNATURAS OPTATIVAS DE ÁREA		
Contabilidad y Gestión Administrativa	3	14	Comunicación Visual	3	12
Estadística y Probabilidad	3	12	Estadística y Probabilidad	3	2
Geografía Política	3	14	Estética	2	8
Sociología	3	12	Griego	3	12
Total de horas y créditos	6	6 a 24	Historia del Arte	1	12
			Latín	3	12
			Modelado II	3	12
			Pensamiento Filosófico Mexicano	3	12
			Revolución Mexicana	3	12
			Total de horas y créditos	5 a 6	20 a 24

Fig. 2 Mapa de asignaturas Etapa de Orientación, Núcleo de Formación Propedéutica

Con el plan de estudios de 1996, el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria pretendía erigirse como modelo de la Educación Media Superior del país, con base en la formación integral de los alumnos y de acuerdo con los requerimientos de la Educación Superior y de las distintas áreas en que ésta se divide, sin dejar de lado la importancia de proporcionar educación humanística de índole social.

Es quizá por este motivo que, además de la existencia de las preparatorias de la UNAM, a lo largo de los años esta casa de estudios ha incorporado a una cantidad importante de escuelas privadas que desean ofrecer servicios educativos con base en el modelo de la Escuela Nacional Preparatoria o el Colegio de Ciencias y Humanidades; dichas instituciones se integran en lo que se conoce como Sistema Incorporado (SI). Es este último, el contexto específico en el que se circunscribe el Instituto Superior Benjamín Franklin, colegio en el que se pondrá en práctica el diseño curricular motivo de este trabajo de investigación, por lo que resulta pertinente en este punto abordar algunos aspectos de la historia del SI, en tanto que todo modelo educativo es el resultado del proceso histórico-social de un país.

En el año de 1929 surge la Comisión de Inspección y Revalidación de Estudios, Títulos y Grados Universitarios (Suárez O. y Gullén J., 1996, p. 3) la cual, sería el antecedente inmediato de lo que hoy es la DGIRE (Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios), organismo que se encarga de inspeccionar a las escuelas incorporadas para supervisar la correcta aplicación de los planes y programas de estudio aprobados por la universidad, así como de los reglamentos correspondientes.

Tras su fundación, en el año de 1930 se publica el Reglamento de Revalidación de Estudios, que contiene las normas y equivalencias necesarias para validar los estudios realizados fuera de la UNAM, para lo cual se establece la obligatoriedad de los planes y de los reglamentos vigentes, que deben ser observados y aplicados por las instituciones incorporadas (Vázquez, 1999, p. 34).

Estos dos momentos de la historia podrían considerarse como el inicio del Sistema Incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sin embargo, a pesar de la expedición del reglamento para la validación de estudios, no existía una entidad que se encargara de supervisar a las escuelas

incorporadas y de otorgarles validez oficial a los estudios que en ellas se realizaban, por ello en el año de 1967 se crea la DGIRE (Vázquez, 1999, p. 36), misma que se encarga además, de la certificación y de establecer los lineamientos para la equivalencia de los planes y programas de estudio en consonancia con las normas y procedimientos de la Universidad.

A partir de la entrada en funciones de la DGIRE, la incorporación de escuelas al sistema de la UNAM se ha producido en su mayoría en la Educación Media Superior, en las dos modalidades que esta casa de estudios ofrece: los planes y programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades y los de la Escuela Nacional Preparatoria.

De acuerdo con las estadísticas del ciclo escolar 2016-2017 (“Portal de Estadística Universitaria”, 2017), el Sistema Incorporado (SI) cuenta con un total de 316 instituciones de Educación Media Superior que atienden a 57 493 alumnos. De estas escuelas el 77% se rige por los Planes y Programas de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, entidad que hasta la fecha se mantiene a la cabeza en lo que se refiere al número de instituciones incorporadas que siguen su modelo educativo, por lo que es de vital importancia que la universidad fortalezca los lazos con el SI en lo que se refiere no sólo a la revalidación de los estudios, sino y sobre todo a la instrumentación de los Planes y Programas de Estudio vigentes, mismos que desde el origen de este sistema se han adoptado.

A la fecha, las instituciones privadas incorporadas a la UNAM y en específico a la Escuela Nacional Preparatoria, prestan los servicios educativos con base en el Plan de Estudios de 1996; y por ello, éstas también se han incluido en el Proyecto de Modificación Curricular iniciado por la ENP, el cual pretende fortalecer el sistema de bachillerato de la UNAM y por ende del SI a través de la formación integral de los alumnos.

Dada la importancia de la Educación Media Superior como última etapa en la que el alumno podrá recibir una educación que aborde saberes de las distintas áreas del conocimiento, uno de sus objetivos es dotar al individuo de la llamada cultura general y favorecer el desarrollo de habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Lo anterior, aunado al contexto mundial actual

que exige la existencia de personas críticas, reflexivas, creativas y generadoras de conocimiento, obliga a las instituciones educativas a instrumentar acciones de innovación en lo científico, humanístico y tecnológico, lo cual implica reflexionar de manera profunda sobre la función del bachillerato y la necesidad de reformularlo, para instrumentar una educación que responda a las necesidades del mundo actual.

En esta misma línea, y con base en el Artículo 16 del Reglamento para la Modificación de Planes de Estudio de la UNAM, se establece que cada 6 años los consejos técnicos realizarán un diagnóstico de los planes y programas de su competencia con la finalidad de identificar aquellos que requieran modificarse parcial o totalmente (“Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio”, 2015). Así mismo, el Marco Institucional de Docencia, los Planes de Desarrollo Institucional 2011-2015 y 2014-2018 de la UNAM, el Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Nacional Preparatoria 2011-2014 y la Guía Operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio, sirven como base para el Proyecto de Modificación Curricular emprendido por la ENP.

Al hacerlo se pretende consolidar la formación integral del alumno de esta institución a través de estrategias de innovación educativa en el marco de un currículo flexible, además de brindarle una cultura amplia y ofrecerle una formación que abarque no sólo los aspectos propios del trabajo académico, sino también la consolidación de valores que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades de autoaprendizaje tanto en el contexto escolar como a lo largo de su vida. Así mismo, la modificación curricular reconoce la importancia de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como recurso de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje promoviendo su uso eficiente en el aula; pretende además estrechar los lazos de la ENP con las distintas entidades académicas de la UNAM.

En este sentido, la reforma curricular aspira a establecer un nuevo modelo educativo, el cual orientará conceptual, teórica y metodológicamente el diseño curricular de la Escuela Nacional Preparatoria y la vida académica de esta misma institución. Además, dicho modelo expresará las metas formativas y las nociones

específicas de educación, aprendizaje, enseñanza, alumno, docente y evaluación, los cuales deberán ser congruentes con la misión y visión de la ENP.⁴

Para lograrlo, es necesario que el proyecto de modificación curricular atraviese las fases siguientes (“Proyecto de Modificación Curricular”, 2018):

1. Diagnóstico,⁵ implica:
 - Análisis de las tendencias educativas y del contexto actual.
 - Análisis del plan de estudios de la ENP 1996.
 - Análisis de datos estadísticos institucionales.
 - Consulta a la comunidad.
2. Construcción de un Nuevo Modelo Educativo.
3. Elaboración de una propuesta de Planes y Programas de Estudio.
4. Instrumentación de los nuevos Planes y Programas de Estudio.

Actualmente, es posible consultar ya los programas de estudio actualizados de todas las asignaturas de cuarto año, mismos que fueron aprobados por el Consejo Técnico de la ENP el 17 de noviembre 2016, así mismo están ya disponibles los del quinto año, con fecha de aprobación del 17 de mayo de 2017, por lo que se espera que la instrumentación de éstos se lleve a cabo durante el ciclo escolar 2018-2019.

Para efectos de esta investigación, se seguirán los lineamientos el Programa Actualizado para la asignatura de Lengua Española, pues se considera que basar la propuesta didáctica motivo de este trabajo en un programa de estudios cuya vigencia está por expirar carece de sentido y utilidad.

⁴ A la fecha el Proyecto de Modificación Curricular se ha centrado en el Diagnóstico del Plan de Estudios de 1996 con la participación de todos los miembros de la comunidad de la ENP. Los resultados de dicho diagnóstico se encuentran publicados en la página oficial del Proyecto; sin embargo, en ésta no existe documento alguno que dé cuenta del nuevo modelo educativo de la ENP, a pesar de que sí se ha llevado a cabo la modificación de los programas de estudio de las asignaturas correspondientes al cuarto y al quinto año de preparatoria, mismos que pueden consultarse en la página de esta institución, y cuya implementación está planeada para el ciclo escolar 2018-2019.

⁵ Para efectos de este trabajo de investigación, cabe resaltar que, entre los resultados obtenidos a partir del diagnóstico del Plan 1996, destaca el señalamiento de los alumnos respecto a la existencia de carencias significativas en lo que se refiere al desarrollo de habilidades básicas tales como la expresión escrita y la comprensión de textos.

Por eso, es de suma importancia revisar las particularidades de este nuevo programa para establecer desde este momento los lineamientos que guiarán el desarrollo de la propuesta.

1.1.2. Programa de Estudios actualizado de Lengua Española

La asignatura se imparte en el cuarto año de preparatoria, con una total de cinco horas semanales que suman aproximadamente 150 horas a lo largo del ciclo escolar.

Forma parte del núcleo básico de lenguaje, comunicación y cultura; por sus características se considera obligatoria y teórica, y sirve de antecedente para los cursos posteriores de Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana. En términos generales, “se trata de una asignatura instrumental básica para la transmisión, articulación y consolidación de todo conocimiento que, fundamentada en textos literarios, desarrolla el pensamiento reflexivo del alumno con el trabajo de comprensión cabal de los mismos” (“Programa de Estudios de la Asignatura Lengua Española”, s/f, p. 2).

Hasta el término del ciclo escolar 2017-2018, los profesores del Sistema Incorporado abordaron los contenidos de la asignatura establecidos en el Plan de Estudios de 1996 y en el programa de estudios de la asignatura, el cual parte de la lectura y análisis de distintas obras de la literatura española desde el Siglo de Oro hasta la segunda mitad del siglo XX.

Sin embargo, como ya se mencionó, desde el año 2011 se inició con el Proyecto de Modificación Curricular de la ENP, como resultado del cual en el año 2016 se dieron a conocer los Programas de Estudio actualizados para el cuarto año Escuela Nacional Preparatoria, mismos que se empezarán a utilizar a partir del ciclo escolar 2018-2019; por esta razón, el diseño curricular motivo de este trabajo de investigación retoma los lineamientos del programa actualizado de la asignatura de Lengua Española.

Se llevó a cabo la revisión y el análisis de este con el fin de establecer las principales modificaciones que se le realizaron, por ejemplo, destaca el hecho de que las obras de la literatura española dejaron de ser el centro de las unidades

temáticas y ahora los contenidos se abordan desde “el enfoque de las competencias comunicativas [para] trabaja[r] las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir” (“Programa analítico Lengua Española”, 2016, p. 2). Los textos se conciben ahora como vehículo para garantizar el desarrollo de dichas habilidades, adoptando un papel secundario que no obliga al docente a la lectura y revisión de determinadas obras, sino que su lectura se sugiere como parte de las actividades para la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Otro cambio tiene que ver con la clasificación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, misma que se encuentra en concordancia con el modelo educativo por competencias que le subyace. Los contenidos conceptuales son los más recurrentes dadas las características propias de la asignatura, no así los procedimentales y actitudinales, que se manifiestan al momento de poner en práctica los aprendizajes o al actuar de determinada forma en situaciones diversas (Díaz Barriga & Rojas, 2002, pp. 52–57).

Así mismo, el nuevo programa concede gran importancia al desarrollo de habilidades de investigación, reflexión, interdisciplinariedad y uso efectivo de las TIC: “Para lograr una formación integral, se relacionan conocimientos propios de la disciplina con los de otras asignaturas a través de la reflexión y la crítica de temas, así como de problemas contemporáneos que impactan en el contexto social, personal y futuro laboral del estudiante. De igual manera, el trabajo colaborativo hace énfasis en el ejercicio de los valores: comprensión, confianza, diálogo, respeto, tolerancia y solidaridad” (“Programa analítico Lengua Española”, 2016, p. 2). Lo anterior expresado en el objetivo general de la asignatura:

El alumno desarrollará las competencias comunicativas a partir de una gama de obras emblemáticas de la literatura española y de producciones no literarias para comprender, analizar, interpretar y crear diferentes textos (tanto orales como escritos) mediante el conocimiento y aplicación de la gramática textual, con el fin de apreciar la lectura, su efecto artístico y generar el pensamiento crítico que coadyuve a su formación humanística. (“Programa analítico Lengua Española”, 2016, p. 3)

De tal modo que la asignatura aborda cuatro ejes rectores, que se basan en los supuestos teóricos del enfoque comunicativo, y que al mismo tiempo son habilidades que deben desarrollarse a lo largo del curso:

- Leer: A través de la revisión de textos narrativos, expositivos, literarios, icónico verbales y argumentativos y de la selección de obras representativas de la literatura española de acuerdo con los tipos de texto y los problemas del entorno.
- Hablar: Mediante la selección de elementos gramaticales para la producción oral, el trabajo colaborativo y la utilización de estrategias de presentación oral de la información tales como la exposición.
- Escribir: Por medio de la selección de elementos gramaticales para la redacción, la lectura, análisis y producción de textos de diversa índole, el estudio y puesta en práctica del proceso de escritura, la ortografía, el léxico y la gramática.
- Escuchar: A través del trabajo colaborativo para la construcción de aprendizajes y la utilización de estrategias para la recepción de información. Esta habilidad se enfatiza sobre todo en las unidades 2 y 6 del programa de la asignatura (cfr. “Programa analítico Lengua Española”, 2016, pp. 4–19).

Tomando como base estos ejes, los objetivos de aprendizaje de la asignatura contemplan que el alumno al final del curso:

1. Reflexione sobre los distintos usos de la lengua en su registro formal e informal para la creación de textos narrativos literarios y no literarios.
2. Reconozca y comprenda la estructura de los textos narrativos mediante la lectura de obras literarias y no literarias, con el fin de distinguirlas.
3. Lea, comprenda y analice diversos textos expositivos para elaborar uno en torno a una problemática actual y presentarlo en una mesa redonda.
4. Organice, a partir del conocimiento de las fases de la investigación documental, la información recopilada de diferentes fuentes sobre un tema de actualidad para vincularlo con alguna obra de la literatura española.
5. Elabore una monografía que articule la información obtenida de una investigación con su punto de vista.
6. Utilice conceptos propios de la disciplina y métodos de análisis en los géneros lírico y dramático para la comprensión lectora y su valoración estética.

7. Lea, comprenda e interprete los textos literarios con un propósito crítico.
8. Escriba un poema y/o un guion dramático con alguno de los tópicos tratados para que comprenda la función estética y comunicativa del texto lírico y dramático.
9. Decodifique los textos icónico-verbales con el fin de interpretar los distintos recursos de persuasión.
10. Diseñe un texto icónico verbal con el propósito de evidenciar la comprensión de las características y finalidad de éste.
11. Analice la poesía de vanguardia para establecer las relaciones entre el texto escrito y la imagen.
12. Identifique la estructura y las características de los textos argumentativos y los tipos de argumento con el fin de distinguirlos en contextos reales.
13. Realice un debate a partir de un tema de actualidad, (cfr. “Programa analítico Lengua Española”, 2016, pp. 4–19).

Para la consecución de estos objetivos, el programa de Lengua Española se divide en seis unidades temáticas:

UNIDAD 1	Saber relatar: la narración.
UNIDAD 2	Explicar con claridad: la exposición.
UNIDAD 3	Investigar e informar: la monografía.
UNIDAD 4	Expresar el arte: lo literario.
UNIDAD 5	Leer e interpretar: lo icónico verbal.
UNIDAD 6	Defender y persuadir: la argumentación.

Fig. 3 Unidades temáticas Lengua Española

Como puede observarse en la tabla, el curso de Lengua Española se concentra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas con la intención de promover el aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva no sólo teórica, sino práctica, interdisciplinaria e integral; sin embargo, cuando se revisan las

actividades sugeridas, nuevamente el aprendizaje se centra en contenidos específicos y no en el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades, valores, actitudes y comportamientos.

Como se ha dicho, el Sistema Incorporado a la ENP adopta los Planes y Programas de estudio aprobados por esta institución, por lo que, al aprobarse las modificaciones de éstos, las instituciones incorporadas deberán instrumentarlos en las aulas durante el ciclo escolar 2018-2019.

Una de estas instituciones es el Instituto Superior Benjamín Franklin (ISBF) preparatoria privada, incorporada a la UNAM y ubicada en el municipio de Naucalpan de Juárez. Al ser el espacio educativo en el que se aplicará la propuesta de diseño curricular motivo de este trabajo de investigación, es necesario conocer sus particularidades.

1.2. El Instituto Superior Benjamín Franklin: breve historia y descripción

El Instituto Superior Benjamín Franklin se ubica en Ciudad Satélite, municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México, específicamente en Fray Agustín de Morfi, Circuito Geógrafos, número 30, a una cuadra de las Torres de Satélite y frente al *World Trade Center Mexiquense*, como puede observarse en la figura siguiente:

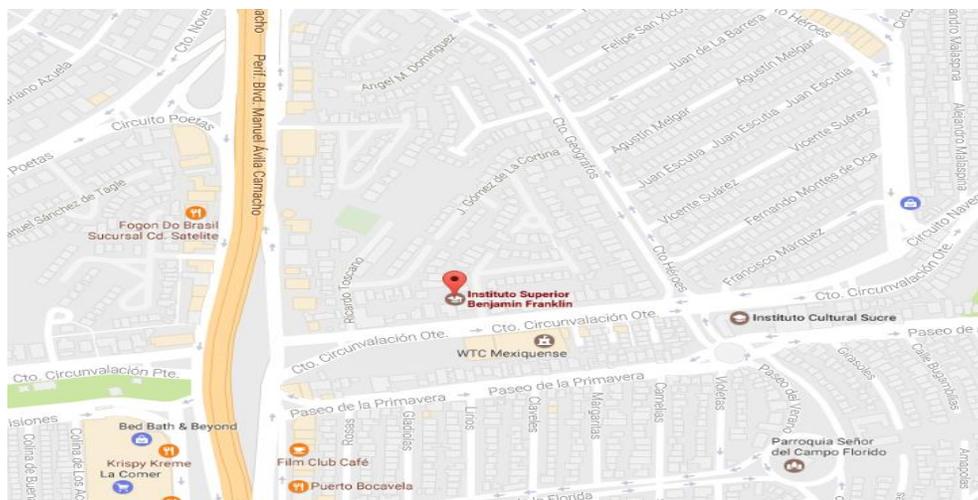


Fig. 4 Mapa de Ubicación del Instituto Superior Benjamín Franklin

Se trata de un colegio privado fundado en el año de 1977, por la Maestra Esperanza Rangel y el Físico José Calvillo García. Durante los primeros tres años de su funcionamiento ofreció únicamente educación secundaria en el turno matutino; sin embargo, en el año de 1980 iniciaron los trabajos de Educación Media Superior en el turno vespertino, con el fin de retener a los alumnos que habían concluido los estudios secundarios en esta misma institución.

Desde entonces, la preparatoria del Benjamín Franklin está incorporada a la UNAM⁶ y se rige bajo los Planes y Programas de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria. La constituyen tres grupos de bachillerato, uno de cuarto grado, uno de quinto y uno de sexto, cada uno de los cuales está integrado por no más de 20 alumnos, cuyas edades fluctúan entre los catorce y diecinueve años, siendo la mayoría, mujeres.

La infraestructura con que cuenta el colegio podría catalogarse como suficiente, los salones son de tamaño medio, con buena iluminación y ventilación, todos con pizarrón pintado sobre la pared frontal del aula y en el que se utiliza, todavía, gis. Los pupitres son sencillos, fabricados en madera y distribuidos en el espacio en cuatro filas de seis puestos cada una. El escritorio se encuentra frente al pizarrón sobre un escalón, lo que ofrece al maestro la oportunidad de tener visión clara de todos los estudiantes.

En cuanto al espacio externo del edificio, hay dos patios de tamaño regular, una cafetería pequeña y una biblioteca que puede utilizarse para complementar las clases que se imparten en secundaria y en preparatoria. En el caso de las asignaturas de Lengua y Literatura, la colección bibliográfica incluye obras de consulta y textos de autores clásicos, tanto de la literatura universal como hispanoamericana, con la opción de préstamo a domicilio para estudiantes y profesores.

El espacio dentro de la biblioteca es reducido, por lo que no es posible llevar a cabo la consulta del material dentro de la misma, de tal modo que, si se quiere revisar algún material, se llena una ficha de identificación y el alumno puede llevar el libro al salón o a algún otro espacio dentro de la institución.

⁶ Clave de Incorporación 6805.

Además, el colegio cuenta con laboratorio de cómputo con acceso a internet, puesto a disposición de los alumnos para su uso como parte de las actividades de la materia de Informática y para otros propósitos escolares, siempre y cuando se utilice en los horarios establecidos por la dirección de la escuela. Así mismo, es posible que los profesores lo reserven con anticipación para llevar a cabo su clase dentro de este espacio, mismo que cuenta con un total de quince computadoras, por lo que los alumnos deben compartir el equipo con otro compañero.

Esta es, a grandes rasgos, la descripción del espacio en el que se aplicará la propuesta, de las características específicas de los alumnos y los docentes que integran esta institución se hablará a continuación.

1.3. Perfil del alumno del ISBF

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionó al grupo de cuarto grado de preparatoria, puesto que es en el Programa de Estudios de la asignatura de Lengua Española en el que se incluye el ensayo, tema que constituye uno de los ejes de este trabajo. Luego se les aplicó a los alumnos una encuesta diseñada para conocer aspectos relacionados con su entorno familiar y sus hábitos de lectura, escritura y consumo de medios, con el fin de conocer de manera mucho más específica el perfil de éstos. A continuación, se presentan los resultados de dicha encuesta:

Se trata de un grupo con un total de 13 alumnos, 9 hombres y 4 mujeres, de los cuales, 4 tienen 15 años; 6, 16 años; y 3, 17 años.

Así mismo, 9 de estos alumnos habitan en diversas colonias de Satélite, zona que desde su construcción en los años cincuenta hasta nuestros días, alberga familias de clase media alta y alta con un alto poder adquisitivo, el resto de los estudiantes habita en los municipios de Tlalnepantla y Atizapán de Zaragoza.

En cuanto al entorno familiar de los alumnos, cabe mencionar que 9 alumnos viven con ambos padres y sólo 3 viven en un hogar monoparental, uno de ellos dirigido por el padre. Además, 2 de ellos refieren ser hijos únicos, mientras que 2 tienen un hermano, 6, 2 hermanos y el resto 3 hermanos.

En lo que se refiere al nivel educativo de los padres, el 61% de las madres cuenta con estudios de licenciatura, mientras que el 23% terminó la educación

básica y sólo el 7.6% realizó estudios de posgrado. De los padres, el 53% tiene estudios de licenciatura, el 7.6% cursó la educación básica y el 30% realizó estudios de posgrado.

Del mismo modo, el 92% de los alumnos refiere contar con habitación propia y un lugar de la casa destinado exclusivamente al estudio o la realización de tareas, además, el 38% afirma que su familia gasta entre \$500 y \$1000 pesos mensuales en la adquisición de libros o la asistencia a eventos culturales de distinta índole (museos, obras de teatro, exposiciones, conciertos, etc.).

En lo que respecta a los hábitos de lectura de los alumnos, el 84% de ellos afirma que le gusta leer tanto en formato impreso, como en PDF o directamente en alguna página de internet. Sin embargo; sólo el 23% de ellos dedica más de 5 horas semanales a lectura y un abrumador 61% lee menos de dos horas a la semana. Lo anterior se relaciona con los motivos por los cuales los alumnos se acercan a la lectura, pues si bien el 61% admite leer por gusto, el mismo porcentaje refiere leer por obligación, específicamente por razones relacionadas con la escuela.

En relación con los materiales de lectura, el 69% de los alumnos prefiere leer novelas, el 61% lee cuentos, el 53%, libros o revistas de divulgación científica, el 46% libros juveniles, entre los que se encuentran las sagas o *bestsellers*, y el 38% lee poesía, aunque ésta última se lee sobre todo en internet y el concepto que de ella tienen los alumnos es difuso.

Otro aspecto importante tiene que ver con la realización de otras actividades al mismo tiempo que se lee; en este rubro, el 38% de los alumnos admite escuchar música mientras lee, y el mismo porcentaje de alumnos navega en internet o está pendiente del celular; además, sólo el 15% de ellos refiere tomar notas o subrayar durante la lectura. Resulta relevante mencionar que, el 15% de los alumnos admite leer despacio, aburrirse fácilmente, no concentrarse en la lectura o no comprender lo que lee.

Resultados similares se obtuvieron en lo que respecta a la escritura: el 62% de los alumnos afirma que le gusta escribir, el 38% dedica de 3 a 5 horas semanales a la escritura; sin embargo, sólo el 8% de ellos escribe textos que no están relacionados con las tareas escolares y el 15% considera dentro del tiempo

destinado a la escritura, aquel que dedica a responder mensajes instantáneos, publicar o comentar en redes sociales o enviar correos electrónicos. Resultados que coinciden con el motivo de escritura primordial: la escuela, pues el 69% de los alumnos afirma escribir, sobre todo, como parte de las actividades que se le exigen en la escuela, es decir, como obligación.

En cuanto a las principales dificultades, se solicitó a los alumnos que seleccionaran todos los problemas que enfrentan a la hora de escribir y no sólo uno, por lo que, el 30% de ellos admite que su principal problema es no saber cómo empezar, otro 30% no planea lo que va a escribir, el 15% no ordena las ideas en párrafos, otro 30% tiene mala ortografía y 46% admite que sus textos no se entienden o carecen de cohesión y coherencia.

Respecto al uso del internet, todos los alumnos refieren contar con servicio de internet en su casa, además el 84% de ellos cuenta con un teléfono inteligente con conexión inalámbrica a internet. El 23% de ellos refiere dedicar de 3 a 5 horas al uso del internet todos los días, tiempo que incluye tanto la navegación en la red como el uso de las redes sociales o los servicios de mensajería instantánea; el resto de los estudiantes admite estar conectado permanentemente a internet.

Las razones por las que los alumnos utilizan la red son distintas: el 69% la usa para buscar información, conversar en línea con amigos, compañeros de escuela o familiares y escuchar música; el 61% se comunica a través de mensajes instantáneos o redes sociales; el 53% publica en redes sociales y sólo el 30% utiliza internet para leer, hacer tareas o estudiar.

Así mismo, al utilizar la red para fines escolares, las páginas más visitadas son *Wikipedia* con 61%, *Yahoo respuestas* con el 38% y *El Rincón del Vago* con 23%.

A la luz de estos resultados es posible construir el perfil del alumno de preparatoria del Instituto Superior Benjamín Franklin. Como ya se mencionó, la mayoría proviene de familias con ingresos superiores a la media, son hijos de profesionistas, pequeños o medianos empresarios o burócratas de alta categoría, lo que les brinda la oportunidad de acceder a educación privada desde su infancia y pone a su disposición otras ventajas, tales como el contar con teléfonos celulares

de última generación, computadoras portátiles con acceso a internet y automóvil propio o familiar para desplazarse de la escuela a su domicilio y viceversa.

Los motivos que llevan a los estudiantes a cursar la preparatoria en esta institución son diversos, primero están aquellos que, tras terminar la secundaria, deciden continuar sus estudios en el colegio; otros, la eligen por la cercanía respecto a su domicilio o por ser una de las pocas opciones de bachillerato privado en el turno vespertino. Algunos alumnos varones practican deporte de manera formal por la mañana, lo que les obliga a estudiar por las tardes y otros más, aunque son los menos, desempeñan alguna actividad laboral por la mañana, ya sea en el sector privado o en el negocio familiar. Por último, el instituto capta a algunos alumnos que no aprobaron el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior o que no fueron asignados en la opción de su preferencia.

En cuanto a la lectura y la escritura, se observó que los alumnos del Instituto carecen de hábitos sólidos, leen o escriben, sobre todo, por motivos escolares y reconocen enfrentar una serie de dificultades a la hora de hacerlo, tales como la falta de comprensión, el aburrimiento, la falta de concentración e incluso la velocidad a la que leen; éstas afectan de manera directa la producción de textos, pues en su mayoría no saben cómo empezar a escribir, lo que habla de una falta de planeación del texto escrito, igualmente, repiten frases o palabras, les falta claridad o tienen mala ortografía, lo que remite a la falta de revisión y corrección de los textos durante su escritura y al final de la misma.

En lo que se refiere al uso del internet, se observó que todos los alumnos cuentan con servicio de internet en casa y la gran mayoría tiene además, *Smartphone* con internet móvil, además, el uso que hacen de estos recursos es constante, permanente incluso, por lo que éste puede ser un recurso importante al momento de diseñar y aplicar la propuesta didáctica, objeto de este trabajo de investigación, sobre todo porque en el caso del Instituto, las autoridades escolares no prohíben el uso de dispositivos en sus instalaciones y es el profesor quien debe establecer normas al respecto dentro de los parámetros de su clase. Ello brindaría la oportunidad no sólo de integrar las TIC en la propuesta, sino de incidir en las habilidades de los alumnos en lo que se refiere al uso de la red en general y

específicamente a la búsqueda, selección, síntesis y análisis de la información que se toma de internet.

Por ello, dado que la propuesta gira en torno al Diseño Curricular de Aula, la argumentación y la redacción de un ensayo escolar, es necesario rescatar algunas características del perfil del alumno que resultan fundamentales. Primero, el hecho de que se trabaje con un grupo pequeño resulta ideal, pues, como se explicará en el capítulo dos, el paradigma sociocognitivo parte de la idea de que el aprendizaje individual se ve favorecido a partir de los intercambios colectivos en un contexto determinado, para que de esta manera surja el interés y la motivación necesaria para permitir el desarrollo de valores, actitudes, comportamientos, capacidades, destrezas y habilidades. Segundo, identificar las principales dificultades de los alumnos en lo que se refiere a la lectura y a la producción de textos, permitirá elaborar el diseño curricular de aula de manera que contribuya al desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos y su posterior aplicación en contextos distintos al escolar.

Este último aspecto coincide con el perfil de egreso que la institución proyecta para los alumnos del colegio, puesto que el objetivo principal de éste es dotarlos de los conocimientos y habilidades necesarias para que ingresen a la Educación Superior poseyendo una cultura general suficiente, la cual debe basarse no en la memorización de información, sino el desarrollo de pensamiento crítico (del cual la argumentación es una parte fundamental), a través de la investigación y la promoción de valores como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad.

1.4. Perfil del docente del ISBF

En lo que se refiere a los profesores que imparten clase en el colegio, se exige que éstos cuenten con título de licenciatura en cualquiera de las especialidades que se especifican en el perfil profesiográfico proporcionado por la DGIRE, por lo que gran parte de los profesores del instituto son egresados de universidades públicas (UNAM, UAM, IPN) y han dedicado la mayor parte de su vida laboral a la docencia; muchos trabajan en otras escuelas por la mañana y complementan sus ingresos impartiendo clases por la tarde en el Benjamín Franklin.

Por lo general, la dirección de la escuela asigna todas las materias de un área específica a un solo profesor, por lo que la planta docente es bastante reducida. Los horarios que se otorgan a los docentes son corridos, lo que dificulta el intercambio académico entre colegas.

En cuanto al desarrollo de su práctica el profesor debe regirse por los principios de equidad, igualdad y libertad de cátedra, expresados en los lineamientos correspondientes de la Escuela Nacional Preparatoria. Esta libertad ofrece al docente la posibilidad de innovar en su práctica siempre y cuando la planeación y el trabajo en el aula se ajuste a los requerimientos de los planes y programas de estudio de la asignatura que imparte, aceptando cumplir con éstos de manera íntegra para garantizar la consecución de los objetivos.

A lo largo del año escolar la supervisión de la escuela observa las clases de los profesores y ofrece sugerencias para mejorar el desempeño docente, el ambiente del aula o el aprendizaje de los alumnos, mismas que deben ser tomadas en cuenta atendiendo a las particularidades del grupo y de los alumnos.

Además, se solicita a los docentes la elaboración anticipada del Programa Operativo de la materia, mismo que debe entregarse para su revisión y aprobación dos semanas antes del inicio del ciclo escolar. En dicho documento deben incluirse las unidades temáticas estipuladas en el programa de la asignatura de la ENP, así como la descripción de la metodología de trabajo, mediante actividades para el aprendizaje de los contenidos, estrategias de enseñanza, bibliografía de consulta y complementaria e instrumentos de evaluación. El Programa Operativo que el docente elabora, guía el trabajo del aula a lo largo de todo el año escolar y en cada una de las unidades, mismas que se desglosan en semanas y horas clase. Como alternativa a dicho programa, Martiniano Román propone elaborar un Diseño Curricular de Aula (DCA), entendido como “una estrategia de diseño que concreta el currículum institucional y genera diferentes integraciones en el plano didáctico porque innova los procesos de aprendizaje-enseñanza que se desarrollan a lo largo de un periodo” (Fragoso, 2015). El periodo que abarca el Diseño Curricular de Aula no es lo más relevante, pues puede contemplar periodos anuales, semestrales, mensuales o semanales.

En este sentido el profesor que labora en el ISBF debe elaborar su Programa Operativo con base en los lineamientos que marca la ENP, pero al mismo tiempo posee la libertad de decidir la manera en que organiza y lleva a cabo el trabajo en el aula, por lo que justo en este espacio cabe la posibilidad de elaborar diseños curriculares de aula centrados en el desarrollo de una capacidad específica. Hacerlo implica conocer su sustento teórico-metodológico y el proceso necesario para llevarlo a cabo, por lo que las particularidades del DCA se explicarán a detalle en el siguiente capítulo de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL DISEÑO CURRICULAR DE AULA

2.1. Globalización, sociedad de la información y del conocimiento

En el año de 1983, el economista estadounidense y profesor de la Universidad de Harvard, Theodore Levitt, acuñó el término globalización para describir el aumento internacional en el consumo y en el *marketing*.

Treinta y cinco años después este concepto continúa vigente, pues el mundo actual sigue inmerso en un proceso constante de globalización, mismo que implica no sólo la interdependencia económica, sino que ha expandido sus fronteras al ámbito social, político y cultural de las distintas naciones que lo conforman, provocando el surgimiento de una sociedad homogénea y estandarizada que no distingue ya formas locales de existencia.

Como resultado de este proceso y del auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la información ha experimentado un crecimiento exponencial que la ha vuelto inabarcable, de tal modo que se ha convertido, como afirma Martiniano Román, en la “materia prima” de la sociedad actual, no por nada a esta última se le conoce como sociedad de la información.

Sin embargo, para que dicha información se transforme en conocimiento es necesario que los individuos lleven a cabo un proceso mental de análisis, organización y síntesis de ésta, de tal modo que la sociedad de la información⁷ trascienda y se convierta en sociedad del conocimiento.

Peter Drucker, sociólogo de origen austriaco, fue el primero en referirse a este nuevo tipo de sociedad “caracterizada por una estructura económica y social en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales (Drucker, 1994, p. 9).

Para lograr la transición de sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, el medio más eficaz es una educación que responda a las

⁷ El término “sociedad de la información”, fue utilizado por primera vez en el año de 1973 por el sociólogo estadounidense Daniel Bell.

necesidades de un mundo cuya estructura y organización ha sufrido un cambio radical en los últimos años, cambio que también la educación debe sufrir, en tanto que “la escuela como institución resulta socialmente imprescindible como agencia de socialización y enculturación [esta última] entendida como una forma de integración y cohesión social en el marco de culturas híbridas y globales” (Román, 2011, p. 159).

Por ello, Martiniano Román propone la Refundación de la Escuela, pues “una nueva sociedad reclama una nueva cultura educativa” (Román, 2011, p. 160). Esta refundación constituirá la estrategia a través de la cual la escuela responderá a las necesidades educativas actuales, lo que implica cambiar el paradigma educativo existente, es decir, “transitar desde un modelo de enseñanza-aprendizaje a un modelo de aprendizaje-enseñanza” (Román, 2011, p. 160). En el primero, el profesor es el protagonista en el salón de clase, explica y espera que los alumnos aprendan sin tomar en cuenta el modo en que lo hacen. En cambio, en el segundo modelo, el aprendizaje parte de determinar cómo aprende el alumno para que este aspecto sea el punto de partida de la enseñanza, de tal modo que la educación se centre no en la acumulación de información, sino en la transformación de ésta en conocimiento a través, como ya se mencionó, de un proceso mental de análisis, organización y síntesis, mismo que dotará a los alumnos de las herramientas necesarias para aprender tanto en la escuela como en la vida en general, convirtiendo al aprendizaje en un proceso permanente.

Este nuevo modelo, nombrado por Martiniano Román como paradigma sociocognitivo, integra los planteamientos del paradigma cognitivo de Piaget, del sociocultural de Vygotsky, del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak y del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, ya que, de acuerdo con el autor, éstos pueden complementarse para elaborar una propuesta educativa cultural y curricular, misma que se manifiesta en el llamado Diseño Curricular de Aula. Sin embargo, para llegar a este último, es necesario conocer primero los antecedentes teóricos de este nuevo paradigma educativo, mismos que se explicarán en el siguiente apartado.

2.2. Antecedentes

Como ya se mencionó, la propuesta central de Martiniano Román plantea la posibilidad de que los paradigmas educativos que la conforman, lejos de contraponerse, se complementen para dar lugar a un nuevo modelo educativo que tenga como base lo sociocognitivo. A éste, Piaget y Bruner aportan una visión del aprendizaje como construcción del sujeto a partir de los esquemas mentales que ya posee; Ausubel y Novak contribuyen agregando que el aprendizaje se construye con base en los conceptos que el individuo posee de manera previa, y finalmente, Vygotsky le añade un sentido social, en tanto que el aprendizaje es producto de las interacciones del sujeto con el objeto de aprendizaje y con otros sujetos en el contexto del aula. Este presupuesto aparentemente sencillo requiere de una explicación más amplia de los aspectos que, desde las distintas posturas educativas, contribuyen a la integración del paradigma sociocognitivo.

2.2.1. Paradigma cognitivo

Para entender los planteamientos piagetianos respecto al conocimiento y al aprendizaje, es necesario comenzar con su concepción de la inteligencia humana, pues para este autor la inteligencia es un proceso de naturaleza biológica, ya que desde el nacimiento el individuo posee en herencia una serie de estructuras mentales que fijan límites a la percepción y hacen posible el progreso del intelecto. Esta idea coincide con lo que Martiniano Román afirma al respecto: “la inteligencia consta de un conjunto de capacidades que se suelen clasificar en cognitivas [...], psicomotoras [...], de comunicación [...] y de inserción social [...]” (Román, 2011, p. 97). En este sentido, el aprendizaje posibilita el desarrollo de la inteligencia individual, y, aunque Piaget no centra su teoría en los problemas de aprendizaje, sí distingue entre dos formas de aprender: la primera tiene que ver con la adquisición de información específica a partir del medio y la segunda se refiere al progreso de las estructuras cognitivas del sujeto a través de los mecanismos de asimilación y acomodación que tienen como propósito alcanzar el equilibrio cognitivo. Así, “la teoría piagetiana del conocimiento basada en una tendencia a un equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y acomodación, tiene por objeto

explicar no sólo cómo conocemos el mundo en un momento dado, sino también cómo cambia nuestro conocimiento sobre el mundo” (Pozo, 1989, p. 177).

Para explicar el modo en que se construye el conocimiento, Piaget recurre a cuatro conceptos fundamentales: asimilación, acomodación, conflicto cognitivo y equilibrio. El primero se refiere al modo en que el sujeto interpreta, a partir de sus esquemas o estructuras mentales preexistentes, la información que recibe del medio. El segundo, la acomodación, se define como el proceso a través del cual se modifican y reinterpretan las estructuras o esquemas cognitivos previos del sujeto para ajustarse a los requerimientos de la realidad.

Estos procesos se llevan a cabo de manera simultánea cuando el sujeto se enfrenta con el llamado conflicto cognitivo, el cual ocurre a partir de un estímulo externo que provoca un desequilibrio en sus estructuras cognitivas previas y lo conduce a la búsqueda del equilibrio nuevamente.

Por lo tanto, el aprendizaje y el progreso intelectual surgen a partir del desequilibrio y de la recuperación del equilibrio mediante la asimilación y la acomodación de las estructuras mentales.

Piaget, en su teoría del desarrollo intelectual, examinó cómo se forman los conocimientos y cómo cambian las concepciones que se hace el sujeto sobre los objetos, el mundo y los conceptos, así como los procesos que ocurren en él cuando se produce el conocimiento, y concluye que a partir de las capacidades generales con las que se nace, los individuos van construyendo su conocimiento sobre la realidad que los rodea. En resumen, la teoría de Piaget explica el aprendizaje como un proceso constructivo en el que el sujeto es el protagonista, por lo que aprender significa no sólo modificar los conocimientos previos, sino también integrar los nuevos que emanaron del conflicto cognitivo.

2.2.2. Paradigma sociocultural

De los planteamientos de Lev Vygotsky, el paradigma sociocognitivo retoma dos elementos fundamentales; por un lado, el que se refiere al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, y, por el otro la naturaleza o las características de la llamada Zona de Desarrollo Próximo.

Para entender las funciones superiores es necesario comprender que la evolución psicológica del ser humano sigue dos líneas, una natural y otra de carácter cultural o social; la primera se refiere al desarrollo de funciones psicológicas elementales y la segunda al de las funciones superiores, como son la memoria, el lenguaje, la percepción, el pensamiento, entre otras. El desarrollo de estas últimas se da a partir de un proceso de internalización de las interacciones sociales, lo que permite la apropiación reconstructiva de la cultura (v. Pozo, 1989, pp. 187–190). Esto último, como ya se explicó, es fundamental en el mundo globalizado.

Para Vigotsky, el desarrollo psicológico implica una serie de transformaciones de índole cualitativa, pues los individuos no internalizan el conocimiento como una simple acumulación, sino que lo articulan con sus conocimientos previos para reestructurarlo y permitir el surgimiento de nuevos conocimientos, lo que posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Para conseguirlo, el sujeto requiere de la ayuda del otro con el fin de arribar a lo que Vygotsky llama la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que, explicada por el propio autor, “es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente una tarea, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de una tarea bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 2009, p. 86). De tal modo que al establecer la ZDP del sujeto, se establece también su aprendizaje en el futuro inmediato.

En su teoría sociocultural, Vigotsky reconoce que el aprendizaje es un proceso de carácter social, es decir, el sujeto aprende a través de la interacción con el medio que le rodea: “el aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vigotsky en Román, 2011, p. 57). Es además “un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas” (Vigotsky, 2009, p. 139). En suma, el conocimiento se construye socialmente, es decir, a través de la interacción del sujeto con otros individuos en un medio específico.

2.2.3. Aprendizaje significativo

Por su parte, Ausubel plantea que el aprendizaje del sujeto depende de la relación que se establece entre sus estructuras mentales previas, es decir, el conjunto de ideas y conceptos que posee sobre determinada área del conocimiento, y la nueva información.

El logro del aprendizaje significativo en el aula comienza cuando el docente conoce los esquemas cognitivos con los que cuentan los alumnos, para que éstos sirvan de marco al diseño de estrategias de intervención didáctica y de organización del trabajo en el salón de clases. Ausubel resume el principio anterior de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, D., Novak J., 1976, p. 3).

El aprendizaje significativo se efectúa cuando se establece una relación sustancial y no arbitraria entre lo que el alumno ya sabe y la nueva información, a partir de la construcción de puentes entre el nuevo conocimiento y algún elemento de la estructura cognitiva previa del alumno, es decir, que un aprendizaje será significativo sólo si el alumno puede atribuirle dicho significado desde sus propios esquemas de conocimiento.

Igualmente, para que el aprendizaje significativo ocurra, el alumno debe poseer un cierto grado de predisposición y la información se le debe presentar de tal manera que se promueva el establecimiento de puentes cognitivos con las estructuras mentales existentes, además de que se le brinden los anclajes adecuados para que el sujeto pueda interactuar con el nuevo conocimiento. En palabras del propio autor: “el alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, [de tal modo] que el material que aprende [...] sea potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel, D., Novak J., 1976, p. 48).

Esta es, a grandes rasgos, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; Novak contribuyó a ésta dotándola de un carácter humanista, al considerar el

componente emocional del aprendizaje en las interacciones entre el alumno y el profesor.

Para efectos del Diseño Curricular de Aula, Martiniano Román retoma el aprendizaje significativo cuando se refiere a la llamada arquitectura del conocimiento, que incluye además algunos de los planteamientos del aprendizaje heurístico de Bruner, los cuales se explican a continuación.

2.2.4. Aprendizaje por descubrimiento

En los años sesenta, el psicólogo estadounidense Jerome Bruner desarrolló una teoría que se conoce con el nombre de aprendizaje heurístico o por descubrimiento. El planteamiento principal de la misma es que el alumno debe aprender por sí mismo a través del descubrimiento guiado y progresivo de los contenidos. Para ello el profesor debe proporcionar material que estimule al alumno y lo llevé a descubrir el funcionamiento de los objetos y de los fenómenos de una manera activa y constructiva, privilegiando el aprendizaje significativo por encima del memorístico.

Este tipo de aprendizaje tiene como marco de referencia los llamados sistemas de aprendizaje, a saber, el enactivo, el icónico y el simbólico. De éstos, el primero se basa en el aprendizaje a través de la percepción y de la actividad; el segundo utiliza la imaginación y las representaciones mentales, y el tercero hace uso de conceptos y símbolos específicos. A partir de esta clasificación, el autor crea un modelo de aprendizaje que privilegia la inducción por encima de la deducción con el fin de mejorar las estructuras mentales del alumno.

De esta manera, el aprendizaje por descubrimiento toma como punto de partida una serie de supuestos respecto a los sujetos que aprenden, a saber:

- El sujeto posee de manera natural una serie de potencialidades que le permiten descubrir el conocimiento.
- Como resultado del aprendizaje por descubrimiento, el sujeto elabora una construcción intrapsíquica novedosa.

- El punto de partida de este tipo de aprendizaje es la identificación de un problema que lleva al desarrollo de un proceso de investigación con miras a la resolución significativa del mismo.
- El elemento central del acto de descubrir se produce cuando el sujeto somete sus hipótesis a alguna forma de comprobación.
- Para que la actividad resolutoria se considere un descubrimiento debe ser autorregulada y productiva y valorar los errores que se cometan como oportunidades para avanzar en el proceso.
- En principio, se pensaba que el aprendizaje por descubrimiento era un proceso individual y solitario; sin embargo, después se descubrió que, si bien es el sujeto quien ha de construir su propio saber, tal proceso de construcción es realizado en un medio social, y a través de relaciones comunicativas con otros individuos.
- A mayor autonomía del sujeto, mayor será el grado de aprendizaje que adquiera.

Tomando en cuenta lo anterior, Bruner insiste en la importancia de organizar los contenidos en bloques específicos, a partir de la comprensión y del establecimiento de relaciones significativas con otros contenidos, por lo que una buena estructura del conocimiento puede favorecer o facilitar el aprendizaje de éste; en este sentido el aprendizaje por descubrimiento se integra adecuadamente a los planteamientos del Diseño Curricular de Aula, en tanto que éste último pretende crear puentes cognitivos que van de los hechos a los conceptos, es decir, de manera inductiva, y también, en sentido inverso, es decir, de manera deductiva.

En resumen, Martiniano Román plantea la refundación de la escuela en el contexto de la globalización, a partir de la creación de un nuevo paradigma educativo que integre los planteamientos de los autores revisados en los apartados anteriores desde la siguiente perspectiva:

Diremos que el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual, pero que el paradigma sociocultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. Y desde esta perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas. Ambos paradigmas se entremezclan en nuestra propuesta curricular y cultural para la educación (Román, 2009, p. 150).

Pero, en concreto qué es y cuáles son las características y planteamientos fundamentales del paradigma sociocognitivo. La respuesta a esta y otras preguntas relacionadas, se abordarán a continuación.

2.3. El paradigma sociocognitivo

En su obra (Kuhn, 1971), Thomas Kuhn explica el concepto de paradigma y su importancia para el desarrollo de la ciencia, puesto que, como modelo de interpretación científica influye en los caminos que las distintas áreas de conocimiento han seguido a lo largo de la historia. Así, el autor define al paradigma como un modelo o patrón aceptado por una comunidad científica específica, lo que implica el reconocimiento de las normas tanto explícitas como implícitas derivadas de éste (v. Kuhn, 1971, pp. 34–50).

En este sentido, Kuhn agrega que un nuevo paradigma implica una definición mucho más rígida de alguna ciencia, puesto que para ser aceptado como tal tiene que “parecer” mejor que los paradigmas anteriores o existentes en el mismo momento.

De manera concreta, el paradigma es la manifestación de la aceptación tácita o evidente de los principios para hacer ciencia por parte de una comunidad científica. En el caso de la educación, un paradigma “es un modelo teórico para hacer ciencia educativa e interpretar la teoría y la práctica educativa” (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2004, p. 33).

Este modelo se mantiene siempre y cuando no presente alguna anomalía o no surja otro paradigma que demuestre ser mejor y por ende le sustituya. De acuerdo con Martiniano Román, en la actualidad la educación atraviesa un momento de crisis, puesto que los lineamientos de la escuela tradicional⁸ y de la escuela activa⁹ no se amoldan a los requerimientos educativos en la sociedad del

⁸ Este tipo de educación privilegia el aprendizaje de contenidos sin preocuparse por el desarrollo de capacidades y valores, pues considera que éstos se desarrollarán de manera indirecta a través de la realización de actividades para aprender información específica.

⁹ La escuela activa brinda mayor importancia a lo métodos, es decir las actividades que el alumno realiza en el aula, pues considera que el aprendizaje se logra a través de la acción y que al hacer se pueden desarrollar de manera indirecta capacidades y valores.

conocimiento, este hecho abre la oportunidad para el surgimiento de un nuevo paradigma que pretende sustituir a los anteriores y dar paso a una etapa de transición científica (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2003, pp. 29–30), a éste se le denomina paradigma sociocognitivo, entendido como “un nuevo modelo [para] aprender a aprender que implica el uso adecuado de estrategias cognitivas, [metacognitivas] y modelos conceptuales” (Román, 2011, p. 162). Pero, para que éste entre en vigor, es necesario llevar a cabo una Refundación de la Escuela desde el aula, como respuesta a la crisis del modelo educativo actual, lo que implica reconocer su ineficacia y la necesidad de reemplazarlo a través de una nueva escuela que ofrezca respuestas teóricas y prácticas acordes con los requerimientos de la sociedad del conocimiento:

La refundación de la Escuela consiste en transitar, en la teoría y en la práctica, desde un modelo de enseñanza-aprendizaje (yo explico para que aprendan) a un modelo de aprendizaje-enseñanza (cómo aprende el que aprende y ahora qué hago yo como profesor). Y recordemos que el aprendiz aprende con sus capacidades y sus valores y el profesor-maestro como mediador del aprendizaje y de la cultura social e institucional, debe desarrollarlos de una manera sistemática, por medio de contenidos y métodos (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2004, p. 16).

Por lo que, para lograr dicha refundación, es necesario en primer lugar invertir el modelo de enseñanza-aprendizaje hasta convertirlo en un modelo de aprendizaje-enseñanza. Este cambio, en apariencia sencillo, representa una concepción totalmente distinta del aprendizaje, del trabajo en el aula, del papel del profesor y de lo que la educación representa, pues implica que la sociedad de hoy, a través de la escuela, aprende y crea conocimiento propio. En segundo lugar y derivado de este cambio sustancial, el paradigma sociocognitivo constituye en sí mismo el principio integrador de los paradigmas anteriores y la respuesta a las necesidades educativas de la sociedad globalizada.

Así, el paradigma sociocognitivo es una propuesta epistemológica, teórica y práctica que se desarrolla tomando en cuenta criterios culturales, sociales, institucionales, curriculares y de capacidades, valores y estrategias de aprendizaje. Se define como un modelo de escuela refundada, basado en el aprendizaje-enseñanza, y se diferencia de otros paradigmas, por ejemplo, el conductista propio

de la escuela tradicional y de la escuela activa, por las razones que se observan en la tabla de la página siguiente y que, al mismo tiempo, lo caracterizan:

RUBRO	PARADIGMA CONDUCTISTA	PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO
Metáfora básica	Visión mecanicista de la realidad educativa, el sujeto se asemeja a la máquina, su funcionamiento y la posibilidad de predecir sus acciones futuras.	Considera al sujeto en su totalidad, integrando sus proceso mental y afectivo con el contexto de aprendizaje.
Modelo de profesor	Profesional competente, un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje. Transmite los conocimientos que el alumno recibe de manera pasiva.	Mediador del aprendizaje y de la cultura global, social e institucional utilizando a los contenidos y a los métodos-procedimientos como medios para desarrollar capacidades y valores individuales y sociales.
Currículum	Cerrado y obligatorio.	Abierto y flexible.
Objetivos	Se clasifican en generales, específicos y operativos, lo importante es identificar conductas cuantificables. Taxonomía de Bloom.	Se expresan en forma de capacidades, destrezas (atendiendo al proceso cognitivo) y en valores, actitudes (atendiendo al proceso afectivo).
Contenidos	Como conductas para aprender a través de la realización de actividades.	Como formas de saber articuladas en el Diseño Curricular de Aula de manera significativa y constructiva permeando en la vida cotidiana.
Evaluación	Proceso sumativo, centrado en la elaboración de un producto medible y cuantificable.	Se divide en formativa o procesual centrada en el valor que se otorga a la consecución de los objetivos, es de carácter cualitativo, y sumativa o cuantitativa para evaluar los contenidos como formas de saber y los métodos procedimientos como formas de hacer en función de los objetivos.
Metodología	Suma de objetivos, conductas y actividades centrados en los contenidos que se deben enseñar y aprender.	Constructiva y significativa, privilegiando el aprendizaje por descubrimiento y los aprendizajes individuales y sociales.
Enseñanza	El profesor es el protagonista en el salón de clases, expone la información para que el alumno aprenda.	Entendida como mediación en el aprendizaje y estar subordinada a éste. Es la intervención en los procesos cognitivos y afectivos del sujeto en un contexto determinado.
Aprendizaje	Memorístico como respuesta a un estímulo externo.	Constructivo. El sujeto posee determinado potencial cuyo desarrollo depende de la mediación del adulto y de la interacción con sus pares.
Inteligencia	Hereditaria sin posibilidades de mejora.	Producto social susceptible de ser mejorado.
Memoria	No existe un modelo de memoria constructiva, pues su funcionamiento no es cuantificable.	Proceso constructivo, al principio la información se almacena y luego se transforma en conocimiento.
Motivación	Extrínseca, se apoya en premios o castigos como formas de reforzar el aprendizaje.	Intrínseca, orientada a la mejora del individuo y del grupo. Promueve la cooperación antes que la competitividad.
Formación del profesorado	Promueve la competitividad, se orienta a la adquisición de competencias que sustenten su autoridad profesional.	Requiere llevar a cabo la transición al modelo aprendizaje-enseñanza, la comprensión del cómo y para qué aprenden los alumnos y el dominio de su área de conocimiento.
Investigación	Modelo tecnocrático, separación entre el docente y el investigador que define cómo se debe enseñar.	Centrada en los procesos y los productos, entendidos como objetivos en forma de capacidades y valores.
Persona y ciudadano	Positivista, pasivo, competitivo, acrítico y falta de creatividad.	Crítico, constructivo, creativo, capaz de usar sus conocimientos tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana, laboral o personal.
Modelo	Estímulo -respuesta Watson y Pavlov y estímulo-organismo-respuesta de Skinner. Asimilación y reproducción de ideas de manera memorística.	Modelo de aprendizaje-enseñanza, aprendizaje constructivo que subordina a la enseñanza.

Fig. 5 Paradigma conductista vs Paradigma sociocognitivo

(cfr. Román, 2011, pp. 153–157)

De acuerdo con los principios enunciados en la tabla y en las páginas anteriores, el eje fundamental del paradigma sociocognitivo es la Refundación de la Escuela, pensada como respuesta tentativa a los problemas que atraviesa la educación en el mundo; ésta implica educar a los alumnos a través del desarrollo sistemático de capacidades, destrezas, valores y actitudes, para lo cual los contenidos dejan de ser el fin de la educación y se convierten junto con los métodos y procedimientos en medios para alcanzar los objetivos de desarrollo, por lo que la escuela refundada adquiere no sólo un sentido teórico, sino, y sobre todo, práctico, mismo que se manifiesta en el aula a través de la elaboración del Diseño Curricular de Aula (DCA) como modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los planes y programas de estudio vigentes. En este sentido el DCA es una forma de planificación en la que tanto los contenidos como los métodos (actividades) son los medios para lograr el desarrollo de capacidades, destrezas, valores y actitudes, por lo que en el apartado siguiente se abordan sus particularidades y los pasos que debe seguir su elaboración.

2.3.1. Diseño curricular de aula

Este concepto fundamental del paradigma sociocognitivo se compone de tres elementos fundamentales. Primero, hablar de diseño remite necesariamente a la idea de creación y de planeación; diseñar es elaborar, primero mentalmente, un plan detallado para llevar a cabo una acción. Es un proceso deliberado, consciente y creativo, por medio del cual se ordena una serie de elementos con el fin de lograr un objetivo determinado. A través del diseño, el sujeto crea una realidad posible (Fragoso, 2016); quien diseña parte de la información que posee para crear una imagen mental que se traduce luego en la elaboración concreta de dicha imagen.

Segundo, el término currículum ha adquirido, a lo largo del tiempo, distintas acepciones en el ámbito educativo, por lo general se refiere al conjunto de planes y programas de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral del alumno; además de lo que ya se mencionó, el currículum posee un rasgo de imposición cultural en tanto que son las instituciones internacionales, nacionales y educativas quienes determinan qué y cómo se enseña en las escuelas. Estas

decisiones institucionales atienden a la aplicación de un paradigma educativo previamente seleccionado, por decirlo de alguna manera, y en este sentido, señalan un currículum cerrado y obligatorio.

Sin embargo, en el contexto del paradigma sociocognitivo el término currículum posee una doble dimensión, la primera lo define como un proceso de selección cultural y la segunda como modelo de aprendizaje-enseñanza. Entendido de esta manera, cuando el docente lo utiliza en el aula, éste se transforma en una herramienta cultural y el profesor pasa a ser mediador de la cultura social, pero al mismo tiempo se convierte en una herramienta para lograr el aprendizaje escolar y el docente ocupa, en este caso, el mismo papel de mediador. Desde esta perspectiva el currículum se entiende como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos en el aula, tercer elemento del DCA. Constituye “el espacio simbólico de relaciones donde los sujetos intercambian configuraciones de significado del mundo y generan sentidos diversos de acuerdo con los contextos personales y colectivos que se entrecruzan en dicho escenario” (Fragoso, 2016).

A partir de la explicación de sus partes es posible configurar una definición de Diseño Curricular de Aula. Al respecto Martiniano Román afirma que éste “pretende concretar el currículum en un aula y una asignatura por medio de programaciones o planificaciones largas y cortas en asignaturas o subsectores de aprendizaje” (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2003, p. 204), de tal modo que “es una acción creativa por parte del profesor en tanto estrategia que decide trayectos formativos recuperando *[sic]* el currículum institucional y orientando hacia el desarrollo de capacidades y valores necesarios para la conformación del proyecto formativo del alumno, a través de los contenidos y los métodos que para ello se requieran” (Fragoso, 2016).

De una manera más concreta y para efectos de este trabajo de investigación, se considera que un Diseño Curricular de Aula es un modelo de planeación del aprendizaje-enseñanza centrado en el desarrollo de capacidades y valores y en el que los métodos y los contenidos son sólo los medios para conseguirlo.

Desde esta definición, el DCA se distingue de otros modelos de planeación didáctica que tienen como base distintos paradigmas educativos, por ejemplo, los modelos del paradigma conductista que incluyen tanto a la escuela tradicional como a la escuela activa, puesto que ambas parten de la concepción del hombre en tanto máquina, cuyas acciones deben ser observables, medibles y cuantificables. En el aula ambos modelos plantean objetivos orientados al aprendizaje de contenidos y se privilegia al profesor que “sabe enseñar” aunque ignore cómo aprenden sus alumnos, además el currículum que siguen es cerrado y de carácter obligatorio, impuesto por autoridades educativas que en la mayoría de los casos nunca han pisado un salón de clases. En cuanto al trabajo en el aula, éste se reduce a la realización de una serie de actividades para aprender contenidos o formas de hacer las cosas, privilegiando el aprendizaje memorístico y una evaluación que mide lo medible y cuantificable. Por lo tanto, la planeación que se elabora desde el punto de vista de estas escuelas recoge los mismos elementos del currículum y los articula de una manera bastante parecida, no así el Diseño Curricular de Aula que, aunque recoge algunos de estos mismos elementos, lo hace desde una proporción y articulación interna diferente que se manifiesta de modo visible en la estructura de la planeación como puede observarse en las tablas siguientes:

RUBRO	ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA ACTIVA (UNIDADES DIDÁCTICAS)
Objetivos generales	Referidos a contenidos generales que luego se trasladan a objetivos/contenidos específicos.	Contenidos expresados en términos de acción, verbos en infinitivo.
Objetivos operativos	Referidos a conductas observables medibles y cuantificables.	Referidos a acciones necesarias para aprender contenidos.
Contenidos	Tomados tal cual de los planes y programas de estudio oficiales.	En función de los ejes transversales del currículum y organizados en mapas conceptuales.
Actividades	Orientadas al aprendizaje de contenidos y al cumplimiento de los planes y programas de estudio.	A manera de lista pretenden recoger hechos o experiencias de la vida cotidiana para aprender a hacer, sin aprender a pensar.
Evaluación	Sumativa, asigna un puntaje determinado a partir de la elaboración de productos medibles y cuantificables.	Cuantificación de las actividades realizadas, a través de la elaboración de un producto final o de la acumulación de los productos realizados en un periodo de tiempo determinado.

Fig. 6 Modelos de planeación de la escuela tradicional y de la escuela activa

En contraposición con la articulación en el Diseño Curricular de Aula:

RUBRO		PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO (DCA)
Planeación anual (conjunto de unidades de aprendizaje para un año escolar).	Evaluación diagnóstica	Permite identificar los esquemas, conceptos, capacidades y destrezas previas a partir de los cuales se construyen los nuevos aprendizajes. ¿Qué tienen que saber y qué tienen que saber hacer?
	Modelo T de asignatura	Integra los elementos básicos del currículum (capacidades y valores como objetivos y contenidos y métodos- procedimientos como medios).
	Modelos T de Unidad de Aprendizaje	Ofrecen una visión global de cada unidad con los elementos básicos del currículum. Se elabora uno por cada unidad que se haya incluido en el Modelo T de asignatura.
	Evaluación de objetivos	Se evalúan las capacidades en función de las destrezas y los valores en función de las actitudes. Para ello las primeras se desglosan en las segundas y se valora su desarrollo en función del dominio alcanzado.
Planeación de unidades de aprendizaje (desarrollan y concretan los Modelos T de unidades de aprendizaje)	Objetivos (por capacidades y valores, por destrezas y actitudes)	Se indican primero en el Modelo T de unidad de aprendizaje y luego se redactan de manera concreta. Para hacerlo se determina la capacidad a desarrollar y el valor asociado a la misma para luego, acotar el objetivo expresando la capacidad + el valor + el contenido general + el método o procedimiento. Se procede del mismo modo para los objetivos por destrezas y actitudes a partir del desglose de la capacidad y del valor.
	Contenidos significativos	Se otorga significación a los contenidos a partir de la jerarquización de hechos y conceptos para construir redes conceptuales y mapas conceptuales que permitan al alumno observar la arquitectura del conocimiento.
	Actividades como estrategias de aprendizaje	Constituyen el camino para lograr el desarrollo de destrezas y actitudes y por ende de capacidades y valores. Se centran no en el aprendizaje del contenido específico, sino en el proceso mental que el alumno lleva a cabo al aprenderlo y el modo en que se comporta al hacerlo.
	Evaluación (formativa y sumativa) por objetivos	Se evalúa lo que se hace y cómo se realizan las actividades para desarrollar capacidades y valores, es continua, evalúa el proceso,

Fig. 7 Modelo de planeación del paradigma sociocognitivo¹⁰

Como puede observarse en la tabla, para elaborar un DCA, el docente debe partir de una serie de conceptos básicos, tales como aprender a aprender, aprendizaje-enseñanza, capacidad, valor, destreza, actitud, habilidad, comportamiento, contenidos, método, procedimientos y actividades, por lo que antes de emprender el proceso de diseño, es imprescindible explicar cada uno de esos conceptos desde la perspectiva del paradigma sociocognitivo:

- 1. Aprender a aprender:** En el paradigma sociocognitivo establece que la función principal del docente debe ser enseñar a aprender, a pensar a través del desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades. Requiere el uso de

¹⁰ Cfr. Román, Martiniano y Eloísa Díez, (2004), p. 67-93.

estrategias cognitivas y modelos conceptuales, estos últimos presentados por el profesor en su calidad de mediador.

2. **Aprendizaje-enseñanza:** El punto de partida de este modelo se da al comprender cómo aprende el alumno, lo que se traduce en la identificación de sus capacidades y valores con el fin de desarrollarlos a través de la enseñanza de contenidos y métodos. En este modelo el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y el profesor asume un papel de mediador, de tal manera que la enseñanza se subordina al aprendizaje.
3. **Modelo T:** Modelo global de articulación sintética de los contenidos, los métodos-procedimientos, las capacidades-destrezas y los valores-actitudes de un área del conocimiento determinada o de una materia o unidad de aprendizaje.
4. **Capacidad:** Habilidad general cognitiva que el alumno puede utilizar para aprender. Posibilidad de la mente para hacer algo (Fragoso, 2016).
5. **Destreza:** Habilidad específica, implica el dominio de la capacidad y por lo tanto la utilización efectiva de la misma. En el DCA, un conjunto de destrezas constituye una capacidad.
6. **Habilidad:** Herramienta mental que permite el desarrollo de una destreza, puede ser estática o potencial en tanto que el alumno la utilice o no en determinados contextos. En el DCA, un conjunto de habilidades constituye una destreza.
7. **Valores:** Es la cualidad propia de un sujeto, en el DCA los valores se componen de un conjunto de actitudes que a su vez se desarrollan a través de métodos específicos en el aula y no a través de la imposición de normas o discursos. “Disposición del ser humano a reconocer la importancia de algo para sí mismo y para los demás” (Fragoso, 2016).
8. **Actitud:** Se define como la predisposición a comportarse de determinada manera. Su componente fundamental es afectivo. En conjunto las actitudes conforman un valor.
9. **Comportamiento:** Se refiere a una manera de actuar específica en una

situación determinada. En el DCA, los valores se desglosan en actitudes, que a su vez se desglosan en comportamientos, por lo que, por decirlo así, el comportamiento es la realización concreta de una determinada actitud o valor.

10. Contenidos: En el marco del paradigma sociocognitivo, se consideran los contenidos de carácter conceptual o factual y los procedimientos que se relacionan con las formas de hacer o métodos; ambos se consideran medios para lograr el desarrollo de capacidades y valores, no son fines y no es a partir de éstos que se construye el Diseño Curricular de Aula.

11. Métodos: Es el procedimiento que se sigue para llegar a un fin. En el paradigma sociocognitivo, el método pretende enseñar a pensar al alumno, es decir, promover la reflexión metacognitiva de tal modo que éste se dé cuenta de lo que hace cuando analiza, argumenta, observa, se expresa de manera escrita, para que, a partir de esta toma de conciencia, sea capaz de replicar este mismo proceso en otros contextos. En este sentido el profesor debe proponer métodos que permitan al alumno transitar a través del proceso mental que realiza para desarrollar determinada capacidad o valor.

12. Procedimientos: Se entiende como una forma de enseñar a pensar, es decir, como una estrategia de aprendizaje para el desarrollo de capacidades y valores.

13. Actividades: Deben estar orientadas al desarrollo de capacidades y valores. En el Diseño Curricular de Aula, las actividades se desprenden de la descomposición de las estrategias de aprendizaje, mediante una fórmula sencilla, en la enunciación: destreza + contenido + método + actitud.

Una vez que se han revisado los conceptos fundamentales que atraviesan al Diseño Curricular de Aula, se puede proceder a su elaboración, para lo cual existen dos posibilidades. La primera es la propuesta del propio Martiniano Román (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2004, pp. 69–92), quien desglosa la elaboración del DCA en dos; por un lado, un diseño curricular anual, pensado para instrumentarse a lo largo de un ciclo escolar y, por el otro, un diseño de unidad de aprendizaje que abarca sólo una parte del anual. Para elaborar uno u otro es necesario llevar a cabo algunos

pasos, que, en el caso del diseño anual, son mucho más abundantes y complejos, mientras que los que corresponden a la unidad de aprendizaje son más simples porque se desprenden del diseño anual.

Así, el primer paso del DCA anual es la evaluación diagnóstica; a partir de ésta el docente determina aquello que el alumno debe saber antes de iniciar el ciclo escolar, es decir, se establecen los conceptos y destrezas básicas previas, mismas que se expresan a través de la elaboración de una imagen visual que se convierta luego en imagen mental para el alumno y sirva como andamio o estructura mental previa.

El segundo paso es la elaboración del Modelo T de asignatura; para ello se determinan las capacidades, destrezas, valores y actitudes que emanan de los planes y programas de estudio, se seleccionan los bloques de contenidos y los métodos o procedimientos.

En tercer lugar, se elabora el Modelo T de unidad de aprendizaje, para lo cual se establecen los tiempos de instrumentación del modelo, así como las capacidades, destrezas, valores y actitudes que se desarrollarán. Se consignan los contenidos y los métodos-procedimientos.

Por último, se determina la evaluación de capacidades, destrezas, valores y actitudes a través de la construcción de una escala sistemática, individualizada y cualitativa.

Para el Diseño Curricular de Unidad de Aprendizaje, el primer paso consiste en establecer los objetivos por capacidades-destrezas y por valores-actitudes; posteriormente se establecen los contenidos y los métodos-procedimientos como estrategias de aprendizaje, para finalmente definir la evaluación de capacidades, destrezas, valores y actitudes.

A grandes rasgos, esta es la propuesta de Martiniano Román para la elaboración del DCA, misma que se presenta en el esquema de la página siguiente:

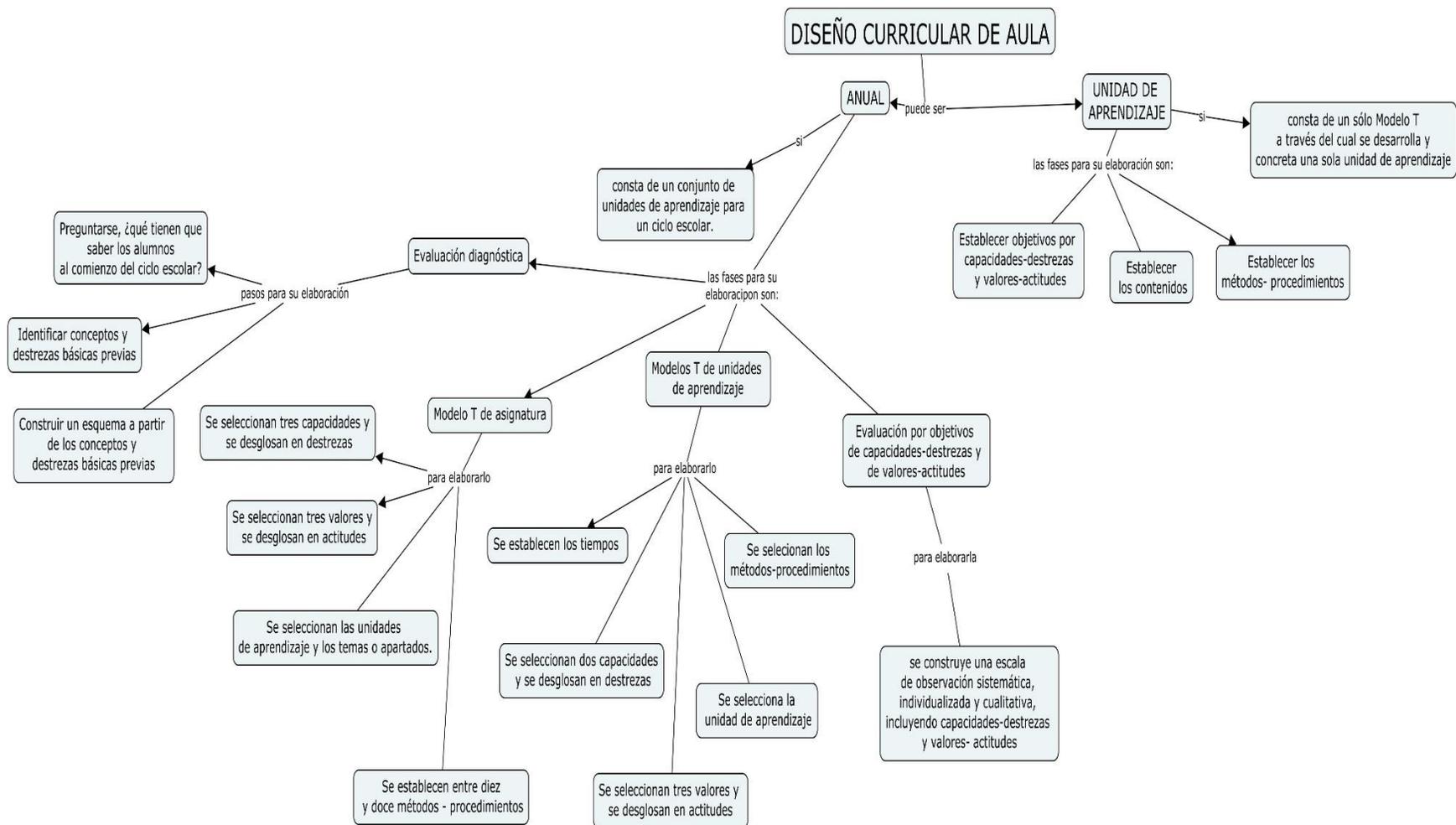


Fig. 8 Pasos para la elaboración del DCA (Martiniano Román)

Una segunda propuesta es la que plantea David Fragoso Franco en su artículo *Diseños curriculares de aula por capacidades y valores*, citado en páginas anteriores. En dicho texto, el autor propone dividir la elaboración del DCA en dos grandes momentos, el primero tiene como propósito direccionar la intención del profesor, y el segundo, gestionar el desarrollo formativo del alumno en el aula. Cada momento implica pasos específicos; por ejemplo, en el primero el profesor debe comenzar por establecer la finalidad de la asignatura, luego, diseñará el objetivo general, enseguida elaborará el Modelo T, el cual debe incluir capacidades-destrezas-habilidades y valores-actitudes-comportamientos, además de los métodos-procedimientos-actividades y los contenidos, posteriormente y para integrar los elementos del Modelo T, se construirán los ejes procesuales y por último se definirá la evaluación de dominio.

El segundo momento inicia con la evaluación diagnóstica, con el propósito de conocer los conceptos y destrezas previas del alumno. Luego se establece una situación didáctica, que puede ser una pregunta generadora, un estudio de caso, la resolución de un problema, etc., enseguida se organiza la secuencia didáctica y se define la evaluación sumativa, es decir, la que se refiere a los productos elaborados, y la formativa, aquella que se refiere al desarrollo de capacidades y valores, para lo cual se elaboran los instrumentos correspondientes.

Los momentos y pasos de esta segunda propuesta para la elaboración del Diseño Curricular de Aula se condensan en el esquema de la página siguiente:

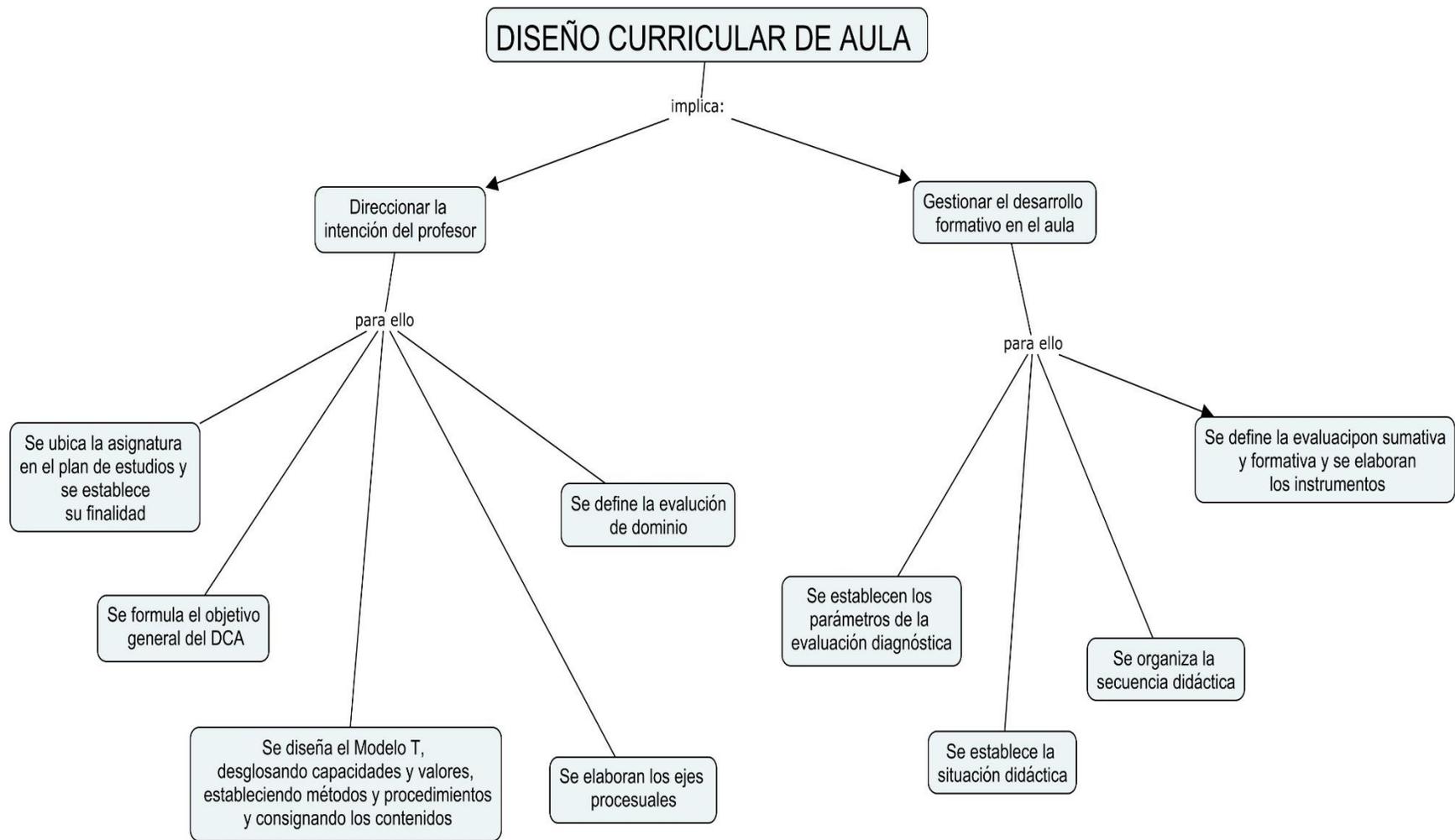


Fig. 9 Pasos para la elaboración del DCA (David Frago Franco)

Como puede observarse en el esquema, la propuesta de Martiniano Román es mucho más compleja, pues cada fase se divide en varios pasos que abonan a la elaboración del DCA, muchos de los cuales no quedan muy claros y se prestan a confusión, sobre todo para aquellos docentes que por primera vez se acercan al paradigma sociocognitivo y a su instrumentación en el aula.

En cambio, la propuesta de Frago Franco se presenta de manera mucho más condensada, pues algunos de los de Román se asimilan en uno solo; además, la división inicial del proceso de elaboración permite distinguir con claridad los que corresponden a la planeación didáctica propiamente dicha y aquellos que se refieren a la instrumentación de ésta en el aula. Adicionalmente, este autor ofrece en el texto citado una especie de fórmulas matemáticas para construir los objetivos, los ejes procesuales y las secuencias didácticas que guían la reflexión del proceso al respecto de cómo aprenden los alumnos para definir los métodos, los procedimientos y las actividades necesarias para el desarrollo de capacidades y valores.

Por lo anterior, esta segunda propuesta permite un acercamiento mucho menos complejo, aunque no por ello incompleto, a la elaboración de un DCA y su posterior puesta en práctica en el salón de clases.

Así, en lo que se refiere al sustento teórico de esta investigación se recogen los postulados de Martiniano Román respecto al paradigma sociocognitivo y el DCA, mientras que en lo metodológico se prefiere, por las razones explicadas anteriormente, la propuesta de Frago Franco, la cual, por lo demás es una interpretación de la que Román ofrece en su abundante bibliografía y cuyo único propósito es facilitar la elaboración del Diseño Curricular de Aula; sin embargo, antes de proceder a ello y a pesar de que se ha adelantado ya alguna información en torno al Modelo T, es imprescindible en este punto abordarlo a profundidad, como elemento fundamental del Diseño Curricular de Aula y de su instrumentación en el aula.

2.3.2. Modelo T

El Modelo T, de acuerdo con Martiniano Román, es el punto de partida del Diseño Curricular de Aula, se concibe como una forma de planeación basada en el paradigma sociocognitivo que integra el modelo para aprender a aprender que éste propone a través del desarrollo de capacidades y valores, (v. Román, s/f). El objetivo fundamental de este modelo es “la articulación sintética y global de los contenidos, los procedimientos-métodos, las capacidades-destrezas y los valores-actitudes de un área o asignatura, o de una unidad de aprendizaje (o bloque de contenido). Se trata de una planificación de aula resumida y global” (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2004, p. 104). Se le llama de este modo porque visualmente asemeja a una doble T, misma que incluye los cuatro cuadrantes necesarios para ubicar capacidades, métodos, valores y contenidos, como puede observarse en la imagen siguiente:

MODELO T		
CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES-ACTITUDES

Fig. 10 Formato para la elaboración del Modelo T anual o de Unidad de Aprendizaje.

De acuerdo con Román, se debe elaborar un modelo de carácter anual y luego de tres a seis modelos de unidades de aprendizaje, éstos más la evaluación diagnóstica, la secuencia didáctica y la evaluación formativa y sumativa constituyen el Diseño Curricular de Aula.

En contraposición, Frago Franco afirma que el Diseño Curricular de Aula y por ende el Modelo T no deben ser necesariamente anuales, sino que éstos también pueden elaborarse de manera semestral, mensual o incluso semanal, de tal modo que la periodización dependerá de los objetivos, es decir de las capacidades-valores que se pretendan desarrollar. Por lo que el Diseño Curricular de Aula, de acuerdo con este autor debe incluir:

1. La ubicación de la asignatura en los Planes y Programas de Estudio oficiales, además de las asignaturas antecedentes y consecuentes y la transversalidad con otras del mismo periodo escolar.
2. El objetivo general de la asignatura o de la unidad de aprendizaje, que se formula de la siguiente manera:

CAPACIDAD+ CONTENIDO GENERAL +MÉTODO DE APRENDIZAJE + VALOR

Sin embargo, antes de enunciarlo a través de la fórmula anterior, primero se debe identificar la capacidad y el nivel que ocupa en la pirámide de capacidades propuesta por Martiniano Román y que se lee de abajo hacia arriba, comenzando con las capacidades prebásicas, continuando con las básicas y las superiores y culminando con el talento, el cual se define como: “la inteligencia triunfante, la inteligencia en acto, que resuelve problemas y avanza con resolución” (Marinas José Antonio, 2014, p. 16). Una representación de esta distribución puede observarse en la página siguiente.



Fig. 11 Pirámide de capacidades¹¹

Una vez ubicada la capacidad y el nivel que le corresponde se procede a definir el método a través de la pregunta: ¿Qué tendría que hacer el alumno para desarrollar dicha capacidad?

Posteriormente, se define el valor, para lo cual se plantea la interrogante: ¿Cómo tendría que ser el alumno al llevar a cabo el método antes definido? Una vez que se han definido estos elementos, se procede a la enunciación del objetivo general.

3. El Modelo T de asignatura, de unidad de aprendizaje o ambos. Para ello el orden indica comenzar por las capacidades, luego se continúa con los valores, enseguida con los métodos y finalmente con los contenidos. Este orden obedece al planteamiento del paradigma sociocognitivo, según el cual, el fin último de la educación es el desarrollo de capacidades y valores y en el cual los métodos y

¹¹ Pirámide de capacidades. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/347443453/Piramide-Cap-Acid-a-Des>

procedimientos se conciben como medios para alcanzarlo. El proceso anterior requiere la puesta en práctica de una serie de acciones para definir y consignar cada uno de los elementos del Modelo T. Así, el primer paso es definir la capacidad previamente identificada, por ejemplo, VALORAR, luego ésta se desglosa en sus destrezas y se define cada una de éstas. En el ejemplo, las destrezas en las que se descompone valorar son: IDENTIFICAR, RELACIONAR, JERARQUIZAR, EXPLICAR y APRECIAR, las cuales hacen referencia al proceso mental que el alumno lleva a cabo cuando valora algo.

Concluido este paso, se procede a identificar el método de aprendizaje, éste es de carácter general y en ningún momento hace referencia a actividades concretas; para identificarlo hay que preguntarse qué necesita hacer el alumno para desarrollar la capacidad, cómo lo va a hacer (procedimiento) y qué pasos y requisitos necesita para hacerlo (actividades).

Ya que se estableció el método, se procede a identificar y definir el valor que subyace a la capacidad, por ejemplo, RESPONSABILIDAD, luego, ésta se desglosa en actitudes, como pueden ser: CONGRUENCIA, CONSTANCIA y FORMALIDAD. Por último, las actitudes se desglosan en comportamientos concretos a través de la pregunta ¿cómo soy cuando soy congruente o formal o constante? Una vez terminado el desglose, éste se anota en el cuadrante del Modelo T que corresponde a los valores.

Por último, se asientan los contenidos generales y los subtemas. Cabe mencionar que a diferencia de otras formas de planeación en que los contenidos se copian tal cual del programa de estudios de la asignatura, en el Modelo T estos contenidos se refieren a la capacidad que subyace a los mismos, en relación con la vida cotidiana del alumno, pues como se ha explicado ya en las páginas anteriores, la desvinculación entre lo que se enseña en la escuela y la vida real, ya sea personal, laboral o profesional, es uno de los principales problemas que enfrenta la Educación Media Superior en nuestro país.

4. El siguiente paso en la elaboración del Modelo T, son los ejes procesuales, definidos como “los grandes desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistémico” (Tobón, S., Pimienta, J., García, 2010, p. 13).

Dicho de otro modo, las capacidades son procesos formativos en diferente grado de dominio, cuyo desarrollo se trabaja didácticamente en el aula (Fragoso, 2016, p. 4)(Fragoso, 2016), para estructurarlos se procede a partir de la siguiente fórmula:

DESTREZA + CONTENIDO PARTICULAR + PROCEDIMIENTO + ACTITUD

La importancia de los ejes procesuales radica en que a partir de ellos se estructura el trabajo en el aula para lograr el desarrollo de capacidades y valores a través del establecimiento de relaciones entre los cuatro cuadrantes que conforman al Modelo T. Si bien los ejes procesuales no se asientan en el formato para la elaboración del Modelo T, sí parten del desglose que éste contiene y se incluyen, por supuesto, en el Diseño Curricular de Aula junto con la evaluación diagnóstica, la secuencia didáctica y la evaluación formativa y sumativa.

Como puede observarse, la construcción del Modelo T, más allá de la asignatura y sus contenidos, parte de un elemento esencial: la capacidad; por lo que su identificación es el punto central de toda propuesta de Diseño Curricular de Aula. Para hacerlo habrá que recordar que a los contenidos les subyacen capacidades específicas que quedan relegadas porque en la educación tradicional y en la educación activa lo importante no son las capacidades, ni los valores, sino los contenidos y las actividades, por esta razón, para poner en marcha el DCA, lo primero será reflexionar sobre la capacidad que se oculta bajo el contenido y que al final constituye el fin de la educación en el paradigma sociocognitivo en tanto que permite dotar al alumno de las habilidades necesarias para la vida, no sólo escolar, sino y, sobre todo, cotidiana en los ámbitos personal, profesional, laboral y social.

Por ello, antes de proceder al diseño de la propuesta específica de este trabajo, conviene en el siguiente capítulo los contenidos disciplinares de la misma para identificar la capacidad como primer paso para la construcción del Diseño Curricular de Aula.

CAPÍTULO 3

PRINCIPIOS DISCIPLINARES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y DEL ENSAYO

En las páginas siguientes se darán a conocer los aspectos fundamentales del pensamiento crítico y del ensayo escolar. Pues, aunque en principio pareciera que no existe una relación clara entre este tipo de pensamiento y el estudio de la lengua española, su literatura y los distintos tipos de texto, lo cierto es que, sin la existencia del primero, el aprendizaje que puede obtenerse del segundo es más bien pobre o se basa simplemente en la memorización. Es, pues, un elemento fundamental de la formación del alumno del Nivel Medio Superior, por ejemplo. Y en relación con lo que se menciona en el párrafo anterior, el objetivo general del programa de estudios de Lengua Española de la ENP lo incluye como principio esencial de la formación humanista:

El alumno desarrollará las competencias comunicativas a partir de una gama de obras emblemáticas de la literatura española y de producciones no literarias para comprender, analizar, interpretar y crear diferentes textos [...] mediante el conocimiento y la aplicación de la gramática textual, con el fin de apreciar la lectura, su efecto artístico y generar pensamiento crítico que coadyuve a su formación humanística (“Programa de estudios de Lengua Española”, 2016).

En este sentido, habrá que afirmar que el pensamiento crítico es necesario siempre, no sólo en el contexto de esta área del conocimiento, sino prácticamente en cualquiera y es, además, absolutamente necesario si se quiere escribir un ensayo, pues para hacerlo, el autor parte de un cuestionamiento que sustenta luego con argumentos razonados; por ello es pertinente hacer referencia a estos dos temas en el contexto de una propuesta de Diseño Curricular de Aula cuya relación con el estudio de la lengua española es innegable y cuyo objetivo principal es favorecer el desarrollo de la capacidad crítica, mismo que podrá verificarse a través de la redacción de un ensayo escolar.

3.1. Pensamiento crítico

Para definir al pensamiento crítico es necesario remontarse a sus orígenes, que se encuentran, de acuerdo con Gabriel Lozano (Lozano, s/f, p. 1), en la época de Sócrates, quien fue el primero en promover este tipo de pensamiento al cuestionar las creencias comunes de los ciudadanos de Atenas y al utilizar la mayéutica como método para llegar al conocimiento. Luego, su discípulo Platón y el también filósofo Aristóteles continuaron utilizando el pensamiento crítico en sus obras.

Pero no fueron los únicos, ya que, con el continuo avance de la ciencia, otros personajes como Galileo Galilei, Charles Darwin o Sigmund Freud, cada uno en su área de conocimiento, representaron el epítome del pensamiento crítico con la revolución que sus ideas significaron para el mundo.

A su manera, también los filósofos franceses utilizaron el pensamiento crítico cuando, por ejemplo, se manifestaron contra las condiciones de dominación de su tiempo y sentaron las bases de una nueva conformación social, al distinguir a través de las ideas de Voltaire, entre religión y política, al proponer desde la perspectiva de Montesquieu la división del poder ejecutivo y al apuntalar la centralidad de la razón científico-técnica de acuerdo con los planteamientos de Diderot y de D'Alembert, quienes proclamaban la instauración de una nueva razón.

Por su parte, Kant fue más allá y denominó *Críticas* a tres de sus grandes obras, en las que estableció los límites del pensamiento en relación con lo que se refiere al conocimiento del mundo, así como los límites de las acciones y de las creencias, de tal modo que el término crítica, para este filósofo, establece la distinción o delimitación entre el conocimiento probado y la noción incierta, entre el actuar correcto e incorrecto, y también marca los límites del juicio estético (Lozano, s/f, p. 1).

En suma, el pensamiento crítico ha estado presente en las ideas y razonamientos de no pocos autores, todos con una característica común: la transgresión de lo convencional, de lo aceptado científica o socialmente, y el planteamiento de una postura radical, innovadora y completamente distinta.

Quizá por su carácter disruptivo y por las posibilidades de innovación y creación que lo caracterizan, el desarrollo del pensamiento crítico es uno de los

principales objetivos del sistema educativo, en tanto que permite a los alumnos desarrollar un grado de autonomía mucho mayor que les dotará de las habilidades necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, tanto en el contexto escolar como fuera de éste.

Para lograr este objetivo, un primer paso es, justamente, entender qué es el pensamiento crítico, pues a partir de su definición es posible distinguir sus límites y diferenciarlo de otras formas de pensamiento.

Sin embargo, definirlo no es tarea fácil. Los autores coinciden en algunos aspectos y difieren en otros; por ejemplo, Facione dice que el pensamiento crítico “como una forma de juicio serio o de decisión reflexiva, en sentido muy real [...] lo impregna todo” (Facione, 2007, p. 8). Por su parte, Robert Ennis lo define como la capacidad para identificar qué significa una afirmación y determinar si se acepta o rechaza. En el DCA, ambos términos se asimilan en tanto que la crítica es una capacidad que se desarrolla a través de un proceso mental específico.

Otra definición es la que proponen Richard Paul y Linda Elder, definición que va mucho más allá que las anteriores, al concebirlo como “ese modo de pensar (sobre cualquier tema, contenido o problema) en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul & Elder, 2003, p. 4). Además, ambos autores apuntan que el pensamiento crítico debe ser autodirigido, auto disciplinado, autorregulado y autocorregido, lo que supone que debe someterse a rigurosos métodos y estándares de excelencia y dominio consciente de su uso e implica, además, la comunicación efectiva, el poseer habilidades de solución de problemas y el compromiso de superar el egocentrismo y el socio centrismo natural del ser humano.

A la luz de estas definiciones el pensamiento crítico, es pues, ante todo, la capacidad y el proceso mental a través del cual el sujeto juzga o cuestiona las distintas realidades con las que interactúa. Es, además, en el contexto del Diseño Curricular, una capacidad de pensamiento superior cuyo desarrollo debe favorecerse por medio de estrategias de aprendizaje en el aula para diferenciarlo de otros tipos de pensamiento, tomando en cuenta sus características particulares.

Para José G. Altuve, el pensamiento crítico se distingue de otros en tanto que:

- Formula problemas y preguntas fundamentales con claridad y precisión.
- Reúne y evalúa información utilizando ideas abstractas para interpretarla efectivamente.
- Llega a conclusiones y a soluciones bien razonadas y las somete a prueba confrontándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con mente abierta dentro de sistemas alternos de pensamiento.
- Reconoce y evalúa, según sea necesario, los supuestos, las implicaciones y las consecuencias prácticas de éstos.
- Se comunica efectivamente con otros para idear soluciones a problemas complejos.
- Da forma al pensamiento y lo hace suyo para que sea crítico, analítico y enaltecedor.

De tal modo que quien logra internalizar estas características y ponerlas a funcionar en el acto de pensar, se convierte en pensador crítico, el cual caracterizado por el propio Altuve es:

Una persona habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse, clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocada a preguntar, indagar, investigar y, además, persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan (Altuve, 2010, p. 15).

Esto quiere decir que toda persona, en mayor o menor medida, puede alcanzar el desarrollo del pensamiento crítico, el cual como ya se mencionó es un proceso mental y al serlo requiere la realización de una serie de pasos específicos. Así, “el desarrollo y la obtención de las facultades relacionadas con el pensamiento crítico

puede considerarse como un viaje que se inicia en el entorno familiar para luego extenderse a ambientes distintos, todos nuevos y estimulantes. Cada paso que damos exige un nivel de pensamiento y de aplicación de la información más elevado. Cada paso nos conduce a un entendimiento mucho más vasto de nuestro mundo” (Priestley, 2007, p. 11).

Para Richard Paul y Linda Elder los pasos del pensamiento crítico no constituyen en sí mismos una secuencia ordenada, sino que son más bien una serie de principios que lo rigen y se manifiestan en el acto mismo de pensar:

- Destinar el tiempo necesario para expresar el propósito del pensamiento con claridad.
- Tomar en cuenta que todo razonamiento es un intento para solucionar un problema, resolver una pregunta o explicar algo.
- Considerar que todo razonamiento se funda en una serie de supuestos.
- Contemplar que todo razonamiento se hace desde una perspectiva y se fundamenta con datos, información y evidencia.
- Entender que todo razonamiento se expresa mediante conceptos e ideas que simultáneamente le dan forma, además cada uno contiene interpretaciones que dan significado a los datos y permiten llegar a determinadas conclusiones.
- Aceptar que todo razonamiento tiene implicaciones y consecuencias.¹²

Coincidentemente, Harvey Siegel se refiere a tres conceptos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico: el primero es el avalúo y se refiere a la posibilidad de evaluar el pensamiento a partir de razones y argumentos con base en criterios lógico-epistémicos. El segundo corresponde a la metacognición, lo cual implica ser capaces de evaluar el pensamiento y la conducta propios. Finalmente, el tercer concepto es el espíritu crítico, considerado como la disposición de obrar de forma

¹² Es notable cómo los pasos implicados en el pensamiento crítico remiten a la estructura tradicional del ensayo: tesis, argumentos, conclusión, hecho que reafirma sin duda la relación entre ambos conceptos.

crítica o racional sobre todo cuando una acción es contraria a los propios intereses (V. Siegel, 2013).

En el marco de la educación, lograr el desarrollo del pensamiento crítico, además de ser un objetivo primordial, representa un desafío importante, sobre todo si el estilo de enseñanza sigue la línea de la escuela tradicional o de la escuela activa, ya que ambas consideran al alumno como un recipiente vacío que debe ser llenado de información o entrenado para que lleve a cabo determinadas acciones, todo a través de la memorización que resulta una estrategia ineficaz, pues por lo general los alumnos “aprenden” información sólo para utilizarla en situaciones específicas de evaluación en el contexto escolar, tras lo cual es muy probable que la olviden. En cambio, quienes constantemente se enfrentan a situaciones que exigen ejercitar el pensamiento más allá de la repetición y que los obliga a tomar una postura, a defenderla, a cuestionarse, a reflexionar, comparar y contrastar, aprenden sobre todo a pensar, a responder y a resolver no sólo en el contexto escolar, sino en los distintos ámbitos de su vida cotidiana, lo que se traduce en un grado mayor de autonomía que permite al alumno perseverar, ser flexible, valorar las posibles opciones de manera razonada, plantear soluciones a problemas específicos, ser conscientes del modo en que funciona su pensamiento y de sus procesos mentales, además de animarlos a la búsqueda constante de retos intelectuales que les permitan definir, planear, revisar y transferir los aprendizajes a otros momentos y contextos. Por si fuera poco, se ha comprobado que quienes desarrollan su pensamiento crítico tienen muchas más posibilidades de desarrollar otros tipos de pensamiento (capacidades superiores) como el creativo, el resolutivo o el ejecutivo.

En el ensayo, el pensamiento crítico encuentra un espacio de expresión que condensa cada uno de sus elementos y cada uno de los pasos que convergen en este proceso mental, no en vano Liliana Weinberg lo define como “poética del pensamiento” (Garza, 2004) en clara alusión a la dificultad de definirlo, clasificarlo y aun entenderlo, hecho que continúa siendo uno de los dilemas literarios de más actualidad, por lo que, sin afán de ofrecer soluciones concluyentes a esta

problemática, sino más bien con la intención de ofrecer un parámetro que opere para este trabajo de investigación, en el apartado siguiente se abordarán los pormenores del ensayo.

3.2. Panorama general del ensayo

3.2.1. El problema del género

Para hablar del ensayo es necesario referirse primero al problema del género, término que desde épocas antiguas ha sido explicado de formas distintas e incluso contradictorias.

Platón, por ejemplo, fue uno de los primeros autores que intentó clasificar a los tipos de textos a partir del contenido y la forma, en la *República*, el filósofo griego asume una postura ética al referirse a la literatura, a la que concibe como un arte dependiente de la música, que encarna falsedad y ejerce una especie de embrujo sobre los seres humanos (Platón, 2015, p. 377a–392c). Propone, además, una división tripartita de los géneros basada en los conceptos de diégesis¹³ y mimesis¹⁴ que se refiere al grado de intervención del autor en la obra literaria: “Hay, en primer lugar, un tipo de poesía y composición de mitos íntegramente imitativa – como tú dices, la tragedia y la comedia-; en segundo lugar, el que se produce a través del recital del poeta, y que lo hallarás en los ditirambos, más que en cualquier otra parte; y en tercer lugar, el que se crea por ambos procedimientos, tanto en la poesía épica, como en muchos otros lugares” (Platón, 2015, p. 394c).

Por su parte, Aristóteles establece una clasificación de los géneros de acuerdo con tres criterios relacionados con la mimesis: el modo, el medio y el objeto (Aristóteles, 1974, p. 1448a). De esta forma, tomando en cuenta el modo, éste puede ser activo, como en el caso del teatro, o narrativo, si es el poeta o los personajes quienes llevan a cabo el relato. En cuanto al medio, el estagirita, recoge el ritmo, el canto y el verso y en cuanto al objeto, se refiere a la capacidad para

¹³ El término diégesis se deriva del griego διήγησις que significa relato, exposición o explicación, a través de ésta el autor de una obra literaria construye un mundo ficticio donde los acontecimientos de esta ocurren y el cual funciona con reglas propias.

¹⁴ Mimesis proviene del griego μίμησις, que significa imitación o representación y que en este contexto se refiere a la imitación de la naturaleza, o la realidad, o, en el caso de Platón, del mundo de las ideas, con propósitos estéticos.

volver a los hombres mejores, peores o iguales.

Por lo que, para él, el género es, más que un principio de orden, una manifestación de la belleza literaria, moral, incluso, es “un acto de palabra, consubstancial a la capacidad del lenguaje humano, [en el que] las transformaciones son no sólo posibles sino naturales” (Cerezo, 1995, p. 33). Con base en ello, Aristóteles, en su *Poética*, propone la clasificación tripartita que subsiste hasta la actualidad: el épico, que se asimila al narrativo; el dramático, que incluye tanto a la tragedia como a la comedia; y el lírico, cuyas obras se hacían acompañar de música.

A estos filósofos, les siguieron otros que abordaron el problema de los géneros desde distintas perspectivas, Horacio, por ejemplo, en su *Arte poética o Epístola a los Pisones*, abraza los planteamientos de Aristóteles y recomienda la imitación de los modelos griegos y la creación de obras útiles y veraces. En su momento, Cicerón, Tácito y Quintiliano tocaron el tema y posteriormente, Goethe, Schiller y Hegel.

En años más recientes Tomachevski presentó una visión desde la perspectiva del formalismo ruso y Benedetto Croce negó por completo la existencia del género literario. Destacan también los estudios de Bajtín, Todorov y Barthes y, en México, los de Alfonso Reyes quien reconoce tres géneros a los que llama funciones literarias a saber: el drama, la novela y la lírica, asegurando que en éstas “cabén todas las combinaciones posibles, los hibridismos, las predominancias de una función que contiene elementos de otras” (Reyes, 1997, p. 86) y abunda: “drama, novela, lírica: funciones, no géneros. Procedimientos de ataque de la mente literaria sobre sus objetivos.” (Reyes, 1997, p. 86).

De este modo, Reyes afirma que el género, la función literaria, no es un marco o un molde inalterable y perfecto, sino que remite a “la postura de la mente ante el objeto literario” (Reyes, 1997, p. 86), es decir, es el recurso con el que la realidad puede atacarse o interpretarse, de tal modo que la lírica remite a lo subjetivo, la novela a la narración de sucesos y el drama a la representación de hechos en el presente. De acuerdo con Reyes, esta división tripartita era pertinente

hasta la aparición de las “nuevas artes”, el cine y la radio, por ejemplo, momento en el que ya no fue posible utilizarla para “encajonar” a otras manifestaciones literarias, tales como la oratoria, la conferencia y el ensayo, el cual es para este autor el símbolo mismo de la modernidad en literatura, tal como deja ver en su conocida definición de éste:

La literatura se va concentrando en el sustento verbal: la poesía más pura o desasida de narración, y la comunicación de especies intelectuales. Es decir, la lírica, la literatura científica y el ensayo, este centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al “Etcétera”, cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía” (Reyes, 1944, p. 403).

Las palabras de Reyes resumen el problema esencial de los géneros literarios, los cuales, ante la aparición de nuevas clases de textos, como en este caso el ensayo, han visto sus límites desbordados, pues como explica Helena Beristain en su *Diccionario de retórica y poética*, el género es una “clase o tipo de discurso literario – determinado por la organización propia de sus elementos en estructuras- a que puede pertenecer una obra” (Beristáin, 1995, p. 236). Dicha pertenencia es parcial, como es parcial también la transgresión del mismo género en el que se inscribe la obra: “Así el esquema tradicional de los géneros de oscuro y antiquísimo origen funciona todavía como un instrumento que, aunque imperfecto, sirve de guía al estudioso de la literatura para confrontarlo con la poética personal de un autor y medir su originalidad, sin incurrir en el error de asignar al género una función normativa que es lo que con energía muchos han rechazado” (Beristáin, 1995, p. 237). En este sentido, “el género anticipa al lector un modelo previsible de estructura [...] y del funcionamiento general de la obra, que le programa su lectura conforme a expectativas que dependen de su competencia como lector, de su conocimiento y dominio de las “reglas del juego” de los géneros” (Beristáin, 1995, p. 237).

Para Ortega y Gasset, citado por Beristain, los géneros, más que normas rígidas sobre el fondo y la forma del texto literario, son “verdaderas categorías estéticas” (Ortega y Gasset en Beristáin, 1995, p. 238). Por lo tanto, “el género se observaría en el periodo histórico, ya que sólo allí puede definirse cada uno con su interrelación con los demás, mientras que el tipo se daría en cada ejemplo de discurso realizado o realizable” (Beristáin, 1995, p. 240).

Por lo anterior y con relación al ensayo, puede decirse, primero, que éste no puede encajonarse en un género específico, no al menos en la división tripartita tradicional, pues, fruto de su tiempo, el ensayo pertenece inequívocamente a las nuevas artes y exige, como lo exige su época, la existencia de un cuarto, el de la argumentación, que le dé cabida a este y a otros textos similares; segundo, que el género debe ser entendido en un sentido histórico y por ende debe responder a las necesidades de los discursos realizados o realizables, en un periodo específico, reconociendo además que, dichos discursos son en realidad, clases de textos.

Estos preceptos servirán para definir al ensayo y asegurar su adscripción al género de la argumentación con el fin de evitar que a todo texto de naturaleza o características dudosas se le denomine ensayo como si éste fuera un cajón donde cabe todo lo que no es narración, ni lírica, ni drama, sobre todo cuando se incluye al ensayo en el contexto escolar lo que provoca otras problemáticas, tales como la heterogeneidad de las concepciones que de éste tienen tanto profesores como alumnos lo que trae como consecuencia el detrimento de su esencia y lo convierte muchas veces en un texto en el que el alumno repite lo que aprendió en clase y en el cual el pensamiento crítico y aun la investigación están por completo ausentes.

Por ello, tomando como base lo dicho hasta aquí sobre los géneros literarios y sobre el ensayo, en los apartados siguientes se profundizará sobre los parámetros que permitan definirlo y caracterizarlo desde su origen con el fin de construir los ejes de la propuesta didáctica de esta investigación.

3.2.2. Origen del ensayo

Para abordar el origen del ensayo es imprescindible referirnos a Michel de Montaigne quien, en el año de 1580 publicó su volumen titulado *Les Essais*, el cual recoge un conjunto de textos que abordan desde un punto de vista subjetivo, temas varios que van desde la filosofía hasta aspectos cotidianos de su vida. Pareciera que una de sus intenciones es, justamente, despojar a su obra de la rigurosidad del texto académico, como él mismo lo expresa en el prólogo: “no persigo ningún fin trascendental, sino sólo personal y familiar” (Montaigne, 1898, p. 30). Y agrega: “quiero sólo mostrarme en mi manera de ser sencilla natural y ordinaria, sin estudio

ni artificio, porque soy yo mismo a quien pinto [...]. Así, lector, sabe que yo mismo soy el contenido de mi libro” (Montaigne, 1898, p. 31).

A Montaigne se le atribuye la utilización del término ensayo para referirse específicamente a textos de este tipo; después de él, otros lo siguieron: John Locke, Voltaire, Rousseau, Bergson y por supuesto Francis Bacon a quien se considera el creador del texto ensayístico en lengua inglesa con la publicación de su obra *Essays: moral, economical and political*, en el año de 1597.

Este último autor fue también quien planteó por primera vez la conocida polémica en torno al origen del ensayo: “La palabra es nueva, pero el contenido es antiguo. Pues las mismas *Epístolas a Lucilio* de Séneca, si uno se fija bien, no son más que “ensayos”, es decir, meditaciones dispersas reunidas en forma de epístola” (Bacon en Arenas, 1997, p. 50). De este modo el autor quiere dar a entender que si bien Montaigne fue el primero en llamar ensayos a las obras que contenían reflexiones, discursos y disertaciones, no fue el primero en escribir este tipo de textos, pues antes de él lo habían hecho ya Platón, Cicerón, Plutarco, Marco Aurelio y tantos otros como ellos. Es decir, que la obra precede al término que sirve para designarla, pues a lo largo de la historia antes y después de Montaigne pueden encontrarse obras en las que la actitud reflexiva y la subjetividad de las ideas son el motivo principal del texto.

La afirmación de Bacon, sin embargo, resulta discutible, ya que presenta una visión demasiado general de lo que es un ensayo, dejando de lado rasgos, que como se verá más adelante, lo distinguen de otro tipo de textos; además, abre la posibilidad de que bajo este término se incluyan obras antiguas que tienen una clara intención didáctica, lo mismo que los diálogos, las cartas e incluso la autobiografía. Al respecto Arenas afirma que, si bien estas obras de la antigüedad no son ensayos, sí contienen la semilla de lo que posteriormente llegarían a ser estos textos, de tal modo que el problema de la aparente ambigüedad del ensayo es mucho más profundo, pues abarca no sólo su origen, sino también, como ya se explicó en la primera parte de este capítulo, su clasificación dentro de los géneros literarios e incluso su definición (Arenas, 1997, p. 51).

Respecto al género y su relación específica con el texto ensayístico, Todorov propone dividirlo en los llamados géneros históricos por un lado y, por el otro, los llamados naturales (v. Todorov, 2003, pp. 178–185). Los primeros son aquellos que se pueden observar en el desarrollo de la historia de la literatura y que están más o menos institucionalizados como acciones comunicativas, por ejemplo, el cuento, la novela, la tragedia, etc. Los segundos son más bien categorías abstractas que sirven como marco a la expresión, tal es el caso del género lírico, el dramático y el narrativo. El problema de esta clasificación es que deja fuera a aquellos textos que, por sus características o contenido, “no cumplen” con los lineamientos de los textos que pertenecen a un género determinado. Además de que la palabra género en sí misma se usa para nombrar tanto a los textos de la historia literaria como a los modelos o marcos abstractos (Arenas, 1997, p. 18).

Para evitar la confusión que emana de la clasificación propuesta por Todorov, Arenas, siguiendo a García Berrio plantea utilizar el término “género” entendido como un modelo natural, teórico y de carácter esencial y transhistórico, y el término “clase de textos” para referirse a aquellos que se consideran idénticos a partir de algunas características específicas, pero que al mismo tiempo conservan un sello distintivo y atributos únicos (v. García Berrio & Huerta Calvo, 1992, pp. 9–83).

Lo anterior resuelve la confusión existente en el uso indistinto del término género, pero deja pendiente otro conflicto: la clasificación de las distintas clases de textos en los géneros correspondientes. Al respecto, Arenas recoge la propuesta de Aullón de Haro, quien establece una división tripartita de los géneros; el primero llamado género científico, como su nombre lo indica, incluye textos técnicos y científicos sin relevancia lingüística; el segundo, denominado ensayístico, comprende textos de carácter ideológico y crítico y, por último, el género artístico-literario, reúne textos con un claro valor estético.

Esta clasificación, en contraste con otras, permite incluir todos aquellos textos que surgen de la reflexión personal y que no necesariamente tienen una intención didáctica, sin embargo vuelve a presentarse el mismo problema que con la propuesta de Todorov, a saber, que un mismo término se utiliza para nombrar tanto lo general como lo particular, es decir, el término ensayístico se refiere tanto

al género en el sentido transhistórico, como al ensayo en tanto clase de texto, lo que de nuevo genera confusión.

Por esta razón, como se adelantaba al inicio de este capítulo, Arenas, siguiendo nuevamente a García Berrio y Hernández Fernández (v. García, Berrio & Hernández, 1988, pp. 117–165), propone una clasificación que resuelve el problema de la confusión de términos y que al mismo tiempo permite incluir aquellos textos inclasificables en un género adicional que complementa la ya clásica división tripartita, así, la autora propone contemplar el género lírico, el dramático, el narrativo y agregar el género argumentativo para incluir en éste textos que hasta entonces no tenían cabida en ninguno de los géneros tradicionales.

Aceptar la existencia de un cuarto género, el argumentativo, permite incluir en este al ensayo y otros textos de difícil clasificación como el diálogo, la epístola, la miscelánea, el artículo de opinión, el prólogo, el tratado, las glosas, etc. Por lo que, para efectos de este trabajo de investigación se considerará al ensayo de acuerdo con la clasificación presentada por Arenas basada a su vez en lo propuesto por García Berrio y Martínez Fernández, en su calidad de texto argumentativo.

De este modo, la argumentación representa el sentido transhistórico y natural, y el ensayo, o cualquier otro de los textos que engloba el género argumentativo, constituye una clase de texto, y por ende debe entenderse como: “un modelo mental presente tanto en el autor como en el lector, pero un modelo sujeto a los fenómenos de permanencia y cambio.” (Arenas, 1997, p. 30). Para explicar en qué consiste exactamente lo anterior, es necesario ahondar en la siguiente problemática del ensayo: su definición.

3.2.3 Concepto de ensayo

Como se mencionó en el apartado anterior, Montaigne fue el primer autor en utilizar el término ensayo en sentido estricto, pues lo concebía como un ejercicio de reflexión subjetiva en torno a una variedad de asuntos, así lo expresa en el capítulo cincuenta de su obra: “Es el juicio instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos ensayos” (Montaigne, 1898, p. 256).

Más adelante, en el mismo capítulo, queda clara la caracterización del ensayo de acuerdo con las consideraciones de este mismo autor. Para él, la manifestación del juicio en el texto ensayístico consiste en aplicar el discernimiento a un tema determinado a través de la búsqueda de argumentos que lo consoliden y le den sustancia, sin pretender agotar el tema y sin más profundidad que aquella de la que sea capaz quien reflexiona. Así mismo, propone abordar los temas desde perspectivas inusitadas, sin buscar la perfección del texto científico o académico y sin seguir un orden concreto, a no ser el que indique el propio fluir del pensamiento (Montaigne, 1898, p. 257).

Esta primera definición del ensayo brinda la pauta para continuar profundizando al respecto de la conceptualización de esta clase de textos, para ello, una primera búsqueda debe dirigirse hacia el origen etimológico del término el cual proviene del latín tardío *exagium* que significa acto de pesar. En principio, esta palabra no se utilizaba en sentido metafórico, sino que efectivamente hacía referencia a la acción de colocar un objeto en la balanza para conocer su peso exacto; sin embargo, con el paso del tiempo comenzó a usarse al hablar de ponderar o considerar en justa medida una idea o punto de vista, acepción que coincide con lo que de manera general se entiende por ensayo, a saber, un escrito en que el autor sopesa o pone a prueba sus ideas con respecto a un tema determinado. Al respecto, Arenas ofrece en su obra un recuento histórico de los usos de la palabra ensayo, así, por ejemplo, la autora afirma que en el siglo XVI el término *essai* se refería a la prueba o al esfuerzo voluntario que se realizaba para alcanzar determinado efecto, incluso cuando éste no se lograra (Arenas, 1997, p. 86).

De esta primera acepción habría que rescatar el esfuerzo voluntario que se asimila a lo que Montaigne planteaba respecto al juicio: “es el juicio un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos *Ensayos*” (Montaigne, 1898, p. 335). Para este autor el ensayo implica pensar por el puro placer de hacerlo y se concibe como una determinada actitud ante el tema que se iba a abordar, es decir, una particular disposición a plantearlo desde el intelecto y no referido a una clase especial de textos.

Fue Francis Bacon el primero en dar al ensayo la acepción de texto escrito en su obra *Essays: moral, political and economical*. A partir de la publicación de ésta, otros autores hicieron suyo el concepto y lo plasmaron en el contenido de sus escritos, pero no fue hasta 1728 que se incluyó el término ensayo para referirse a una clase particular de textos en la *Enciclopedia o Diccionario universal de artes y ciencias* de Ephraim Chambers. En la misma época, la palabra ensayo se extendió también para referirse a los textos escritos en publicaciones periódicas, como diarios y revistas. Luego, en el año 1755, D'Alembert, en *L'Encyclopédie* precisó algunas de las características de este tipo de textos, tales como la brevedad y la variedad de temas.

En España aparece por primera vez con el sentido de texto literario en 1818, en la antología de Ángel Anaya: *An Essay on spanish literature*. Pero fue hasta mediados del siglo XIX cuando el término ensayo para referirse a una clase especial de textos escritos se generaliza para incorporarse por fin en el año de 1884 al *Diccionario de la lengua española*, definido como un escrito breve sin aparato crítico.

En la época moderna, la Generación del 98 dio a la palabra ensayo el sentido de texto argumentativo con carácter literario, escrito en prosa. Esta evolución del término, desde su surgimiento en 1580 hasta la actualidad, ha dado lugar a la construcción de distintos conceptos que en mayor o menor medida pretenden abarcar la multiplicidad de significados que comprende el ensayo, sin embargo, una de las más certeras es la de Alfonso Reyes, citada en el primer apartado de este capítulo y en la que el autor se refiere al ensayo como el centauro de los géneros¹⁵, en clara referencia a su carácter híbrido y multifacético.

Respecto a la riqueza del ensayo, autores afirman que ésta radica en la posibilidad de abordar prácticamente cualquier tema; otros, como Reyes, se refieren a su carácter heterogéneo, y otros más a su flexibilidad en todos los aspectos. Estos rasgos remiten como puede observarse a un carácter de variabilidad, inconstancia y mutabilidad, pero, a pesar de ello, revelan también aspectos constantes y que convierten al ensayo en un texto único e inconfundible.

¹⁵ Cfr. Supra, p. 67.

En distintos momentos de su obra, Arenas define al ensayo como “un tipo de texto en el que se da un modo de conocimiento no conclusivo (una prueba o tanteo) que se lleva a cabo a través del empleo de la reflexión y el razonamiento (desarrollado a modo de comentario o interpretación), en el que se reflejan aspectos vivenciales o de la experiencia personal y en el que domina cierto tono conversacional” (Arenas, 1997, p. 91). Más adelante agrega: “textos en prosa que se caracterizan por ser de extensión media y en los que la reflexión personal, asistemática y no exhaustiva, acerca de un problema de debate general, sirve para la manifestación de la personalidad del yo” (Arenas, 1997, p. 95). La autora reconoce también el carácter mixto del ensayo y su derecho a considerarlo literatura desde la perspectiva de lo que Genette (Genette, 1993) llama poéticas condicionalistas, las cuales se sirven de las condiciones o circunstancias por las que el texto puede o no ser considerado literatura, en lugar de tomar en cuenta una serie de rasgos miméticos establecidos antes de la obra en sí, de tal modo que el ensayo “es una clase de textos de carácter bifronte o híbrido: por un lado, está encarado hacia la reflexión y el pensamiento crítico (la atención se centra en las peculiaridades del razonamiento, que no alcanza un juicio concluyente), y, por otro, hacia la creatividad estética-expresiva (se da importancia a la presentación artística del pensamiento)” (Arenas, 1997, p. 107).

Para Lukács (Lukács Georg, 1910) el ensayo es un juicio en el que la sentencia no es lo importante, sino el proceso del juicio, es decir, en esta analogía, lo importante no son las conclusiones a las que el autor del ensayo logre llegar, sino el proceso mental o intelectual que realiza mientras reflexiona en torno al tema.

Lejos de la rigidez del juicio, Adorno dice que el ensayo “refleja el ocio de la infancia que sin escrúpulos se apasiona con aquello que otros ya han hecho” (Adorno Theodor, 1958). Dice, además, que el ensayo integra en sí mismo todos los contrarios, que carece de principio y de final, que desafía el ideal y la certeza y que es un intento del pensamiento que no busca la verdad absoluta, afirmando que “la ley más íntima del ensayo es la herejía,” su falta de objetividad y de un sentido de origen (Adorno Theodor, 1958).

Para Liliana Weinberg el ensayo se relaciona inevitablemente con el pensamiento, “el ensayo es [...] un estilo del pensar y del decir” (Weinberg, 2006, p. 24). Es una “poética del pensar”, entendiendo poética como el conjunto de reglas o principios que rigen al pensamiento mismo y que el ensayista expresa en sus textos. “Es una determinada configuración de la prosa, esto es, una forma relacionada con una poética del pensar, que no sólo emplea la prosa como vehículo de transmisión de ideas, sino que se relaciona íntimamente con las potencialidades artísticas y comunicativas de la prosa en general” (Weinberg, 2006, pp. 24–25).

En este sentido, el ensayo es “una forma de indagación del mundo a partir de un yo, [...] trayectoria abierta a partir de la elección de un punto de vista que se constituye así a la vez en punto de partida, como viaje de exploración intelectual a través del mundo y el lenguaje, como representación artística de un proceso de representación intelectual” (Weinberg, 2007, p. 125). Esta concepción contundente del ensayo se resume en una sola frase de Weinberg: “He aquí la que considero ley fundamental del ensayo [...] el que piensa escribe” (Weinberg, 2007, p. 30).

La revisión del concepto de ensayo a través de lo planteado por los autores antes mencionados da cuenta de elementos consistentes en todas las definiciones. Primero habría que decir que el ensayo es un texto heterogéneo, luego, es evidente que, a través de él, fluye el pensamiento crítico del autor y, por último, sería necesario subrayar su clara misión argumentativa, incluso cuando no se llegue a una conclusión.

Atendiendo, pues, a la clasificación de los géneros propuesta por García Berrio, Martínez Fernández y Arenas y a la luz de las definiciones incluidas en los párrafos anteriores y tomando en cuenta la importancia del pensamiento en general y crítico en particular a la hora de redactar un ensayo, para efectos de la presente investigación se considerará que el ensayo es un texto argumentativo en que el autor piensa críticamente en torno a un tema específico y da a conocer su punto de vista sustentado con argumentos sólidos.

Resuelto de este modo el problema de la definición del ensayo, es pertinente revisar ahora los aspectos que permiten determinar si un texto puede o no considerarse ensayo, ¿de qué depende su adscripción a esta clase de textos?

3.2.4. Caracterización del ensayo

Es cierto que a partir de su definición es posible deducir algunas de las características propias de esta clase de textos; sin embargo, dichas deducciones resultarían insuficientes para abarcar todas sus implicaciones, pues para describir al ensayo habría que identificarlo, primero, como parte del género argumentativo y, segundo, definir los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos que le son comunes y que conforman su estructura interna y externa, incluso a pesar de que, de acuerdo con Arenas, el ensayo se refiere a la “peculiar actitud del autor hacia la materia que trata, no [a] un conjunto de rasgos semánticos, sintácticos y pragmáticos, es decir, no se concibe al ensayo como una clase de textos delimitable en sus características” (Arenas, 1997, p. 97).

Sin embargo, y dado que se trata de una forma textual en la que se expone una propuesta ideológica y se defiende con argumentos, es imprescindible reconocer algunos aspectos que le son inherentes y que por tanto se pueden identificar en los distintos textos que constituyen la especie y que contribuyen a conformar las convenciones de género.

Al respecto, Gómez- Martínez caracteriza al texto ensayístico a partir de los rasgos siguientes:

1. **Carácter subjetivo:** Surge de la necesidad de comunicar experiencias, ideas (sentimientos, inclusive) por parte del autor - enunciador. En este sentido, en el ensayo no hay cabida para el pensamiento sistemático que exige comprobación, en tanto que lo que se busca es la expresión del pensamiento propio, incluso cuando éste no sea concluyente.
2. **Finalidad:** El fin último del ensayo no es necesariamente persuadir al lector o argumentar sino y antes que todo, lograr que éste comprenda el proceso de pensamiento del ensayista.
3. **Carácter estético:** Se relaciona con la construcción del texto ensayístico, la cual implica escribir “en un estilo personal y de elevado valor estético, que por sí solo hace del ensayo una obra de arte” (Gómez-Martínez, 1992b, p. 63).

4. Forma: Al respecto, Gómez-Martínez afirma que la única norma que rige este aspecto del ensayo es justamente la total libertad formal, en tanto que su estructura es orgánica y no mecánica, agrega como característica del ensayo que éste esté escrito en prosa por ser este el modo de expresión que mejor se adapta a sus propósitos.
5. Actualidad: Se refiere no al tratamiento de temas recientes, sino a la posibilidad de rescatar temas humanos universales y abordarlos desde una perspectiva completamente distinta, sin pretender agotarlos y sin ser demasiado exhaustivos o concluyentes.
6. Extensión: Para Gómez-Martínez, este aspecto del ensayo es meramente accesorio, es decir, lo que debe buscarse es la estética del texto sin importar cuántas páginas se requieran para lograrlo.

Por su parte, Arenas describe al ensayo con base en las siguientes consideraciones (Arenas, 1997, p. 109):

1. El ensayo no requiere de la utilización de una bibliografía específica, sino que el autor echa mano de sus propios saberes, experiencias y lecturas para construir su texto.
2. No requiere del empleo de un lenguaje especializado, sino que el autor utiliza su lenguaje, el cual no está sujeto a las normas sintácticas que privan para la redacción de textos científicos o filosóficos.¹⁶
3. La reflexión que se presenta toma como punto de partida el punto de vista particular y las circunstancias específicas, presentes y pasadas, del ensayista; dicha reflexión puede vincularse en algún momento con lo universal, pero siempre desde la subjetividad de quien escribe. Esta reflexión no sigue un método específico para su organización.

¹⁶ En el caso específico de esta característica enunciada por Arenas, habría que aclarar que es imposible escribir utilizando el "lenguaje natural" pues la escritura implica un grado de planeación y adecuación del texto, es decir, en el acto de escribir quien escribe, piensa lo que va a decir y cómo va a decirlo, lo que lo aleja del lenguaje natural manifiesto en la lengua oral. En cuanto a las normas sintácticas de los textos filosóficos o científicos, éstas no existen como tal, puesto que la sintaxis no es exclusiva de un solo tipo de texto, sino que es válida para cualquier texto escrito.

4. La base del ensayo es lógico-argumentativa, pero sus argumentos no requieren de comprobación, sino únicamente de coherencia; las vivencias personales y las opiniones subjetivas pueden también funcionar como pruebas de lo que se afirma.
5. Existe una identificación real entre el sujeto que enuncia en el ensayo y el autor real del mismo, es decir, la separación entre autor/narrador que ocurre en otro tipo de textos literarios no opera en el ensayo, pues el autor/enunciador escribe desde su subjetividad.
6. El punto de vista que defiende no es concluyente ni definitivo, sino que abre la posibilidad para la crítica, la profundización y la refutación inclusive.

Como puede observarse, en términos generales, ambos autores coinciden en las características que distinguen al texto ensayístico de otro tipo de textos, aunque Arenas (Arenas, 1997, p. 133) va más allá al analizar la construcción textual del ensayo con base en tres ámbitos específicos (Arenas, 1997, p. 133):

1. La relación del autor con el texto ensayístico.
2. El conjunto de interpretaciones y valoraciones de los receptores comunes y especializados del texto.
3. El conjunto mínimo de principios textuales que debe reunir el ensayo.

Sin embargo, estos aspectos se relacionan más bien con la estructura de esta clase de textos, misma que se explicará en el apartado siguiente:

3.2.5. Estructura del ensayo

Los tres aspectos enunciados en el párrafo anterior pueden dividirse para su estudio en dos grandes categorías: la primera se refiere a los aspectos relacionados con el referente del texto y su superestructura, esta última entendida como la forma que adopta el discurso, en el caso del ensayo, dicha superestructura estaría conformada por el exordio, la narración, la argumentación y el epílogo o peroratio (Van Dijk, 1983, p. 144).

La segunda se refiere a la estructura, el orden de la superestructura y el nivel verbal-elocutivo del texto. Arenas dedica el capítulo más extenso (v. Arenas,

1997, pp. 133–445) de su obra a la explicación de dicha estructura; sin embargo, una revisión exhaustiva de estos planteamientos permite condensarlos en las tablas de la páginas siguientes:

DIMENSIÓN INTERNA DEL TEXTO ENSAYÍSTICO	1. Referente del ensayo	<ul style="list-style-type: none"> • Integrado por elementos semánticos procedentes de la realidad, pero sometidos a la selección, interpretación y cualificación del autor implícito. • Expresión del tema a través de un tópico textual (x prueba y mediante a, b, c, d...) • Interpretación verosímil de la realidad • Empleo de pruebas razonadas y afectivas. • Elección de tema con carácter humano universal. 		
	2. Superestructura argumentativa	EXORDIO	Presentación del tema, exposición de los motivos para la escritura del ensayo y de su finalidad.	
		NARRACIÓN	Comentario y valoración personal del autor con respecto al tema tratado, puede incluir también un resumen de la información necesaria sobre el tema. Es el punto de partida de la argumentación.	
		ARGUMENTACIÓN	Es particular y de carácter concreto, se usa como medio para reflexionar sobre lo general o universal. El razonamiento es retórico-argumentativo, aunque se admiten también vivencias y valoraciones subjetivas como pruebas.	
		EPÍLOGO O CONCLUSIÓN	Recapitulación de los principales puntos de la argumentación.	

Fig. 14 Dimensión interna del ensayo

DIMENSIÓN EXTERNA DEL TEXTO ENSAYÍSTICO	1. Forma del texto ensayístico	La forma del texto está determinada por el libre fluir del pensamiento del autor, se caracteriza por la espontaneidad, la digresión, la redundancia, la repetición y la fragmentación. Se concibe como actividad estructuradora no como elaboración de un plan previo de escritura. Organización interna y dinámica y coherente de las partes o fragmentos.		
	2. Superestructura del ensayo	Es un esquema abstracto que sirve para establecer el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. (Van Dijk, 1983, p. 144) Es la meta estructura argumentativa del texto ensayístico.		
	3. Nivel verbal-elocutivo	Prosa	Forma de expresión lingüística predominante, lenguaje familiar, no técnico, es más importante la precisión que el adorno excesivo, aunque no por ello se pierde la calidad estética del lenguaje.	
		Expresividad	Conjunto de recursos para garantizar el atractivo del texto ensayístico ante el lector. Dota al texto de valor estético, a través del buen uso del lenguaje en todos sus niveles. Estilo.	
		Enunciador	Interpretación de la realidad desde una perspectiva subjetiva y un punto de vista del yo.	
		Carácter dialógico	Presencia de un tú implícito a quien se dirige el ensayo y que luego podrá identificarse con un lector real.	
		Finalidad	Persuadir al receptor para que realice una acción concreta que se relacione con la modificación de su conducta o de su sistema de creencias.	

Fig. 15 Dimensión externa del ensayo

La información presentada en las tablas servirá como base para elaboración de la propuesta didáctica motivo de esta investigación, sin embargo, antes de presentarla es pertinente abordar una última posibilidad para el análisis del texto ensayístico: su clasificación en distintos tipos de ensayo.

3.2.6. Clasificación del texto ensayístico

Intentar clasificar el ensayo es igual o más difícil incluso que definirlo, sin embargo, diversos autores proponen la existencia de tipos ensayísticos específicos. Por ejemplo, Ángel del Río y José Bernardete, citados por Gómez- Martínez, proponen dividirlo en tres (Gómez-Martínez, 1992b, p. 68):

- El ensayo puro
- El ensayo poético descriptivo
- El ensayo crítico y erudito

En esta clasificación, el primero correspondería a lo que hoy se conoce como ensayo académico; el segundo, a la llamada prosa poética, y el tercero se diferencia de los otros en que su extensión es bastante amplia y se asimila al trabajo que realizan los investigadores en las instituciones educativas, además de que la parte que se dedica a la exposición del tema es bastante copiosa.

Gómez- Martínez afirma que la clasificación de los ensayos obedece a dos razones fundamentales, la primera parte del contenido del texto e incluye ensayos históricos, filosóficos, sociológicos o literarios, la segunda se centra en el modo en el que se aborda el tema, dando lugar a los ensayos informativos, críticos, irónicos o confesionales. Sin embargo, afirma Gómez, esta clasificación no es estática y menos aún definitiva, pues la adición o supresión de uno u otro tipo de ensayo dependerá de factores como la época histórica, las necesidades sociales y educativas, etc. (Gómez-Martínez, 1992b, p. 68).

En este apartado, se podrían revisar otras clasificaciones y de manera individual los distintos tipos de ensayo que incluye cada una, mas, en el contexto de esta investigación, es suficiente con centrar el análisis en dos tipos específicos: el ensayo literario y el ensayo escolar.

El primero, porque se contempla en la Unidad 6 del programa de la asignatura de Lengua Española, marco de esta investigación. Dicha unidad se titula, precisamente, “Defender y persuadir: la argumentación” y pretende entre otras cosas que el alumno redacte un ensayo literario, para lo cual sería necesario explicar en este punto en qué consiste y cuáles son sus particularidades, sobre todo, porque se considera que dadas las características específicas de este clase de texto y de los alumnos con quienes se llevará a cabo la aplicación de la propuesta, solicitar la escritura de un ensayo literario es excesivo, toda vez que como se ha explicado en otros momentos de este trabajo, la imposibilidad de expresar el propio punto de vista y argumentarlo, incluso oralmente, no se diga ya la redacción de un texto de esta naturaleza, es un problema recurrente en las aulas. Esta es la razón principal por la que se opta por la redacción de un ensayo escolar, con el fin de que sirva en el contexto del Diseño Curricular de Aula, primero y principalmente, para que los alumnos desarrollen su pensamiento crítico y segundo para que con la práctica sean capaces de redactar ensayos de este y otros tipos, de una manera mucho más eficaz.

3.2.7. Ensayo literario versus ensayo escolar

A partir de lo que se ha dicho hasta aquí respecto al ensayo podría afirmarse que esta clase de textos une en sí mismo el fin estético y creativo de la escritura y la reflexión subjetiva respecto a un tema específico. En este sentido, lo que se busca en el ensayo en general y en el ensayo literario en particular, es que el autor proyecte su estilo personal y su originalidad en el texto, pues el estilo no es otra cosa que el uso particular del lenguaje en la literatura.

Al respecto Gómez- Martínez afirma que en el ensayo debe prevalecer la voluntad de estilo, entendido como el deseo consciente del ensayista de otorgar a su texto la categoría de obra literaria y por ende un valor estético intrínseco a través de la simbiosis entre la forma y el contenido (Gómez-Martínez, 1992a).

Dicha simbiosis se da mediante la expresión de un pensamiento creador, impulsado por una intención de creación artística que busca siempre expresarse en

nuevas y variadas formas, de tal modo que sólo adquiere existencia literaria gracias al valor estético del texto.

Existe pues una confusión cuando se habla de tipos de ensayo y específicamente del ensayo literario, pues como ya se mencionó todo ensayo es literario si cumple con los requerimientos ya especificados; sin embargo, existe una tendencia generalizada a considerar como ensayo literario, aquel que versa sobre el análisis de una obra de esta naturaleza, lo cual obviamente es un error.

En el programa actualizado de Lengua Española, concretamente en la Unidad 6, se incluye el ensayo literario, primero como contenido conceptual, es decir, se pretende que el alumno conozca todos los aspectos relacionados con éste (origen, concepto, características, estructura, etc.) y luego como contenido procedimental, en lo que se refiere a la lectura de ensayos de autores escogidos, tales como Ortega y Gasset, Dámaso Alonso y Miguel de Unamuno, entre otros, para luego proceder a la identificación de los elementos estructurales de este tipo de textos y a la escritura de un ensayo literario.

Este planteamiento permite deducir la concepción que de ensayo literario subyace al programa de estudios de esta asignatura, misma que coincide con la que se explicaba en párrafos anteriores: el ensayo en general y literario en particular, entendido como creación artística a través del lenguaje y la reflexión. Por lo que justamente debido a esta concepción cabe preguntarse si un alumno de preparatoria, con los antecedentes educativos y sociales que se han explicado anteriormente, puede en efecto escribir un ensayo literario. La respuesta, tristemente, es no. No, porque, como ya se explicó, para que un ensayo sea considerado como tal, en su sentido de obra literaria, es necesario no sólo el cumplimiento de una estructura específica, sino y sobre todo la manifestación de un estilo propio en el lenguaje y en el pensamiento, mismo que es el resultado de un largo proceso de práctica y que por ende requiere la posesión de habilidades lingüísticas que por desgracia la mayoría de los alumnos no poseen.

Por ello, pensar en la posibilidad de que los alumnos escriban un ensayo literario es demasiado ambicioso, sobre todo si se sigue la “metodología” sugerida en el programa, la cual parte de la exposición teórica de sus aspectos, para

continuar con la lectura de textos modelo y de dicha lectura y del posible proceso de imitación de estos patrones textuales, proceder a la redacción del ensayo literario. Además, suponiendo que se lograra la imitación del estilo de los autores que se lean en clase, eso no implica que al imitarlo se convierta en algo propio y si no es propio, la consabida subjetividad del ensayo queda en entredicho, por no decir completamente anulada.

Para resolver esta paradoja didáctica, se propone primero implementar estrategias de aprendizaje-enseñanza centradas en el desarrollo del pensamiento crítico como capacidad subyacente al ensayo y segundo, optar por un modelo ensayístico mucho más accesible al común de los alumnos. Dicho modelo es el ensayo escolar.

En el ámbito educativo, es norma que se solicite la redacción de ensayos escolares sobre diversos temas, y es también muy común que, al hacerlo, el alumno se limite a resumir, parafrasear o incluso copiar lo dicho por otros autores. En la era del internet, del acceso fácil a la información, el alumno apenas se ocupa de reflexionar. Para qué, si puede buscar y encontrar prácticamente todo en la red, incluso un “ensayo” que debería ser una elaboración subjetiva.

Otro problema de los ensayos que se solicitan y escriben en la escuela es que, en el mejor de los casos, los alumnos expresan un punto de vista y lo sustentan con opiniones ajenas, dejando de lado lo que deberían ser sus argumentos más importantes: sus propias experiencias y las vivencias que en torno al tema hayan acumulado.

Por lo que lo más importante cuando se aprende a redactar ensayos es identificar el propio punto de vista, para luego defenderlo por medio de argumentos que, aunque provengan de la propia experiencia, se expresen de manera clara y contundente en la redacción del ensayo escolar y utilicen otras referencias sólo para darles más fuerza.

De esta forma, el primer paso para propiciar este cambio de concepción es que los alumnos y los profesores entiendan con claridad qué es un ensayo escolar. Por desgracia, conceptualizarlo es un problema, primero porque muchos lo asimilan al llamado ensayo académico, y segundo porque apenas se ha hecho investigación

al respecto. Pareciera que lo que ha ocurrido es que se ha trasladado la teoría del ensayo como género literario a las aulas sin preocuparse por adaptarlo a los propósitos propios de la educación.

A pesar de las limitaciones antes mencionadas, se intentará definir y caracterizar el ensayo en el contexto del salón de clase. Para ello, primero es necesario hacer notar que el término “escolar” adosado al ensayo refiere al contexto de producción y por ende a quienes los producen (García Romero, 2004, pp. 9–33) además, remite a los fines que motivan su elaboración, siendo la evaluación el más recurrente, en tanto que algunos profesores consideran que el ensayo permite observar de manera mucho más clara que otros instrumentos de evaluación el grado de dominio que los alumnos poseen respecto a un tema específico. De este modo, el término escolar que acompaña al ensayo permite, primero, identificar, como ya se mencionó, el contexto en el que se usa, y segundo, diferenciarlo del ensayo académico que se define como aquel que es elaborado por docentes e investigadores.

En esta misma línea de pensamiento, García Romero se refiere al texto escrito por I. Sánchez en el año 1990, titulado: *¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?* En este se define al ensayo escolar como “un tipo de discurso que se emplea en el ámbito escolar académico con la finalidad de evaluar el aprendizaje y consiste en el desarrollo por extenso de un tema a objeto de [sic] demostrar conocimientos acerca del mismo” (Sánchez, I. (1990) en García Romero, 2004, p. 18).

Del mismo modo, esta autora recoge las palabras de K. Coral (2002) al respecto del ensayo escolar: “el tipo de ensayo al que nos referiremos es el académico, el adecuado para iniciar al alumno en la reflexión humanística y científica. No aludimos al ensayo literario, cuyos propósitos y características son muy diferentes” (Coral, K. (2002) en García Romero, 2004, p. 18).

Por su parte y, sin precisar si se refieren al ensayo escolar, Cassany y Luna explican que el ensayo es un “género en prosa que trata de una manera libre las cuestiones de diversos campos de la ciencia, del arte, de la política, de la historia, del pensamiento, etc. Los datos objetivos y la información se combinan con la

opinión, el subjetivismo y las experiencias personales del autor, que utiliza para sus propósitos comunicativos una gran variedad de recursos estilísticos propios de la creación literaria” (Cassany, Sanz, y Luna, 1988, p. 492). De esta definición destaca la mención de los “datos objetivos y la información” como parte esencial del ensayo, junto con la opinión y los argumentos basados en la propia experiencia del autor.

A la luz de estas definiciones, puede intentarse una conceptualización propia de esta clase de textos que guíe la propuesta didáctica de esta investigación; así, el ensayo escolar puede concebirse como un texto argumentativo utilizado en contextos educativos y en el que el autor expresa su punto de vista respecto a un tema específico y lo sustenta con argumentos que pueden provenir tanto de sus propias experiencias como de la investigación documental al respecto.

La delimitación de sus características tampoco es clara. En torno a esta cuestión Rodríguez Ávila (Rodríguez Ávila, 2007, pp. 147–149) propone recuperar como rasgos identificatorios:

1. El tema, el cual no surge muchas veces de la elección personal, sino de la imposición docente, por lo que la innovación del alumno se centraría en las distintas posibilidades de tratamiento de éste.
2. La extensión, si bien no es prudente sugerir una extensión mínima o máxima de cuartillas, si debe preferirse la brevedad y en la escuela, sobre todo, este aspecto debe estar supeditado a las habilidades propias de cada alumno.
3. Orden discursivo: La autora propone un equilibrio entre la exposición y la argumentación, de tal modo que lo expositivo correspondería únicamente al exordio, en el cual se presenta el tema y la tesis, para luego pasar a la argumentación y a las conclusiones.
4. Estilo: Libre, subjetivo en atención a las características propias del género, pero al mismo tiempo, respetando los preceptos de la lengua en la que se escribe.

Respecto a su estructura, se acepta por lo general su división en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión, lo que puede resultar confuso, pues esta

organización textual no es privativa del ensayo, sino que se extiende a otro tipo de textos, sobre todo expositivos, por ejemplo, la monografía.

Por ello, retomar la estructura que emana de la retórica clásica y que se ha expuesto antes en la dimensión interna del texto ensayístico resulta mucho más eficiente para diferenciar al ensayo escolar de otro tipo de textos y a su vez afiliarlo a su referente genérico.

Hasta aquí se han abordado los aspectos teóricos que servirán como base para la elaboración de la propuesta de Diseño Curricular de Aula, misma que se presentará en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR DE AULA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LA REDACCIÓN DE UN ENSAYO ESCOLAR

4.1. Planeación del Diseño Curricular de Aula

Antes de proceder a la elaboración del diseño propiamente dicho es pertinente hacer algunas aclaraciones al respecto, primero habría que decir que esta propuesta didáctica tiene como base fundamental e ineludible el paradigma sociocognitivo de Martiniano Román, el cual recoge a su vez, planteamientos de otros paradigmas educativos como el cognitivo, el sociocultural, el aprendizaje significativo y el aprendizaje por descubrimiento.

Segundo, que la propuesta metodológica del doctor David Frago Franco, está sustentada a su vez en los planteamientos teóricos de Román y no pretende más que servir de orientación a la hora de elaborar el Diseño Curricular de Aula, por lo que no puede concebirse como una propuesta aparte, sino como una reinterpretación de lo dicho por Martiniano, con la ventaja de ser mucho más esquemática y por ende, más fácil de entender y llevar a cabo, lo que no sería posible si careciera de las bases teóricas del paradigma sociocognitivo que se explicaron ampliamente en el capítulo dos de este trabajo de investigación.

Además de lo anterior, debe considerarse que:

1. El objetivo general estará planteado en función no de los contenidos ni de los métodos, sino en términos de desarrollo de capacidades y en relación directa con la vida cotidiana del alumno.
2. Dada la posibilidad de elaborar Diseños Curriculares de Aula con periodización distinta a la anual, hay que decir que la presente propuesta comprende el DCA y el Modelo T de una unidad de aprendizaje, lo que implica que está planeado para aplicarse en un periodo total de 10 horas clase, razón por la cual, aunque Martiniano Román plantea la necesidad de llevar a cabo una planeación larga (por ciclo escolar) en este caso no será necesario llevarla a cabo por los motivos que ya se explicaron.

3. Como se expuso en el capítulo 2 de esta investigación, el pensamiento crítico se considera una capacidad superior; por lo tanto, requiere para su desarrollo de la puesta en práctica de capacidades básicas y prebásicas e incluso de otras capacidades superiores, por lo que como se observará en el Modelo T de unidad de aprendizaje, si bien la propuesta se centra en el desarrollo de la capacidad crítica del alumno, se trabajarán también el pensamiento resolutivo y la expresión escrita, el primero como condición previa para favorecer la toma de postura y la segunda para concretar los aspectos relacionados con la redacción del ensayo escolar.
4. Al respecto de este último, el ensayo se entenderá como contenido, no como método de aprendizaje. Sin embargo, sus aspectos teóricos no se explicarán antes de redactarlo, sino después. La intención, por un lado, es comprobar que dicha exposición teórica no es necesaria antes de la escritura del ensayo si el resto de las actividades están encaminadas adecuadamente a su redacción como resultado de la elaboración mental previa del alumno. Por otra parte, se pretende verificar con este procedimiento si la inversión de la didáctica tradicional puede ser viable.
5. Como métodos de aprendizaje, podrán observarse únicamente cinco: la reflexión individual, la discusión grupal, la elaboración de esquemas, la investigación documental y la elaboración de textos. Las actividades concretas se desglosarán en la secuencia didáctica correspondiente.
6. Los instrumentos de evaluación propuestos atenderán tanto a la evaluación formativa como a la sumativa y estarán expresados en términos de grado de dominio.

Una vez aclarados los puntos anteriores, en los apartados siguientes se desglosa paso por paso la elaboración del Diseño Curricular de Aula.

4.1.1. Primera Fase de la Planeación: gestionar la intención del profesor

1. Establecer la ubicación de la asignatura en el plan de estudios y la unidad de aprendizaje en el programa de la materia. Consignar las materias antecedentes y subsecuentes:

La asignatura de Lengua Española se imparte en el cuarto año de la Educación Media Superior del bachillerato incorporado a la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, forma parte del núcleo de formación de Lenguaje y Comunicación y tiene como antecedente las asignaturas de Español 1, 2 y 3 que se cursan durante los tres grados de Educación Secundaria, así mismo sus materias consecuentes son Literatura Universal, que se imparte en quinto año, y Literatura Mexicana e Iberoamericana del sexto año. Se pueden identificar relaciones de transversalidad con las materias de Lógica, Historia Universal III, Educación Estética y Artes e incluso Informática.

El programa de estudios se divide en 6 unidades temáticas de las cuales se retomará la nseis, titulada: “Defender y persuadir: la argumentación.”

2. Establecer la finalidad de la unidad de aprendizaje y definir el objetivo general de la misma.

Martiniano Román propone formular los objetivos en función de las capacidades y valores y dejar de lado el planteamiento conductista de Bloom, pues éste no responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento (Román, 2009, p. 40).

En el DCA, la finalidad se relaciona necesariamente con la utilidad que la asignatura (en este caso, la unidad de aprendizaje) tendrá para la vida social, personal, profesional y laboral del alumno, en tanto que lo que se pretende es el desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes relevantes no sólo en el contexto escolar. Así pues:

¿Para qué sirve el pensamiento crítico en la vida cotidiana?

Para cuestionar su realidad, asumir una postura al respecto y defenderla con argumentos.

La respuesta a este cuestionamiento permitirá elaborar el objetivo general del Diseño Curricular de Aula, el cual se integrará de la siguiente manera:

CAPACIDAD + CONTENIDO + MÉTODO + VALOR

OBJETIVO GENERAL: Criticar situaciones de su vida cotidiana a partir de la reflexión individual, la elaboración de esquemas, la discusión grupal, la investigación documental y la elaboración de textos, en el contexto de la argumentación y el ensayo escolar, con honestidad, disposición para cuestionarse y orden.

3. *Elaborar el Modelo T de unidad de aprendizaje, el cual debe contener: capacidades-destrezas, métodos-procedimientos, valores-actitudes y contenidos, en ese orden, tanto para su consignación como para la lectura del modelo.*

MODELO T DE UNIDAD DE APRENDIZAJE		
CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS
1. Criticar situaciones de la vida cotidiana. 2. Problemas cotidianos 3. Ensayo escolar		<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión individual • Elaboración de esquemas • Investigación documental • Elaboración de textos
CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES-ACTITUDES
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el problema • Analizar el problema • Proponer posibles soluciones • Valorar las opciones propuestas • Elegir una de las soluciones propuestas CRITICAR <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un juicio • Argumentar • Elaborar una conclusión EXPRESIÓN ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar ideas • Adecuar idea-discurso • Comunicar de manera escrita • Revisar • Corregir 		HONESTIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Sensatez • Coherencia • Congruencia • Imparcialidad • Razonabilidad DISPOSICIÓN PARA CUESTIONARSE <ul style="list-style-type: none"> • Agudeza • Sistemática • Coherencia ORDEN <ul style="list-style-type: none"> • Metódico • Sistemático • Coherente • Congruente • Cuidadoso

4. *Elaboración de los ejes procesuales a partir del desglose de las capacidades en sus destrezas, para ello se sigue el siguiente formato:*

DESTREZA + CONTENIDO PARTICULAR + ACTIVIDAD PARTICULAR + ACTITUD

A continuación, se muestran los ejes procesuales correspondientes a las destrezas de cada una de las capacidades que forman parte de esta propuesta didáctica. Se elaboró una tabla para cada capacidad, a fin de facilitar la comprensión del desglose. Los ejes procesuales se pueden leer coherentemente en manera horizontal y, por supuesto, de izquierda a derecha: éstos constituyen un paso fundamental para la posterior elaboración de la secuencia didáctica.

I. CAPACIDAD: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

DESTREZA	CONTENIDO PARTICULAR	ACTIVIDAD PARTICULAR	ACTITUD
1. Identificar	un problema de su vida cotidiana	a partir de la reflexión individual	con sensatez
2. Analizar	el problema identificado	a través de la elaboración de un esquema de espina de pescado	con coherencia
3. Proponer	posibles soluciones al problema	por medio de la elaboración de una lista	con congruencia
4. Valorar	cada una de las soluciones propuestas	mediante la elaboración de un cuadro de ventajas, desventajas e implicaciones	con justicia
5. Decidir	una de las posibles soluciones	a través de la elaboración de un cuadro y la redacción de un texto comparativo	de forma razonada

II. CAPACIDAD: CRITICAR

DESTREZA	CONTENIDO PARTICULAR	ACTIVIDAD PARTICULAR	ACTITUD
1. Elaborar	un juicio	a partir de la solución previamente seleccionada	con agudeza
2. Argumentar	el juicio	mediante la investigación documental en fuentes diversas	de forma sistemática
3. Elaborar	una conclusión	a través de la redacción de una síntesis	con coherencia

III. CAPACIDAD: EXPRESIÓN ESCRITA

DESTREZA	CONTENIDO PARTICULAR	ACTIVIDAD PARTICULAR	ACTITUD
1. Ordenar	la estructura del ensayo escolar	a partir de la elaboración de un esquema que incluya exordio, narración, argumentación y <i>peroratio</i> , epílogo o conclusión.	de forma metódica
2. Adecuar	las ideas del cuadro previo	mediante la elaboración de un mapa mental utilizando conectores	de manera sistemática
3. Comunicar	las ideas	por medio de la redacción de un primer borrador del ensayo escolar	con congruencia y coherencia
4. Corregir	el borrador del ensayo escolar	a través de la relectura y reescritura de éste	cuidadosamente

5. Evaluación del dominio o formativa, permite establecer el grado de desarrollo de la capacidad y establece los productos que se entregarán como evidencia del proceso mental que el alumno llevó a cabo.

Hay que recordar en este punto que, aunque las capacidades-destrezas y los valores-actitudes no son medibles en sí mismos, si se pueden evaluar, es decir, valorar en términos del grado de dominio que el alumno haya conseguido.

Para llevar a cabo esta evaluación se utilizarán dos instrumentos, el primero servirá para la evaluación de capacidades y destrezas y el segundo para la evaluación de valores y actitudes.

En el caso del primer instrumento se establecieron cuatro grados de dominio para cada una de las capacidades-destrezas, donde el 1 indica un menor grado de

dominio, el 2 y el 3 un dominio intermedio y el 4 un mayor grado de dominio. Hay que tomar en cuenta que esta evaluación es simplemente valorativa y no tendrá como resultado la asignación de una calificación específica, más bien su objetivo es determinar hasta qué punto el alumno consiguió desarrollar capacidades y destrezas para que el docente pueda partir de esta apreciación al planear el trabajo posterior en el aula.

En el instrumento que se muestra a continuación, las capacidades aparecen señaladas en color azul y el desglose de sus destrezas en blanco, para evitar confusiones y hacerlas fácilmente identificables. Así mismo puede observarse una línea de trabajo congruente que inició con la elaboración del Modelo T de unidad de aprendizaje, sigue con los ejes procesuales y con los instrumentos de evaluación formativa y continuará a través de los aspectos del DCA que aún falta abordar.

CAPACIDADES		1	2	3	4
Resolución de problemas (Proceso mental de identificación y análisis de situaciones problemáticas para proponer alternativas de solución y tomar decisiones al respecto).					
DESTREZAS	HABILIDADES				
Identificar el problema	Observar				
	Asociar				
	Describir				
Analizar el problema	Identificar				
	Relacionar				
	Explicar				
Proponer soluciones	Reflexionar				
	Describir				
	Enunciar				
Valorar las soluciones	Comprender				
	Juzgar				
	Confrontar				
Decidir	Elegir				
Criticar (Tomar una postura, emitir un juicio, argumentarlo, formular conclusiones)					
Elaborar un juicio	Identificar postura personal				
	Estructurar la tesis				
	Enunciar la tesis				
Argumentar	Enlistar				
	Jerarquizar				
	Redactar				
Elaborar una conclusión	Sintetizar				
	Enfatizar				
	Redactar				
Expresión escrita (Exponer por medio de signos y de manera ordenada un pensamiento)					
Ordenar ideas	Observar				
	Establecer criterio de orden				
Adecuar idea-discurso	Buscar palabras adecuadas				
	Estructurar el discurso				
Comunicar	Coherencia				
	Cohesión				
	Ortografía				
	Puntuación				
Corregir	Releer				
	Identificar				
	Reescribir				

Para evaluar valores-actitudes, se prefirió elaborar una escala de Lickert¹⁷ con el fin de valorar la frecuencia con la que los alumnos actuaron de acuerdo con los valores, actitudes y comportamientos desglosados en el DCA. Al igual que en el instrumento anterior, los valores aparecen resaltados en color azul, las actitudes se muestran en blanco y frente a ellas aparecen desglosados los comportamientos específicos.

La escala de medición de la frecuencia considera los siguientes parámetros:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Pocas veces
4. A veces
5. Casi siempre
6. Siempre

La aplicación del instrumento permite al docente poseer una visión general e individual del nivel de desarrollo de los valores-actitudes, para gestionar su práctica futura a partir de dicha valoración.

Cabe mencionar que, en distintos momentos de la aplicación del Diseño Curricular de Aula, algunas actitudes se “repetirán”, lo cual es perfectamente lógico en tanto que éstas y los comportamientos en los que se manifiestan no son entidades individuales, o al menos no pueden percibirse como tal, sino que forma parte de la personalidad y las acciones del individuo, entendidas ambas como un proceso complejo y multiforme.

¹⁷ Este tipo de escala fue elaborada por el psicólogo Rensis Lickert en el año de 1932. De carácter psicométrico, se utiliza sobre todo para llevar a cabo estudios de mercado, sin embargo, su utilización en el ámbito educativo está justificada ya que es un instrumento útil para evaluar las percepciones, actitudes, valores, preferencias u opiniones de las personas que por ser carácter subjetivo no pueden medirse a través de un instrumento que dé como resultado un valor numérico. Se estructura a partir de una serie de ítems, en torno a los cuales el individuo muestra su acuerdo o desacuerdo o la frecuencia con la que realiza una acción determinada.

VALORES		Nunca	Casi nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
Honestidad (Cualidad de quien es razonable, justo, imparcial, coherente, congruente y sensato)							
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS						
Sensatez	Madurez						
	Prudencia						
	Buen juicio						
Coherencia	Lógica						
	Correspondencia						
Congruencia	Fiel a sí mismo						
	Razonable						
	Pertinente						
Imparcialidad	Objetivo						
	Ecuánime						
	Justo						
Razonabilidad	Empático						
	Oportuno						
	Abierto						
Disposición para cuestionarse (aptitud constante de duda respecto a la realidad)							
Agudeza	Perspicacia						
	Astucia						
	Intuición						
Sistematicidad	Orden						
	Meticulosidad						
	Organización						
Coherencia	Lógica						
	Ilación						
Orden (Que guarda un sistema o un método en sus acciones)							
Razón	Precisión						
	Formalidad						
Sistematicidad	Puntualidad						
	Cuidado						
Coherencia	Lógica						
	Correlación						
Congruencia	Fiel a sí mismo						
	Razonable						
	Pertinencia						
Cuidado	Estructura						
	Exactitud						
	Atención						

4.1.2. Segunda Fase de la Planeación: para gestionar el desarrollo formativo del alumno en el aula.

6. Evaluación diagnóstica, permite identificar los saberes previos del alumno y su organización en el pensamiento, así como los procesos mentales que ha desarrollado hasta el momento.

Como se mencionó en el capítulo 2 de este trabajo, la evaluación inicial, a manera de diagnóstico, tiene como propósito conocer los saberes o procedimientos antes del inicio del ciclo escolar o antes de iniciar una nueva unidad de aprendizaje. Román la concibe como una especie de hipótesis o suposición que el docente hace al respecto y propone que durante los primeros días del ciclo ésta se verifique para que a partir de ello se pueda ajustar la planeación (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2004, p. 69).

Para este autor la evaluación inicial se plasma en un mapa mental o dibujo en el que se integran las destrezas básicas que el alumno debe poseer, la idea es que visualmente sea fácil de recordar y sirva de referente básico al comenzar el curso o en cualquier momento de éste. Es pues, un andamio previo necesario para proceder a la construcción de conocimiento nuevo.

Si bien se coincide con el planteamiento teórico de Román en su concepción de la evaluación diagnóstica, se difiere en un aspecto, el formato que este autor propone para su elaboración: el mapa o el dibujo, por considerarlo apropiado para fines de memoria constructiva, pero no para que el docente sepa más o menos claramente qué saben y qué no los alumnos. El autor propone realizar una especie de exploración al respecto durante los primeros días del ciclo escolar con base en las destrezas básicas que se incluyen en la “evaluación diagnóstica”, para llevar a cabo un repaso y verificar lo que se sabe y lo que no se sabe, con el fin de afianzar los conocimientos necesarios (Martiniano Román y Eloísa Díez, 2004, p. 70).

Sin embargo, este método resulta inadecuado para esta propuesta didáctica, por dos razones. Primero, porque el tiempo del que se dispone para la aplicación es limitado, lo que implicaría dedicar todas las clases sólo a la evaluación didáctica; segundo, porque el método que se propone para llevarla a cabo es más bien

ambiguo y abre la posibilidad de que en la práctica se presenten más dudas que respuestas, además de que el formato sugerido, en efecto resulta apropiado para fines de memoria constructiva e incluso para que el alumno lleve a cabo una especie de seguimiento de sus progresos en lo que se refiere al desarrollo de capacidades-destrezas, pero no es suficiente para conocer qué conocimientos básicos poseen los alumnos.

Por ello, se opta por seguir la propuesta de Frago Franco en torno a este aspecto con respecto a diseñar una actividad concreta para determinar los saberes básicos de los alumnos. De este modo, una primera parte de la evaluación diagnóstica consistiría en la definición de éstos a través de la elaboración de un mapa mental y la segunda parte correspondería a la actividad propiamente dicha.

I. EVALUACIÓN INICIAL: ESQUEMA DE DESTREZAS BÁSICAS



II. EVALUACIÓN INICIAL: PROPUESTA DE ACTIVIDAD EN EL AULA

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Lee el párrafo siguiente y realiza lo que se te pide.

A sus 14 años la joven ya no quería ir a clases. Las burlas e insultos de sus compañeros la lastimaban mucho más que si fueran agresiones físicas. Todo comenzó cuando un compañero subió a la red una foto muy comprometedor que supuestamente era de ella (Cárdenas, 2018, pp. 11–14).

1. Identifica el problema al cual se refiere el párrafo anterior, anótalo a continuación

2. Una vez que identificaste el problema, señala tres causas y tres consecuencias de éste

3. ¿De qué manera se podría solucionar este problema? Explica.

4. ¿Cuál es tu punto de vista respecto a esta problemática?

5. ¿Por qué? Explica mencionando las razones de tu punto de vista.

6. A continuación sintetiza tu punto de vista y las razones de éste en una sola frase:

Esta propuesta de actividad pretende determinar hasta qué grado los alumnos poseen las destrezas básicas de la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Como puede observarse, de manera indirecta es posible también evaluar la capacidad de expresión escrita, para determinar si el estudiante es capaz de estructurar sus ideas y plasmarlas en un texto escrito con congruencia, coherencia, buena ortografía y puntuación.

7. Diseñar la situación didáctica, establecer la dinámica de trabajo que se llevará a cabo en el aula (preguntas generadoras, estudio de caso, resolución de problemas, etc.). Es el escenario en el cual el alumno desarrollará capacidades y valores.

Fragoso Franco define a la situación didáctica como el: “escenario donde se dan las relaciones entre las personas, localizadas en un tiempo y en un espacio determinado a partir de las posibilidades de desarrollo de ambas y de la construcción de experiencias o vivencias con sentido” (Fragoso, 2016). Es decir, que la situación didáctica es a la vez el escenario y el contexto en el que se da el aprendizaje-enseñanza, y puede estructurarse a manera de proyectos de diversa índole (investigación, intervención, innovación, interdisciplinarios, integradores, etc.) o a través de la resolución de problemas, el estudio de caso o las preguntas generadoras, por lo que, en el caso particular de esta investigación se retomarán las preguntas generadoras y la resolución de problemas, mismas que se explicarán a continuación.

1. Preguntas generadoras: Son aquellas que se plantean al inicio de la sesión con el fin de captar la atención, activar los conocimientos previos de los alumnos y predisponerlos para el aprendizaje. Estas preguntas son elaboradas por el profesore antes de la clase, pues no son preguntas que se contesten fácilmente o que puedan responderse dicotómicamente, al contrario, admiten distintas posibilidades de respuesta, y éstas para ser válidas deben demostrarse con argumentos.
2. Resolución de problemas: Se concibe como una metodología compuesta por una serie de pasos cuyo fin es llegar al planteamiento de soluciones posibles ante un problema determinado. Estos pasos incluyen la identificación y el

análisis de la problemática, el planteamiento de propuestas de solución y la evaluación de éstas, para finalmente decidir cuál de ellas sería la más viable.

A la luz de las definiciones anteriores y tomando en cuenta las capacidades-valores cuyo desarrollo pretende favorecer esta propuesta didáctica, es adecuado establecer ambas posibilidades como situaciones didácticas en el aula. De manera concreta, su operacionalización puede ya observarse en el Modelo T de unidad de aprendizaje que aparece en las páginas anteriores y se especificará aún más, en la secuencia didáctica del punto siguiente.

8. Elaboración de la secuencia didáctica que integre los saberes de manera horizontal.

La secuencia didáctica permite articular el proceso formativo de los alumnos, por lo que no se le concibe como una simple articulación de contenidos, actividades para el aprendizaje e instrumentos de evaluación, sino que es, ante todo, el desglose de capacidades-destrezas y valores- actitudes que subyacen al proceso de aprendizaje del alumno al relacionarse con el profesor y los contenidos, por medio de los métodos y procedimientos.

Martiniano Román llama a la secuencia didáctica cuadro de Actividades como Estrategias de Aprendizaje, y para elaborarlo se trasladan los desgloses del Modelo T y los ejes procesuales, aunque esta vez se establecen las actividades específicas que han de realizar los alumnos.

Para hacerlo, Frago Franco propone utilizar las fórmulas siguientes:

- 1. CAPACIDAD + CONTENIDO + MÉTODO DE APRENDIZAJE + VALOR**
- 2. DESTREZA + CONTENIDO + PROCEDIMIENTOS + ACTITUD**
- 3. HABILIDAD + CONTENIDO + ACTIVIDADES + COMPORTAMIENTOS**

Por lo que, para evitar confusiones, se elaborarán tres secuencias didácticas, una por cada capacidad; en cada una se señalará el desglose correspondiente a la

capacidad en color gris, el que corresponde a las destrezas en verde y el de las habilidades en blanco.

SECUENCIA DIDÁCTICA- ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

I. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

COGNITIVO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE	AFECTIVO
Solucionar	problemas de su vida cotidiana	a partir de la reflexión personal, la elaboración de esquemas y la elaboración de textos	con honestidad
Identificar	un problema de su vida diaria	a partir de la reflexión individual y la discusión grupal	con sensatez
Observar	un problema de su vida cotidiana	a partir de preguntas generadoras	con madurez
Asociar	un problema de su vida cotidiana con el contexto actual	a través de la reflexión individual y la discusión grupal	con prudencia
Describir	el problema	mediante la reflexión individual y la discusión grupal	con buen juicio
Analizar	el problema identificado	a partir de la elaboración de un esquema de espina de pescado	con coherencia
Identificar	el problema	anotándolo en el espacio que corresponda del esquema de espina de pescado	con lógica
Relacionar	el problema con sus causas	reflexionando sobre éstas últimas y anotándolas en la parte del esquema de espina de pescado que corresponda	consecuentemente
Explicar	el problema y sus causas	a partir de la elaboración de un texto con base en el esquema de espina de pescado	con lógica

Proponer	posibles soluciones al problema	por medio de la elaboración de una lista	con congruencia
Reflexionar	sobre las posibles soluciones al problema	a través de la discusión grupal y de la elaboración de una lista donde se escriban las propuestas que se mencionen	con objetividad
Describir	las posibles soluciones	anotando en el cuadro las características de cada una	con ecuanimidad
Enunciar	las soluciones	en una sola frase	con justicia
Valorar	cada una de las soluciones propuestas	mediante la elaboración de un cuadro de ventajas, desventajas e implicaciones	con justicia
Comprender	las ventajas, desventajas e implicaciones de cada solución propuesta	por medio de la elaboración de un cuadro en el que se consignen estos aspectos	con empatía
Juzgar	cada una de las soluciones	a partir de la discusión grupal del cuadro de ventajas, desventajas e implicaciones	oportunamente
Confrontar	las distintas soluciones	a través de la elaboración de un texto para compararlas y contrastarlas	con apertura
Decidir	una de las posibles soluciones	a través de la elaboración de un cuadro y un texto comparativo	de forma razonada
Elegir	una de las soluciones	a partir de la reflexión individual y el análisis de éstas realizado en las actividades anteriores	con apertura

SECUENCIA DIDÁCTICA- ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

II. PENSAMIENTO CRÍTICO

COGNITIVO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE	AFECTIVO
Criticar	un problema de su vida cotidiana	mediante la investigación documental y la elaboración de textos	con disposición para cuestionarse
Elaborar	un juicio	a partir del problema y de la solución previamente seleccionada	con agudeza
Identificar	su punto de vista en torno al problema	a partir de la reflexión individual sobre la información se posee sobre éste	con perspicacia
Estructurar	el juicio	a través de la elaboración de un texto en el que se explique el punto de vista	con astucia
Enunciar	el juicio	mediante la escritura de éste en una sola frase afirmativa	intuitivamente
Argumentar	el juicio	a través de la experiencia personal y de la investigación documental en distintas fuentes	en forma sistemática
Enlistar	los argumentos	por medio de la elaboración de un cuadro de argumentos con base en el modelo de argumentación de Toulmin	bien organizado
Jerarquizar	los argumentos	a partir de su grado de relevancia	con orden

Redactar	un texto argumentativo	a partir del juicio y los argumentos investigados y enlistados	meticulosamente
Elaborar	una conclusión	por medio de la redacción de una síntesis	con coherencia
Sintetizar	el texto redactado	subrayando las partes más importantes del mismo	con lógica
Enfatizar	lo más importante del texto argumentativo	reescribiendo las partes subrayadas y relacionándolas a partir del uso de conectores	con lógica
Enunciar	la conclusión del texto argumentativo	de la elaboración de un párrafo	en forma consecuente

SECUENCIA DIDÁCTICA- ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

III. EXPRESIÓN ESCRITA

COGNITIVO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE	AFECTIVO
Expresar de manera escrita	sus ideas	a través de la elaboración de textos	con orden
Ordenar ideas	en la estructura del ensayo escolar	a partir de la elaboración de un esquema que incluya exordio, narración, argumentación y epílogo, <i>peroratio</i> o conclusión	en forma metódica
Observar	las partes del ensayo escolar	a partir del esquema elaborado previamente para determinar qué aspectos faltan o se deben modificar en el texto argumentativo que redactaron previamente	con precisión
Establecer	el criterio de orden para la construcción del ensayo escolar	mediante el subrayado de las partes correspondientes en el texto argumentativo que elaboraron previamente	con formalidad
Adecuar idea-discurso	respecto a lo expresado en el esquema previo	mediante la revisión del esquema para la redacción del ensayo escolar	de manera sistemática
Buscar	los conceptos fundamentales y los conectores apropiados	mediante la revisión de su texto y la investigación documental	de manera consecuente

Estructurar	los conceptos fundamentales utilizando los conectores	a través de la redacción del <i>exordio</i> y la <i>narratio</i> del ensayo escolar	con lógica
Comunicar	las ideas estructuradas	por medio de la redacción de un primer borrador del ensayo escolar	con congruencia y coherencia
Redactar con coherencia	el primer borrador del ensayo escolar	a partir de las ideas organizadas en el mapa mental previo	con lógica
Redactar con cohesión	el primer borrador del ensayo escolar	a través del uso de los conectores que investigaron y usaron anteriormente	con exactitud
Usar los signos de puntuación	al redactar el borrador del ensayo escolar	por medio de la investigación documental y la revisión bibliográfica	con pertinencia
Redactar con buena ortografía	el primer borrador del ensayo escolar	por medio de la investigación documental y la revisión bibliográfica	con pertinencia
Corregir	el borrador del ensayo escolar	a través de la relectura y reescritura de éste	con cuidado
Releer	el primer borrador del ensayo escolar	a través del uso de <i>Word</i> o algún programa similar	con cuidado
Identificar	los errores ortográficos, sintácticos y de puntuación	a través de la revisión exhaustiva, la identificación y corrección de errores y la investigación documental	con exactitud
Reescribir	el ensayo escolar	corrigiendo los errores detectados	con precisión

9. Diseño de instrumentos de evaluación sumativa (para evaluar productos, mediante rúbricas, listas de cotejo, portafolio de evidencias, etc.)

La evaluación sumativa se refiere a la evaluación de los productos que se elaborarán a lo largo de la secuencia didáctica, primero hay que aclarar que no es necesario evaluar todos y cada uno de los productos que el alumno elabore, sino sólo aquellos que representen la culminación de un proceso mental específico; así mismo, este tipo de evaluación tiene como propósito medir en términos de calificación numérica el desempeño de los alumnos.

Para llevarlo a cabo Fragoso Franco sugiere la utilización de las llamadas Tablas de Especificaciones. Éstas son instrumentos para evaluar el desempeño de los alumnos a través de la definición de cada uno de los productos a evaluar, el establecimiento de sus dimensiones y de los indicadores de desempeño en términos de porcentaje o grado de cumplimiento.

Para los efectos de esta investigación se contempla la evaluación de los siguientes productos:

1. Esquema de espina de pescado
2. Cuadro y texto comparativo sobre las soluciones al problema
3. Texto argumentativo
4. Ensayo escolar

Por lo que, en las páginas siguientes se incluyen la tabla de especificaciones para cada uno de estos productos.

I. TABLA DE ESPECIFICACIONES PARA EVALUAR EL ESQUEMA DE ESPINA DE PESCADO

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES		
			NO (0)	PARCIALMENTE (1)	SI (2)
ESQUEMA DE ESPINA DE PESCADO	PROBLEMA	Identificar el problema			
		Enunciar con claridad el problema			
	CAUSAS	Identificar las causas del problema			
		Enunciar las causas del problema			
	EFFECTOS	Identificar los efectos del problema			
		Enunciar los efectos del problema			

II. TABLA DE ESPECIFICACIONES PARA EVALUAR EL CUADRO Y EL TEXTO COMPARATIVO

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES		
			NO (0)	PARCIALMENTE (1)	SI (2)
TEXTO Y CUADRO COMPARATIVO	INFORMACIÓN	Establece los elementos a comparar			
		Menciona las semejanzas y diferencias			
	ORGANIZACIÓN	Organiza los elementos en el cuadro de manera adecuada			
		El formato del cuadro es adecuado a lo que se solicita			
	TEXTO	Compara los elementos a partir de sus semejanzas			
		Contrasta los elementos a partir de sus diferencias			

III. TABLA DE ESPECIFICACIONES PARA EVALUAR EL TEXTO ARGUMENTATIVO

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES		
			NO (0)	PARCIALMENTE (1)	SI (2)
TEXTO ARGUMENTATIVO	CONTENIDO	Expresa un punto de vista			
		Ofrece razones para sustentar su punto de vista			
		Sintetiza los aspectos relevantes del texto al final de éste			
	FORMA	Expresa sus ideas con claridad, coherencia y cohesión			
		Utiliza adecuadamente los signos de puntuación y las normas ortográficas			

IV. TABLA DE ESPECIFICACIONES PARA EVALUAR EL ENSAYO ESCOLAR

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES		
			NO (0)	PARCIALMENTE (1)	SI (2)
ENSAYO ESCOLAR	EXORDIO	Presenta el tema			
		Expresa los motivos para la redacción del texto			
		Explica la finalidad del texto			
	NARRACIÓN	Ofrece información general sobre el tema			
		Presenta su punto de vista			
	ARGUMENTACIÓN	Ofrece argumentos a favor de su postura			
		Ofrece argumentos en contra de su postura			
		Confronta y refuta la contraargumentación			
		Estructura adecuadamente los argumentos			
	PERORATIO, EPÍLOGO O CONCLUSIÓN	Recapitula los puntos centrales del texto			
		Estructura adecuadamente su conclusión			
	FORMA	Expresa sus ideas con claridad, coherencia y cohesión			
		Utiliza adecuadamente los signos de puntuación y las normas ortográficas			

Los instrumentos de evaluación son el último elemento del DCA, el cual como ya se explicó constituye la planeación didáctica que guiará la aplicación de la propuesta, los pormenores de dicha instrumentación se explicarán a continuación.

4.2. Aplicación del Diseño Curricular de Aula

Antes de explicar los pormenores de la aplicación del DCA, es pertinente mencionar que la propuesta didáctica de esta investigación se concibió como un proceso no completamente lineal, en el sentido de que cada capacidad, destreza, habilidad, valor, actitud o comportamiento se trabajan en conjunto y simultáneamente a través de las actividades, es decir, que una misma actividad puede servir para el desarrollo de una o varias destrezas y habilidades, lo cual favorece la consecución del objetivo fundamental que es el desarrollo de pensamiento crítico en los alumnos.

Para lograrlo en un primer momento había que fomentar la reflexión en torno a un tema específico, en este caso se eligió el ciberacoso, por su relevancia y cercanía con la cotidianidad de los alumnos; antes de continuar con la descripción de las actividades, vale la pena en este punto, definir al ciberacoso como: “el daño repetido o intencionado ocasionado a través de medios electrónicos como teléfonos móviles o internet realizado por un grupo o individuo contra el que la víctima no puede defenderse por sí misma.” (Mateo, V. & Soriano, M. & Godoy-Mesas, C. & Sancho-Vicente, 2010, p. 47).

Una vez definido el ciberacoso, había que llevar a los alumnos los a asumir una postura respecto al tema y a identificar las razones personales de dicha postura con el fin de formular de manera explícita un juicio al respecto, mismo que sirvió para guiar la investigación documental y la construcción de argumentos que culminaron con la redacción de un ensayo escolar, el cual fue simplemente un medio para corroborar el desarrollo de la capacidad crítica de cada uno de los alumnos.

Vista como proceso, la aplicación se dividió en cuatro partes, una evaluación inicial y una sesión para cada una de las capacidades que se abordaron (resolución de problemas, criticar y expresión escrita), esto con la finalidad de organizar de mejor manera el trabajo en el aula y distribuir de forma eficiente el tiempo del que se disponía,

de tal modo que la aplicación se llevó a cabo a lo largo de seis días de clase, el primer día se contó con una sesión de 50 minutos destinada a la evaluación inicial; mientras que el día siguiente la sesión tuvo una duración de 100 minutos, por lo que se llevaron a cabo las actividades de la primera parte del DCA, es decir, la resolución de problemas. El tercer y cuarto día, igualmente se trabajó durante dos sesiones de 100 minutos cada una, tiempo en el que se desarrollaron las actividades de la siguiente capacidad del Diseño Curricular de Aula: criticar.

Al final de estas dos sesiones se indicó a los alumnos que las actividades de la última capacidad se llevarían a cabo una semana más tarde, esto con el fin de otorgarles tiempo suficiente para llevar a cabo la investigación documental necesaria para la redacción del ensayo escolar. De este modo, en el desglose de las actividades que se presenta en los siguientes apartados la aplicación aparece dividida en cuatro sesiones, una para la evaluación inicial y el resto para el trabajo con cada una de las capacidades, incluso cuando cada una de estas sesiones tuvieron una duración distinta como ya se explicó y como puede observarse en la tabla:

SESIÓN	CAPACIDAD	TIEMPO DESTINADO
1	Evaluación inicial	50 minutos
2	Resolución de problemas	100 minutos
3	Criticar	200 minutos
4	Expresión escrita	200 minutos

Fig. 16 Distribución del tiempo para la aplicación de la propuesta

Respecto a los recursos de apoyo para cada sesión se procuró que estos fueran variados, sobre todo en el caso de las fuentes de consulta, se buscó, además que fueran adecuados al nivel educativo y al tema tratado. Dichos recursos se explicarán de manera específica en el desarrollo de cada una de las sesiones que enseguida se desglosan:

4.2.1. Evaluación diagnóstica

El primer momento de la aplicación del Diseño Curricular de Aula es el que corresponde a la evaluación inicial, para lo cual se elaboró un instrumento con el propósito de conocer

la capacidad de los alumnos para identificar problemas, plantear alternativas de solución, expresar su punto de vista respecto a un tema y elaborar textos con congruencia, coherencia y buena puntuación y ortografía. Además, esta evaluación previa, permitió, tras la aplicación del DCA, comparar y medir el avance de los alumnos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, es decir, establecer un antes y un después cuyos resultados podrán observarse en el apartado del mismo nombre.

Sesión 1

Lengua Española

Unidad VI: Defender y persuadir: la argumentación

Tema: Evaluación diagnóstica

Tiempo destinado: 50 minutos

Objetivo: Explorar las capacidades, destrezas y habilidades del alumno en cuanto a la resolución de problemas, la crítica y la expresión escrita.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MADEMS ESPAÑOL

PROPUESTA DE EVALUACIÓN INICIAL PARA LA UNIDAD VI DEL PROGRAMA DE LENGUA ESPAÑOLA

Para aplicarse en el grupo de cuarto grado del Instituto Superior Benjamín Franklin
Incorporado a la Escuela Nacional Preparatoria.

Título de la Unidad: Defender y persuadir: la argumentación

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Lee el párrafo siguiente y realiza lo que se te pide.

A sus 14 años la joven ya no quería ir a clases. Las burlas e insultos de sus compañeros la lastimaban mucho más que si fueran agresiones físicas. Todo comenzó cuando un compañero subió a la red una foto muy comprometedoras que supuestamente era de ella (Cárdenas, 2018, pp. 11–14).

1. Identifica el problema al cual se refiere el párrafo anterior, anótalo a continuación
2. Una vez que identificaste el problema, señala tres causas y tres consecuencias de éste
3. ¿De qué manera se podría solucionar este problema? Explica.
4. ¿Cuál es tu punto de vista respecto a esta problemática?
5. ¿Por qué? Explica mencionando las razones de tu punto de vista.
6. A continuación sintetiza tu punto de vista y las razones de éste en una sola frase:

4.2.2. Resolución de problemas

Para entender qué es un problema se consultó el Diccionario de la Lengua Española, el cual lo define como una “cuestión que se trata de aclarar”, pero también afirma que es el “planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos.” Ambas definiciones coinciden en lo esencial: un problema suele ser algo que se ignora y que requiere una solución.

Bernardo Restrepo, en su artículo sobre el Aprendizaje Basado en Problemas explica que un: “Problema son muchas cosas. Comprender un fenómeno complejo es un problema; resolver una incógnita, una situación, para las cuales no se conocen caminos directos e inmediatos, es un problema; encontrar una forma mejor de hacer algo es un problema; hacerse una pregunta o plantearse un propósito sobre posibles relaciones entre variables es un problema; no comprender en su complejidad un fenómeno natural o social es un problema” (Restrepo, 2005, p. 12).

Por ello, la primera parte de la aplicación del DCA se concentró en dos aspectos fundamentales, el primero; la problematización de la realidad para identificar un conflicto de su propia cotidianeidad y el segundo, el planteamiento de una posible solución a éste, como puede observarse en la descripción de las actividades realizadas:

Sesión 2

Lengua Española

Unidad VI: Defender y persuadir: la argumentación

Tema: El ciberacoso

Tiempo destinado: 100 minutos

Objetivo: Solucionar problemas de su vida cotidiana a partir de la reflexión personal y la elaboración de esquemas y textos con honestidad.

Actividad 1: Identificar el problema¹⁸

A. Instrucciones: Observa con atención el video¹⁹ siguiente:



<https://youtu.be/v2QRbl3H0ug>

¹⁸ Para la proyección del video se utilizaron como recursos de apoyo un cañón, bocinas y computadora con internet.

¹⁹ Al ser la primera vez que los alumnos de este grupo trabajaban con resolución de problemas, se decidió ofrecerles un detonador que además permitiera la unificación de temas de tal modo que se pudiera reflexionar individualmente y discutir de manera grupal al respecto, lo que habría sido mucho más complicado si cada alumno hubiera elegido una temática distinta para trabajar.

El detonador es el video de una joven canadiense de nombre Amanda Todd que decidió quitarse la vida en el año 2012 luego de sufrir ciberacoso y bullying durante un largo tiempo, dicha grabación fue subida a la red por la propia Amanda un mes antes de su suicidio y se ha mantenido ahí con la intención de concientizar acerca de la gravedad de este problema.

B. Instrucciones: Reflexiona en torno a las siguientes preguntas y discute con tus compañeros tu punto de vista.

1. Explica brevemente la situación que se describe en el video.
2. En el caso de la joven del video, ¿cuáles fueron las causas y las consecuencias de la situación que enfrentó?
3. Específicamente, ¿qué problema enfrentó la joven del video?
4. ¿Te has encontrado en una situación similar a la del video o conoces a alguien que haya experimentado algo semejante? Comparte con tus compañeros tu experiencia al respecto.
5. Redacta un párrafo en el que asocies el contenido del video con tu propia experiencia y explica los elementos comunes y las diferencias.
6. En parejas, elaboren una lista de las características del problema y coméntenla con el resto de sus compañeros.

Actividad 2. Analizar el problema

A. Instrucciones: Elabora un esquema de espina de pescado para analizar el problema desde la identificación de sus posibles causas.

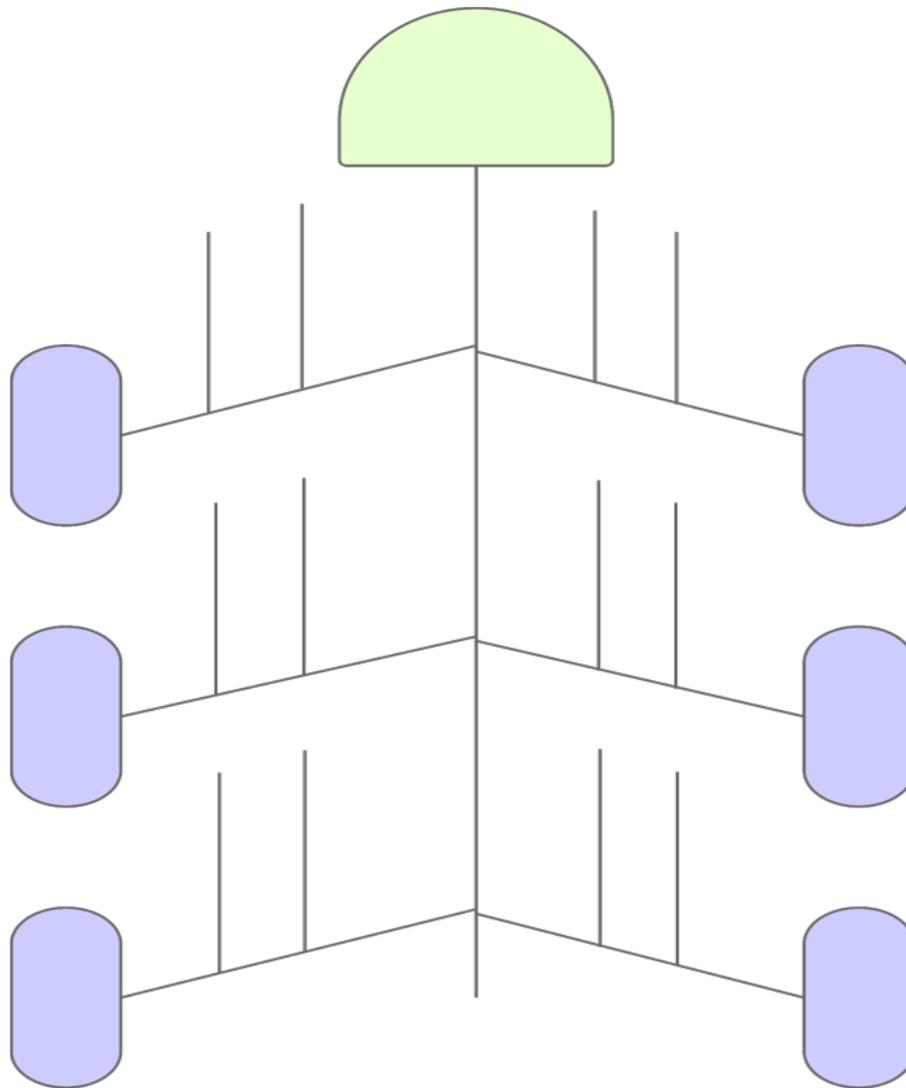


Fig. 17 Plantilla para la elaboración de esquema de espina de pescado²⁰

²⁰ Plantilla tomada de <https://www.lucidchart.com/pages/es/plantilla-gratuita-de-diagrama-de-espina-en-word>

Actividad 3: Proponer posibles soluciones

A. instrucciones: Discute con tus compañeros de grupo cuáles podrían ser algunas soluciones al problema del ciberacoso y haz una lista donde anotes las propuestas de solución que se mencionen.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

B. Instrucciones: A partir de la discusión grupal y de la lista que elaboraron en conjunto, formen equipos de tres personas y reflexionen sobre las posibles soluciones planteadas, enúncienlas en una sola frase y descríbanlas brevemente, después valoren cada una indicando sus posibles ventajas, desventajas e implicaciones. Completen el cuadro siguiente en un rotafolio para presentarlo al grupo.

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Actividad 4. Definir la solución al problema

Instrucciones: A partir del cuadro elaborado en equipo y del texto que redactaste, elige la solución al problema que consideres más pertinente y anótala a continuación.

4.2.3. Pensamiento crítico

Como se mencionó en el capítulo 3 de esta investigación, la crítica es una capacidad de pensamiento superior a través de la cual el individuo juzga o cuestiona su realidad argumentando su punto de vista. De tal modo que esta capacidad comprende dos operaciones mentales esenciales para la redacción del ensayo escolar, por un lado, la elaboración de un juicio y por otro la argumentación. Esta última es la parte más importante del ensayo porque a través de ella el autor defiende su tesis y refuta las posibles objeciones de ésta: “Es una parte esencialmente dialéctica, es decir, orientada a la búsqueda de los argumentos más convincentes para razonar a través de la discusión y la controversia cualquier asunto que se plantee. [...] Su finalidad es establecer la credibilidad de una opinión y su justificación razonada mediante pruebas de diversa índole (Arenas, 1997, p. 236).

Por lo tanto, cuando se redacta un ensayo escolar, la parte más importante es la construcción de argumentos, sin embargo, es también lo más difícil, pues para que sean válidos deben estar sustentados, una forma de enseñar a los alumnos a construir buenos argumentos es la propuesta por Stephen Toulmin en su obra *Los usos de la argumentación*, la cual pretende, primero, entender y explicar el proceso mental que ocurre cuando se argumenta, y segundo crear, a partir de este entendimiento, un modelo para la construcción de argumentos, el cual está integrado por las siguientes categorías:

1. *Claim* (aserción o tesis): Es la afirmación que se pretende defender, en este sentido, es también la conclusión a la que se pretende llegar a través de la argumentación.
2. *Data* (datos): Es el sustento de la aserción o tesis. Debe ser observable y constituye la prueba de lo que se afirma en la tesis.
3. *Warrant* (garantía): Es el puente entre los datos y la aserción o tesis, se basa en leyes o normas generales, de dominio público.
4. *Backing* (respaldo): Aporta hechos, ejemplos, estadísticas, opiniones de expertos, investigaciones, estudios, etc. que sirven para validar la aserción o tesis.
5. *Modal qualifiers* (Modificadores modales): Sirven para indicar el grado de verdad o certeza que hay en la afirmación. Para Toulmin ninguna tesis o aserción es completamente cierta, por lo que el modificador modal permite a la audiencia determinar hasta qué punto una afirmación es verdadera, posible o probable. Algunos modificadores son: quizá, casi nunca, algunas veces, la mayoría de las veces, seguramente, usualmente, etc.
6. *Rebuttals* (reservas u objeciones): Permiten anticipar las posibles refutaciones u objeciones de la argumentación.

Con su modelo, Toulmin parte de la idea de que quien afirma algo desea ser tomado en serio, por lo que el valor de su tesis o aserción “depende de los méritos de los argumentos que puedan aducirse en su apoyo. Cualquiera que sea la naturaleza de esa aseveración en concreto [...] en todos los casos se puede poner en entredicho la afirmación y exigir que nuestra atención se centre en los aspectos básicos (fundamentos o razones en los que se apoya, datos, hechos, pruebas, consideraciones, componentes) de lo que depende el valor de la afirmación” (Toulmin, 2007, pp. 29–30).

En el caso de la propuesta didáctica de esta investigación, el modelo de Toulmin se utilizó para explicar a los alumnos cómo elaborar un juicio, aserción o tesis, en torno al tema del ciberacoso y cómo construir los argumentos que le servirían de sustento, con la intención de ofrecerles una técnica específica para lograr estos dos propósitos, incluso cuando en ningún momento se les presentó el modelo de Toulmin, ni sus categorías de manera teórica, más bien éste se les expuso a través de ejemplos concretos que les

permitieran formular su tesis, revisarla para corroborar su validez y elaborar un primer esbozo de los argumentos, con miras a la redacción posterior del ensayo escolar, como podrá observarse en el desglose de actividades de esta tercera sesión de trabajo, el cual se presenta a continuación:

Sesión 3

Lengua Española

Unidad VI: Defender y persuadir: la argumentación

Tema: El ciberacoso

Tiempo destinado: 200 minutos

Objetivo: Criticar un problema de su vida cotidiana a través de la investigación documental y la elaboración de textos argumentativos inquisitivamente.

Actividad 1. Elaborar un juicio

A. Instrucciones: Observa el ejemplo siguiente.

1. ¿Cuál es el problema que se está abordando?

- El ciberacoso entre los jóvenes

2. ¿De qué manera crees que este problema puede solucionarse?

- Mejorando la autoestima de las víctimas de ciberacoso

3. Integra el problema y la solución en una frase o párrafo coherente. Puedes hacerlo varias veces hasta que escribas algo que exprese exactamente tu punto de vista al respecto:

A. Los jóvenes con autoestima baja sufren ciberacoso.

B. Mejorar la autoestima de las víctimas, una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes.

C. La baja autoestima provoca ciberacoso.

D. El ciberacoso provoca baja autoestima en las víctimas.

4. Anota el juicio que elaboraste:

Mejorar la autoestima de las víctimas, una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes.

B. Instrucciones: A partir del problema y de la solución que elegiste en la sesión anterior, elabora un juicio siguiendo los pasos del ejemplo anterior.

1. ¿Cuál es el problema que se está abordando?

2. ¿De qué manera crees que este problema puede solucionarse?

3. Integra el problema y la solución en una frase o párrafo coherente. Puedes hacerlo varias veces hasta que escribas algo que exprese exactamente tu punto de vista al respecto:

4. Anota el juicio que elaboraste:

Para que un argumento sea válido es necesario respaldarlo mediante datos, opiniones de expertos, estadísticas, resultados de investigaciones, ejemplos concretos, experiencias individuales o colectivas, etc., que se obtienen a partir de la investigación.

B. Instrucciones: Investiga y responde las preguntas siguientes, no olvides consignar la fuente.

1. ¿Qué es el ciberacoso?
2. ¿Cuáles son las características del ciberacoso?
3. ¿Quiénes son los involucrados en el ciberacoso?
4. ¿Cuáles son las causas del ciberacoso?
5. ¿Cuáles son las consecuencias del ciberacoso?

C. Instrucciones: Utiliza internet para investigar acerca del juicio y los argumentos que elaboraste, toma nota de la información que te sirva para sustentarlos y no olvides consignar la fuente.²¹

Observa el ejemplo y haz lo mismo con cada uno de los argumentos que anotaste en la actividad anterior y completa el cuadro:

JUICIO	DATOS	RESPALDO	FUENTE
Mejorar la autoestima de las víctimas es una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes,	porque los acosadores suelen elegir víctimas emocionalmente débiles o físicamente acomplexadas,	como afirma la Maestra Milagros Figueroa de la Facultad de Psicología de la UNAM: "la víctima suele ser la persona más débil, con menos habilidades sociales y poco asertividad. No tiene muchos amigos, es aislada y sobre todo diferente."	Cárdenas, G. (2018). Ciberacoso. <i>¿Cómo ves?</i> , (197), p.13.

²¹ Para la realización de esta actividad, acudimos al laboratorio de informática de la institución, donde los alumnos pudieron hacer uso de un equipo de cómputo para llevar a cabo la investigación. Así mismo, durante la clase se les explicó cómo realizar búsquedas efectivas en internet, cómo utilizar algunos buscadores académicos y cómo consignar los datos de las fuentes consultadas, el formato y el cuestionario que acompañan a esta actividad no se completaron en clase porque la mayor parte del tiempo se dedicó a la búsqueda de información. En cambio, los alumnos guardaron los documentos encontrados para leerlos en casa y presentar la actividad una semana después con el fin de iniciar la redacción del ensayo escolar.

JUICIO	DATOS	RESPALDO	FUENTE

4.2.4. Expresión escrita

Hasta hace unos años los programas de estudio de primaria, secundaria y preparatoria incluían el estudio de los aspectos gramaticales, sintácticos y ortográficos de la lengua española. Hoy, estos temas están cada vez menos presentes en el currículo de la educación básica lo que sumado a la falta de hábitos de lectura sólidos han derivado en que la mayoría de los alumnos de la actualidad no sepan cómo poner por escrito una idea, quizá por ello casi todos experimentan nerviosismo, incluso pánico, frente a la hoja en blanco, tampoco planean lo que van a escribir y una vez que lo hacen, no revisan ni reescriben sus textos.

La queja de muchos profesores de distintos niveles es la misma: los alumnos no saben escribir y “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber “juntar letras” o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 2000, p. 3).

En efecto la expresión escrita es la capacidad de plasmar en un texto, para lograrlo hay que tener claro cuál es la idea que se desea desarrollar, qué tipo de texto se pretende escribir y a qué público irá dirigido. Para conseguirlo, es necesario planear la escritura y determinar cuál es la idea central del texto que se pretende escribir; en el caso del ensayo escolar esta idea es la tesis, el juicio o la aserción de Toulmin y los argumentos son las ideas subordinadas a ésta, pues “cuando escribes un documento [...] lo que estás haciendo es exponer y explicar una única idea. No dos, no tres, sólo una. No es que sólo haya una idea en todo vuestro escrito, sino que todas las demás ideas están subordinadas a ésta” (Miró, 2015).

De acuerdo con este planteamiento, la idea central que se va a desarrollar en el ensayo escolar es el juicio que se elaboró en la sesión 3 y las ideas subordinadas son los argumentos que se construyeron también durante esta sesión. De esta forma, antes de trabajar la capacidad de expresión escrita, el alumno ya ha planeado su escrito al menos en términos generales, por lo que estos elementos, más la investigación documental en torno al tema facilitarán la redacción del ensayo con las actividades que se desglosan a continuación.

Sesión 4

Lengua Española

Unidad VI: Defender y persuadir: la argumentación

Tema: El ciberacoso

Tiempo destinado: 200 minutos

Objetivo: Expresar de manera escrita su punto de vista a través de la elaboración de un ensayo escolar con orden.

Actividad 1. Exordio

El exordio es el inicio del texto ensayístico, el cual “no se acomoda a ningún tipo de normativa retórica, es decir, [para su elaboración] no existe una sistematización a priori de principios teóricos” (Arenas, 1997, p. 191). Sin embargo, a partir de la lectura de textos de este tipo se pueden observar algunos elementos que por lo general se encuentran en la primera parte de la superestructura interna del ensayo, tales como la presentación del tema, las razones que motivaron la escritura del texto y el propósito de éste.

En el contexto del aula, se considera pertinente solicitar a los alumnos que redacten un párrafo en el que se incluyan como mínimo estos tres elementos, primero con la intención de que el inicio del texto sirva como guía de toda la escritura, de tal modo que evite desviaciones o digresiones innecesarias, y segundo, para que esta manera de comenzar a escribir pueda utilizarse en otro tipo de textos de corte expositivo o argumentativo.

A. Instrucciones: Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el tema que se está abordando?

Actividad 2. Narración

En la narración el autor presenta su punto de vista, es decir, su juicio respecto al tema, así mismo en esta sección del ensayo se pueden incluir los pormenores del tema que se está abordando, así como ejemplos o experiencias que se relacionen con el asunto del ensayo. En la antigüedad, “la *narratio* era una exposición o relato breve, claro y verosímil de las circunstancias en que han tenido lugar los hechos” (Arenas, 1997, p. 222). Así, la narración puede comenzar con un resumen de los aspectos generales del tema (en qué consiste, cuáles son sus causas y consecuencias, quiénes están involucrados, etc.) y luego presentar el juicio, tesis o aseveración que se va a defender, pues: “La narración/exposición del ensayo moderno [...] aparece fundida con el comentario personal del autor que, por tanto, ha de incluirse también como elemento semántico; éste no se limita a presentar con objetividad uno hechos (verdaderos o verosímiles) y a las personas que los protagonizan, sino que en todo momento los valora desde un punto de vista subjetivo” (Arenas, 1997, p. 223).

Como puede observarse a partir del planteamiento anterior, los alumnos cuentan ya con los elementos necesarios para la redacción de esta parte del ensayo, por lo que en esta actividad sólo tendrán que redactarlos, darles la forma adecuada, corregirlos, reescribirlos e integrarlos con el exordio que ya habían redactado.

B. Instrucciones: Escribe a continuación el juicio que elaboraste respecto al tema, procura integrarlo con los párrafos de la actividad anterior utilizando conectores.

Actividad 3. Argumentación

La argumentación es la parte más importante del texto ensayístico, en ella se ofrecen las pruebas que sostienen el juicio, la tesis o aseveración que se expresó en la narración, “su finalidad es establecer la credibilidad de una idea u opinión y su justificación razonada mediante prueba de diversa índole” (Arenas, 1997, p. 236). Dichas pruebas son los llamados argumentos que de acuerdo con Toulmin deben contar con un respaldo, mismo que se obtiene a partir de la investigación documental para encontrar datos, opiniones de expertos, estadísticas, investigaciones, efectos, etc., que sirvan para justificar un punto de vista personal o para refutar las ideas de otro o simplemente para profundizar en un tema. Lo anterior no quiere decir que la argumentación sea absoluta, pues al ser el producto de una mente individual, es posible que otro individuo la ponga en tela de juicio o incluso, la refute.

En el caso de esta propuesta didáctica, el alumno ha construido sus argumentos en la sesión 2 y ha contado con una semana para llevar a cabo la investigación documental y respaldarlos, por lo tanto, en esta actividad, recabará ambas actividades para integrarlas al exordio y a la narración, realizando el mismo proceso de redacción, revisión y reescritura que en las dos partes anteriores del ensayo.

4.3. Resultados

El Diseño Curricular de Aula motivo de este proyecto de investigación, se aplicó en un grupo conformado por quince alumnos de cuarto grado del turno vespertino, del Instituto Superior Benjamín Franklin, preparatoria incorporada a la ENP de la UNAM y ubicada en el municipio de Naucalpan de Juárez.

A lo largo de la aplicación la profesora asumió el rol de mediadora, fomentando en todo momento que los alumnos participaran activamente en la realización de las actividades, observando, dando indicaciones, administrando el tiempo, resolviendo dudas e interviniendo sólo en caso necesario, lo que permitió recabar los datos para la evaluación de los aciertos y errores del DCA que se consignan en las conclusiones de esta investigación. Del mismo modo, en los *Anexos* se incorporaron algunas evidencias del trabajo individual y en equipo de los alumnos y algunos de los ensayos escolares que se elaboraron al final, para que éstos sirvan como ejemplo de los distintos niveles de desarrollo del pensamiento crítico que se alcanzaron.

La aplicación del DCA se llevó a cabo durante la última semana de clases²² y a lo largo de seis sesiones, la primera para la realización de la evaluación diagnóstica²³ y las cinco siguientes para el resto de las actividades que se incluyeron. Por las características propias de las capacidades que se abordaron y del producto final que se elaboró, es decir, el ensayo escolar, la propuesta incluyó actividades individuales y colectivas que se realizaron tanto en el salón de clases como fuera de este espacio con el fin de optimizar el tiempo del que se disponía.

Al tratarse de una propuesta que incluye la planeación del DCA y su aplicación, la presentación de los resultados se dividió considerando dos aspectos fundamentales: la planeación del DCA y su aplicación, mismos que se exponen a continuación.

²² Para entonces los alumnos ya habían revisado en clase lo referente a la elaboración de ensayos y poseían conocimiento previo al respecto, mismo que fue de gran utilidad a la hora de redactar el texto, incluso cuando en ningún momento se les comentó que elaborarían un ensayo.

²³ Esta sesión fue la única con una duración de 50 minutos.

4.3.1. Resultados de la planeación

El proceso para la aplicación del DCA comienza incluso antes de su planeación y elaboración, porque se requiere que quien lo va a llevar a cabo domine la fundamentación teórica y los principios pedagógicos que lo rigen y experimente un cambio de mentalidad respecto a la forma de planear el trabajo en el aula, que en el caso de esta propuesta implicó hacer a un lado el contenido (el ensayo escolar) y centrar la planeación en el desarrollo de una capacidad específica (el pensamiento crítico). Esta operación expresada así, parece bastante sencilla, sin embargo, es quizá lo más complicado de lograr, porque la inercia y la costumbre llevan al docente a planear de acuerdo con modelos aprendidos que son difíciles de erradicar, sobre todo porque la mayoría de las veces las ataduras del programa de estudios, la dosificación de los temas y la presión institucional por su cumplimiento funcionan como una especie de olla de presión que limita la libertad de cátedra del profesor, tanto en el qué enseñar como en la forma en que esto debe enseñarse.

Superado este primer obstáculo, se procedió a la elaboración del DCA; para ello, el primer paso fue identificar la capacidad o capacidades subyacentes al contenido curricular, a fin de determinar posteriormente los valores, comportamientos y actitudes correspondientes, así como los medios a través de los cuales se favorecería su aprendizaje.

Todo docente se ha enfrentado alguna vez a la eterna pregunta de los estudiantes: ¿y esto para qué me va a servir? Por ello, en esta parte del proceso fue fundamental reflexionar sobre la relevancia de la capacidad en la vida diaria del alumno, es decir, ¿cuál es la utilidad del pensamiento crítico fuera del contexto escolar? Considerando que el pensamiento crítico, en tanto capacidad de índole superior, exige la puesta en práctica de operaciones mentales tales como la expresión del punto de vista propio, la elaboración de juicios, el cuestionamiento constante y la argumentación de las propias opiniones, la respuesta a esta pregunta surgió tras un largo proceso de reflexión, tras lo cual se llegó a la conclusión de que el desarrollo de pensamiento crítico es fundamental, entre otras cosas, no para que el alumno sepa redactar un ensayo, sino para que sea capaz de defender su punto de vista racionalmente en cualquier contexto: el laboral, el escolar e

inclusive el personal; es decir, un alumno puede “sobrevivir” en el mundo sin saber cómo se redacta un ensayo, pero enfrentará grandes dificultades si no puede expresar y defender su opinión. El razonamiento anterior permitió formular el objetivo general de la propuesta y diseñar las actividades específicas. Además, fue esencial a la hora de comprender el funcionamiento y el propósito del Diseño Curricular de Aula que, como se deduce de lo anterior, es justamente dotar a los alumnos de habilidades para la vida y no de conocimientos cuya importancia y utilidad sólo son relevantes en la escuela.

Llegado este punto, se pensó en abordar sólo la capacidad de resolución de problemas y fomentar desde esta perspectiva de trabajo autónomo el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, al avanzar en el diseño de la propuesta se puso de manifiesto que trabajar esta única capacidad resultaría insuficiente para el objetivo general que se había planteado, pues si bien a través de la metodología ABP se podría llevar a los alumnos a problematizar la realidad e incluso a plantear soluciones, la elaboración de juicios y la argumentación no necesariamente se harían presentes. Por esta razón, un primer ajuste llevó a asumir a la resolución de problemas como punto de partida para la reflexión en torno al tema del ciberacoso y como estrategia para el planteamiento de soluciones, que tras la realización de las actividades iniciales culminarían con la elaboración de un juicio y la correspondiente argumentación del mismo, aunque ambos momentos correspondan ya a la segunda capacidad seleccionada para trabajar: la crítica.

De este modo, en la segunda fase, encaminada a propiciar la reflexión y el cuestionamiento, se avanzó en la elaboración del juicio a través de actividades que por un lado permitieran partir del problema y la solución elegida para construirlo y, por otro, encaminaran la investigación documental de manera mucho más intencionada y evitaran la pérdida de sentido al momento de llevar a cabo la búsqueda de información.

Posteriormente, las actividades se orientaron hacia la elaboración de argumentos con base en el modelo argumentativo de Toulmin (2007), incluso cuando en ningún momento se explicaron los principios subyacentes o la terminología propia de este autor. Con base en ello, los alumnos revisaron tanto sus argumentos personales como aquellos

que investigaron en fuentes diversas para ajustarlos a los principios de Toulmin y garantizar su validez.

En este punto, las actividades permitieron, primero, elaborar un juicio como expresión de su punto de vista y, segundo, la construcción de argumentos válidos para fundamentarlo, lo cual significa que, al término de éstas, el alumno contaba ya con los elementos necesarios para la redacción del ensayo escolar, por lo cual, una tercera fase de la planeación se centró en la capacidad de expresión escrita, para abordar los aspectos propios de la integración de lo investigado y construido previamente, mediante la redacción, revisión y corrección del texto ensayístico.

En suma, el Diseño Curricular de Aula, construido así en tres fases que pretenden reproducir de manera aproximada el proceso mental necesario para la redacción de un ensayo resultó adecuado, evitó la exposición teórica del tema y favoreció el proceso de reflexión individual y de discusión grupal y por ende el desarrollo de pensamiento crítico expresado en la redacción de un ensayo escolar.

Lo anterior no quiere decir que esta propuesta no sea perfectible; al contrario, durante la aplicación se hicieron patentes algunos aspectos que pudieran cambiarse o mejorarse o incluso eliminarse de la planeación; por ejemplo, algunas actividades que resultaron un tanto redundantes (como la reescritura de las partes del ensayo, tras la revisión ortográfica y sintáctica, cuando la corrección podría haberse llevado a cabo de manera directa en el documento final del ensayo); del mismo modo, construir un andamiaje mucho más sólido en lo que se refiere al proceso de investigación documental habría ayudado a solventar problemas que se presentaron antes, durante e incluso después de la redacción del ensayo escolar; sin embargo las dificultades y aciertos de la aplicación se expondrán en el siguiente apartado.

4.3.2. Resultados de la aplicación

Sesión 1: Evaluación diagnóstica

Un primer momento de la aplicación requirió llevar a cabo la evaluación diagnóstica; para ello se optó por elaborar un instrumento en el que a partir de la lectura del fragmento de un artículo publicado en la revista *¿Cómo ves?*, se plantearon preguntas que implicaban

reconocer el problema que se planteaba en el texto, así como sus causas y consecuencias y se solicitaba a los alumnos expresar su punto de vista al respecto, externando las razones que sustentaban su forma de pensar, para finalmente pedir que sintetizaran su punto de vista en una sola frase, esto con la intención de poseer una idea más o menos clara de los conocimientos previos de los alumnos, del grado de desarrollo de su pensamiento crítico y de su capacidad para sintetizar y organizar su pensamiento en forma clara y ordenada.

El ejercicio incluyó seis preguntas de carácter abierto, cuyas respuestas, pueden encuadrarse mediante el establecimiento de algunos parámetros, por lo que a continuación se presentan los resultados del análisis de esta primera fase de la aplicación, mismos que sirvieron como base para reflexionar y ajustar las actividades a las necesidades de este grupo en particular, cuya conformación de género y edad se presenta a continuación:

Número total de alumnos: 13

Varones: 9

Mujeres: 4

Distribución etaria: 4 alumnos: 15 años

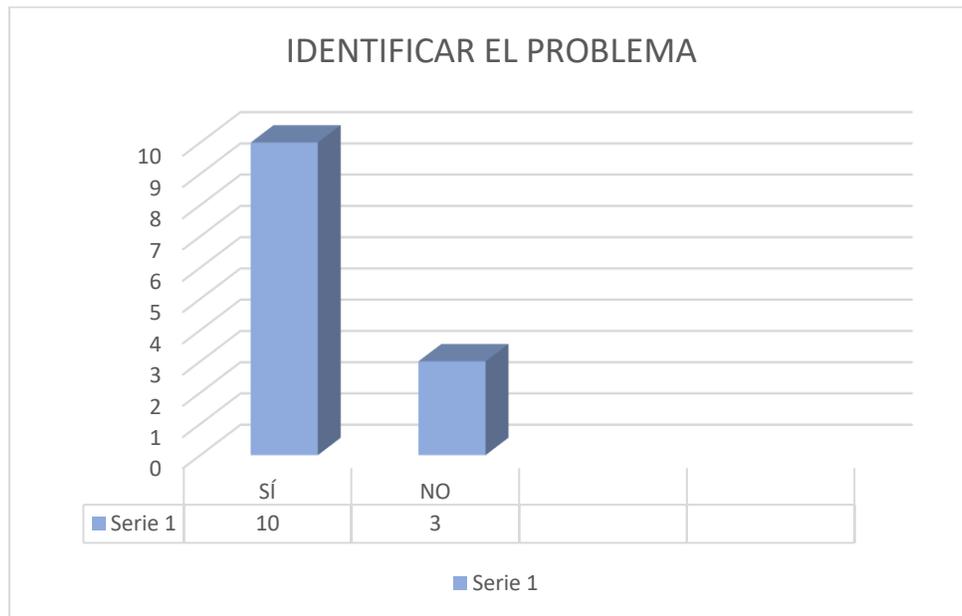
6 alumnos: 16 años

3 alumnos: 17 años

PREGUNTA 1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Lee el párrafo siguiente, identifica el problema que se plantea y anótalo.

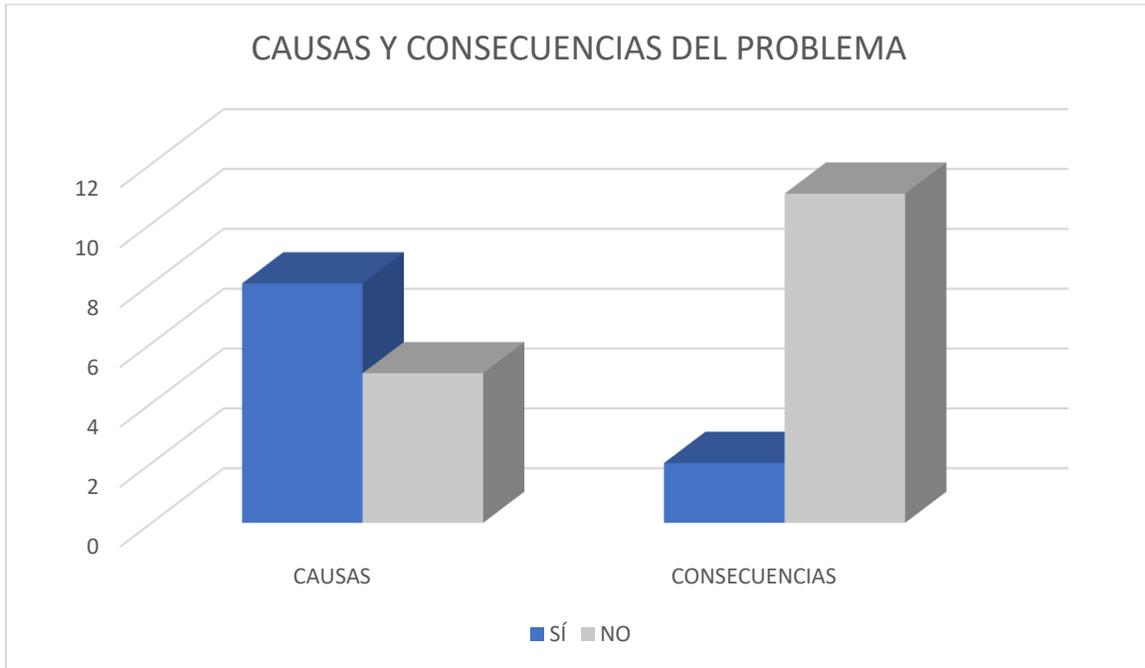
RESULTADOS



Como se observa en la gráfica, la mayoría de los alumnos lograron identificar el problema a partir de la lectura del texto, incluso cuando éste no se expresaba de manera explícita, esto representa el 76% de los alumnos evaluados.

PREGUNTA 2 CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL PROBLEMA

Señala tres causas y tres consecuencias del problema

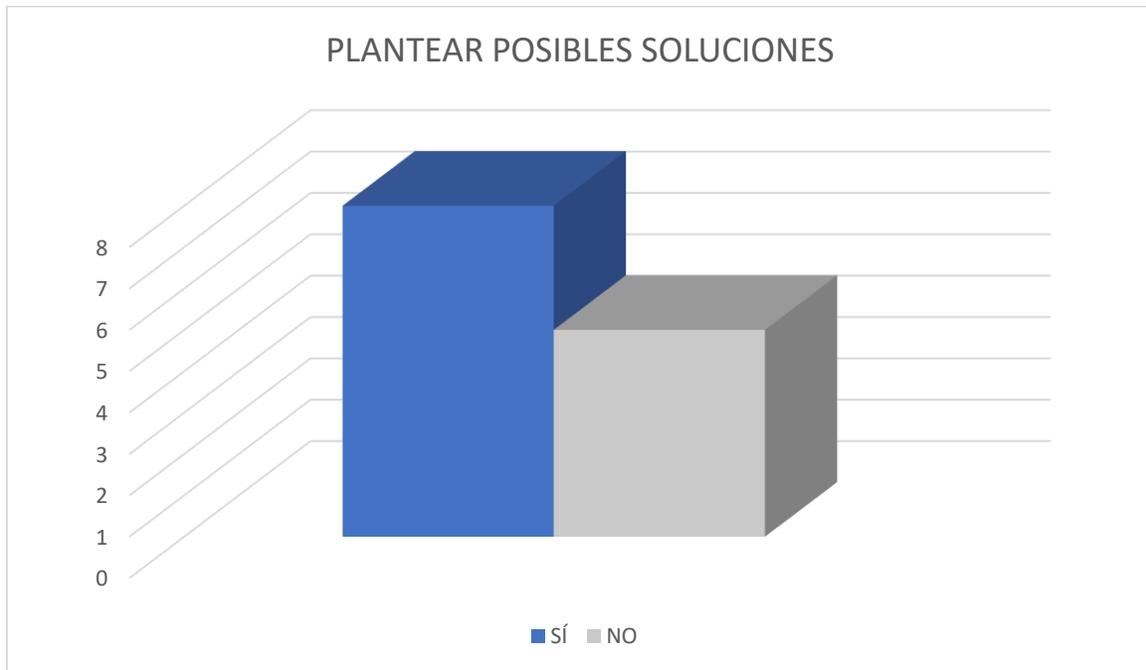


Los resultados de esta pregunta permiten observar, primero que, si bien los alumnos son capaces, en su mayoría, de identificar y mencionar las causas del problema, al mismo tiempo, no logran relacionar la causa con sus consecuencias directas, por ejemplo, ante esta pregunta, un alumno escribió como causa del problema que identificó, el deseo de llamar la atención, y como consecuencia de ésta, la promiscuidad sexual.

De este modo, los porcentajes indican que, aunque el 61% de los alumnos fueron capaces de mencionar las causas del problema, sólo el 15% fue capaz de establecer una relación causa-consecuencia adecuada, es decir, que el 85% no lo consiguió.

PREGUNTA 3 PLANTEAR SOLUCIONES

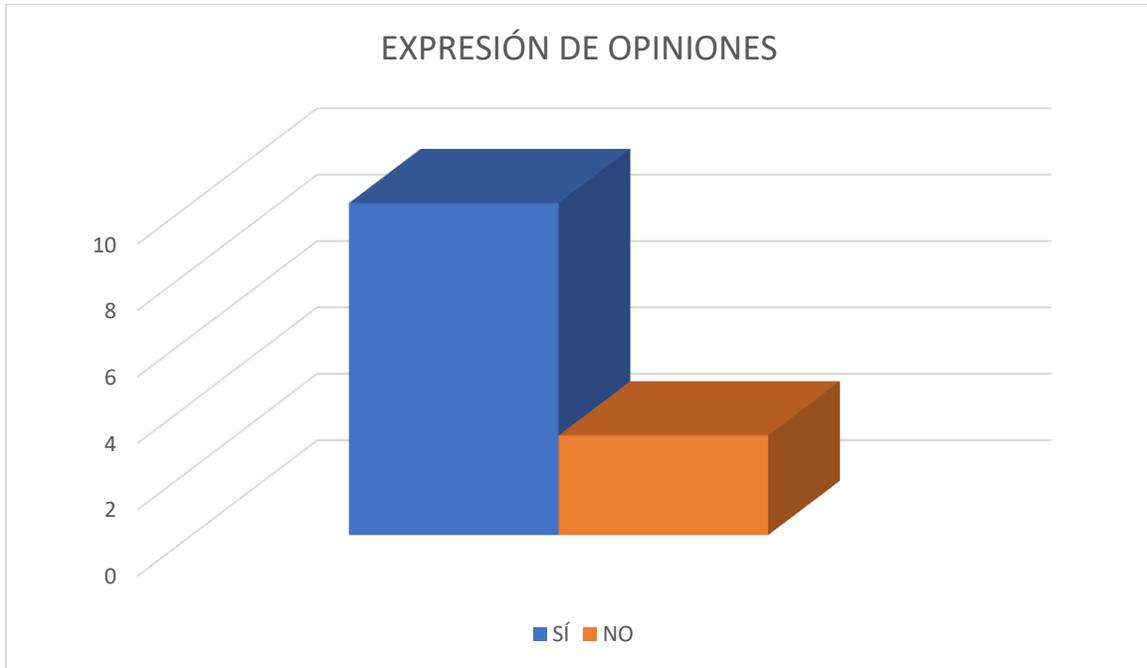
¿De qué manera se podría solucionar este problema?



Para considerar válida la respuesta de los alumnos, se consideró que la propuesta de solución planteada estuviera directamente relacionada con la problemática identificada en la pregunta 1, por lo que se descartaron aquellas respuestas que incluían, más que soluciones, recomendaciones acerca de cómo actuar ante una situación de esta naturaleza. Al final, sólo el 53% de los alumnos escribieron una solución apropiada de acuerdo con los parámetros antes mencionados y el 47% restante no lo consiguió.

PREGUNTA 4 EXPRESAR OPINIONES

¿Cuál es tu punto de vista en torno a esta problemática?

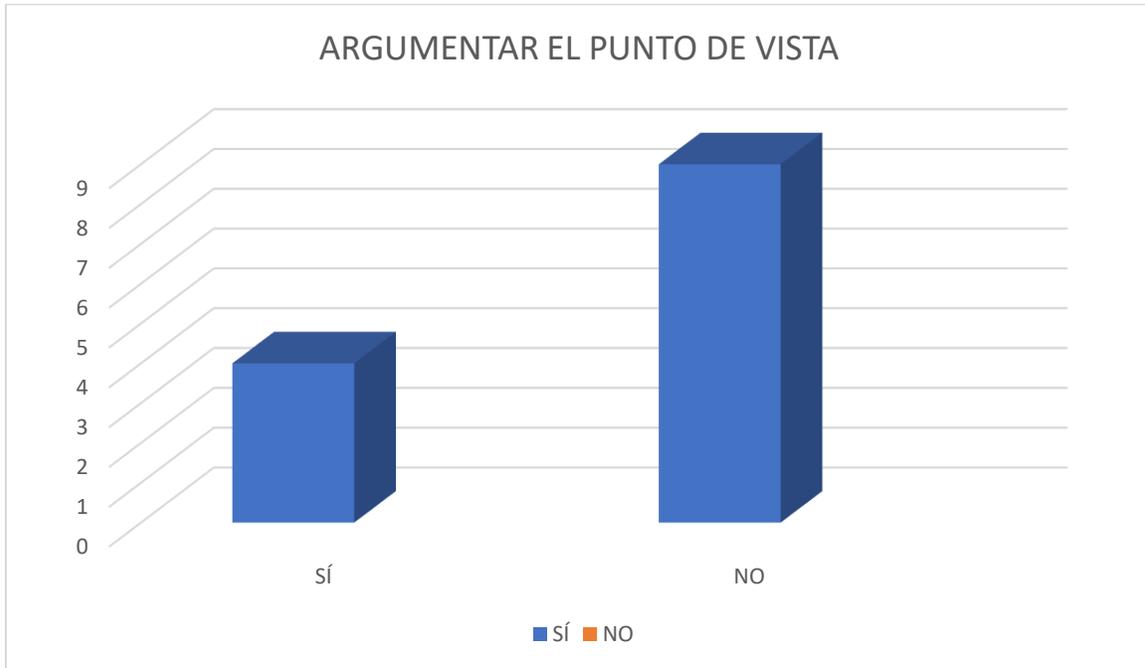


De acuerdo con los resultados que se observan en la gráfica, el 76% de los alumnos pudo expresar con claridad su punto de vista al respecto de este problema mientras que el 24% no lo logró, sobre todo porque la redacción de su respuesta no fue coherente, era redundante o simplemente no se entendía.

Esta pregunta fue especialmente relevante, pues el que la mayoría de los alumnos fueran capaces de expresar su opinión con claridad permitió, durante el desarrollo de las actividades de esta propuesta, la elaboración del juicio, sin la cual no hubieran sido posibles la investigación documental, la argumentación ni la recapitulación, necesarias para la redacción del ensayo escolar.

PREGUNTA 5 ARGUMENTAR EL PUNTO DE VISTA

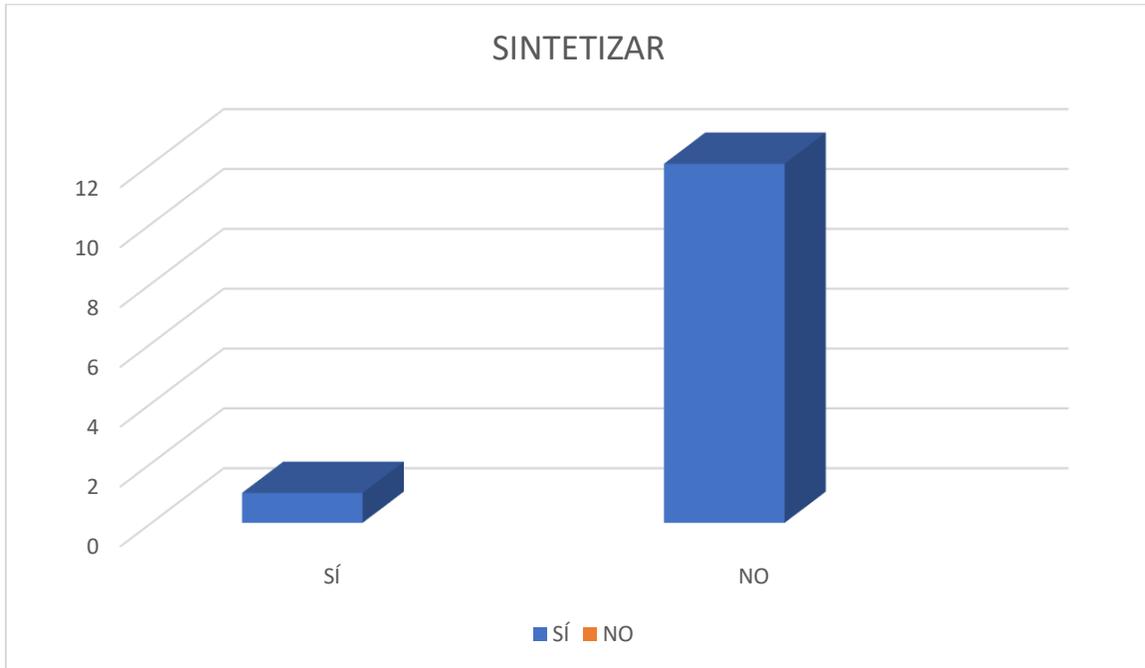
Explica las razones que sustentan tu punto de vista.



Respecto a esta pregunta de la actividad diagnóstica lo que se observó nuevamente fue la falta de correspondencia entre el punto de vista expresado en la respuesta a la pregunta anterior y las razones que lo sustentan, que se solicitaron en esta cuestión. Así, por ejemplo, una alumna expresó su punto de vista de la siguiente manera: “Creo que no deberíamos atacar a ninguna persona a través de las redes sociales. Todos merecemos respeto.” Sin embargo, la misma alumna al momento de argumentar su punto de vista, respondió: “Porque los menores de edad no debemos usar redes sociales, pero de todos modos lo hacemos.” En su mayoría, las respuestas de los alumnos siguieron la misma lógica, de tal modo que sólo el 30% de los alumnos fue capaz de elaborar una argumentación coherente, el 70% restante no lo consiguió o lo hizo sólo de forma parcial.

PREGUNTA 6 SINTETIZAR

Sintetiza tu punto de vista y las razones que lo sustentan en una sola frase.



La intención de esta pregunta final de la actividad diagnóstica era observar si los alumnos eran capaces de expresar su opinión y las razones de ésta, de manera sintética, clara y coherente como preámbulo a la elaboración de un juicio, el cual, por un lado, manifiesta el grado de desarrollo del pensamiento crítico del alumno y por otro es el primer paso para la redacción del ensayo escolar, pues a partir del juicio se construyen los argumentos y las conclusiones.

Sin embargo, de acuerdo con la gráfica, la gran mayoría de los alumnos no poseen esta capacidad de síntesis o no tienen clara su opinión o las razones que la sustentan, ya que sólo uno de los alumnos fue capaz de hacerlo con claridad y coherencia, mientras que el resto, en el mejor de los casos, únicamente repitió su opinión.

A partir de este panorama general del estado de conocimiento del grupo se iniciaron las actividades de la propuesta didáctica de acuerdo con el Diseño Curricular de Aula elaborado previamente.

Sesión 2: Resolución de problemas

En los últimos años, con el advenimiento y auge del internet, el llamado *bullying* o acoso escolar se ha trasladado a contextos tecnológicos; sobre todo a través de las redes sociales, mismas que se utilizan para humillar, insultar y denigrar a otros o para difundir información o imágenes que dañan la integridad o la reputación de la víctima.

En este sentido, y de acuerdo con M. Figueroa Campos de la Facultad de Psicología de la UNAM (Cárdenas, 2018), el ciberacoso puede entenderse como: “toda agresión deliberada que un individuo o grupo ejerce sobre alguien de manera reiterada y sistemática”, utilizando para ello el internet.

Esta práctica es cada vez más común y afecta de una manera u otra a todos los jóvenes de la actualidad; por ello se decidió centrar las actividades del Diseño Curricular de Aula de esta propuesta en dicho tema, pues los estudiantes del grupo en el que se aplicó no son ajenos a esta realidad y, por ende, este hecho contribuyó a lograr los objetivos de aprendizaje que se plantearon.

De este modo, al inicio de la segunda sesión se presentó a los alumnos el video de la joven Amanda Todd, víctima de *ciberbullying*, para que éste sirviera como detonador de la discusión y permitiera a los alumnos reflexionar, primero, sobre la problemática enfrentada por esta joven, así como sus causas y consecuencias fatales, y segundo, dirigir la reflexión hacia las propias experiencias en torno al tema.

Al final de la visualización del video se formularon preguntas generadoras tendientes a que los alumnos lograran identificar el problema que se planteaba y a propiciar la discusión en torno al mismo.

Así, fue posible observar que el video captó la atención de los alumnos desde el primer momento; se escuchaban comentarios por lo bajo al respecto de las experiencias vividas por la joven Amanda e incluso se observó que se realizaron algunas comparaciones con experiencias propias o de personas cercanas al círculo social o familiar de los alumnos.

Al finalizar la reproducción del video se solicitó que de manera oral (y después por escrito, ver anexo 1) explicaran brevemente la situación que se describe en el video. Al respecto, algunos comentarios fueron:

- “La misma chica nos narra acerca de su vida antes y después del acoso, del como por un simple acto todo cambia.”
- “Una adolescente obtiene una situación de ciberacoso [*sic*], eso fue por causa de mandar unas fotos, eso causó un conflicto ya que fue amenazada y no supo cómo actuar.”
- “El ciberacoso y cómo lo enfrentó la persona que lo sufría.”
- “La chava del video mandó unas fotos al Facebook y eso ocasionó que se hiciera viral y eso le provocó depresión.”
- “La chica envió fotos suyas por internet y eso provocó que se burlaran de ella, orillándola a la muerte.”

Durante la discusión grupal, los alumnos compartieron sus impresiones al respecto, refiriéndose a la forma en que la joven del video “enfrentó” y “solucionó” el problema. La mayoría de ellos no estuvo de acuerdo con las acciones de la joven y su modo de enfrentar el ciberacoso. Refirieron que era un asunto de falta de autoestima, de vanidad, de exceso de confianza o de deseos de atención, y que el suicidio nunca es una solución válida para los problemas.

Compartieron algunas experiencias de personas cercanas a ellos y de ellos mismos, y en su mayoría coincidieron en la importancia de cuidar lo que se comparte en redes sociales y evitar entrar en contacto con desconocidos a través de medios digitales; sin embargo, admitieron haber sufrido algún tipo de ciberacoso. Mencionaron también la importancia de no compartir fotografías de carácter sexual y el hecho de que poseer o transferir este tipo de imágenes de un menor de edad, constituye un delito, pero, a pesar de ello, algunos admitieron haberlo hecho a sabiendas del riesgo que implica. Tras los comentarios se pidió que verbalizaran el problema de manera específica para relacionarlo de manera directa con sus causas y consecuencias; luego se confrontaron puntos de vista, sobre todo en lo que respecta a las acciones de la joven. Algunos consideraron que ella provocó el ciberacoso y que lo que le ocurrió después fue la consecuencia lógica de sus malas decisiones. Otros, en cambio, opinaron que, si bien ella cometió un error, esto no justifica el comportamiento posterior de sus compañeros de escuela. Otros alumnos

culparon a los padres y a la educación que le dieron, y otros a los profesores que no se dieron cuenta del problema a tiempo y que no hicieron nada para solucionarlo.

La polémica provocada por la variedad de opiniones permitió a los alumnos confrontar su opinión con la de sus compañeros y argumentarla de acuerdo con su conocimiento y experiencia.

En este punto de la discusión se pidió a los alumnos una segunda actividad, tendiente al análisis del problema y a la identificación de sus causas y consecuencias; para ello, elaboraron en parejas un esquema de espina de pescado (ver anexo 2) en el que consignaron estos aspectos.

Posteriormente, de manera individual redactaron un texto (ver anexo 3) en el que explicaron el esquema de espina de pescado. La revisión posterior de los textos permitió identificar que los alumnos consideraron como causas principales de este problema las siguientes:

- Baja autoestima
- Búsqueda de atención
- Presión social
- El anonimato en las redes sociales
- Conflictos familiares
- El desconocimiento de los peligros de internet
- Los estereotipos sociales

Así mismo, mencionaron consecuencias como las siguientes:

- Pérdida de la dignidad
- Mala reputación
- Daño físico o psicológico
- Depresión
- Abandono de responsabilidades o actividades que antes se disfrutaban
- Retraimiento o aislamiento social
- Suicidio

Una vez revisadas y puestas en común las causas y consecuencias se procedió a realizar la última parte del proceso para la resolución de un problema, para lo cual se solicitó a los alumnos que propusieran y anotaran alternativas de solución congruentes y acordes con el tema que se estaba abordando (ver anexo 4), así, algunas de las soluciones planteadas fueron:

- Bloquear en redes sociales a quienes acosan.
- Eliminar las cuentas de correo o redes sociales para evitar que el acoso por estos medios se prolongue.
- Informarse sobre el uso adecuado del internet para prevenir situaciones de ciberacoso.
- Denunciar al acosador a las autoridades escolares o judiciales.
- Informar de la situación a los padres de familia y solicitar su apoyo para solucionarlo.
- Mejorar la autoestima para evitar conductas de riesgo en internet.
- No entablar amistad con desconocidos en las redes sociales.
- Establecer lazos sólidos de comunicación con los padres.
- Cuidar la información que se comparte en internet y ser consciente de que ésta puede permanecer en la red por siempre.
- No ser partícipe de ciberacoso hacia otros.
- Acudir con un experto que pueda ayudar a afrontar la situación (psicólogo, terapeuta, psiquiatra, etc.).

Hasta aquí los alumnos identificaron el problema y plantearon algunas soluciones y, sin saberlo, se encaminaron con ello a la posterior elaboración del juicio, pero antes fue necesario solicitar que elaboraran en equipo un cuadro de análisis de las soluciones (ver anexo 5) con el fin de explicar, primero, sus pormenores y después reflexionar sobre sus ventajas, desventajas e implicaciones.

Para elaborar el cuadro, los alumnos procedieron a anotar las propuestas de solución que plantearon en la actividad anterior, además de las ventajas, desventajas e implicaciones de cada una. Al terminar, dos equipos presentaron su cuadro frente al

grupo para promover la reflexión en torno a cada una de las soluciones a través de la confrontación de puntos de vista, el comentario de experiencias propias o ajenas de relevancia y la formulación de preguntas generadoras de la discusión.

Se comentaron también las posibles ventajas y desventajas de cada solución y sus implicaciones, es decir, los alcances, tanto positivos como negativos de cada una.

A continuación, se transcriben fragmentos de los cuadros elaborados por los alumnos para ilustrar a grandes rasgos los resultados de esta actividad:

a)

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
Bloquear al acosador en redes sociales.	- Evitas que el acosador te hable o publique cosas malas de ti.	- Ya no te preocupas por saber de él o que se meta a tus cuentas a revisar tus publicaciones.	-Puede crear otra cuenta y acosarte desde ahí. -Puede empezar a molestar a tus amigos o familia.	-No es una solución permanente. -El acoso puede volver a ocurrir. -Si bloqueas a quien te acosa se puede volver más agresivo.

b)

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
Denunciar a las autoridades.	- Cuando el acoso ya es demasiado o está provocando otros problemas lo mejor es denunciarlo porque la policía sabrá qué hacer.	- Si tienes pruebas del acoso, la policía puede ayudarte a atrapar al acosador y meterlo a la cárcel - El acoso se termina. - Puede servir para que otros se den cuenta de que acosar no es bueno.	-No es tan fácil probar el acoso. - Tal vez no quieras denunciar a tu acosador, sobre todo si lo conoces o la gente te juzga por hacerlo. - Tendrías que ir al juicio. -Tal vez te sentirías culpable si lo metieran a la cárcel.	- El acoso de esa persona se acaba. -La gente lo pensaría dos veces antes de molestarte. - Dejarías de sentirte mal y podrías continuar con tu vida.

c)

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
-Hacer un uso adecuado del internet.	-Conocer los riesgos y peligros del internet para evitar ser acosados.	- Si sabes qué podría pasarte por usar mal el internet, puedes evitar el acoso y otros problemas parecidos.	-Falta información, la gente no sabe lo que puede pasar o no le importa. -Los chavos prefieren sufrir que dejar de usar redes sociales.	- Se puede evitar el acoso y otros problemas. - No tendrías que pasar por situaciones como las que le pasaron a la chica del video.

Para concluir la sesión de trabajo número dos, se pidió a los alumnos que escribieran, de acuerdo con su punto de vista, la propuesta de solución (ver anexo 6) más pertinente.

Algunas de las respuestas a esta actividad fueron:

- a) Si nos informamos acerca de la manera correcta de usar el internet podemos evitar el ciberacoso.
- b) Si eres víctima de ciberacoso, lo mejor es denunciarlo para que las autoridades te ayuden a solucionarlo.
- c) Lo mejor para evitar el ciberacoso es bloquear a quien nos está molestando.
- d) La familia debe apoyar a las personas que son víctimas de ciberacoso para que logren superarlo.
- e) Cuidar lo que compartimos o la información que subimos a la red nos puede ayudar para no ser acosados por internet.

Como puede observarse, al final de la segunda sesión los alumnos lograron ya un primer esbozo del juicio que defenderían luego en el ensayo escolar, lo cual es sin duda digno de mencionar en tanto que la claridad del propio punto de vista expresado en él es, quizá, el paso más importante a la hora de redactar el texto ensayístico, pues es éste el que servirá de guía para la redacción del texto, evitando desviaciones o titubeos respecto a lo que se quiere decir.

Sesión 3: Criticar

Las actividades de esta sesión se dividieron para realizarse en dos días distintos con la intención de dejar un margen de tiempo razonable para que los alumnos pudieran recopilar la información necesaria para la redacción del ensayo escolar. En la primera parte, la sesión inició con una presentación de diapositivas, en la cual se mostraba un breve cuestionario. La intención de la primera y de la segunda preguntas era recuperar lo expresado al final de la sesión anterior y observar la relación entre el problema y la solución planteada como elementos integradores del juicio.

En este sentido, lo primero que se preguntó a los alumnos fue ¿cuál es el problema que se está abordando? Ante la pregunta directa los alumnos coincidieron en responder que el ciberacoso era el problema al que se hacía referencia. Luego, la segunda pregunta fue: ¿de qué manera puede solucionarse este problema?, a lo que cada uno respondió de acuerdo con la solución que consideraron pertinente. Después de que los alumnos respondieron de manera escrita ambas preguntas, se les pidió que integraran ambas respuestas en una sola frase o párrafo congruente. Al principio se mostraron confundidos, sin embargo, se les mostró el ejemplo siguiente:

:

1. ¿Cuál es el problema que se está abordando?

- El ciberacoso entre los jóvenes

2. ¿De qué manera crees que este problema puede solucionarse?

- Mejorando la autoestima de las víctimas de ciberacoso

3. Integra el problema y la solución en una frase o párrafo coherente. Puedes hacerlo varias veces hasta que escribas algo que exprese exactamente tu punto de vista al respecto:

A. Los jóvenes con autoestima baja sufren ciberacoso.

B. Mejorar la autoestima de las víctimas, una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes.

C. La baja autoestima provoca ciberacoso.

D. El ciberacoso provoca baja autoestima en las víctimas.

Se leyó el ejemplo y al preguntarles cuál de las respuestas a la pregunta 3 era la correcta, coincidieron en que ésta era la opción B, porque se entendía claramente y sonaba [sic] mucho mejor.

Entonces se solicitó que realizaran este mismo ejercicio de integración del problema y la solución a partir de lo que escribieron en la actividad 4 de la sesión 2; se sugirió que escribieran varias posibilidades de integración hasta que fueran capaces de elegir la mejor de ellas, misma que se revisó para hacer algunas sugerencias de corrección y reescritura. Finalmente, una vez corregida esta actividad, los alumnos pusieron por escrito su juicio (ver anexo 7) junto con las razones para sustentarlo; para ello respondieron dos preguntas sencillas: ¿qué pienso del ciberacoso?, ¿por qué? Sus respuestas se pusieron por escrito como un primer paso para la construcción de argumentos, como se observa enseguida:

a) ¿Qué pienso del ciberacoso?

Hacer un uso adecuado del internet puede contribuir a evitar el ciberacoso.

¿Por qué?

- Porque al conocer los riesgos de usar internet podemos evitarlos.
- Porque un buen uso implica no compartir información o fotografías íntimas que luego puedan dañarnos.
- Porque un buen uso quiere decir que somos responsables de lo que publicamos y decimos en las redes sociales.

b) ¿Qué pienso del ciberacoso?

Que la mejor manera de combatirlo es denunciarlo a las autoridades.

¿Por qué?

- Porque la policía sabe qué hacer en estos casos.
- Porque es la mejor manera de detener a quien te molesta en internet.
- Porque es un delito.
- Porque de esta manera evitarás que el acosador te moleste o moleste a otras personas.
- Porque así se puede evitar que otras personas acosen, al ver lo que le pasó a quien tú denunciaste.

c) ¿Qué pienso del ciberacoso?

Que es un problema actual que afecta a los jóvenes y que lo mejor para combatirlo es contarles a tus padres lo que está pasando para que ellos te ayuden.

¿Por qué?

- Porque ellos son adultos y saben que hacer en estos casos.
- Porque si están enterados pueden hacer algo para evitar que el acoso continúe y te cause daño.
- Porque tus padres siempre quieren lo mejor para ti y te ayudarán a solucionarlo.

En este punto, se explicó cómo se construyen los argumentos siguiendo los principios del modelo argumentativo de Toulmin, aunque sin abundar en sus aspectos teóricos, sino más bien, explicando cómo estos principios pueden aplicarse a la argumentación. Para ello se utilizaron las razones dadas en la primera tabla de argumentos que los alumnos elaboraron previamente, como se observa en el ejemplo:

JUICIO	DATOS	RESPALDO	FUENTE
Mejorar la autoestima de las víctimas es una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes,	porque los acosadores suelen elegir víctimas emocionalmente débiles o físicamente acomplexadas,	como afirma la Maestra Milagros Figueroa de la Facultad de Psicología de la UNAM: "la víctima suele ser la persona más débil, con menos habilidades sociales y poco asertividad. No tiene muchos amigos, es aislada y sobre todo diferente."	Cárdenas, G. (2018). Ciberacoso. ¿Cómo ves?, (197), p.13.

Con la explicación del modo en que se debían construir los argumentos, se concluyó la primera parte de la sesión y se asignaron actividades que los alumnos debían realizar como tarea, ya que implicaban la búsqueda de información en diversas fuentes. La primera de estas actividades fue un cuestionario para investigar los aspectos generales del ciberacoso, mismo que luego se utilizaría para redactar el exordio del ensayo; y la segunda, justamente fue la elaboración de un cuadro de argumentos como el que se muestra en el ejemplo anterior (ver anexo 8).

Una vez realizadas ambas actividades se programó la segunda parte de la sesión, únicamente para revisar y comentar lo investigado, se brindó apoyo a los alumnos para corregir sus argumentos y se sugirieron algunas fuentes de información alternas para complementar la investigación que realizaron. Con estas actividades se dio por concluida la sesión 3.

Sesión 4: Expresión escrita

Se inició la sesión con un cuestionario para recuperar el tema y propiciar la escritura de la primera parte del ensayo escolar, es decir, el exordio, en el cual los alumnos presentarían el tema, el propósito y la justificación del ensayo. Además, es necesario recordar que entre la sesión 3 y la 4 transcurrió un periodo de siete días que los alumnos utilizaron para investigar y traer a clase la información necesaria para la redacción. Así al comienzo de la sesión se respondieron de manera individual y luego se comentaron en el grupo las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál es el tema?
- b) ¿Qué razones justifican la escritura de un ensayo sobre este tema?

c) ¿Cuál sería el propósito de dicho ensayo?

Luego de que se comentaron las respuestas en gran grupo, se solicitó a los alumnos que utilizaran lo escrito en esta primera actividad para redactar al menos un párrafo en el que introdujeran el tema, explicarían y justificaran el propósito de su ensayo.

Posteriormente, y para iniciar la redacción de la *narratio*, los alumnos utilizaron la información obtenida en la sesión 2, respecto a los aspectos generales del ciberacoso. Se pidió que incluyeran en esta parte del texto una explicación simple sobre el concepto, las características, las causas y las consecuencias del ciberacoso; así mismo se sugirió la utilización de algunas citas textuales y se sugirieron algunas herramientas para referenciarlas correctamente.²⁴ Para concluir la *narratio*, los alumnos escribieron el juicio que elaboraron previamente, integrándolo a través del uso de nexos con los primeros párrafos del texto.

Luego, a partir del cuadro de argumentos elaborado en la sesión 3, procedieron a la redacción de la *argumentatio*. Para ello se solicitó, primero, que cada alumno realizara una lectura del texto escrito hasta el momento, y que poco a poco se fueran añadiendo a éste los argumentos de acuerdo con el juicio elaborado y la finalidad del ensayo, cuidando siempre la coherencia del texto escrito, la relación de sus elementos y la inclusión de citas textuales pertinentes.

Para concluir el primer borrador de la actividad, se pidió una nueva lectura de éste y la posterior redacción de un resumen de las ideas principales del texto, las cuales junto con la redacción de un párrafo en el que se mencionara nuevamente el juicio que guio la escritura del ensayo y su sustento de manera mucho más escueta, constituirían, una vez revisado y corregido, la *peroratio* del ensayo escolar.

Una vez concluidas las actividades de la sesión, se solicitó a los alumnos el envío por correo electrónico del primer borrador del texto, pues el tiempo otorgado para la aplicación de la propuesta ya había concluido. Así, una vez recibidos los textos, se revisaron, se hicieron sugerencias para corregir la ortografía y la redacción y se pidió a los alumnos que enviaran a través del mismo medio la versión final de los ensayos

²⁴ Mendeley, por ejemplo, y el generador de referencias del Tecnológico de Monterrey.

escolares (ver anexo 9). Esta dinámica permitió aprovechar al máximo el tiempo del que se dispuso en el salón de clases, para evitar dedicar la mayoría de las horas concedidas a la revisión y corrección de los textos.

Finalmente, para evaluar el desempeño de los alumnos durante la realización de las actividades y en la elaboración del producto final, es decir del ensayo, se utilizaron las dos rúbricas elaboradas como parte del Diseño Curricular de Aula, mismas que se centran en las habilidades que el alumno logró desarrollar a través de las actividades propuestas. A continuación, se presentan los resultados generales de ambas rúbricas para observar los puntos en los que el DCA favoreció el desarrollo de habilidades, y aquellos que pueden considerarse áreas de oportunidad para la mejora de esta propuesta.

Considerando un total de 13 alumnos, los resultados se expresan en la tabla según el grado de dominio alcanzado; así, la cifra registrada en la casilla marcada con el número 1 se refiere a la cantidad de alumnos que lograron un grado menor de dominio o desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades; mientras que los números registrados en las casillas 2 y 3 se refieren a quienes alcanzaron un dominio intermedio, y el que ocupa la casilla 4 concentra a quienes muestran un nivel de dominio alto en el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas.

CAPACIDADES		1	2	3	4
Resolución de problemas (Proceso mental de identificación y análisis de situaciones problemáticas para proponer alternativas de solución y tomar decisiones al respecto).					
DESTREZAS	HABILIDADES				
Identificar el problema	Observar	0	0	1	12
	Asociar	0	3	2	8
	Describir	2	2	4	5
Analizar el problema	Identificar	0	0	0	13
	Relacionar	0	0	3	10
	Explicar	0	0	2	11
Proponer soluciones	Reflexionar	0	0	1	12
	Describir	1	2	4	6
	Enunciar	0	0	2	11
Valorar las soluciones	Comprender	0	0	3	10
	Juzgar	2	1	7	3
	Confrontar	4	1	5	6
Decidir	Elegir	0	0	0	13
Criticar (Tomar una postura, emitir un juicio, argumentarlo, formular conclusiones)					
Elaborar un juicio	Identificar postura personal	0	0	3	10
	Estructurar la tesis	1	4	6	2
	Enunciar la tesis	0	0	3	10
Argumentar	Enlistar	0	0	2	11
	Jerarquizar	0	0	4	9
	Redactar	0	0	3	10
Elaborar una conclusión	Sintetizar	0	0	4	9
	Enfatizar	0	0	9	4
	Redactar	0	0	0	13
Expresión escrita (Exponer por medio de signos y de manera ordenada un pensamiento)					
Ordenar ideas	Observar	1	0	10	2
	Establecer criterio de orden	1	0	10	2
Adecuar idea-discurso	Buscar palabras adecuadas	2	1	1	9
	Estructurar el discurso	1	1	5	6
Comunicar	Coherencia	1	2	3	7
	Cohesión	1	2	4	6
	Ortografía	0	1	3	9
	Puntuación	5	5	3	0
Corregir	Releer	0	0	0	13
	Identificar	0	0	3	10
	Reescribir	0	0	4	9

Fig. 18 Rúbrica de evaluación del desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades.

Como puede observarse en la rúbrica de evaluación, la mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel de desempeño intermedio y avanzado, lo cual, de acuerdo con lo observado en el desarrollo de las sesiones, pudo deberse, primero al tema elegido para la redacción del ensayo escolar al ser éste cercano a la realidad de los jóvenes; y segundo, a que en ningún momento se llevó a cabo una disertación teórica sobre el concepto, las características o la estructura del ensayo, es decir, los alumnos sabían que redactarían un ensayo escolar como producto final, pero las actividades para preparar la redacción del mismo se relacionaron no con la definición de ensayo o sus características, sino con las distintas fases del proceso mental que se lleva a cabo al redactar un texto de este tipo.

Por lo que en todo momento se promovió el pensamiento crítico y la libre expresión de las ideas cada una de las cuales se fue integrando poco a poco para dar forma al texto ensayístico final de manera natural, alejado de la terminología, aunque no de la concepción teórica del ensayo, incluso cuando ésta no se haya expresado durante las clases.

Es importante resaltar, sin embargo; dos aspectos difíciles de abordar; el primero, al estructurar la tesis del ensayo, pues los alumnos mostraron dificultades para expresar su punto de vista de manera sintética y coherente, por lo que requirieron ayuda para delimitarla y ponerla por escrito. Este punto, no es menor, ya que en torno a la tesis gira todo el desarrollo del ensayo, pero, al mismo tiempo, no se parece que pueda atribuirse al Diseño Curricular de Aula en sí, sino más bien a que los alumnos que redactaron una tesis deficiente, en general, no son capaces de expresar con claridad sus ideas, es decir, no pueden ordenar su pensamiento para expresarlo de manera oral o escrita con coherencia.

Con los alumnos que presentaron estas dificultades se requirió implementar estrategias adicionales para lograr que elaboraran una tesis acorde con su punto de vista, de tal manera que fuera posible continuar con el proceso de elaboración del ensayo escolar. Se observó también que una vez solucionado este “conflicto” los alumnos entendieron con mucha mayor claridad qué tipo de texto debían construir, así como la importancia de mantener esta misma línea de pensamiento a lo largo de todo el ensayo.

El otro aspecto tiene que ver con la redacción del ensayo, específicamente con el uso de los signos de puntuación. Al respecto se observó que los alumnos que obtuvieron un desempeño bajo en este aspecto no utilizaban ningún signo de puntuación o, si lo hacían, la aplicación de éstos era incorrecta. Si bien, por cuestiones del tiempo otorgado para la aplicación de la propuesta, resultó imposible dedicar una sesión a revisar el correcto uso de los signos de puntuación, una vez que los alumnos entregaron la primera versión del ensayo y que ésta se revisó, se realizaron sugerencias concretas para corregir la puntuación del texto y se ofrecieron herramientas y bibliografía para ampliar el conocimiento del tema y favorecer la autocorrección de lo escrito. Con estas estrategias, se observó que la versión final del ensayo mejoró sustancialmente en relación con la primera, en el caso de los alumnos que habían presentado dificultades en este punto, aunque queda claro que la puntuación debe practicarse de continuo, por lo que sería ilusorio pensar que el simple conocimiento teórico sobre las reglas de uso de los signos de puntuación puede garantizar su buen uso.

Sin embargo, de este punto en particular, más que pretender que el texto final estuviese impecable, lo que se pretendió fue concientizar a los alumnos de la importancia de revisar, corregir y reescribir sus textos.

Lo anterior con respecto a la evaluación de las capacidades, destrezas y habilidades implicadas en la redacción de un ensayo escolar; sin embargo, el Diseño Curricular de Aula contempla también la evaluación de valores, actitudes y comportamientos (de carácter cualitativo, nunca cuantitativo) y se basa en la observación del alumno durante la realización de las actividades y la interacción de éste con sus compañeros y su profesor. Al tratarse de una evaluación de carácter apreciativo se eligió una escala de Lickert elaborada como parte del diseño global del DCA; ésta se basa en el establecimiento de parámetros de frecuencia considerando el total de alumnos. Los resultados de ésta se muestran en la tabla siguiente:

VALORES		Nunca	Casi nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
Honestidad (Cualidad de quien es razonable, justo, imparcial, coherente, congruente y sensato)		0	0	5	5	3	0
ACTITUDES	COMPORTAMIENTOS						
Sensatez	Madurez	0	0	0	5	5	3
	Prudencia	0	1	3	7	2	0
	Buen juicio	0	0	3	3	3	4
Coherencia	Lógica	0	0	1	2	7	3
	Correspondencia	0	0	2	4	5	2
Congruencia	Fidelidad a sí mismo	0	0	0	3	10	0
	Razonabilidad	0	0	1	2	10	0
	Pertinencia	0	0	2	2	4	5
Imparcialidad	Objetividad	0	3	2	4	1	3
	Ecuanimidad	0	2	1	4	5	1
	Justicia	0	0	2	3	5	3
Razonabilidad	Empatía	0	0	0	2	1	10
	Oportunidad	0	0	0	2	3	8
	Abertura	0	1	2	2	5	3
Disposición para cuestionarse (aptitud constante de duda respecto a la realidad)		0	0	0	3	4	6
Agudeza	Perspicacia	0	0	5	3	2	3
	Astucia	0	0	4	0	6	3
	Intuición	0	0	0	4	5	4
Sistematicidad	Orden	1	3	2	2	2	4
	Meticulosidad	0	0	3	5	5	0
	Organización	0	3	4	2	1	3
Coherencia	Lógica	0	0	1	2	7	3
	Ilación	1	1	0	5	4	2
Orden (Que guarda un sistema o un método en sus acciones)		0	2	3	2	6	0
Razón	Precisión	0	2	2	3	5	1
	Formalidad	0	1	2	4	3	3
Sistematicidad	Puntualidad	0	4	3	2	1	3
	Cuidado	0	0	4	2	5	2
Coherencia	Lógica	0	0	1	2	7	3
	Correlación	0	0	2	2	4	5
Congruencia	Fidelidad a sí mismo	0	0	0	3	10	0
	Razonabilidad	0	0	1	2	10	0
	Pertinencia	2	1	0	5	2	3
Cuidado	Estructura	0	0	0	5	5	3
	Exactitud	0	2	0	5	4	2
	Atención	0	0	3	4	5	1

Fig. 19 Escala de Lickert para evaluar el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos.

Uno de los ejes centrales del Diseño Curricular de Aula propuesto por Martiniano Román se refiere a la importancia de incluir en la enseñanza-aprendizaje valores, comportamientos y actitudes; sin embargo, al mismo tiempo, este aspecto del DCA es el más problemático, pues ¿cómo puede medirse algo que es meramente subjetivo? Esta ha sido y continúa siendo una de las principales interrogantes de la educación actual: ¿cómo integrar la enseñanza-aprendizaje de valores en el aula? y ¿cómo deben evaluarse éstos? Si bien Román plantea que es posible integrarlos y evaluarlos paralelamente al desarrollo de las actividades, lo cierto es que no queda muy claro el modo en que esto debe hacerse.

De acuerdo con Martiniano, un primer paso que no carece de valor, por supuesto, es que el docente identifique los valores implícitos o relacionados con las capacidades de trabajar, luego estos valores se relacionan con las actividades al indicar “el modo” en que éstas deben realizarse, por ejemplo:

Establecer	el criterio de orden para la construcción del ensayo escolar	mediante el subrayado de las partes correspondientes en el texto argumentativo que elaboraron previamente	con formalidad
------------	--	---	----------------

Donde la parte resaltada hace referencia al valor, comportamiento o actitud que se está trabajando mediante esta actividad específica; hasta ahí el planteamiento parece bastante claro, pero se complica cuando el docente se cuestiona ¿cómo sé que el alumno realizó la actividad con formalidad? Si bien puede haber algunos indicadores claros de que esta condición se ha cumplido, nuevamente éstos se encuentran en el terreno de la subjetividad. Considero que es este punto el más endeble del Diseño Curricular de Aula de Martiniano Román.

Por lo anterior, los resultados que se muestran en la escala de Lickert son meramente apreciativos y proceden tanto de la evaluación hecha por el profesor como de la autoevaluación de cada uno de los alumnos. A partir de éstos, puede afirmarse que, si bien fue posible observar la manifestación de algunos valores, actitudes y

comportamientos durante el desarrollo de las sesiones, éstos no son medibles y los resultados carecen de objetividad y son de índole cualitativa.

Visto así, evaluar valores entraña una dificultad tremenda, porque la valoración de su desarrollo es meramente cualitativa, además, verificar su aprendizaje es poco menos que imposible debido a su carácter abstracto y subjetivo, e incluso cuando esta evaluación se realiza no se puede estar seguro de su fiabilidad, aunque un aspecto digno de rescatar es la importancia de que a partir de la aplicación del Diseño Curricular de Aula el docente reconoce que integrar los valores en su práctica educativa es fundamental, más allá de las dificultades que implica su evaluación. Aunque aquí podría plantearse una cuestión más que podría ser motivo de otra investigación: ¿es realmente necesario evaluar el desarrollo de valores en el aula?

En suma, los resultados de la aplicación del DCA en el aula muestran un avance considerable de los alumnos en lo que se refiere a los distintos momentos de la concepción y la redacción del ensayo, sobre todo considerando el conocimiento previo que los alumnos poseían. En este sentido, se comprobó que la explicación teórica de los pormenores del ensayo no es indispensable para la redacción de este y que un planteamiento didáctico cuya base sea el desarrollo del pensamiento crítico como capacidad subyacente al ensayo, es viable, aunque perfectible en los puntos que se mencionaron en páginas anteriores.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación presenta una propuesta para la aplicación del Diseño Curricular de Aula de Martiniano Román en una institución del Sistema Incorporado (SI) a la UNAM, a saber, el Instituto Superior Benjamín Franklin.

Dado que en los términos del DCA el eje central de la planeación didáctica no son los contenidos sino las capacidades, se decidió abordar el pensamiento crítico, como capacidad primordial de la propuesta, aunque se trabajaron también la resolución de problemas, como antecedente del pensamiento crítico, y la expresión escrita como su consecuente. En cuanto al medio para lograr el desarrollo del pensamiento crítico, se eligió el ensayo escolar, en tanto que dicha capacidad le subyace.

De esta manera en el Diseño Curricular de Aula se plantearon actividades tendientes, primero, al desarrollo de las capacidades antes mencionadas y, segundo, encaminadas a la redacción de un ensayo escolar que como producto final permitiera observar cuantitativa y cualitativamente el grado de desarrollo del pensamiento crítico del alumno.

Para lograrlo se eligió un tema específico (el ciberacoso), cercano a los alumnos y polémico, para propiciar la discusión y confrontación de distintos puntos de vista que en principio permitieran identificar el problema y plantear alternativas de solución como primer paso para la elaboración de un juicio, su argumentación y, finalmente, la redacción del ensayo escolar.

Si bien la escritura del ensayo plantea retos específicos y el tiempo del que se disponía fue una limitante, la propuesta, separada de la exposición teórica y enfocada más bien en el proceso mental necesario para la construcción del ensayo, encarna varias ventajas; primero, que ésta no se centró en el contenido, pues jamás se explicó qué es un ensayo, cuáles son sus características o las partes que lo componen, y sin embargo estos aspectos se aprendieron de manera indirecta como consecuencia de la realización de las diversas actividades y de la construcción final del texto.

Segundo, aunque los alumnos mostraron algunas deficiencias en la organización y expresión escrita u oral de sus ideas y por ende en la redacción del texto, al final

consiguieron redactar un ensayo estructurado de una manera mucho más eficiente comparado con otros que habían escrito con anterioridad. Además, se logró:

- Conocer una alternativa distinta a las formas de planeación basadas en los contenidos curriculares y llevar a cabo su implementación en el aula.
- Implicar a los alumnos en el desarrollo de las actividades al abordar un tema actual, acorde con su cotidianidad.
- Propiciar la reflexión en torno al tema y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico mediante la identificación de un problema, su análisis y la confrontación de distintos puntos de vista.
- Reconocer la capacidad de los alumnos para cuestionar su realidad, expresar ideas propias y sustentarlas con razones basadas en la propia experiencia o en la investigación documental.
- Favorecer la organización y jerarquización de ideas concretas para la construcción de un texto.
- Orientar la investigación documental con propósitos específicos.
- Promover la selección y organización de la información para la correcta elaboración del ensayo escolar.
- Reconocer la importancia de consignar las fuentes de información consultadas y rehusarse terminantemente al plagio.
- Promover la redacción, revisión, corrección y reescritura del ensayo escolar en particular y de cualquier texto en general.
- Como docente, renunciar al protagonismo de la enseñanza tradicional y adoptar un estilo de planeación y enseñanza centrado en el desarrollo de las capacidades de los alumnos y no en el aprendizaje de contenidos o la exposición teórica.
- Establecer parámetros de evaluación previos basados en el grado de desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades de los alumnos.
- Reconocer la importancia de incluir valores, actitudes y comportamientos como elementos fundamentales de la práctica docente, incluso con las dificultades que implica su evaluación.

En suma, las aportaciones principales de este trabajo de investigación radican en la pertinencia del tema y los objetivos de la propuesta, ya que se ofrecieron estrategias que pueden contribuir a resolver una de las principales problemáticas de la educación media superior, a saber, la dificultad para trasladar lo que se aprende en la escuela a la vida real o cotidiana del alumno, así mismo, la reflexión en torno a los programas de estudio que plantean la posibilidad de que el alumno de preparatoria escriba ensayos literarios, sin tomar en cuenta que para ello el alumno debería haber desarrollado un estilo de escritura propio.

Por supuesto, la realización de esta investigación presentó algunas dificultades que se enuncian a continuación:

- Para quien se inicia en la elaboración de Diseños Curriculares de Aula, se requiere al principio empaparse, a través de la revisión bibliográfica, de los planteamientos centrales de esta teoría y renunciar a las concepciones tradicionales respecto a la planeación didáctica y la práctica docente, lo cual no es fácil pues muchos profesores tienen profundamente arraigadas algunas ideas con respecto a los principios de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Sin embargo, una vez que se posee el conocimiento teórico necesario y que se comprende el papel del profesor en el paradigma sociocognitivo, esta dificultad se diluye y permite que el DCA y su implementación se lleven a cabo.
- La inversión de tiempo que requiere elaborar un Diseño Curricular de Aula, sobre todo la primera vez. Por ejemplo, en el caso de este trabajo de investigación completar el DCA con todos sus elementos tomó aproximadamente dos meses, incluyendo las correcciones y su reelaboración, lo que en un contexto regular de enseñanza resultaría operativamente complicado, aunque no imposible, pues todo docente al planear enfrenta dificultades similares mientras se adapta a las exigencias de su elaboración.
- En principio, es difícil identificar las capacidades, destrezas y habilidades que subyacen a un contenido porque los docentes no están habituados a reflexionar al respecto, pero de nuevo, se trata más bien de una dificultad que se resuelve con

la práctica cotidiana lo mismo ocurre al plantear actividades que en efecto contribuyan a su desarrollo.

- Trabajar los valores en el aula a través de las actividades planteadas sobre todo al verificar si en efecto éstos se están abordando.
- Evaluar valores, actitudes y comportamientos más allá de la simple apreciación subjetiva.
- Durante la aplicación, refrenar el impulso de la disertación teórica para ceñirse a lo planteado en el Diseño Curricular de Aula, lo que se resuelve con una buena planeación didáctica.
- La aplicación se llevó a cabo con un grupo reducido de alumnos, valdría la pena implementar la propuesta en grupos más numerosos para observar su funcionamiento en contextos distintos.

En el nivel profesional, como resultado de este trabajo de investigación se comprendió la importancia de la innovación en la práctica docente, lo que implica, no la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, las cuales sólo son importantes si su inclusión es efectiva; sino y sobre todo, el ser un docente investigador, en el sentido de estar dispuesto a conocer la historia de la educación, la ética de la profesión, los aspectos relacionados con las características cognitivas y emocionales de los alumnos de Educación Media Superior y el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de las distintas asignaturas del área de Español en México.

En este sentido, quizá esta profesora no comience a planear todas sus clases con base en el DCA pero —y esto sí es algo seguro— retomará de esta propuesta algunos aspectos que considera fundamentales, tales como reconocer que el fin último de la educación no es la memorización de contenidos teóricos ni la mecanización de procesos de lectura y escritura, sino y sobre todo centrar la enseñanza en el desarrollo de capacidades para la vida, que permitan a los alumnos integrarse de manera exitosa a la sociedad y desenvolverse sin dificultades en distintos contextos, pues a través de esta investigación se logró responder la eterna pregunta de los alumnos, misma que

inicialmente propició la realización de este trabajo: ¿para qué le va a servir al alumno aprender a redactar un ensayo escolar? La respuesta, ahora lo sé, es: para nada.

Sin embargo, y he aquí lo importante, si el alumno es capaz de redactar un ensayo, este hecho evidencia que posee la capacidad de pensar críticamente y ésta sí que le va a servir, no sólo en la escuela, sino también en el trabajo, en sus relaciones interpersonales y en su desarrollo como ser humano y miembro de una sociedad; por ello, cualquier esfuerzo que se haga para que los alumnos consigan el desarrollo de esta capacidad no sólo es válido, sino que es, incluso, loable.

REFERENCIAS

- Adorno Theodor. (1958). El ensayo como forma. Recuperado a partir de http://www.academia.edu/21475179/EL_ENSAYO_COMO_FORMA-_Theodor_Adorno_
- Altuve, G. J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad contable FACES*, 13(20), 5–18. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- Arenas, M. E. (1997). *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Aristóteles. (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.
- Ausubel, D., Novak J., H. H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (Vol. 3)* (Trillas). México.
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa. Recuperado a partir de <http://www.maraserrano.com/MS/articulos/Helena-Beristain.pdf>
- Cárdenas, G. (2018). Ciberacoso. *¿Cómo ves?*, (197), 11–14.
- Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (1988). *Enseñar lengua*. *Journal of Chemical Information and Modeling*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cerezo, M. (1995). Aristóteles y la teoría de los géneros literarios. *Faventia*, 17(2), 33–44.
- Díaz Barriga, F., & Rojas, G. (2002). *Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (McGrawHill). México.
- Drucker, P. F. (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic*, 273(11). Recuperado a partir de <http://www.theatlantic.com/election/connection/ecbig/soctrans.htm>
- Fancione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Chicago: Loyola University.
- Fragoso, D. (2015). *Diseño Curricular de Aula por Capacidades y Valores*.
- Fragoso, D. (2016). Diseños curriculares de aula por capacidades y valores. *Boletín Redipe*, 5(11), 79–94. Recuperado a partir de

- <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/142>
- García, Berrio, A., & Hernández, T. (1988). La teoría de los géneros literarios. En *La Poética, tradición y modernidad* (pp. 117–165). Madrid: Síntesis.
- García Berrio, A., & Huerta Calvo, J. (1992). *Los géneros literarios: sistema e historia: una introducción*. Madrid: Cátedra.
- García Romero, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 9–33. Recuperado a partir de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/551-aproximacion-al-estudio-de-las-representaciones-de-los-docentes-universitarios-sobre-el-ensayo-espdf-70xmX-articulo.pdf>
- Garza, N. (2004). El ensayo como una poética del pensamiento. Entrevista con Liliana Weinberg. *Andamios*, 4(7), 271–287. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000200011&lng=es&tlng=es, consultado el 12 de marzo de 2018
- Genette, G. (1993). *Ficción y dicción*. Barcelona: Lumen.
- Gómez-Martínez, J. (1992a). La voluntad del estilo en el ensayo. Recuperado a partir de <https://www.ensayistas.org/curso3030/glosario/ensayo/estilo.htm>
- Gómez-Martínez, J. (1992b). Teoría del ensayo. En *Cuaderno de Cuadernos*. México: UNAM.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (FCE). México.
- Lozano, G. (s/f). Perspectivas del pensamiento crítico. Recuperado a partir de https://marxismocritico.files.wordpress.com/2013/01/38_perspectivas_pc.pdf
- Lukács Georg. (1910). Sobre la esencia y la forma del ensayo. (Carta a Leo Popper). Recuperado a partir de http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1441/17_ALM_13_2005_2006_Tercero_225_242.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Marinas José Antonio. (2014). *La educación del talento* (Ariel). Barcelona.
- Martiniano Román y Eloísa Díez. (2003). *Aprendizaje y curriculum: diseños curriculares aplicados* (Novedades). Buenos Aires.

- Martiniano Román y Eloísa Díez. (2004). *Diseños curriculares de aula: un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza* (Novedades). Buenos Aires.
- Mateo, V. & Soriano, M. & Godoy-Mesas, C. & Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47–58.
- Miró, J. (2015). Manual de escritura técnica. Recuperado a partir de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/RecEscr/manual.pdf>
- Montaigne, M. de. (1898). *Ensayos de Montaigne*. Paris: Garnier Hermanos.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Recuperado a partir de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Plan de estudios (1996). Recuperado a partir de <https://drive.google.com/file/d/0B5ZhXk3MOzKCdHh4X3k3aFNDdnM/view>
- Platón. (2015). *República*. Madrid: Gredos.
- Portal de Estadística Universitaria. (2017). Recuperado a partir de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Morata). Madrid.
- Priestley, M. (2007). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Programa analítico Lengua Española. (2016). Recuperado a partir de http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1402_lengua_espanola.pdf
- Programa de Estudios de la Asignatura Lengua Española. (s/f). Recuperado a partir de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1402.pdf>.
- Programa de estudios de Lengua Española. (2016). Recuperado a partir de http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1402_lengua_espanola_uca.pdf%0A%0A
- Proyecto de Modificación Curricular. (2018). Recuperado el 2 de abril de 2018, a partir de <http://proyctomc.dgenp.unam.mx/home>
- Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio. (2015). Recuperado el 14 de enero de 2018, a partir de <https://consejo.unam.mx/static/documents/RGPAEMPE.pdf>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica

- para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9–19.
<https://doi.org/10.1174/113564002317348129>
- Reyes, A. (1944). Las Nuevas Artes. *Tricolor*, IX, 400–403.
- Reyes, A. (1997). La experiencia literaria. En *Obras completas* (p. 423). México: FCE.
- Rodríguez Ávila, Y. D. C. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*.
- Román, M. (s/f). Una nueva forma de planificación en el aula. Recuperado el 22 de diciembre de 2017, a partir de Una nueva forma de planificación en el aula
- Román, M. (2009). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento* (Conocimien). Santiago de Chile. Recuperado a partir de <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/aprender-Aprender.pdf>
- Román, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento* (Conocimien). Madrid.
- Romo, L. (1998). *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad* (UNAM). México.
- Siegel, H. (2013). El Pensamiento Crítico Como Un Ideal Educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23, No. 2. Recuperado a partir de <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/368/421>
- Suárez O. y Gullén J. (1996). Un perfil del sistema incorporado a la UNAM. *Perfiles educativos*, XVIII(73). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/132/13207306/>
- Tobón, S., Pimienta, J., García, J. (2010). *APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS*. México: Pearson Educación. Recuperado a partir de www.pearsoneducacion.net
- Todorov, T. (2003). Géneros literarios. En *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje* (pp. 178–185). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.
- Van Dijk, A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez, I. (1999). *El impacto del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior en el Sistema Incorporado UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de

México. Recuperado a partir de <http://132.248.9.195/ppt2002/0315588/Index.html>

Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Crítica).
Barcelona.

Weinberg, L. (2006). *Situación del ensayo*. México: UNAM.

Weinberg, L. (2007). *Pensar el ensayo*. México: Siglo XXI.

ANEXOS

ANEXO 1

Reflexión en torno al problema y confrontación de puntos de vista.

4. ¿Te has encontrado en una situación similar a la del video o conoces a alguien que haya experimentado algo semejante? Comparte con tus compañeros tu experiencia al respecto.
5. Redacta un párrafo en el que asocies el contenido del video con tu propia experiencia y explica los elementos comunes y las diferencias.
6. En parejas, elaboren una lista de las características del problema y coméntenla con el resto de sus compañeros.

- 1- La misma chica nos narra acerca de su vida antes y después del caso, así como por un simple acto todo cambia de forma tan radical y destructiva. En este caso el hecho de haber mandado fotos explícitas suyas al internet debido a que era llamada "bonita", "preciosa", "perfecta", etc. Por tal motivo lo hizo y desató el caos ahí. Al principio contenta siendo una amenaza la cual le dio una "solución", sin embargo no fue así, gracias a ellos se creó un grupo en donde se muestran fotos de ella causando burlas por mucho tiempo. Ella sabía que todo fue sencillo, se había matado de escuela causando el caos y tranquilidad. Ante la salida del problema se encontró un viejo amigo, el cual lo humilla en su propia escuela.
- 2- ~~causas~~
 - o Mandó fotos de ella
- 2- ~~Estuvo con un chico a pesar de que tuviera novia.~~
 - o Trató de suicidarse y no lo logró.
- ~~consecuencias~~
 - o Se hicieron viral en todo internet
 - o Causó ansiedad, depresión
 - o Se suicidó
- 3- Ciberacoso
- 4- No he encontrado
- 5- No
- 6-
 - o Etiquetas
 - o Atención
 - o Problemasobsesión hora de bajar.

4. ¿Te has encontrado en una situación similar a la del video o conoces a alguien que haya experimentado algo semejante? Comparte con tus compañeros tu experiencia al respecto.
5. Redacta un párrafo en el que asocies el contenido del video con tu propia experiencia y explica los elementos comunes y las diferencias.
6. En parejas, elaboren una lista de las características del problema y coméntenla con el resto de sus compañeros.

1: el ciberacoso y como lo enfrento la persona que la sufría.

2: las causas fueron varias pero la que mas se hizo notoria fueron las fotos que subió la persona la amenaza a Amanda con subirlas y las consecuencias fueron que sufriera problemas sociales y psicologicos.

3: enfrento la discriminacion de sus compañeros y la sociedad.

4: yo conozco un caso que sucedio hace 3 años en una pagina llena de basura Fourchan. una chica de 17 años fue acosada en internet por su forma de pensar

5: un amigo de la secundaria es gordo y por eso es acosado por algunos compañeros la causa son las etiquetas.

6: etiquetas.
atencion.
problemas.
sociedad llena de basura.

4. ¿Te has encontrado en una situación similar a la del video o conoces a alguien que haya experimentado algo semejante? Comparte con tus compañeros tu experiencia al respecto.
5. Redacta un párrafo en el que asocies el contenido del video con tu propia experiencia y explica los elementos comunes y las diferencias.
6. En parejas, elaboren una lista de las características del problema y coméntenla con el resto de sus compañeros.

• Respuesta

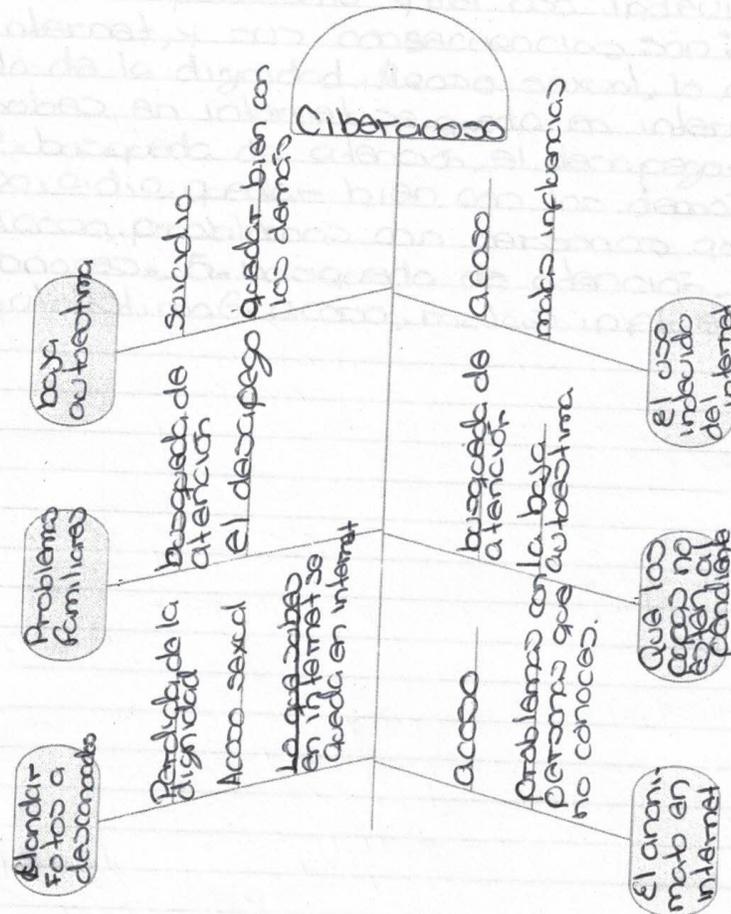
- 1- Una adolescente obtiene una situación del ciberacoso, eso fue por causa de mandar unas fotos, eso causo un conflicto ya que ella fue amenazada y no supo como actuar, mas que hacerle caso al "tipo", pero se subieron a las redes y todo el "mundo" supo se hizo un chisme, todos le ponian etiquetas, ella se puso muy triste no sabia como reaccionar y que hacer, mas que morir hizo todo para lograrlo
- 2- Causas — Fotos inapropiadas, sentirse sola, divorcio de sus padres
- Consecuencias - riesgo social, depresión, ansiedad, tristeza, sentirse muy sola, etiquetas
- 3- Etiquetas, sentirse sola, golpes, acoso sexual
- 4- Si de un amigo, por unas fotos, la acusaban
- 5- Son algo similares por las fotos,
- 6- Características
 - cuando ya se ve a la chica afectada psicológicamente
 - cuando estan aislados de la sociedad
 - cuando ya hacen varias cosas (beber, drogarse) para morir

ANEXO 2

Análisis del problema.

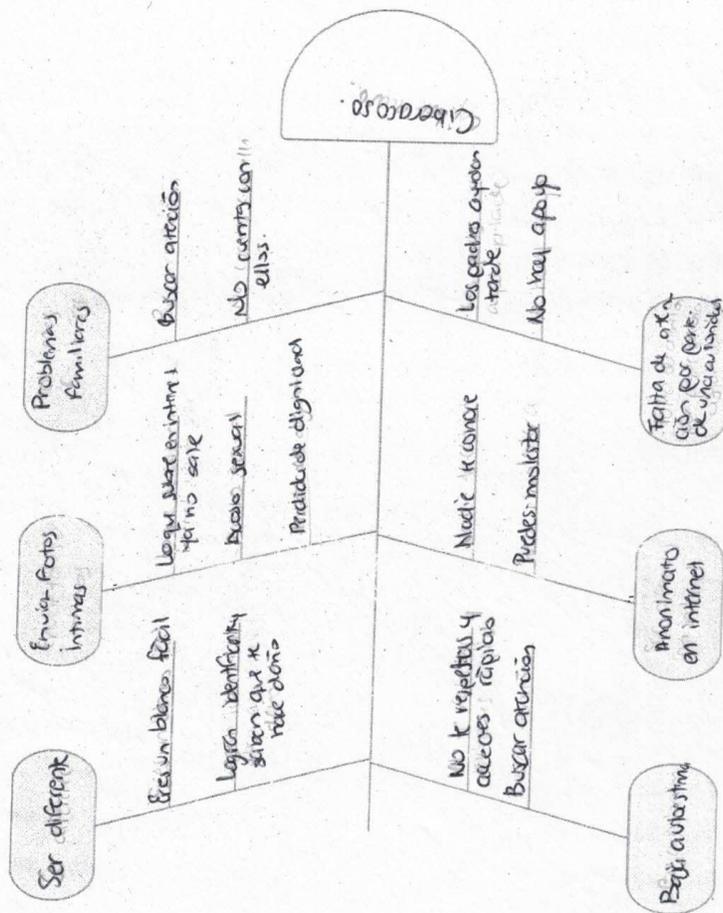
Actividad 2. Analizar el problema

A. Instrucciones: Elabora un esquema de espina de pescado para analizar el problema desde la identificación de sus posibles causas.



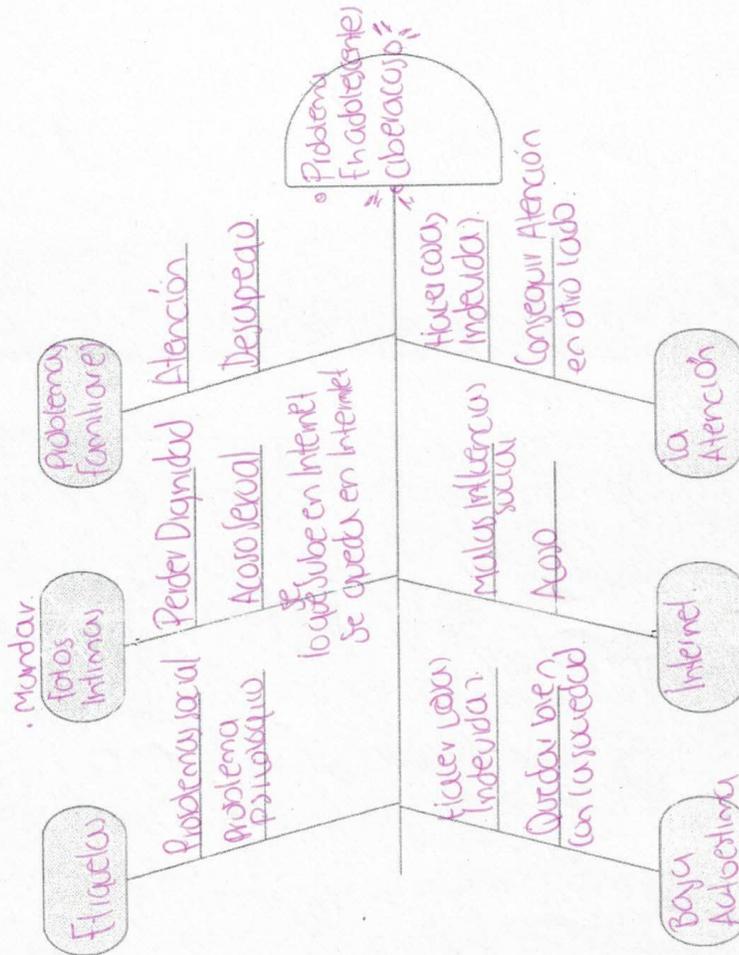
Actividad 2. Analizar el problema

A. Instrucciones: Elabora un esquema de espina de pescado para analizar el problema desde la identificación de sus posibles causas.



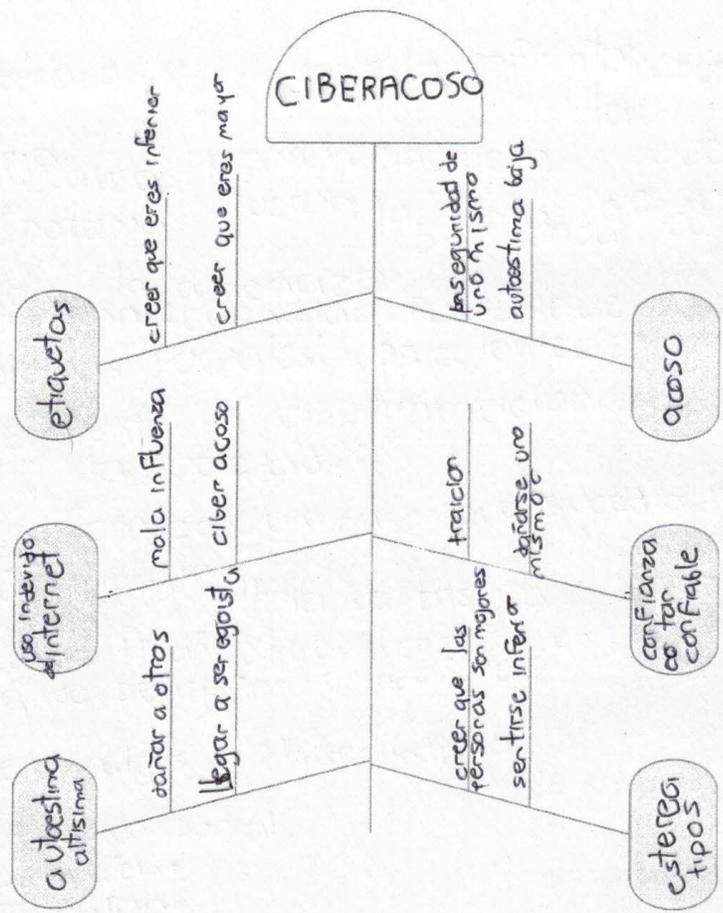
Actividad 2. Analizar el problema

A. Instrucciones: Elabora un esquema de espina de pescado para analizar el problema desde la identificación de sus posibles causas.



Actividad 2. Analizar el problema

A. Instrucciones: Elabora un esquema de espina de pescado para analizar el problema desde la identificación de sus posibles causas.



ANEXO 3

Análisis del problema, redacción de un texto explicativo.

B. Instrucciones: Redacta un texto para explicar el contenido de tu esquema.

El ciberacoso es un tema que ahora en la actualidad se ha convertido en algo común.

Las causas para que se de el ciberacoso son diferentes, empezando por múltiples causas que de alguna forma los relaciona entre sí, como hablando acerca de la autoestima, el tema de tener una autoestima alta o baja reduce o aumenta las posibilidades de sufrir ciberacoso, ya que si tienes una baja de inmediato se vuelve una presa fácil ante el internet. Esto que se busca atención y un refugio de la realidad, buscando estabilidad, escribiendo que el mismo no puede darse en fotos y videos. En cambio cuando una persona es diferente y no es el malde que uno se espera en el lugar es el comienzo al acoso en redes sociales, aunque este no ha mandado fotos o dado alguna "razón" para ser ciberacosado hasta con que sea diferente para que se le de ese trato de intolerancia y de falta de respeto.

Ser diferente en internet; gracias al "anonimato" en internet una persona puede quien sea y por lo tanto puede hacer lo que guste, si eso incluye como un gran causa al ciberacoso, porque puedes mantenerte en incognito ante esa persona. En el caso de, enviar fotos intimas a internet, tomando en cuenta que internet es muy grande, en cuanto se sube una foto de que pertenece a esa persona que dándose guardada en el internet, por ello puede sufrir acoso sexual por personas las cuales vieron las fotos e inclusive de inmediato se sube la foto una persona pierde el respeto de todos y el suyo.

Falta de atención y problemas familiares, gracias a ello las personas buscan alguna zona de confort, aquello que no pueden tener tan cerca, por ello en cuanto el problema se hace no hay apoyo o este se presenta tarde, usualmente guardándose el problema por miedo a que llegue a manos paternas.

B. Instrucciones: Redacta un texto para explicar el contenido de tu esquema.

La vida nunca sera justa, siempre habra problemas, cuando llego el internete el caso de se fisicamente a ser por los medias sociales, no sufriras fisicamente, si no mental mente, vamos a ser insultados mediante los chats e conversacion, el internet o mas especificas la redes sociales pueden ser el lugar mas hermoso o el lugar mas horrible en el internet. Hay varias personas que nos quieren hacer daño pero no fisicamente.

B. Instrucciones: Redacta un texto para explicar el contenido de tu esquema.

El tema es Problemas en la adolescencia, los motivos por los que hay etiquetas es por el Acoso social que todos ya tienen acoso, y eso igual lleva a un problema psicológico

Mandar fotos Intimas, abierta porque es perder la Dignidad, y tu entorno te ve distinto, también el acoso sexual, porque te ven "fácil"

Problemas familiares, pasa cuando no hay Apego ni Atención, los padres están enfocados en otras cosas, personas la Baja Autoestima se baja en hacer cosas indebidas como salir con alguien y hacer algo (tomar, drogarse) para quedar bien en la sociedad, o mandar fotos indebidas, porque te dicen que eres "Perfecta"

El Internet, hace que el Acoso sea más grande y a que todo se queda ahí, y obvio las personas malas quieren hacer sufrir o según "juegan" para afectar a la persona la Atención, es lo más grande ya que sino hay, podemos hacer cosas indebidas (tomar, drogarse, salir con desconocidos) o conseguir Atención en otro lado (como personas desconocidas en Facebook)

Eso causa los Problemas en la Adolescencia, que se tiene que prevenir con ayuda de sus padres o ayuda profesional

B. Instrucciones: Redacta un texto para explicar el contenido de tu esquema.

El tema central es el Ciberacoso y sus causas son: 1. Manda fotos a desconocidos, 2. problemas familiares, 3. baja autoestima, 4. el anonimato en internet, 5. que los papas no estan al pendiente y 6. el uso indevido del internet, y sus consecuencias son: 1. Pardi- da de la dignidad, Acoso sexual, lo que sabes en internet se queda en internet, 2. búsqueda de atención, el dano pegado, 3. Soledad, quedar bien con los demás, 4. Acoso, problemas con personas que no conoces, 5. búsqueda de atención, baja autoestima, 6. acoso, malas influencias.

ANEXO 4

Proponer alternativas de solución.

Actividad 3: Proponer posibles soluciones

A. instrucciones: Discute con tus compañeros de grupo cuáles podrían ser algunas soluciones al problema del ciberacoso y haz una lista donde anotes las propuestas de solución que se mencionen.

1. Bloquear al ciberacosador.

2. El uso adecuado de los medios de comunicación

3. El uso adecuado del internet.

4. Tener una autoestima alta.

5. Denunciar al ciberacosador ante las autoridades.

Actividad 3: Proponer posibles soluciones

A. instrucciones: Discute con tus compañeros de grupo cuáles podrían ser algunas soluciones al problema del ciberacoso y haz una lista donde anotes las propuestas de solución que se mencionen.

1. usar los medios de comunicación de manera debida

2. bloquera a los acosadores

3. el uso adecuado del internet

4. no enviar fotos intimas

5. tener autoestima alta en el internet

Actividad 3: Proponer posibles soluciones

A. instrucciones: Discute con tus compañeros de grupo cuáles podrían ser algunas soluciones al problema del ciberacoso y haz una lista donde anotes las propuestas de solución que se mencionen.

1. Bloquear a Desconocidos (Acosadores)

2. Uso de Medio de Comunicación, no hablar con Desconocidos

3. Uso adecuado del Internet

4. Autoestima
NO permitir el acoso, quererse

5. Denunciar, No quedarse callado
Acudir a Ayuda

Actividad 3: Proponer posibles soluciones

A. instrucciones: Discute con tus compañeros de grupo cuáles podrían ser algunas soluciones al problema del ciberacoso y haz una lista donde anotes las propuestas de solución que se mencionen.

1. bloquear al acosador en las redes sociales
2. Uso del medio de comunicación y el uso adecuado de esta y del internet.
3. aprender a querarte a ti mismo
4. No permitir el acoso
5. Denunciar al acosador, no quedarte callado

ANEXO 5

Analizar ventajas, desventajas e implicaciones de las soluciones propuestas.

B. Instrucciones: A partir de la discusión grupal y de la lista que elaboraron en conjunto, formen equipos de tres personas y reflexionen sobre las posibles soluciones planteadas, enúncienlas en una sola frase y describanlas brevemente, después valoren cada una indicando sus posibles ventajas, desventajas e implicaciones. Completen el cuadro siguiente en un rotafolio para presentarlo al grupo.

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
1. Bloquear al ciberacosador	Evita que el acosador tenga contacto contigo	Ya no tiene acceso contigo	Buscara la manera de rastrear te y tener contacto contigo	Puede detener el acoso o aumentar el acoso.
2. El uso adecuado de los medios de comunicación	Te hace concientizar y evita desde el principio el ciberacoso	Te informas del tema y tomas conciencia.	Que a algunos personas no les importe	La información no puede llegar a todos lados.
3. El uso adecuado del internet	No aimes conductas de riesgo en internet	Se evita desde un principio el acoso ya que evitas perder en riesgo	Te sientes algo aislado.	Puedes alejarte o te alejan porque no haces lo que ellos.
4. Tener una autoestima alta	Se quiere y respeta a uno mismo	No se vuelve un blanco fácil.	Puede que en algún momento la autoestima baje denuda	La autoestima baja puede causar cambios negativos
5. Denunciar ante las autoridades	Ante cualquier signo de amenaza tu lo denuncias ante las autoridades	El problema puede solucionarse y disminuir los casos futuros	Hay posibilidad de que no se revele	El caso puede tardar o no se encare al culpable.

B. Instrucciones: A partir de la discusión grupal y de la lista que elaboraron en conjunto, formen equipos de tres personas y reflexionen sobre las posibles soluciones planteadas, enúncienlas en una sola frase y describanlas brevemente, después valoren cada una indicando sus posibles ventajas, desventajas e implicaciones. Completen el cuadro siguiente en un rotafolio para presentarlo al grupo.

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
1. Bloquear a los acosadores	No dejas que vean tus cosas o que tengan comunicación con el	Ya no hay acoso	No estas protegida por que puede buscarle de otra manera	Alivio, se detiene el acoso Miedo
2. No hablar con desconocidos (Acosadores)	Es que no cause daño a las chicas	No te sientas presionada o con temor en red	te pueden hablar o hacer otro trabajo (falso)	Miedo Tranquilidad
3. Uso Adecuado del Internet	Hace que prevengas del acoso a te informas de como cuidarte	No hay acoso (conciencia de ello)	Que no hay interés	No llega a todos (comunicación)
4. Autoestima	Es cuidar a que te y que no cause un daño	No permitir el acoso	No acordar y hacer algo (entendi)	Miedo, Ansiedad
5. No quedarse callada	Es hablar de algo malo, pedir	Tener un aliado de hacer lo correcto de ayudar y cuidar	Aguantar acoso	No tener el carácter para hablar - Miedo

B. Instrucciones: A partir de la discusión grupal y de la lista que elaboraron en conjunto, formen equipos de tres personas y reflexionen sobre las posibles soluciones planteadas, enúncienlas en una sola frase y describanlas brevemente, después valoren cada una indicando sus posibles ventajas, desventajas e implicaciones. Completen el cuadro siguiente en un rotafolio para presentarlo al grupo.

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
1. bloquear a las personas que te estén acosando	intentar proteger te. el acosador	estas libre de ese acosador	no estás protegido de un hackeo	puede iniciar un acoso físico en persona
2. el uso adecuado de las medias de comunicación	consientir más y aprender más sobre el tema	informarnos sobre el t.c	no llega a entenderse por completo	no puedes llegar a todas las cosas y es privilegio para todos
3. el uso adecuado del internet	usar de manera correcta el internet	evitar el acoso de. el trapeo	no todas piensan igual de ti	no todas se consentirán con el uso de internet
4. no enviar fotos íntimas	no enviar fotos íntimas	el que nada teme nada de él	te pueden hacer amenazas falsas y te pueden iniciar otro tipo de acoso	Miedo y inseguridad
5. tener autocensura en las redes sociales	intentar ignorar a los acosadores	tiene más seguridad	no te libras de acoso en persona	los hombres son corrajes y todo o tiempo revisarán los mensajes

B. Instrucciones: A partir de la discusión grupal y de la lista que elaboraron en conjunto, formen equipos de tres personas y reflexionen sobre las posibles soluciones planteadas, enúncienlas en una sola frase y describanlas brevemente, después valoren cada una indicando sus posibles ventajas, desventajas e implicaciones. Completen el cuadro siguiente en un rotafolio para presentarlo al grupo.

SOLUCIÓN	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	DESVENTAJAS	IMPLICACIONES
1. Bloquear al acosador en las redes sociales	Impedir que te siga el acosador	Ya no pueden tener contacto contigo.	Puede molestar a tus amigos o familiares	Se puede detener el acoso
2. Uso del medio de comunicación	Impedir el ciberacoso	Formas de evitar el ciberacoso	Que no les den la importancia necesaria	No llega a expandirse
3. Aprender a hacerle a ti mismo	Evitar el ciberacoso o acoso	Impedir al acosador	Te crees superior a los demás	Tienes autostima
4. No permitirle la depreciación	Evitar la depreciación	Tienes más autostima	Puedes decaer y permitirlo	Se puede impedir el acoso
5. Denunciar al acosador no quedándose callado.	Tener confianza y solucionar el problema	Ya no pueden tener contacto	Pueden afectarte emocionalmente	Tienes autostima y evitas el acoso

ANEXO 6

Definir la solución al problema.

Actividad 4. Definir la solución al problema

Instrucciones: A partir del cuadro elaborado en equipo y del texto que redactaste, elige la solución al problema que consideres más pertinente y anótala a continuación.

El uso adecuado de los medios de comunicación.

Actividad 4. Definir la solución al problema

Instrucciones: A partir del cuadro elaborado en equipo y del texto que redactaste, elige la solución al problema que consideres más pertinente y anótala a continuación.

No quedarse callado. Es lo más correcto ayudar, te ayudan y hacemos que tengamos atención y no nos cause nada a ninguna persona, muchos suicidios ocurren adictos por quedarse callados y sin ayuda. HABLA, ES LO CORRECTO

Actividad 4. Definir la solución al problema

Instrucciones: A partir del cuadro elaborado en equipo y del texto que redactaste, elige la solución al problema que consideres más pertinente y anótala a continuación.

Denunciar al ciberacosador a las autoridades competentes.

ANEXO 7

Elaborar el juicio.

4. Anota el juicio que elaboraste:

Mejorar la autoestima de las víctimas, una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes.

B. Instrucciones: A partir del problema y de la solución que elegiste en la sesión anterior, elabora un juicio siguiendo los pasos del ejemplo anterior.

1. ¿Cuál es el problema que se está abordando?

el ciberacoso

2. ¿De qué manera crees que este problema puede solucionarse?

consientizar a los jóvenes sobre las consecuencias del ciberacoso

3. Integra el problema y la solución en una frase o párrafo coherente. Puedes hacerlo varias veces hasta que escribas algo que exprese exactamente tu punto de vista al respecto:

consientizar a los jóvenes sobre las consecuencias del ciberacoso ayuda a solucionarlo

¿Cómo luchar al ciberacoso?

Mejorar la baja autoestima

¿Quién inicia el ciberacoso?

R= Como su nombre lo dice acoso por redes

4. Anota el juicio que elaboraste:

consientizar a los jóvenes sobre las consecuencias del ciberacoso ayuda a solucionarlo
mente los que son más comunes los jóvenes

4. Anota el juicio que elaboraste:

Mejorar la autoestima de las víctimas, una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes.

B. Instrucciones: A partir del problema y de la solución que elegiste en la sesión anterior, elabora un juicio siguiendo los pasos del ejemplo anterior.

1. ¿Cuál es el problema que se está abordando?

el ciberacoso entre los jóvenes

2. ¿De qué manera crees que este problema puede solucionarse?

el uso adecuado de los medios de comunicación

3. Integra el problema y la solución en una frase o párrafo coherente. Puedes hacerlo varias veces hasta que escribas algo que exprese exactamente tu punto de vista al respecto:

A. El mal uso de los medios de comunicación puede provocar el ciberacoso

B. Estar bien informado sobre los riesgos del mal uso del internet

C. El uso indebido de los medios de comunicación puede provocar el ciberacoso

D. El uso adecuado de los redes sociales puede ayudar a prevenir el ciberacoso

4. Anota el juicio que elaboraste:

Estar bien informado sobre los riesgos del mal uso del internet

4. Anota el juicio que elaboraste:

Mejorar la autoestima de las víctimas, una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes.

B. Instrucciones: A partir del problema y de la solución que elegiste en la sesión anterior, elabora un juicio siguiendo los pasos del ejemplo anterior.

1. ¿Cuál es el problema que se está abordando?

El ciberacoso y la baja autoestima

2. ¿De qué manera crees que este problema puede solucionarse?

Con la ayuda de un profesional o de los padres

3. Integra el problema y la solución en una frase o párrafo coherente. Puedes hacerlo varias veces hasta que escribas algo que exprese exactamente tu punto de vista al respecto:

El ciberacoso es un problema
la baja autoestima causa el ciberacoso.

4. Anota el juicio que elaboraste:

Los problemas del ciberacoso se pueden resolver
con ayuda de profesionales o de los padres

4. Anota el juicio que elaboraste:

Mejorar la autoestima de las víctimas, una forma de combatir el ciberacoso entre los jóvenes.

B. Instrucciones: A partir del problema y de la solución que elegiste en la sesión anterior, elabora un juicio siguiendo los pasos del ejemplo anterior.

1. ¿Cuál es el problema que se está abordando?

Ciberacoso

2. ¿De qué manera crees que este problema puede solucionarse?

Denunciando al ciberacosador a las autoridades.

3. Integra el problema y la solución en una frase o párrafo coherente. Puedes hacerlo varias veces hasta que escribas algo que exprese exactamente tu punto de vista al respecto:

• Si no se denuncia el ciberacoso puede ya no acabarse

• No denunciar ante las autoridades el ciberacoso

• Denunciar a tiempo evita el ciberacoso

• Una solución al ciberacoso es denunciar

4. Anota el juicio que elaboraste:

Denunciar a tiempo a las autoridades correspondientes, es una solución para contrarrestar el ciberacoso.

ANEXO 8
Argumentar.

JUICIO	DATOS	RESPALDO	FUENTE
<p>El uso adecuado de las redes sociales pueden ayudar a prevenir el cibercacero</p>	<p>Porque se evita riesgos inaceptables al utilizar las redes sociales por que nos hacen responsables de lo que compartimos y del modo en que interactuamos en las redes sociales. Evitando convertirnos en victimas o acosadores.</p> <p>Porque puede evitar entrar en contacto con personas potencialmente peligrosas.</p>	<p>"Es decir", no se trata de hacer demagogia de la tecnologia, pero esta de dar a conocer los riesgos de la tecnologia. El uso adecuado de la tecnologia en un mundo digitalizado es un reto. Los niños y adolescentes están en un lenguaje diferente al de los adultos. El uso responsable y seguro de internet y redes sociales es lo que implica conocer las normas para utilizarlas y las consecuencias que pueden enfrentar si hacen mal uso de ellas.</p> <p>Según Ortega y Gaitanar "La creación del espacio educativo significa ante todo la creación de situaciones que permitan desarrollar el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. La integración de los recursos tecnológicos para desarrollar el máximo potencial de los estudiantes y minimizar los factores de riesgo de la tecnología".</p>	<p>Hernández Prados, M. A. Solano Fernández, J. C. CIBERBULLYING - UN PROBLEMA DE ACOSO ESCOLAR. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, 10(1), p. 1-11</p> <p>GREGARIO, C. G. Ornelas L. (2011). Protección de datos personales en las REDES SOCIALES digitales: un patito de niños y adolescentes. HÉXICA 11(1) JUSTICIA.</p> <p>CORTESIA, M. y CARRERA, F. (2006). Psicopedagogía de la convivencia en el centro de educación secundaria. Consultada en: http://siguy.es/ajp-ante/2010/11/educar-3.pdf en julio del 2011</p>

LOGICIA	DATOS	RESPALDO	FUENTE
<p>Los Problemas del ciberacoso se pueden resolver con ayuda de profesionales o de los padres</p>	<p>Como la mediación pedagógica ayuda a resolver problemas de problemas de acoso</p> <p>Percepción de docente y estudiantes sobre el ciberacoso.</p> <p>Intervención Ante el ciberacoso con recursos dependientes</p> <p>Resolución de conflictos en papel Angel Garcia. entre de andama. (Pudies) Proaroma Alumno Ayuda</p> <p>ACOSO CIBERACOSO Y CIBERACOSO PROBLEMAS PARA LA CALIDAD</p>	<p>Adriana Larios Fonseca dice que la mediación pedagógica indica en la resolución del acoso</p> <p>Elaine Proaroma Dice que es mejor ver la situación y tener estrategias para afrontarlo</p> <p>Leo Delgado dice. propone un acercamiento en el ambito jurídico basándose en la ley del acoso</p> <p>Dice que con el programa se puede reducir el número de conflictos existentes en la convivencia escolar.</p> <p>Liliana Oriuela Lopez dice. Que necesita proteger a niños y niñas en los centros educativos</p>	<p>Revista de educación y desarrollo</p> <p>Comunicar</p> <p>Revista digital de la Asociación Conivies 3</p> <p>Didáctica, Innovación</p> <p>Save the Children 2014</p>

128

LUGAR	DATOS	RESPALDO	FUENTE
<p>Consientizar a los jóvenes sobre las consecuencias del ciberacoso para solucionar</p>	<p>Segun un registro de investigacion el ciberacoso se divide en insultos y videos ofensivos. La mayoría de las acusaciones tienen baja calidad y se pierden bien hechos para a los demás. El riesgo físico del ciberacoso son menos pero los riesgos psicológicos aumentan.</p>	<p>Registro central de comunidad valenciana Departamento de Educación (EP) y el departamento de salud y servicios humanos La doctora de psicología Jose Maria Aviles Martinez</p>	<p>Revista el mundo eso P.17 (112) P.27 Revista el mundo pp. 116 P.12 Elen comie 2012 El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso Revista digital 6/4/13</p>
<p>Para solucionar el ciberacoso es una operacion consentizar a los jóvenes sobre el tema</p>	<p>Para solucionar el ciberacoso es una operacion consentizar a los jóvenes sobre el tema</p>	<p>como a firmas Jorge Ortega de Desarrollo de competencias digitales Geronimo Acevedo Universidad de plata</p>	<p>Recursos educativos abiertos (REA) (15) P.22</p>
<p>Al pasar información al respecto puede contribuir a que esta practica deje de existir</p>	<p>Al pasar información al respecto puede contribuir a que esta practica deje de existir</p>	<p>Foros una herramienta para consientizar sobre seguridad de internet</p>	<p>Foros una herramienta para consientizar sobre seguridad de internet</p>

JUICIO	DATOS	RESPALDO	BIENES
Denunciar a tiempo a las autoridades correspondientes, es una solución para contrarrestar el ciberacoso	Se podrán evitar posibles casos futuros ya que el ciberacoso de los sería detenido Si no se detiene a tiempo el ciberacoso seguirá ahí y se convertirá en algo que ya no se puede controlar Estará seguro ya que la gente que hace eso es experta y en lugar que tenga acceso a fi o por el momento Existen leyes que te protegen en el ciberespacio además de que se puede acudir a paginas organizativas que ofrecen	5.500.000 niños son vulnerables a convertirse en víctimas de explotación y abuso sexual, etc. 15 millones de niños y jóvenes entre 16 y 17 años que son usuarios de red. Aprox. 100 millones de niños y niñas al año no piden soporte al ciberacoso. Madres de los hijos busquen de los hijos busquen dispositivos y compran del internet se preocupan por los estudios de este Actualmente si era menor de edad y se han envejecido algunas clases de abuso sexual electrónico pueden denunciar y habrá una condena de 6 años	15 de junio Sánchez E. (SF). Protección de menores en red. Sección de ciberbullying y ciberacoso infantil. Webpage de: https://www.mec.gov.es/seguridad/seguridad-infantil/seguridad-infantil-1341616.pdf 16 de junio Sánchez E. (SF). Protección de niños en la red. Sección de ciberbullying y ciberacoso infantil. Webpage de: http://es.mec.gov.es/seguridad-infantil/seguridad-infantil-1341616.pdf 14 de dic. 2016. Ciberacoso sexual se castiga fuerte con 6 años de cárcel. Excelsior. Reporte de: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/12/14/134389 14 de dic. 2016. Ciberacoso sexual se castigará fuerte con 6 años de cárcel. Excelsior. Reporte de: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/12/14/134389

ANEXO 9

Redacción del ensayo escolar (borrador y versión final)

1.

C. Instrucciones: Redacta el primer borrador de tu ensayo, integrando el exordio, la narración, la argumentación y el epílogo o conclusión, ponle título y consigna las fuentes que consultaste.

EL USO ADECUADO DE LAS REDES SOCIALES COMO FORMA DE PREVENIR EL CIBERACOSO

En este ensayo hablaré sobre el ciberacoso entre los jóvenes ya que en la actualidad esta práctica es cada vez más común y preocupante por las consecuencias físicas y psicológicas que suelen sufrir las víctimas. Por ello, este texto pretende demostrar que la mejor forma de combatir el ciberacoso es a través de la promoción del uso adecuado de las redes sociales, pero antes es necesario explicar los detalles de este problema.

El ciberacoso consiste en el empleo de las tecnologías de la información

para hostigar a una víctima que por lo general es más débil que el agresor e implica que el hostigamiento sea constante y repetitivo. Por lo tanto, para que exista el ciberacoso, debe existir una víctima, un agresor y uno o varios testigos pasivos o activos, muchas veces, éste es provocado por la falta de atención en casa, el mismo, la presión social, el aburrimiento y los problemas familiares, lo que a su vez puede acarrear, depresión, ansiedad, enojo y otras afectaciones físicas o psicológicas e incluso puede llevar a la víctima al suicidio.

Por lo que el uso adecuado de las redes sociales puede ayudar a prevenirlo, ya que se evitan riesgos innecesarios al utilizarlas, es decir, "no se trata de hacer demagogia de lo tecnológico, pero esto debería ir acompañado en un desarrollo ético que favorezca un uso adecuado" (Hernández y Solano, 2007, p. 8). Un uso adecuado, implica cuidar lo que se publica en las redes evitando "subir" fotos o videos íntimos o evitar este tipo de material a alguien, incluso cuando sea una persona de confianza; cuidar la información personal, evitar compartir la ubicación exacta, el

número de celular o la dirección del domicilio, así mismo, incluye no contribuir a la difusión de noticias falsas o la viralización de memes o contenido que ofenda o humille a otro, incluso cuando no lo conozcamos, en suma, hacer un buen uso significa expresarse libremente, pero respetando siempre los derechos de los demás y los propios.

Significa además, ser responsable de lo que se comparte y del modo en que interactuamos en las redes sociales lo que puede evitar que existan más víctimas o agresoras, por lo tanto "es indispensable que los niños, las niñas y los adolescentes sean educados con un lenguaje fácil acerca del uso responsable y seguro del internet y las redes sociales, lo cual implica conocer las normas para utilizarlas y las consecuencias que pueden enfrentar si hacen mal uso de ellas" (Gragorio y Ornelas, 2011). Tal es el caso del contacto con desconocidos a través de la red y sus consecuencias, las cuales podrían evitarse si se educa a los niños y jóvenes sobre los peligros de entrar en contacto virtual con personas potencialmente

peligrosas, de tal modo que "la prevención del ciberacoso, significa anticipación a la aparición de situaciones que pueden obstaculizar el desarrollo de una personalidad sana e integrada propiciando que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades y minimizar los factores de riesgo de ser agresor o víctima" (Ortega y Córdoba, 2006).

En resumen, puesto que en los últimos años el ciberacoso ha ido en aumento provocando la aparición de cada vez más casos de niños y adolescentes que son víctimas de diversos delitos (pornografía infantil, trata de personas, etc.), como consecuencia de un uso inadecuado de las redes sociales, es necesario que la sociedad haga algo para combatir este problema, una buena manera de hacerlo es a través de la promoción del buen uso de las redes sociales lo que significa hacerlos conscientes de los riesgos de éstas y de las terribles consecuencias de utilizarlas sin tomar las debidas precauciones pues mientras no exista una cultura sobre el uso adecuado de estas herramientas el ciberacoso

continuará siendo un problema, sobre todo si tomamos en cuenta que el 88% de los niños y jóvenes que utilizan internet en México (IFT, 2016) lo hacen para ingresar a las redes sociales lo que los pone en grave riesgo de convertirse en víctimas o acosadores. Además, el cibercoso ha ido en aumento, tanto es así que el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía, decidió en el 2016 llevar a cabo un estudio sobre el tema, el cual arrojó que el 24.5% de los niños y jóvenes mexicanos de entre 12 y 19 años que usan internet, admitieron haber sido víctimas de alguna forma de cibercoso, tales como robo de identidad, extorsión, publicación de información privada, llamadas anónimas, etc. En conclusión, es tiempo de actuar para evitar que este porcentaje crezca concientizando a los niños y jóvenes sobre la importancia de hacer un uso prudente de las redes sociales como forma eficaz de combatir el cibercoso.

2.

C. Instrucciones: Redacta el primer borrador de tu ensayo, integrando el exordio, la narración, la argumentación y el epílogo o conclusión, ponle título y consigna las fuentes que consultaste.

"Denunciar a las autoridades:

una forma de combatir el ciberacoso"

El ciberacoso es una problemática que se ha expandido drásticamente gracias a que el internet y los medios de comunicación se han conectado en un estilo de vida, por lo mismo, es importante conocer más a fondo sobre este tema, tales como sus causas, consecuencias y formas de prevención.

Si bien, existen varias maneras de prevenirlo y combatirlo, el propósito de este ensayo es demostrar que denunciar a las autoridades es el mejor camino para luchar contra este problema, pero antes de aplicar por qué, se abordarán sus particularidades:

El ciberacoso o también denominada acoso virtual o acoso cibernético se refiere al uso inadecuado de los medios de comunicación digitales para acosar a un individuo o grupo

de personas a través de insultos, ofensas, divulgación de información personal o falsa en Internet. En México, según investigaciones del INEGI, el 32.82% de los menores de edad se han involucrado directamente en casos de ciberacoso, mismo que responde a motivos diversos tales como baja autoestima, la falta de atención o el deseo de encontrar en internet el cariño que les falta en casa, del mismo modo enviar fotos o información privada del mismo modo enviar fotos o información privada a las personas con de confianza, uno puede colocar a quien lo envía en una situación de riesgo de acoso, humillación cibernética, también son comunes las causas en que se molesta a la persona por su aspecto físico o forma de pensar distinta.

Por esta razón es indispensable que la gente, en especial los jóvenes entre los 12 y los 19 años, hagan conciencia sobre el tema para evitar daños futuros y hacer del internet un lugar seguro.

Para lograrlo existen diferentes maneras de prevenir el ciberacoso, cosas sencillas como informarse acerca del tema, usar adecuadamente internet, evitar conductas riesgosas en la red o bloquear a los ciberacosadores comunicarse sólo con personas de confianza pueden contribuir a disminuir el problema; sin embargo, hay ocasiones en las cuales el ciberacoso se sale de control dejándolo como último recurso: el denunciarlo a las autoridades correspondientes.

Por ello, en México existen leyes y organizaciones que protegen a las personas para garantizar la navegación segura y el cuidado de la información privada, al respecto desde el

año 2016, la cámara de diputados avaló con 381 votos el dictamen para castigar hasta con 6 años de prisión a aquellos que practiquen ciberacoso sexual, el cual se ha tipificado desde entonces como delito.

Lo que sienta un precedente para evitar que la víctima no denuncie por temor a que el ciberacoso la siga molestando, las agresiones se intensifican o se sufre de amenazas constantes respecto a la publicación de fotos, videos o información personal, incluso cuando éstos no se cumplen, esto afecta emocional a las víctimas. y esto puede llegar a causar depresión, ansiedad y la autoestima en ellas. Mayores las víctimas optan por suicidarse.

Por ejemplo, en el año 2012 causó indignación, el caso de Amanda Todd, joven canadiense de 15 años, una después de haber sufrido varios episodios de ciberacoso y no haberlos denunciado, incluso cuando estos traspasaron la pantalla de la computadora y le causan lesiones físicas, decidió poner a su vida, de lo que se deduce la importancia de denunciar estas situaciones, como sin poder hacerse algo para solucionarlo.

El mismo criterio aplica cuando se comparten o divulgan fotos o videos íntimos en internet sobre todo si quienes aparecen en ellos son menores de edad, ya que desde el año 2015, este tipo de prácticas se hacen no sólo en el ámbito del ciberacoso, sino que constituyen un delito de pornografía infantil. La situación es preocupante, si se considera que en México en una encuesta realizada a 10,000 estudiantes, el 36.7% admitió que conoce a alguien que ha enviado

por internet o por publicar imágenes suyas, en desnudo o semidesnudo, ya que sea a desconocidos o conocidos.

Al vincular estas cifras con los 15 millones de niñas y jóvenes entre 16 y 17 años que son usuarias de la red, éstas resultan alarmantes. Aproximadamente 5'500,000 niñas, son vulnerables a convertirse en víctimas de extorsión y abuso sexual, tanto de personas y pornografía infantil e incluso pueden ser sujetos activos en la comisión de delitos sin que tengan una conciencia plena de sus actos.

Por ello considero que la mejor forma de evitar los estragos del cibercrimen es a través de la denuncia oportuna como forma de desalentar a aquellas que cometen este tipo de actos.

En resumen, dada la gravedad de este problema, las víctimas deben dejar atrás el miedo y abruirse a acudir a las autoridades para luchar contra su agresor, procurar que éste sea castigado y prevenir que pueda afectar a otras personas en el futuro. Pues, solo a través de la denuncia se logrará solucionar definitivamente esta problemática.

Bibliografía.

- 14 de diciembre de 2016. Cibercrimen sexual se castiga 9 meses con 6 años de cárcel. Excelsior. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/12/14/1134389>
- Ibarra Sánchez C. (S/F) Protección de niñas en la red: sexting, cyberbullying y pornografía infantil. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/bjv/libreria/364615.pdf>

3.

CONCIENTIZAR A LOS JÓVENES SOBRE LAS CONSECUENCIAS DEL CIBERACOSO PARA SOLUCIONARLO

MIGUEL

El ciberacoso o también conocido como cyberbullying es un tema que no se tiene que ignorar ya que en los últimos años ha adquirido gran importancia. Por lo que concientizar a los jóvenes sobre el ciberacoso los ayudará a comprender las consecuencias de esta práctica, por lo que el propósito de este ensayo es mostrar las ventajas que tiene el estar consciente del tema y de sus causas y consecuencias.

El ciberacoso o también conocido como cyberbullying es la extensión del acoso escolar a través de las redes sociales con el objetivo de socavar la autoestima de la víctima. El acosador, generalmente es alguien con baja autoestima y busca llamar la atención a través de humillar a otros o lastimarlos psicológicamente, provocándoles depresión, ansiedad, estrés e incluso deseos de acabar con su vida.

En el ciberacoso están involucrados, el acosador, la víctima y los espectadores pasivos o activos, éste se caracteriza por llevarse a cabo de manera constante por medio de internet.

Por ello para solucionarlo, lo mejor es concientizar a los jóvenes sobre las consecuencias del ciberacoso como afirma Jorge Ortega: "abordar el tema de la violencia estudiantil ayuda a la reducción de los niveles de violencia entre los alumnos" (Gutiérrez, 2015, p. 65), pues el poseer información al respecto puede contribuir a que esta práctica deje de existir, de acuerdo con Gerónimo Acevedo: "La mejor herramienta de seguridad con que contamos es la educación y no sólo para los niños y jóvenes, sino también para todos aquellos que hacemos uso de estas tecnologías. Estar informados nos proporciona instrumentos para prevenir la gran cantidad de riesgos existentes en el internet entre ellos el ciberacoso" (Acevedo, 2012).

Además, se ha comprobado que, la mayoría de los jóvenes no están conscientes de las implicaciones de esta problemática "por ello es necesario emprender acciones de concientización, por ejemplo, en México el sector empresarial, el académico y el gobierno lanzaron la campaña #yoloborro con el fin de combatir la viralización de contenido que pueda propiciar ciberacoso" (Pérez, 2014).

En resumen, con el aumento en el uso del internet, los casos de ciberacoso se han multiplicado, provocando que muchos niños y jóvenes de México y del mundo sean víctimas de extorsión, divulgación de información personal, suplantación de identidad e incluso trata de personas. El ciberacoso afecta no sólo a la víctima, sino también a su entorno y a las personas con quienes se relaciona y muchas veces deja una huella que es muy difícil de borrar o daña para siempre la reputación y la vida de los individuos, por lo tanto, es un tema muy complejo que no debe

tomarse a la ligera pues sus consecuencias pueden ser desastrosas, de ahí que sea necesario insistir para que los jóvenes tomen conciencia de sus repercusiones antes de convertirse en víctimas o acosadores, como una forma de solucionar esta problemática.

BIBLIOGRAFÍA

Gutiérrez, Jorge. (2015). Desarrollo de competencias digitales para su concientización. Recursos Educativos Abiertos (REA), p. 65.

Acevedo Gerónimo. (2012). Focos, una herramienta para concientizarnos sobre seguridad en internet. Universidad Nacional de la Plata, p. 94.

Pérez, L. (2014). Campaña contra el ciberbullying. Recuperado de: ciencia.unam.mx/leer/389/campaña_contra_el_ciberbullying, consultado el 13 de mayo de 2018.

4.

C. Instrucciones: Redacta el primer borrador de tu ensayo, integrando el exordio, la narración, la argumentación y el epilogo o conclusión, ponle título y consigna las fuentes que consultaste.

Conscientizar a los jóvenes sobre las consecuencias del ciberacoso para solucionarlo

El ciberacoso o también conocido como ciberbullying es un tema que no se tiene que ignorar ya que en los últimos años ha adquirido gran importancia. Por lo que conscientizar a los jóvenes sobre el ciberacoso los ayudará a comprender las consecuencias de esta práctica, por lo que el propósito de este ensayo es mostrar las ventajas que tiene de estar consciente del tema y de sus causas y consecuencias. El ciberacoso o también conocido como ciberbullying es la extensión del acoso escolar a través de las redes sociales con el objetivo de socavar la autoestima de la víctima. El acosador generalmente es alguien con baja autoestima y busca llamar la atención a través de humillar a otros o lastimarlos psicológicamente, provocando depresión,

ansiedad, estrés e incluso deseos de acabar con su vida.

En el ciberacoso están involucrados, el acosador la víctima y los espectadores pasivos o activos. Éstos se caracterizan por llevarse a cabo de manera constante por medio de internet.

Por ello para solucionarlo, lo mejor es orientar a los jóvenes sobre las consecuencias del ciberacoso como afirma Jorge Ortega: "abordar el tema de la violencia estudiantil ayuda a la reducción de los niveles de violencia entre los alumnos" (Gutiérrez, 2015, P.65). Pues al poseer información al respecto puede contribuir a que esta práctica deje de existir, de acuerdo con Gerónimo Acevedo "La mejor herramienta de seguridad con que contamos es la educación y no sólo para niños y jóvenes, sino también para todos aquellos que hacemos uso de estas tecnologías. Estar mejor informados nos proporciona instrumentos para prevenir la gran cantidad de riesgos existentes en internet entre ellos el ciberacoso" (Acevedo, 2012).

Además, se ha comprobado que la mayoría de los jóvenes no están conscientes de las implicaciones de esta problemática "por ello es necesario emprender acciones de concientización, por ejemplo, en México el sector empresarial, el académico y el gobierno lanzaron la campaña #YoTomo con el fin de combatir la viralización de contenido que puede propiciar el ciberacoso" (Pérez, 2014).

En resumen, con el aumento en el uso del internet, los casos del ciberacoso se han multiplicado, provocando que muchos niños y jóvenes de México y del mundo sean víctimas de extorsión, divulgación de información personal, suplantación de identidad e incluso trata de personas. El ciberacoso afecta no solo a la víctima, sino también a su entorno y a otras personas con quienes se relaciona y muchas veces deja una huella que es muy difícil de borrar o borrar por siempre la reputación y la vida de los individuos, por lo tanto, es un tema muy complejo que no debe tomarse a la ligera pues sus consecuencias pueden ser desastrosas, de ahí que sea necesario insistir, para que los gobiernos tomen conciencia de sus repercusiones antes convertirse en las víctimas o acosadores, como una forma de solucionar esta problemática.

Bibliografía

- Gutiérrez, Jorge. (2015). Desarrollo de Competencias Digitales para su concientización. Recursos educativos Abiertos (REA), p.65
- Acevedo Gerónimo. (2012). Focos, una herramienta para concientizarnos sobre seguridad en internet. Universidad Nacional de la Plata, p.4
- Pérez, L. (2014). Campaña Contra el ciberbullying. Recuperado de esta publicación coherencia.unam.mx/tecr/389/campa%C3%B1a-contr-el-ciberbullying, consultado el 13 de mayo de 2018
- Educación Abierta (REA), p.69