



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**ESTOICISMO EN EL SIGLO DE ORO: MÉTODOS  
Y PROBLEMAS DE UN CURSO EN LÍNEA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS  
HISPÁNICAS**

**PRESENTA:  
JAQUELIN MORALES HERNÁNDEZ**

**ASESORA: DRA. LILIÁN CAMACHO MORFÍN**



**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## *Agradecimientos*

A mi asesora por su compromiso y apoyo incondicional.

A la Dra. Leonor Fernández, el Dr. Arnulfo Herrera, el Dr. Luis Alfonso Romero y el Mtro. Jorge Gutiérrez por los comentarios que mejoraron este trabajo.

A mis compañeras y compañeros del seminario de titulación de la Dra. Lilián Camacho por compartir su tiempo y conocimientos conmigo.

# Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Marco teórico-conceptual .....	7
1.1 Literatura y educación en línea en México.....	7
1.1.1 Definiciones de educación a distancia .....	7
1.1.2 Aspectos teórico-prácticos de la educación a distancia .....	10
1.1.3 Breve historia de la educación a distancia .....	13
1.1.4 Breve historia de la educación a distancia en México .....	13
1.1.5 Oferta de educación en línea en México .....	15
1.1.6 Educación en línea y humanidades .....	21
1.2 El diseño curricular .....	22
1.2.1 Antecedentes .....	23
1.2.2 Definiciones y características del diseño curricular.....	24
1.2.3 Diseño instruccional.....	28
1.3 Estoicismo y Siglo de Oro .....	36
1.3.1 Estoicismo .....	36
1.3.2 Estoicismo en España antes del siglo XVII .....	39
1.3.2.1 Siglos V a XII.....	41
1.3.2.2 Siglos XIII y XIV .....	43
1.3.2.3 Siglos XV y XVI .....	44
1.3.3 Contexto y resurgimiento del estoicismo .....	46
1.3.4 El movimiento neoestoico español.....	48
Capítulo 2. Antecedentes de la planeación didáctica del curso .....	52
2.1 Elementos de la planeación didáctica .....	52
2.1.1 Definiciones .....	52
2.1.2 Componentes de la planeación didáctica .....	55
2.1.3 Ejemplo de una planeación didáctica.....	59
2.2 Contexto de la planeación didáctica .....	63
2.2.1 Política educativa del nivel superior en México .....	63
2.2.2 La Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y el curso Estoicismo en el Siglo de Oro .....	68
2.2.3 Oferta de educación continua en la Facultad de Filosofía y Letras .....	70

2.2.4 El estoicismo en el Siglo de Oro como tema de estudio .....	70
Capítulo 3. Planeación del curso Estoicismo en el Siglo de Oro .....	73
3.1 Enfoque pedagógico .....	73
3.2 Planeación didáctica .....	75
3.3 Fundamentación .....	81
3.3.1 Metodología .....	81
3.3.2 Unidad 1 .....	82
3.3.3 Unidad 2 .....	83
3.3.4 Unidad 3 .....	85
3.3.5 Unidad 4 .....	85
3.3.6 Unidad 5 .....	90
Consideraciones finales .....	92
Referencias .....	94

## Introducción

Actualmente, la oferta de educación en línea (impartida desde plataformas como Google Classroom, Udemy, Coursera y Moodle, entre otras) va en aumento debido a su flexibilidad y a las posibilidades que brinda para acercar el conocimiento a personas de diferentes lugares, perfiles y estratos sociales. En respuesta, las universidades públicas y privadas han ido incrementando progresivamente su oferta en esta modalidad.

Esto también impacta en la educación continua y la oferta de cursos por parte de las instituciones educativas. En el caso de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas — a partir de aquí se consignará por sus siglas: LLLH—, dado que la formación de los estudiantes tiende hacia la especialización, conviene que se desarrollen diferentes opciones para apoyarlos en la adquisición de conocimientos específicos. En consecuencia, complementar la formación de los alumnos de la licenciatura a través de la educación a distancia es una opción viable, porque un curso en línea puede llegar de manera eficaz a su público meta con la clara ventaja de no estar limitado por lugares y horarios.

Dentro del gran abanico de posibilidades, este trabajo propone actualizar el estudio del estoicismo en el Siglo de Oro español, entendido como el conjunto de preceptos que los autores barrocos tomaron y resignificaron en sus obras a partir de las ideas de Séneca y Epicteto. Tiene tres vertientes: por un lado, está la influencia del neoestoicismo europeo (resultante del redescubrimiento de los clásicos durante el Renacimiento); por otro, el regreso al Séneca medieval como parte del control ideológico de la contrarreforma; paralelamente hay un neoestoicismo de origen español que arranca con la traducción que Sánchez de las Brozas (1523(?)-1600) hizo del *Manual* de Epicteto (Blüher, 1983 y Ettinghausen, 2009). El estoicismo en el Siglo de Oro es un tema recurrente a la hora de analizar la obra de los autores del Barroco español a la luz de las relaciones con su contexto político e ideológico y, por ello, complementa adecuadamente la formación de los estudiantes interesados en la literatura áurea.

Así, la propuesta de un curso en línea sobre el estoicismo en el Siglo de Oro puede ser de gran utilidad para aquellos alumnos que deseen ahondar en el estudio de esta corriente de pensamiento y sus relaciones con la literatura y la sociedad. Además, presenta la ventaja de sumar a la enseñanza de literatura a distancia, que en México está limitada, en su mayoría,

a aspectos pedagógicos o de redacción. Esto es algo positivo para su difusión y estudio, no como apoyo a otras áreas sino como algo deseable en sí mismo.

Por lo anterior, la presente investigación busca demostrar que es posible que las actividades y contenidos de un curso en línea propongan a los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas un análisis profundo del estoicismo en el Siglo de Oro. Para ello, se sustenta en elementos pedagógicos que se relacionan directamente con la enseñanza de la literatura como tema de estudio.

En el capítulo 1, se describirán las características de la educación a distancia, los elementos que la conforman y cuál es su relación actual con las humanidades en México, especialmente respecto a la enseñanza de la literatura, esto a partir de autores como García Aretio (2009), Amaro de Chacín (2011), Bosco Hernández y Barrón Soto (2008); se analizarán los siguientes elementos del diseño curricular: antecedentes, definiciones, características y posibles aplicaciones metodológicas en la construcción de un curso en línea desde la perspectiva de autores como Vélez Chablé y Terán Delgado (2010), Belloch (s.f.) y Díaz Barriga (2013); se definirá el estoicismo en el Siglo de Oro con base en Blüher (1983), Abellán (1988), Ettinghausen (2009) y Sebastián (1981), quienes explican el contexto político e ideológico que propició la propagación del pensamiento de Séneca y Epicteto en la literatura áurea.

En el capítulo 2, se definirá la planeación didáctica como concepto y los elementos que la conforman, se dará un ejemplo de planeación didáctica para la modalidad a distancia (nivel superior); se contextualizará la planeación del curso Estoicismo en el Siglo de Oro en el marco de la política educativa nacional, la LLLH y la oferta de educación en línea de la Facultad de Filosofía y Letras. Finalmente, en el capítulo 3, se describirá el enfoque pedagógico del curso Estoicismo en el Siglo de Oro, se presentará su planeación didáctica y se fundamentarán todos los apartados de ésta.

A causa del confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19, la elaboración de esta tesis tuvo algunas limitaciones respecto al acceso a bibliotecas especializadas, por lo que la mayoría de la investigación se realizó a través de medios digitales y estuvo restringida a la disponibilidad de los materiales. A continuación, en el capítulo 1, se presentan los elementos que sustentan teóricamente este trabajo.

## Capítulo 1. Marco teórico-conceptual

En el primer apartado se abordan las definiciones de educación en línea, sus características, aspectos teórico-prácticos, procesos, ventajas, historia en México y el mundo, oferta a nivel nacional y su relación con la enseñanza de las humanidades. El segundo apartado define el diseño curricular, sus antecedentes, características y modelos de aplicación, además, explica las diferencias entre diseño curricular, diseño instruccional y planeación didáctica. Por último, el tercer apartado trata sobre el estoicismo en España: conceptos, historia antes del siglo XVI, resurgimiento en el siglo XVII, principales figuras y el movimiento neoestoico español.

### 1.1 Literatura y educación en línea en México

Para analizar el panorama de educación en línea en México, particularmente en el área de las humanidades y, específicamente, en la enseñanza de la literatura, es necesario hacer una breve revisión de las definiciones, teorías, conceptos y aplicaciones de la educación a distancia (EAD). No obstante, ha de tenerse en cuenta que esta no es una investigación monográfica, por lo que para ahondar más en el estudio de la EAD se recomienda ir directo a las fuentes o a ese tipo de trabajos<sup>1</sup>. Entre los autores consultados, destaca García Aretio, ya que su obra mantiene vigencia por su amplitud, congruencia, accesibilidad y pertinencia.

#### 1.1.1 Definiciones de educación a distancia

La educación a distancia es un sistema que tiene como objetivo llegar a aquellos estudiantes que, por diferentes motivos, no pueden acudir a un aula a tomar clases. Para García Aretio (2009):

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, Benavides Lara, M. (2011). *El e-learning. Una aproximación pedagógica*. (Tesina de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.



recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente.

La EAD ha ido ganando reconocimiento en el ámbito tradicional como una alternativa deseable porque se considera más flexible y menos costosa. La educación a distancia no sólo es valiosa por su contribución a las necesidades de la población local, sino también porque atrae a estudiantes extranjeros, cuyas cuotas sirven para dar impulso a la economía. Así, sustenta la esperanza de alcanzar su objetivo de democratizar la educación superior, haciéndola accesible para la mayoría de la población (UNESCO, 2002). Lo anterior se debe, principalmente, a los ocho rasgos que García Aretio describe en *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* (2009, pp. 23-32):

1. Separación profesor-estudiante. La relación entre ambos queda diferida en espacio y, en buena parte del proceso, en el tiempo. Gracias a los entornos virtuales se posibilita la comunicación sincrónica o asincrónica en función de las necesidades del alumno y el profesor.
2. Utilización de medios técnicos. Los medios técnicos (correo, teléfono, radio, televisión, telefax, videoconferencias, internet, etc.) se convierten en impulsores del principio de igualdad de oportunidades. Aunque la utilización de recursos facilitadores o materiales didácticos no es exclusiva de la educación a distancia, sí es uno de sus rasgos definitivos y determina su diseño instructivo.
3. Organización de apoyo-tutoría. Aunque en la educación a distancia domina el aprendizaje individual, los alumnos suelen contar con la guía de una institución, tutor o experto en el tema.
4. Aprendizaje independiente/colaborativo y flexible. El estudiante toma decisiones en torno a su propio proceso de aprendizaje y, en ese sentido, se capacita para *aprender a aprender* y *aprender a hacer* de una forma flexible y autónoma. Este rasgo es matizado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y también es posible en los sistemas escolarizados.
5. Comunicación bidireccional. Posibilidad de realimentación entre el alumno y el profesor, entre el alumno y sus compañeros.
6. Enfoque tecnológico. Dependencia de la planificación sistemática y rigurosa en función del medio técnico que se elija. Existe la posibilidad de que surjan errores en

la ejecución, la creación de materiales y la evaluación que son más difíciles de subsanar en comparación con la educación escolarizada.

7. Comunicación masiva. Eliminación de las fronteras espacio-temporales, aprovechamiento de los mensajes educativos por parte de masas estudiantiles dispersas geográficamente. Las nuevas corrientes educativas, centradas en el aprendizaje abierto, prevén la realización de sistemas flexibles de formación que ponen el acento en el alumno, en sus exigencias, motivaciones y necesidades, más que en las de la institución educativa.
8. Procedimientos industriales. Organización inflexible, producción y distribución de materiales rígidamente programados, sistemas de relación más estructurados (según la herramienta y el público objetivo).

Las características de la Educación a Distancia (EAD) no son exclusivas de su modalidad virtual o educación en línea (*e-learning*). Como señala García Aretio (2009), Toda educación en línea es EAD, pero no al revés. A continuación, se enlistan las siguientes ventajas de la educación a distancia:

*Tabla 1. Ventajas de la educación a distancia*

<b>Operativas</b>	<b>De enseñanza-aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Eficacia</li> <li>• Economía</li> <li>• Macro-información</li> <li>• Democratización de la educación</li> <li>• Democratización de la información</li> <li>• Inmediatez</li> <li>• Innovación</li> <li>• Libertad de edición y difusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación permanente</li> <li>• Motivación e iniciativa para buscar información en internet</li> <li>• Privacidad e individualización</li> <li>• Autoaprendizaje</li> <li>• Aprendizaje colaborativo</li> <li>• Diversidad y dinamismo</li> <li>• Permanencia de los recursos</li> <li>• Multiformato</li> <li>• Multidireccionalidad</li> <li>• Interdisciplinariedad</li> <li>• Interactividad</li> </ul>

Con información de García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid:

UNED, pp. 19-21.

Entonces, la educación a distancia se presenta como una forma de hacer llegar el conocimiento a las personas que, por distintos motivos (socioeconómicos, físicos, laborales, entre otros), no pueden acudir a las aulas a recibir educación escolarizada. Por otra parte, es una respuesta viable a la creciente demanda de educación superior y a la necesidad de educación permanente derivada de los constantes cambios tecnológicos, la especialización y la divulgación de las humanidades y las ciencias.

Ya en el 2001 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) apuntaba en su *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia* que “en el contexto de globalización e incremento de la demanda de educación superior, la discusión sobre la Educación Abierta y a Distancia como modalidad alternativa o complementaria adquiere importancia singular” (ANUIES, 2001). El plan también contempla la educación permanente:

Las instituciones de educación superior deben abrir espacios de aprendizaje para capacitar, formar y actualizar a los trabajadores cuyo perfil les impide ser parte de un grupo de estudio tradicional en donde la asistencia a un lugar y hora determinados es difícil dadas las circunstancias. [...] Es esencial contar con planes de estudio flexibles y modulares para promover y consolidar el aprendizaje de por vida, permitiendo así a los estudiantes escoger los programas que les gustaría seguir. Estos pueden ser programas para cursar carreras completas, diplomados de corta duración o cursos de servicios profesionales (ANUIES, 2001).

Lo anterior evidencia que la educación a distancia, como movimiento paralelo a la educación escolarizada, puede enriquecerla y complementarla, además de garantizar el acceso al conocimiento.

### **1.1.2 Aspectos teórico-prácticos de la educación a distancia**

Para García Aretio (2009, p. 45), la teoría de la educación a distancia se define como la construcción científica que sistematiza las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en ese ámbito.

Esta sistematización teórica se lleva a la práctica a través de un proceso en el que participa un equipo interdisciplinario. En efecto, la docencia a distancia precisa la intervención de expertos en los distintos campos quienes se dividen el trabajo: planificadores, desarrolladores de contenidos, tecnólogos de la educación, especialistas en la producción de materiales, responsables de guiar el aprendizaje, tutores y evaluadores. Este equipo de trabajo busca propiciar un aprendizaje cuyo protagonista sea el estudiante, en tanto de él dependen el tiempo, espacio y ritmo para aprender. De ahí la flexibilidad de la educación a distancia (García Aretio, 2009, pp. 35 y 50). El equipo trabaja en etapas, que pueden variar según las instituciones, plataformas y tipos de curso:

1. Planeación didáctica y diseño del instrumento de evaluación.
2. Producción de los materiales didácticos.
3. Almacenamiento y distribución del material entre los alumnos.
4. Evaluación de alumnos, profesores y materiales.

*Planeación didáctica y diseño del instrumento de evaluación* (tema que se revisará a fondo más adelante). La planeación didáctica es una herramienta que permite definir los aspectos teórico-prácticos para la implementación de un curso en línea. En ella, el planificador y el experto en contenidos fijan las horas de estudio requeridas, los conocimientos o competencias que se espera que el alumno adquiera, la metodología de trabajo, los criterios de evaluación, la orientación didáctica, los contenidos, las actividades a realizar por el alumno y los materiales de apoyo, entre otros elementos. Por otra parte, en el instrumento de evaluación se definen los criterios técnico-pedagógicos que el curso debe cumplir para lograr las metas de aprendizaje establecidas en la planeación (García Aretio, 2009).

En ese tenor, el autor señala que “en la educación a distancia es necesario apuntar las realizaciones prácticas en la misma dirección que señalan las más sólidas propuestas teóricas, los principios pedagógicos y las coherentes formulaciones de orden tecnológico” (García Aretio, 2009, p. 47).

*Producción de los materiales didácticos.* El diseño y producción de los materiales educativos se da de forma planificada, racional, sistemática y controlada. El material guarda los contenidos en los que se condensan, mediante la metodología adecuada, los conocimientos, competencias y actitudes esperados en el estudiante (García Aretio, 2009, p.

50). En el caso particular de los ambientes virtuales de aprendizaje, el diseño y producción dependen de la plataforma educativa o software elegido para el curso, ya que no todas las plataformas cuentan con las mismas herramientas. Este trabajo es realizado en conjunto por el experto en contenidos, el especialista en la producción de materiales y el tecnólogo.

Tras la producción siguen *el almacenamiento y la distribución* de los materiales. En el caso de los ambientes virtuales de aprendizaje, en esta parte del proceso intervienen el tecnólogo, quien debe garantizar que los materiales se encuentren disponibles en la plataforma; el alumno, quien los consultará y estudiará como parte de su proceso de aprendizaje, y el profesor, quien acompañará al alumno y resolverá sus dudas. Así, surge el Diálogo Didáctico Mediado (DDM).

El DDM es un tipo de comunicación didáctica de doble vía entre dos entes (alumno, profesor) separados físicamente uno de otro en el espacio y, posiblemente, en el tiempo, que se establece a través de materiales y vías de comunicación. Las vías o canales adecuados son aquellos que permanecen abiertos y a disposición de los estudiantes, permiten un diálogo real entre el alumno y su profesor o tutor (enseñanza tutelada) (García Aretio, 2009, p. 49). En el caso de los ambientes virtuales de aprendizaje, las vías pueden ser correo electrónico, chat o mensajería interna y videoconferencia.

En ese sentido, el DDM busca producir un aprendizaje guiado por el docente (individual o colaborativo) gracias a las tecnologías; basa su propuesta en la comunicación a través de los medios, el autoestudio y la interactividad vertical (profesor-alumno) y horizontal (alumno-alumno) (García Aretio, 2009, p. 51).

La última etapa es la *evaluación* que se da en tres niveles: el alumno y los conocimientos adquiridos, el profesor y su desempeño en el acompañamiento del estudiante y el curso en sí mismo. Las evaluaciones se dan en diferentes momentos y pueden ser simultáneas (o no). Por ejemplo, se puede aplicar el instrumento de evaluación antes de que inicie el curso (al terminar la producción) y al final de éste. Por su parte, el alumno puede ser evaluado de diversas formas y en diferentes momentos. Finalmente, el desempeño del profesor se debe revisar constantemente a fin de garantizar la efectividad del aprendizaje guiado del educando. En consecuencia, la evaluación se presenta como ineludible durante todo el proceso de educación a distancia.

### **1.1.3 Breve historia de la educación a distancia**

La educación a distancia tiene su germen en la enseñanza por correspondencia. Textos clásicos como las *Epístolas morales a Lucilio* de Séneca evidencian una forma de enseñar conceptos filosóficos de manera personalizada y a pesar de las barreras espaciotemporales. No obstante, lo más cercano a lo que se conoce como educación a distancia tiene su origen en el *penny post* (1680), un servicio que permitía realizar envíos de cartas o paquetes por un penique. Posteriormente, en 1728, se ofreció en la *Gaceta de Boston* material de enseñanza y tutorías por correspondencia (García Aretio, 1999). La educación a distancia ha tenido tres generaciones:

1. Correspondencia (finales del siglo XIX y principios del XX). Gracias al desarrollo de la imprenta y los servicios postales se dieron la tutoría por correspondencia y la creación de materiales didácticos cada vez más sofisticados.
2. Enseñanza multimedia. En los años 60 del siglo XX la radio y la televisión se empezaron a usar como medios para distribuir materiales educativos.
3. Enseñanza telemática (década de los 80). Gracias a la computadora personal surge la enseñanza asistida por computadora. Esta generación tiene actualmente una segunda etapa que depende de las Tecnologías de la Información y Comunicación para crear campus virtuales.

Entonces, de la educación por medio impreso y unidireccional, se pasó a la enseñanza por correspondencia y de ésta a la audiovisual. De la enseñanza audiovisual se evolucionó hacia la formación apoyada en la informática, para finalizar con la era de la telemática actual. Las tecnologías que se vienen utilizando en esta última era están produciendo una auténtica revolución en el ámbito educativo (García Aretio, 1999).

### **1.1.4 Breve historia de la educación a distancia en México**

La educación a distancia es un fenómeno de organización educativa que se presentó en México formalmente en la década de los años treinta del siglo XX, cuando, a través de la revista *El maestro rural*, se incluyeron los primeros cursos por correspondencia que el Estado

había implementado por medio de la dirección de misiones culturales (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

La presencia de algunos elementos de la educación a distancia se expresó, desde el siglo XIX, en ámbitos de la educación ya identificados por sus objetivos de atención a grupos. En 1822 la asociación filantrópica, Compañía Lancasteriana, inició un método de enseñanza cuyos principios habrían de identificarse con las metodologías de la educación abierta y a distancia posteriormente: la extensión de los conocimientos más allá de la confrontación directa y el contacto físico entre el profesor y los estudiantes, y la posibilidad de conformar estructuras curriculares adecuadas a cada individuo (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

Con las Leyes de Reforma de 1867 y 1869 y posteriormente la Ley Lerdo de 1874, el proyecto educativo mexicano quedó establecido. Sin embargo, el problema era llevarlo a la práctica, dada la limitada infraestructura y los escasos recursos. Para finales del siglo XIX los esfuerzos de la educación mexicana estuvieron enfocados en la consolidación del sistema educativo nacional (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

Durante el periodo comprendido entre 1920 y 1940, el gobierno realizó una importante labor editorial que sirvió al maestro como guía y ayuda en su nueva tarea de relacionar la escuela con la vida. La publicación más importante de esos años fue la revista *El maestro rural*, consagrada a la educación en el campo. Sus fines básicos eran establecer una vinculación entre los maestros rurales y la Secretaría de Educación (fundada por Vasconcelos) y entre ésta y la escuela (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

El 30 de diciembre de 1944 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con el propósito de capacitar a los maestros en servicio. Como un programa innovador para la instrucción docente, en 1947 se formalizaron los primeros trabajos de educación a distancia en este instituto. En 1948 se introdujo la televisión en contextos educativos a distancia y en 1952 se realizaron las primeras emisiones educativas a control remoto del Hospital Juárez al circuito cerrado de televisión de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, el primer proyecto de educación a distancia vía televisiva a nivel superior en el país (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008). La UNAM y el IPN lanzaron sus canales educativos en 1955 y 1959, respectivamente. Por su parte, la experiencia de la radio aplicada a programas educativos se ubica en 1955, cuando se creó una escuela por radio con la emisora XEUNT.

En 1966, inició de manera experimental uno de los proyectos más exitosos de educación a distancia del país: la enseñanza secundaria por televisión, Telesecundaria, que en 1968 transmitió por circuito abierto el primer modelo con validez oficial (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

En 1972 la UNAM aprobó el Sistema de Universidad Abierta. En 1973 se creó la Universidad Pedagógica Nacional que, además de ofrecer educación superior presencial, desarrolló un Sistema Educativo a Distancia. La Dirección General de Institutos Tecnológicos inició en 1974 el sistema Tecnológico Abierto; el mismo año, el Instituto Politécnico Nacional puso en marcha su sistema abierto de enseñanza en los niveles medio superior y superior. Para 1987 la Dirección General de Evaluación Educativa de la SEP identificó 28 instituciones públicas y privadas con programas de educación abierta y en 1997 se diseñó el proyecto Educación Media Superior a Distancia (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008).

Después, en 1999 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior presentó la Propuesta para la elaboración del *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia*. Dicho Plan sirvió para la constitución de una Red Nacional de Educación Abierta y a Distancia y para delinear estrategias de promoción de una Universidad Virtual (ANUIES, 1999).

Posteriormente, en el proyecto nacional del gobierno mexicano 2000-2006, se planteó la necesidad de incorporar las TIC a la educación superior en las modalidades escolarizada, abierta, semiabierta, a distancia y virtual (Bosco Hernández y Barrón Soto, 2008). En 2008 la Secretaría de Educación Pública comenzó los trabajos para crear la Universidad Abierta y a Distancia de México (Unadm, s.f.). De entonces a la fecha, las universidades han implementado la educación a distancia de una u otra forma, según sus necesidades y tiempos, tal y como se verá en el siguiente apartado.

### **1.1.5 Oferta de educación en línea en México**

De acuerdo con Rodríguez Mendoza (2018), es importante reconocer que la educación a Distancia en México es una práctica educativa que se encuentra todavía en un proceso de construcción. Son pocas las instituciones que están en etapas de consolidación tras haber



desarrollado una propuesta educativa pertinente y de calidad, definido un modelo educativo no escolarizado y capacitado a su personal para tener cimientos académicos sólidos.

Actualmente las universidades mexicanas ofrecen educación en línea en las siguientes facetas: curso, diplomado, bachillerato, licenciatura, técnico superior universitario, ingeniería, especialidad y posgrado. En seguida, se presenta una tabla que condensa esta información. Para elaborarla, se tomaron en cuenta sólo las universidades afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, s.f.), con excepción de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Además, no se contemplan modalidades mixtas o abiertas, ya que exceden los límites de este trabajo:

*Tabla 2. Universidades que ofertan educación en línea*

	<b>Universidad</b>	<b>Oferta educativa en línea</b>	<b>Área del conocimiento</b>
1	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Cursos	Ciencias sociales y administrativas
2	Instituto Tecnológico de Aguascalientes	Ingenierías	Ingenierías
3	Universidad Tecnológica de Aguascalientes	Cursos	Ingenierías y ciencias sociales y administrativas
4	El Colegio de la Frontera Norte, A.C	Maestría, diplomado, curso	Ciencias sociales
5	Instituto Tecnológico de Mexicali	Licenciaturas, ingenierías, maestrías, diplomados y cursos	Ingenierías, ciencias sociales y administrativas, humanidades (educación)
6	Universidad Autónoma de Baja California	Cursos, materias por separado	Ciencias sociales y administrativas, humanidades (educación)
7	Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, S.C.	Cursos	Ciencias biológicas y humanidades (educación)
8	Universidad Autónoma del Carmen	Licenciaturas	Ciencias sociales y administrativas
9	El Colegio de la Frontera Sur	Cursos y diplomados	Ciencias sociales y administrativas y humanidades (educación)
10	Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez	Ingenierías	Ingenierías
11	Universidad Autónoma de Chiapas	Licenciaturas, maestrías y cursos	Matemáticas, ciencias biológicas y de la salud, humanidades y artes
12	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Cursos, diplomados, licenciaturas, maestría, doctorado y especialización	Matemáticas, biológicas y de la salud, ciencias sociales y administrativas, humanidades y artes
13	Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez	Ingenierías	Ingenierías

14	Instituto Tecnológico de Delicias	Ingenierías	Ingenierías
15	Instituto Tecnológico de Parral	Cursos, diplomados, idiomas, ingenierías, licenciaturas,	Ingenierías, ciencias, administrativas
16	Universidad Autónoma de Chihuahua	Licenciatura y maestría	Ciencias sociales y administrativas, humanidades, ciencias de la salud
17	Instituto Tecnológico de Saltillo	Ingenierías	Ingenierías
18	Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	Cursos	Matemáticas, ciencias biológicas y de la salud, administración
19	Universidad Autónoma de Coahuila	Bachillerato, licenciatura, cursos y diplomados	Ciencias sociales y administrativas
20	Universidad Tecnológica de Coahuila	Ingenierías	Ingenierías
21	Universidad de Colima	Cursos	Humanidades (educación)
22	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social	Cursos y diplomados	Humanidades y ciencias sociales
23	El Colegio de México A.C.	Cursos	Humanidades y ciencias sociales
24	Instituto Politécnico Nacional	Bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado	Administración y educación
25	Universidad Autónoma Metropolitana	Cursos	Ciencias sociales y humanidades
26	Universidad del Valle de México	Licenciaturas y maestrías	Ingenierías, ciencias sociales y administrativas
27	Universidad Iberoamericana	Cursos	Ciencias sociales y administrativas
28	Universidad Nacional Autónoma de México	Bachillerato, licenciatura, especialización, maestría, doctorado y cursos	Todas las áreas
29	Universidad Panamericana	Cursos	Ciencias sociales y administrativas
30	Universidad Tecnológica de México	Licenciaturas, ingenierías y maestrías	Ciencias sociales, de la salud y biológicas, ingenierías
31	Instituto Tecnológico de Durango	Ingenierías, licenciaturas	Ingenierías, ciencias sociales y administrativas
32	Universidad Juárez del Estado de Durango	Ingenierías y licenciaturas	Matemáticas e ingeniería, ciencias de la salud, sociales y administración
33	Instituto Tecnológico Superior de Irapuato	Ingenierías	Ingenierías

34	Universidad de Celaya	Ingeniería, licenciatura y maestrías	Ingenierías, educación, ciencias sociales y administrativas
35	Universidad de Guanajuato	Licenciatura y cursos	Todas las áreas
36	Universidad Hipócrates	Licenciaturas, maestrías, diplomados	Ciencias administrativas, educación
37	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente	Maestría	Ciencias administrativas, educación
38	Universidad de Guadalajara	Bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado	Ciencias sociales, administrativas y humanidades
39	Universidad del Valle Atemajac	Licenciaturas y maestría	Ciencias sociales y administrativas, humanidades
40	Instituto Tecnológico de Tlalnepantla	Maestría	Administración
41	Instituto Tecnológico de Toluca	Ingenierías	Ingenierías
42	Universidad Autónoma del Estado de México	Bachillerato, licenciatura, maestría, doctorado, cursos y diplomados	Ciencias sociales, administrativas y de la salud
43	Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico	Diplomados	Ciencias biológicas
44	Instituto Nacional de Salud Pública	Especialidades, maestrías y doctorados	Ciencias de la salud
45	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Diplomado	Educación
46	Instituto Tecnológico de Nuevo León	Ingenierías	Ingenierías
47	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Maestrías y cursos	Ingenierías y ciencias, administración, humanidades (educación)
48	Universidad Autónoma de Nuevo León	Curso	Ciencias de la salud
49	Universidad de Montemorelos	Licenciatura, maestría, cursos	Ciencias administrativas, educación
50	Universidad Regiomontana	Cursos	Ingenierías
51	Instituto Tecnológico de Oaxaca	Maestría y doctorado	Educación
52	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	Licenciatura y maestría	Ciencias sociales
53	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Licenciaturas, diplomados, cursos	Ciencias sociales, administrativas y humanidades
54	Fundación Universitaria de las Américas	Maestrías y especialidades	Ciencias sociales y administrativas, humanidades, ingenierías
55	Instituto Tecnológico de Puebla	Cursos	Ciencias

56	Universidad de Oriente	Licenciaturas y maestrías	Ciencias sociales y administrativas, educación
57	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Licenciaturas	Humanidades, ciencias sociales y administrativas, ingenierías
58	Universidad Tecnológica de Tehuacán	Cursos	Ingenierías
59	Universidad Autónoma de Querétaro	Licenciatura, maestría y doctorado	Ciencias administrativas y educación
60	Colegio de la Frontera Sur	Cursos	Ciencias biológicas
61	Instituto Tecnológico de Chetumal	Ingeniería	Ingeniería
62	Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica	Cursos, diplomados	Matemáticas, ingenierías y ciencias biológicas
63	Instituto Tecnológico de San Luis Potosí	Ingenierías	Ingenierías
64	Universidad Autónoma de Occidente	Licenciatura, maestría	Administración y humanidades
65	Universidad Autónoma de Sinaloa	Licenciatura	Ciencias sociales, educación
66	Universidad de Sonora	Cursos, licenciatura	Ciencias biológicas
67	Universidad Estatal de Sonora	Licenciatura	Administración
68	Instituto Tecnológico de Villahermosa	Ingenierías	Ingenierías
69	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Licenciatura, maestría	Ciencias de la salud, sociales, administrativas y humanidades
70	Instituto Tecnológico de Reynosa	Cursos	Matemáticas, ingenierías, administración
71	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Licenciatura, ingeniería, cursos	Matemáticas, ingenierías, ciencias biológicas y humanidades
72	Universidad del Noreste	Maestría, cursos y diplomados	Educación y ciencias de la salud
73	Universidad Cristóbal Colón	Maestrías	Ciencias biológicas, educación
74	Instituto Tecnológico de Mérida	Licenciatura	Administración
75	Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciatura y bachillerato	Educación y ciencias sociales y administrativas
76	Universidad Abierta y a Distancia de México.	Licenciatura, técnico superior universitario, maestría, cursos	Matemáticas, ciencias biológicas, de la salud, sociales y administrativas, humanidades

Con información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (s.f.).

Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/>

Para la realización de la tabla, se revisaron las páginas web de las 197 instituciones de educación superior (IES) que la ANUIES tiene registradas en su sitio web, así como la página de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Al momento de realizar este apartado (junio de 2021), se encontró que 76 IES cuentan con algún tipo de oferta en la modalidad virtual (a distancia o no escolarizada, según la denominación de cada IES): 35 cuenta con cursos, 14 con diplomados, 4 con especialidades, 6 con bachillerato, 34 con licenciaturas, 18 con ingenierías, una con técnico superior universitario, 29 con maestría y 8 con doctorado. No obstante, hay que considerar que es una muestra, ya que no se contemplaron todas las universidades del país, ni se tuvo acceso a las aulas virtuales de las instituciones; además, la información puede irse actualizando en función de los cambios de las diversas ofertas educativas o la actualización de la base de datos de la ANUIES.

Por otra parte, la tabla da cuenta de que, hasta el momento, el área que domina el campo es la de ciencias sociales y administrativas, especialmente aquellas carreras con enfoque empresarial (contaduría, negocios, mercadotecnia), seguida del área de ingenierías y matemáticas; las humanidades tienen una presencia considerable; sin embargo, ésta se restringe a la educación o, en menor medida, a la redacción (las excepciones son dos licenciaturas en historia y tres en filosofía); las ciencias biológicas tienen una presencia menor a las humanidades, pero más abierta y enfocada a las necesidades de cada instituto de educación superior.

Lo anterior se explica por la vinculación que las universidades mexicanas vienen buscando con las empresas desde hace algunas décadas. En ese sentido, el *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia* menciona que “la colaboración exitosa entre las empresas, la industria y las universidades arroja un beneficio recíproco. Esto ayuda a que las universidades revitalicen su misión académica, amplíen el universo de usuarios, mejoren su base financiera y fortalezcan su responsabilidad social” (ANUIES, 2001). No obstante, dentro de esa inclusión, la literatura parece estar “afuera”, como se verá en el siguiente apartado.

### **1.1.6 Educación en línea y humanidades**

Como ya se explicó, en México la enseñanza de humanidades en línea está restringida a aspectos pedagógicos o de redacción, salvo algunas licenciaturas y cursos. Sin embargo, el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19 (2020-2022), orilló a las universidades y centros culturales a migrar sus cursos presenciales a la modalidad virtual. Para ello, las instituciones optaron por usar plataformas de video conferencias como Zoom, Google Meet e, incluso, Facebook. Un ejemplo de esto es la programación de cursos de Literatura UNAM, en cuya página web se encontró lo siguiente (última revisión 10 de marzo de 2022): “La Dirección de Literatura organiza cada semestre talleres de poesía y narrativa gratuitos en distintos planteles de la UNAM impartidos por talleristas con una amplia trayectoria [...]. Debido a la COVID-19, los talleres serán virtuales hasta nuevo aviso” (Literatura UNAM, 2022).

Como consecuencia, durante la pandemia hubo cursos de humanidades y literatura dictados de manera sincrónica, en los que los conocimientos se transmitían como en la modalidad presencial: una persona experta frente a cámara explicando un tema determinado (a veces con presentaciones y videos de apoyo), y fue común que a esto se le conociera como educación en línea, aunque por su diseño, desarrollo e implementación, en rigor, una clase sincrónica por videoconferencia no es EAD. No obstante, es un ejercicio que abrió espacios al permitir la participación de personas de diferentes lugares y con flexibilidad de horarios (si la transmisión quedaba disponible en páginas de Facebook).

En ese contexto, la propuesta de esta tesis juega un papel activo en el proceso de construcción de una EAD enfocada en la literatura, pues no pretende migrar las prácticas presenciales al ambiente virtual, sino implementar una metodología fundamentada en principios pedagógicos sólidos.

De entre los cursos que sí fueron planeados e implementados para un aprendizaje autónomo y asincrónico, destaca el curso Fonética y Fonología (Facultad de Filosofía y Letras, 2020), el cual es un apoyo para los estudiantes de Letras Hispánicas que tienen dificultades con la materia; es un proyecto PAPIIT desarrollado colaborativamente entre estudiantes y docentes, con un buen uso de herramientas digitales y lecturas, aunque, fue creado en una página para blogs (WordPress) y no a través de las plataformas ofrecidas por

la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM, por lo que resulta más bien un hecho aislado. Así, el curso en cuestión es un antecedente importante para este trabajo, pues demuestra que es conveniente complementar la formación académica de los estudiantes a través de cursos en línea, los cuales también pueden ser ofertados gratuitamente al público en general.

Por otra parte, si se compara la oferta nacional de cursos en línea sobre humanidades en general y letras en particular con la de países como España, se observará un enorme contraste, ya que existen casos como el de la Universidad Abierta de Cataluña, que cuenta con cursos, diplomados, licenciaturas y posgrados en letras totalmente en línea (Universitat Oberta de Catalunya, s.f.). Esto puede deberse a que la industria editorial de Barcelona demanda expertos en literatura constantemente. También hay casos en los que las universidades usan plataformas globales como Coursera para impartir cursos de literatura. Es el caso de la Universidad de los Andes (s.f.) que oferta un curso sobre la obra de Gabriel García Márquez.

En vista de lo anterior, es importante seguir avanzando en la planeación y desarrollo de cursos en línea sobre literatura, ya sea con fines de divulgación o especialización. Universidades como la UNAM cuentan con toda la infraestructura, la experiencia y los conocimientos para invertir más tiempo, capital intelectual y recursos en llevar las humanidades de las aulas presenciales a las digitales, de cumplir con el objetivo de democratizar todo el conocimiento.

## **1.2 El diseño curricular**

Como concepto, el diseño curricular ha ido modificándose en función de las diversas formas de estudiar y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, también ha cambiado sus prácticas mientras se adapta a las nuevas tecnologías. Su estudio implica abordar distintos estadios de la planeación educativa ya que, como explica Díaz Barriga (1993), el campo del diseño curricular surge, en gran medida, a la par de los avances en materia de planeación educativa, y a partir de la década de los años 60 se le ubica como una subclase o subsistema de ésta.

A continuación, se describen los antecedentes, las definiciones y las características del diseño curricular y sus posibles aplicaciones metodológicas en la construcción de un curso en línea sobre estoicismo en el Siglo de Oro.

### **1.2.1 Antecedentes**

En las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la educación se establece como piedra angular del desarrollo y, en consecuencia, se perfila el campo del diseño curricular. Son varias las corrientes que a partir de ese momento determinan la concepción del qué y el cómo del fenómeno educativo: la psicología conductista, la tecnología educativa, la enseñanza programada, el enfoque de sistemas, la psicometría, la teoría curricular clásica y, en ese contexto, el diseño curricular que se desprende de esta última (Díaz Barriga, 1993).

Los trabajos de los primeros teóricos del conductismo, Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner, marcan el inicio de una nueva forma de concebir y estudiar el proceso de enseñanza, pues la teoría del conductismo se centra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir. Así, el aprendizaje, dentro de la teoría conductual, se define como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia. El conductismo permite observar cambios en la conducta del sujeto, por ello, se establecen objetivos de aprendizaje en términos específicos que son cuantificables en el proceso de instrucción (Torres Martínez, 2007, pp. 45 y 48).

En este contexto y de la mano de Skinner, surge la enseñanza programada entendida como una “técnica mediante la cual el alumno aprende por la manipulación activa del material didáctico” (Dorrego, 2011), para ello, se elabora un programa que contiene el método y el tipo de material que se presentará para el aprendizaje autodidáctico del estudiante.

Un aspecto importante de la enseñanza programada es que se busca que el alumno *refuerce* los conocimientos adquiridos a partir de la realimentación y el refuerzo positivo. De acuerdo con Skinner, el arte de enseñar debe convertirse en una técnica sistemática, por lo que la enseñanza programada es un método con enfoque experimental para el desarrollo de



sistemas de instrucción centrados en las respuestas de los alumnos a un programa específico (EcuRed, s.f.).

Así, los estudiantes participan en el modelo enseñanza programada como sujetos-actores, aunque el programa los restringe a ciertas acciones muy bien definidas; ellos son también evaluadores de su propio progreso en el aprendizaje. Por esta razón, deben interactuar con el programa (material) por el tiempo necesario para aprender cada etapa y, dado el caso, deben (pueden) realizar otras actividades tales como manipulación o comunicación; por su parte, el autor del programa es el más importante facilitador del aprendizaje en el modelo enseñanza programada (individual), además, ocasionalmente hay tutores o consejeros que tienen funciones administrativas, aconsejan o proponen actividades complementarias (EcuRed, s.f.).

Si bien la enseñanza programada como sistema ha sido superada al reemplazar las máquinas de Skinner por programas computacionales cada vez más complejos, muchas de las tendencias educativas actualmente coinciden en la necesidad de que, en la era de la información, el docente pase de ser el único dueño del conocimiento a un facilitador del aprendizaje. Esto ocurre particularmente en los sistemas de educación en línea, mismos que recurren a la realimentación instantánea y al refuerzo positivo de los saberes adquiridos.

### **1.2.2 Definiciones y características del diseño curricular**

De acuerdo con Díaz Barriga (1993), el diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deben integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular específica. El punto central, la concreción de este proyecto, es de carácter práctico y debe ser flexible, adaptable y, en gran medida, originado por sus principales actores. En consecuencia, el diseño curricular está enmarcado dentro del desarrollo curricular, entendido como el conjunto de procesos y estructuras de los que dependen los proyectos curriculares; su producto final es el currículo.

Para Gimeno Sacristán (2010), el currículum, lo mismo que la teoría que lo explica, es una construcción histórica que se da en determinadas condiciones. Así, el desarrollo curricular engloba prácticas políticas, sociales, económicas, administrativas, de producción

de medios didácticos, de control o supervisión educativa, etcétera; mientras que el diseño curricular es la programación de enseñanzas, el enlace necesario para la realización del currículum.

En opinión de Coll (1991), el diseño curricular incluye tanto aspectos curriculares en sentido limitado (objetivos y contenidos), como aspectos instruccionales (relativos a cómo enseñar), por ello, debe responder las siguientes preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué y cómo evaluar?

Para fines de esta investigación, el diseño curricular será entendido como el proceso de planear, estructurar y organizar el currículo a partir de objetivos específicos y etapas o fases. Dentro del diseño curricular, un aspecto importante son los modelos que diversos investigadores y educadores han desarrollado. Un modelo es una propuesta teórico-metodológica para el diseño de planes y programas de estudios que, a su vez, obedece a secuencias organizadas mediante fases o etapas (Vélez Chablé y Terán Delgado, 2010, p. 55). Otro elemento en la conceptualización del ámbito del diseño del currículum y la conformación de modelos prescriptivos de éste se refiere a la necesidad de instaurar procesos de investigación y evaluación continua que permitan analizar dichos modelos en la práctica. Además, el diseño curricular, como proceso, se ubica en una dimensión socio-temporal, por lo que requiere del estudio de una realidad y proyecto (Díaz Barriga, 1993).

A continuación, se describen los modelos de diseño curricular que, de acuerdo con Vélez Chablé y Terán Delgado (2010), han tenido mayor influencia en México. En los años sesenta Ralph Tyler publica *Principios básicos del currículo* e inicia la profundización en el estudio del diseño curricular. Después, Hilda Taba postula la idea de que la teoría del currículum debe basarse en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica, por ello, es la primera en proponer el desarrollo de una teoría curricular.

Desde la década de los setenta, el campo del currículo en México ha tenido un desarrollo importante, sustentado, principalmente, en los planteamientos de la tecnología educativa como una concepción eficientista y pragmática del quehacer educativo. En dicha época surgen modelos dentro del auge de la tecnología educativa como el de Arnaz y el de Glazman e Ibarrola, estas últimas más tarde modifican su propuesta con un enfoque menos tecnológico. Como se verá más adelante, la tecnología educativa se define como la aplicación de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente y con la presencia de la teoría crítica aparece la propuesta de Margarita Pansza y, más adelante, con el cenit de la teoría constructivista surgen otros modelos para el diseño curricular, entre los cuales se encuentra la propuesta de Frida Díaz Barriga Arceo y sus colaboradoras (Vélez Chablé y Terán Delgado, 2010, p. 56). Cada propuesta busca incidir directamente en el contexto educativo y se estructura en diferentes etapas, mismas que se describen a continuación:

*Tabla 3. Modelos de diseño curricular en México*

<b>Clasificación</b>	<b>Autores</b>	<b>Etapas del proceso de diseño curricular</b>
Clásicos	Tyler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudio de los alumnos como fuente de objetivos educacionales.</li> <li>2. Necesidad de hacer un estudio de la vida contemporánea de la escuela.</li> <li>3. Intervención de los especialistas que son una fuente importante para sugerir los objetivos en las distintas asignaturas de la escuela.</li> <li>4. Análisis del papel de la filosofía de la educación y de la psicología del aprendizaje en la selección de los objetivos.</li> <li>5. Selección y orientación de las actividades de aprendizaje.</li> <li>6. Actividades para un aprendizaje efectivo.</li> <li>7. Evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje.</li> </ol>
	Taba	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnóstico de necesidades.</li> <li>2. Formulación de objetivos claros.</li> <li>3. Selección de contenidos.</li> <li>4. Organización del contenido.</li> <li>5. Selección de las actividades de aprendizaje.</li> <li>6. Organización de las actividades de aprendizaje.</li> <li>7. Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y los medios para hacerlo.</li> </ol>

Abordaje tecnológico y sistémico	Arnaz	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboración del currículo (formular objetivos, elaborar el plan de estudios, diseñar el sistema de evaluación).</li> <li>2. Instrumentación de la aplicación del currículo.</li> <li>3. Aplicación del currículo.</li> </ol>
	Glazman e Ibarrola	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis.</li> <li>2. Síntesis.</li> <li>3. Evaluación continua.</li> <li>4. Participación de todos los sectores de la institución.</li> </ol>
Crítico y político	Pansza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecimiento del marco de referencia del plan.</li> <li>2. Determinación de la práctica profesional.</li> <li>3. Estructuración curricular.</li> <li>4. Elaboración de módulos.</li> <li>5. Evaluación del plan de estudios.</li> </ol>
Constructivista	Díaz y Colaboradores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentación de la carrera.</li> <li>2. Elaboración del perfil profesional.</li> <li>3. Organización y estructuración curricular.</li> <li>4. Evaluación continua.</li> </ol>

Con información de Vélez Chablé, G. y Terán Delgado, L. (2010). Modelos para el diseño curricular.

*Pampedia*, 6, pp. 55-65; Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*. (21). Recuperado de

<http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISE%20DIO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aprox-metod.pdf>

Estos teóricos coinciden en puntos centrales del diseño curricular: diagnóstico de necesidades, definición de objetivos, estructuración del currículo y evaluación de éste, por ello, a pesar de la distancia temporal, el núcleo de las propuestas de cada uno sigue vigente.

En ese sentido, Vélez Chablé y Terán Delgado (2010) aseguran que, tomando en cuenta las propuestas teóricas del currículum actuales en las que se ha priorizado el constructivismo y, nuevamente, el enfoque tecnológico, el modelo de Díaz Barriga-Arceo y colaboradoras, es el que más se ajusta al contexto educativo en México y puede adaptarse al modelo por competencias imperante. Estos son los autores más influyentes en México, pero no los únicos, ya que, como explica Díaz Barriga (1993), Johnson, Gagné, Saylor, Grees,

Beauchamp, Arredondo, Coll y Gimeno Sacristán, entre otros, también hicieron importantes aportes para la construcción de la teoría curricular.

### **1.2.3 Diseño instruccional**

El diseño instruccional es el *diseño del proceso didáctico*. Según Amaro de Chacín (2011), describe la interacción que se produce entre los protagonistas del proceso didáctico. En ese tenor, la autora explica lo siguiente:

El diseño instruccional se concibe desde una perspectiva procesual y comprensiva que considera el proceso didáctico en sus fases *pre-activa*, *inter-activa* y *post-activa*, atendiendo a las particularidades del contexto curricular en el que se inserta, desde su concepción, pasando por el control de calidad hasta el proceso de realimentación (Amaro de Chacín, 2011).

Rodríguez Mendoza (2018, p. 154) define el diseño instruccional como la forma en que se plantea el acto educativo para operar un currículo escolar, y se expresa el concepto que se tiene del aprendizaje y del acto educativo. Se trata de una acción de carácter prescriptivo para favorecer el aprendizaje, en la que se seleccionan estrategias-actividades, recursos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, entre otros elementos. Por lo anterior, para la autora es fundamental que el diseño instruccional esté en función de los usuarios a los que va dirigida la experiencia educativa.

De acuerdo con Díaz Barriga (1993), el diseño instruccional es parte del currículo que, como se mencionó anteriormente, es producto del diseño curricular; la diferencia entre ambos estriba en que el currículum, a través de su instrumentación en un proceso de diseño curricular, se convierte en una especie de planificación racional de la intervención en el aula y, en consecuencia, es un proyecto genérico que establece, a nivel *macro*, una serie de intenciones; por su parte, la instrucción hace referencia a los procesos reales de intercambio educativo que se producen a nivel *micro* en un espacio y tiempo particulares.

En contraste, para Amaro de Chacín (2011), la relación es más compleja, pues entre el currículo y el diseño instruccional se encuentra la planificación o planeación didáctica<sup>2</sup> como un vínculo; ésta supone organizar la acción mediadora del docente como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado. En la planeación didáctica, el docente parte del currículo y define qué va a hacer, por qué, dónde y cómo lo hará. Así, la planeación didáctica tiene como propósito fundamental garantizar la cobertura curricular.

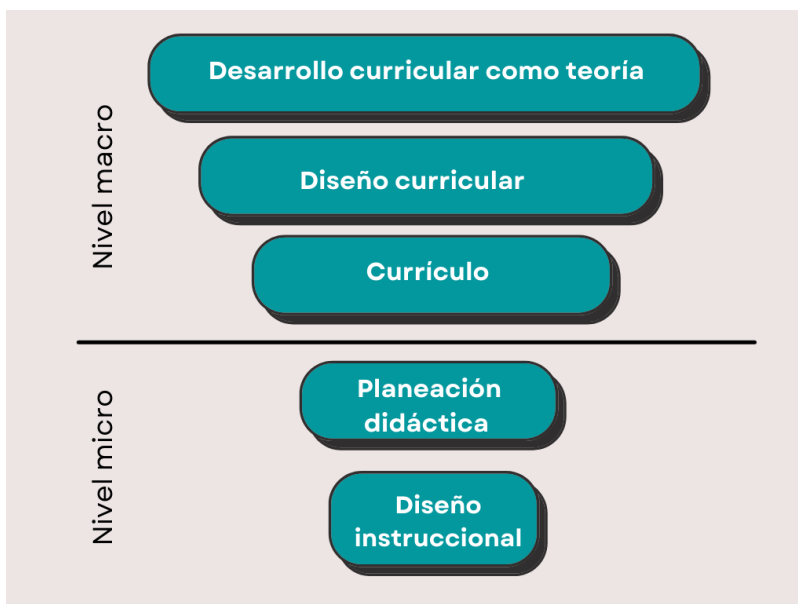
La propuesta de Amaro de Chacín (2011) es actual y completa, pues concibe al profesor como el diseñador y gestor de su trabajo docente; además, desde un enfoque constructivista, define la intervención educativa como mediadora entre el sujeto que construye (alumno) y el objeto de conocimiento. Lo anterior es aplicable al contexto de la educación a distancia, por ello, este trabajo partirá del enfoque teórico de Amaro.

García Aretio (2009, p. 47) afirma que la planeación didáctica “es una herramienta que permite definir los aspectos teóricos y prácticos para la implementación de un curso en línea”. En ese sentido, hay que distinguir la planeación didáctica del diseño instruccional. La planeación didáctica busca preparar la enseñanza en correspondencia con las especificaciones curriculares y necesidades que emergen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que el diseño instruccional es una forma particular de generar estrategias para llevar a la práctica lo planificado (Amaro de Chacín, 2011). De una planeación didáctica pueden obtenerse diversos diseños instruccionales, según la modalidad, los materiales, las tecnologías, etc., pero de un currículum no saldrán muchas planeaciones diferentes, pues éstas deben apearse en todo momento a aquél. En la figura 1 se esquematiza la relación entre diseño curricular, planeación didáctica y diseño instruccional.

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Amaro de Chacín (2011), en el contexto de la educación a distancia, la *didáctica* debe entenderse como el macro teórico referencial que sustenta las acciones que el docente, asesor o mediador debe llevar a cabo antes, durante y después del proceso educativo.

Figura 1. Diseño curricular, planeación didáctica y diseño instruccional



Primero se realiza la planeación didáctica y luego el diseño instruccional, por ello, la planeación es más rigurosa y general; el diseño instruccional, más libre y específico. De acuerdo con Belloch (s.f.), cuando un profesional se plantea el desarrollo de un curso sigue un procedimiento de forma consciente o rutinaria, con el fin de diseñar y desarrollar acciones formativas de calidad. El disponer de modelos que guíen este proceso es de indudable valor para el docente o el pedagogo, que en muchos casos será requerido para diseñar los materiales y estrategias didácticas del curso. En ese sentido, el diseño instruccional establece las fases y los criterios a considerar en este proceso<sup>3</sup>.

Como elemento subsumido al desarrollo y diseño curricular, el diseño instruccional ha desarrollado diversos modelos que han ido modificándose en función de los distintos enfoques curriculares. De acuerdo con Belloch (s.f.), los principales modelos son el de Gagné (conductual), Gagné y Briggs (basado en sistemas), ASSURE de Heinich *et al.* (constructivista), Dick y Carey (reduccionista), Jonassen (constructivista) y ADDIE (básico o esencial).

Actualmente en México, las diferentes instituciones educativas de nivel superior y medio superior desarrollan propuestas de diseño instruccional enfocadas en sus necesidades

<sup>3</sup> Para una revisión de otros teóricos del diseño instruccional, como Burner, Reigelut, Broderick y Coll, véase Belloch, C. (s.f.). Diseño instruccional. Recuperado de <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>

académicas e institucionales. Esto ocurre particularmente en el campo de la educación en línea, tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, por mencionar algunos.

En este contexto, es necesario definir los conceptos de tecnología educativa y ambiente virtual de aprendizaje, pues ambos se encuentran vinculados al diseño instruccional. La tecnología educativa es la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal aplicación puede ir desde procesos de búsqueda de información hasta el diseño curricular. Para Cabero Almenara (2007, p. 13), las posibilidades que las TIC ofrecen a la educación son las siguientes:

- Ampliación de la oferta educativa.
- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje.
- Eliminación de las barreras espaciotemporales para profesores y alumnos.
- Incremento de las modalidades educativas.
- Potenciación de los escenarios y entornos educativos.
- Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el auto aprendizaje, como el trabajo colaborativo y en grupo.
- Romper los escenarios formativos limitados a las instituciones escolares.
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes.
- Facilitar la formación permanente.

La tecnología educativa sirve, entre otras cosas, para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). De acuerdo con Arjona Gordillo y Blando Chávez (2007), los AVA son espacios diseñados pedagógica y tecnológicamente para satisfacer las necesidades actuales de programas académicos concretos, lo que permite un proceso educativo centrado en el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la interactividad. Por su parte, Rodríguez Mendoza (2018, p. 204) afirma que los AVA se diseñan para ser el escenario de un proceso educativo formal o no formal a través de la Web, pueden ceñirse a una plataforma educativa o estar conformados por diversos recursos disponibles en línea.

Los autores consultados coinciden en que los AVA se diseñan o construyen a partir de la tecnología educativa, para que los estudiantes aprendan mediante el uso de las TIC. En ese tenor, los componentes básicos del diseño instruccional para AVA son los siguientes:



- Sesión de estudio: planeación instruccional sobre el conjunto de recursos, medios y actividades que proveen experiencias de aprendizaje para favorecer el desarrollo de un determinado conocimiento, habilidad o competencia.
- Instrucción: conjunto de indicaciones que permiten al estudiante contar con una guía para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Actividades de aprendizaje: conjunto de acciones que definen qué hacen el docente y el alumno, cómo, cuándo, para qué y con qué recursos.
- Recursos de apoyo: materiales educativos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.
- Plataforma tecnológica y recursos digitales: permiten gestionar, administrar, dar seguimiento y evaluar el proceso educativo (Rodríguez Mendoza, 2018, pp. 154 y 155).

Estos elementos se configuran en una serie de etapas, a saber, planificación, prescripción de materiales y recursos educativos, diseño y producción. Cada etapa se describe a continuación:

1. Planificar: la operatividad de un modelo educativo comienza con el programa académico o plan de estudios, donde se encuentran organizados los conocimientos, sujetos a un tratamiento pedagógico para su implementación. En esta fase se establecen acuerdos respecto a las intenciones educativas y los objetivos de aprendizaje, posteriormente se perfilan los contenidos y los recursos educativos.
2. Prescribir materiales y recursos educativos: el docente establece las experiencias de aprendizaje (actividades), sesiones de aprendizaje (conjunto de actividades), estrategias de intervención, recursos educativos, medios y materiales que formarán parte del proceso educativo, dinámica de trabajo.
3. Diseñar y producir: se diseñan la interfaz, los materiales y los recursos, se acuerdan los aspectos técnicos (navegación en plataforma), gráficos y de redacción, se producen diversos tipos de materiales educativos (videos, podcast, lecturas, presentaciones, infografías, cuestionarios, etcétera) (Rodríguez Mendoza, 2018, pp. 178-182).

En otras palabras, la primera etapa consiste en definir la planeación didáctica, en la cual deben especificarse los objetivos de aprendizaje, competencias a alcanzar (en caso de que se opte por este enfoque pedagógico), estructura del curso, formas de evaluación, temario, referencias de apoyo y productos de aprendizaje. En la segunda etapa se aplicarán diversos criterios de diseño instruccional y se trabajarán los materiales educativos desde la perspectiva del experto en el tema. Finalmente, la tercera etapa es la creación del curso como producto, su desarrollo en un ambiente virtual de aprendizaje. La propuesta de Rodríguez puede compararse con el modelo ADDIE mencionado anteriormente. Belloch (s.f.) define este modelo de la siguiente manera:

Un proceso de diseño instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. El producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente.

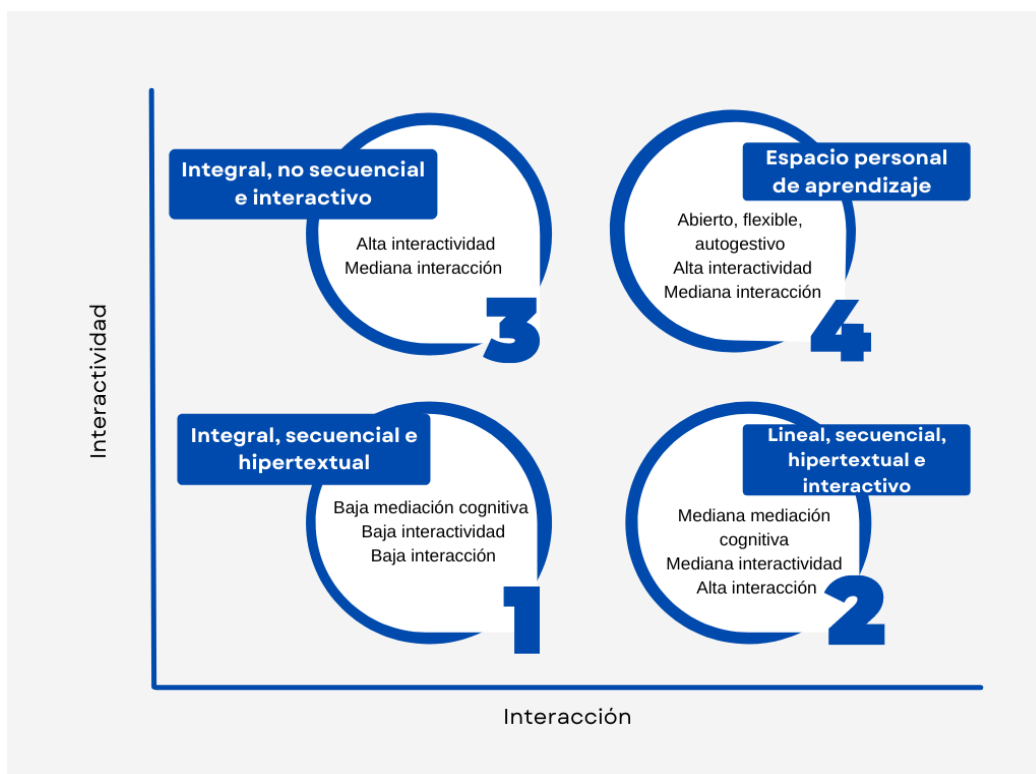
Actualmente, el modelo ADDIE se usa en algunas instituciones de educación superior en México, y tiene las siguientes fases:

- Análisis (A): analizar al alumnado, el contenido y el entorno para describir una situación y sus necesidades formativas.
- Diseño (D): desarrollar un programa del curso a partir de un enfoque pedagógico con el fin de secuenciar y organizar el contenido.
- Desarrollo (D’): producir los contenidos y materiales de aprendizaje con base en la fase de diseño.
- Implementación (I): poner en práctica la acción formativa con la participación de los alumnos.
- Evaluación (E): realizar una evaluación formativa de todas las etapas del proceso ADDIE, y una evaluación sumativa a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa (Belloch, s.f.).

La diferencia entre ambos modelos estriba principalmente en que ADDIE incluye las etapas de análisis previo y evaluación del curso, mientras que el modelo de Rodríguez las deja fuera, aunque sí resalta su importancia. Otra diferencia es que la propuesta de Rodríguez se esquematiza a partir de niveles de instrucción, los cuales hacen referencia a la forma en

que gradualmente se incorporan diferentes recursos educativos con base en las TIC (véase la figura 2).

Figura 2. Modelos de diseño instruccional por niveles



Fuente: Rodríguez Mendoza, N. (2018). *Modelos educativos para aulas virtuales*. México: Instituto Politécnico Nacional.

De acuerdo con la autora, el nivel 1 es básicamente bidireccional, pues se prescriben un conjunto de actividades de aprendizaje que el estudiante deberá realizar y entregar para evaluar el producto, este modelo favorece más el trabajo individual; el nivel 2 tiene mayor interacción e interactividad<sup>4</sup>, ya que los alumnos realizan trabajos de manera colaborativa, lo que propicia la reflexión y análisis colectivo; el nivel 3 escala la interactividad entre pares y reduce la intervención del docente, exige mayor complejidad en la elaboración de los recursos didácticos, propicia el trabajo autónomo y colaborativo; finalmente, el nivel 4

<sup>4</sup> García Aretio (2009) explica que la *interactividad* tiene que ver con cómo se relaciona el estudiante con los recursos o materiales educativos del curso: mientras más participación por parte del alumno exigen los materiales, más interactivos son; por su parte, la *interacción* se refiere a la forma en que se comunican los educandos con sus compañeros y su asesor o tutor para propiciar el aprendizaje. Aunque otros autores suelen intercambiar ambos términos como sinónimos, es importante distinguirlos a fin de utilizarlos al momento de pensar y diseñar un curso o programa académico en línea.

favorece que sea el propio educando quien construya su espacio personal de aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés), implica un proceso de aprendizaje altamente abierto, flexible y autogestivo (Rodríguez Mendoza, 2018).

En consecuencia, se considera que, dada su actualidad y especificidad respecto al seguimiento de cada etapa y su implementación en ambientes virtuales, el modelo de Rodríguez Mendoza cubre mejor las necesidades de este proyecto, el cual se concibe como la propuesta de un curso en línea encaminado a complementar el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas interesados en la relación entre el pensamiento estoico y el Siglo de Oro español. Además, la planificación didáctica del curso parte de un plan de estudios previamente establecido, a saber, el de las materias Literatura española III y IV. Por ello, su diseño se adapta a las propuestas de García Aretio, Rodríguez Mendoza y Amaro de Chacín.

Por otra parte, el modelo de Rodríguez permite delimitar aspectos importantes como los niveles de instrucción, o sea, la clasificación del tipo de diseño instruccional según la interactividad e interacción del estudiante con los materiales y con sus compañeros. De esta manera, la planeación del curso Estoicismo en el Siglo de Oro, por su carácter documental y el tipo de materiales que pretende implementar (lecturas, videos, presentaciones y podcast), será de nivel uno y tendrá los siguientes pasos en su desarrollo (capítulos 2 y 3):

1. Definir los antecedentes de la planeación didáctica.
2. Realizar la planeación didáctica, concebida como la organización de las acciones mediadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Revisar y fundamentar los elementos que componen la planeación didáctica.

La planeación didáctica se realizará a partir de la definición de los siguientes elementos: nombre del curso, perfil del participante, justificación, propósito, temática general, metodología, aprendizajes esperados, actividades de aprendizaje, recursos educativos, evidencias de aprendizaje, aspectos a evaluar, criterios de acreditación y fuentes de consulta (DFIE, s.f.). Esto con el objetivo de establecer los aspectos didácticos de los que partirá el diseño instruccional del curso Estoicismo en el Siglo de Oro.

En resumen, el diseño curricular, como la justificación, planeación y desarrollo del currículo o plan de estudios, el diseño instruccional, como la aplicación de aquél, y la

planeación didáctica, como estadio intermedio entre ambos, son herramientas metodológicas indispensables para la creación del curso en línea Estoicismo en el Siglo de Oro, pues de ellos depende que éste cumpla con el propósito de complementar las materias de Literatura Española III y IV.

### **1.3 Estoicismo y Siglo de Oro**

La literatura y la filosofía han tenido puntos de encuentro desde sus orígenes. Aunque la relación cambia de una época a otra, una lectura atenta puede servir para entender este diálogo y para interpretar las obras literarias a partir de un contexto ideológico definido. En ese tenor, aún quedan cosas que decir respecto a la relación entre el pensamiento estoico y la literatura del Siglo de Oro. Por ello, este apartado proporciona una breve definición del estoicismo y su relación con el pensamiento y la literatura de la España áurea.

#### **1.3.1 Estoicismo**

El estoicismo es una escuela de filosofía helenística. Su nombre se deriva de *Stoá Poikílee* (pórtico decorado), lugar en donde Zenón de Citio, su fundador, daba lecciones a quién quisiera escucharlas. Para Alfonso Reyes (1959, p. 99), es el centro de gravedad en la filosofía postaristotélica y puede decirse que refleja o invade a otras escuelas, cuando no las obliga (por reacción) a definir su postura.

Como filosofía práctica, el estoicismo es una búsqueda constante de la virtud (entendida como toda acción acorde con la naturaleza racional del mundo) y la felicidad (imperturbabilidad del alma). La crítica está de acuerdo en dividirlo en tres periodos, que corresponden exactamente a los tres tiempos de la “transculturación” entre Grecia y Roma:

- Antiguo o primer estoicismo (fines del siglo IV al II): Zenón, Cleantes, Crisipo.
- Medio o segundo estoicismo (siglos II a I): importación de la doctrina a Roma, Panecio y Posidonio.
- Estoicismo del Imperio Romano (siglos I a III): Cornuto, Musunio Rufo, Dion Crisóstomo, Séneca, Epicteto y Marco Aurelio (Reyes, 1959).

El estoicismo muestra una gran vitalidad y presencia: roza la antigua filosofía judaica en el *Eclesiastés*, la *Sabiduría de Salomón*, el *Cuarto Libro de los Macabeos* y la obra de Filón el Hebreo; provee de elementos a los neoplatónicos, al Nuevo Testamento, a los apologistas, a los Padres Griegos; da señales todavía en el siglo V con el poeta antiorienta Rutilio Namatiano; inspira a Boecio; y cuando, en el siglo VI, se funda el primer convento de benedictinos en Monte Casino, va a refugiarse y perderse en las lejanías de Persia. Pero de cierto modo informe y como una *atmósfera mental*, cruza los tiempos medievales sustentado en Séneca y Epicteto para alcanzar el Renacimiento y el Siglo de Oro español (Reyes, 1959, p. 100).

Incluso Schopenhauer, quien rechaza abiertamente la ética estoica, abraza en *El arte de ser feliz* (obra editada póstumamente) las sentencias y dichos senequistas de Gracián y Quevedo. Además, Alfonso Reyes afirma (1959, p. 218) que *El mundo como voluntad y representación* retoma sus conceptos principales de Epicteto.

Otro aspecto en el que coinciden los críticos es en señalar el periodo de crisis política, religiosa e intelectual en el que surgen el estoicismo y las demás escuelas helenísticas. De acuerdo con Landa (2011):

La victoria lograda por Filipo II, en 338 a. C., en Queronea, contra Tebas y Atenas, trajo consigo la instauración de la hegemonía macedonia, junto con el derrumbe de los avances políticos más estimables de la *polis* (ciudad-estado) griega. Ese espacio, ese ambiente político cultural, refinado hasta grados nunca vistos, gracias a las brillantes acotaciones de políticos como Pericles, y en el que creyeron haber alcanzado su máxima realización humana Platón y Aristóteles, se desplomó para siempre. La ejemplar democracia ateniense fue reemplazada por un orden monárquico, el estado de guerra permanente, intra y extrahelénica, afectó todo el orden cultural y, con ello, a la filosofía misma.

Hay, sin embargo, quien asegura que la Atenas clásica ya era agitada, inestable, violenta y democrática sólo para las élites, pues excluía a mujeres, no ciudadanos y esclavos: Duhot (2003, pp. 12-13) asegura que, a pesar de ya no ser una ciudad de primer orden, Atenas conservó su prestigio intelectual y siguió siendo durante siglos una capital intelectual, filosófica, sobre todo. Por eso el autor sostiene que el estoicismo “no es una filosofía de consuelo para una época decadente, sino el pensamiento mayor de un helenismo triunfante que traza un nuevo perfil del mundo y crea un inmenso espacio en el que su cultura, su arte

y su pensamiento se ofrecen como modelo universal”. No obstante, en su lectura Duhot olvida un rasgo esencial de las escuelas helenísticas en general y del estoicismo en particular: la herencia socrática.

Y es precisamente porque la Atenas clásica ya era caótica que surge un filósofo como Sócrates, quien a través de la docta ignorancia hará de la búsqueda de la verdad y la unidad con la razón universal una forma de vida. En Sócrates vida y filosofía se articulan, vienen a ser la misma cosa, y ello influye en su entorno tanto o más que sus tesis más sólidas. Por eso su muerte fue tan significativa para los filósofos de entonces y sus sucesores. Para ellos, la manera en que se había castigado a Sócrates era el síntoma más evidente de la profunda crisis ética y política que afectaba a la ciudad (Landa, 2011).

En consecuencia, es cierto que el estoicismo no es una simple “filosofía de consuelo”, pero también lo es que su profunda vocación ética responde a un contexto agitado, caótico y de *desencanto*. Los estoicos son herederos de Sócrates por vía cínica: Antístenes, amigo cercano de Sócrates y fundador de la “secta del perro”, fue maestro de Crates, y éste lo fue de Zenón de Citio, fundador de la Stoa.

Los estoicos, como los cínicos, los escépticos y los epicúreos, tienen como fin último la felicidad entendida como ataraxia (imperturbabilidad del alma). Este es uno de los rasgos principales que las escuelas comparten con Sócrates, aunque cada una hizo una lectura abierta y diferente de las palabras del maestro.

Para los estoicos, la ataraxia se consigue viviendo conforme a la naturaleza o *Logos*, una razón universal creadora y ordenadora del Cosmos. Se trata de un panteísmo materialista en el que toda la realidad es corpórea y está interrelacionada a través de la simpatía universal. Esta explicación física de la realidad se sustenta en la lógica, cuyo principal representante es Crisipo, y es llevada a sus últimas consecuencias en la ética.

Los estoicos antiguos pugnaron por hacer que estas tres partes (física, lógica y ética) fueran un todo orgánico, pero ya desde tiempos de Zenón encontraron detractores, quienes se encargaron de señalar algunas contradicciones en sus planteamientos. Por su parte, Nietzsche les criticó con razón el que, siendo netamente materialistas, negaran las pasiones y la sensación; mientras sus contemporáneos y otros después que ellos aseguraron que el

estoicismo anula la libertad porque el sabio estoico<sup>5</sup> entiende que el mundo en el que vive es perfecto en su conjunto, que todas las cosas que han pasado y pasarán ya sucedieron y se repetirán infinidad de veces, por ello, lo mejor que puede hacer es dejarse llevar de buen grado por el Logos. Así lo entiende Cleantes en su Himno a Zeus (en Capelleti, 665, p. 281):

Guíame, Zeus, y tú, Destino<sup>6</sup>,  
a donde quiera sea yo por vosotros asignado,  
que sin tardanza he de seguiros. Y aun si no quisiere,  
por mi mala índole, no dejaré de seguiros.

Hoy en día hay quien trabaja la cuestión de si el estoicismo anula o no la libertad<sup>7</sup>, o si se trata de una “libertad por la imaginación” como la denomina Alfonso Reyes (1959).

Como se mencionó arriba, el sistema estoico gira en torno a la ética y la vida feliz. Este rasgo se acentuó durante el estoicismo romano o imperial, sobre todo en sus representantes más conocidos: Epicteto, Séneca y Marco Aurelio. Estos filósofos dejan de lado la física y la lógica para hablar principalmente de la praxis estoica. Séneca incluso acepta ideas neoplatónicas (como ya lo habían hecho Panecio y Posidonio).

Estos tres filósofos serán muy importantes para la permanencia del estoicismo en el pensamiento occidental. Sus textos (reales y apócrifos) llegarán con mayor o menor fortuna hasta el Barroco donde alcanzarán una revitalización que no se ha vuelto a ver. Este trabajo se ocupa particularmente de la presencia del estoicismo en el Siglo de Oro español tal y como se verá a continuación.

### 1.3.2 Estoicismo en España antes del siglo XVII

El estoicismo como ideología (más que como sistema filosófico) ha logrado atravesar de diversas maneras el pensamiento occidental. Autores como Dühot y Reyes coinciden en

---

<sup>5</sup> La figura del sabio estoico merece un texto aparte y rebasa los límites de esta investigación. Sin embargo, hay que señalar que para Séneca y Epicteto el modelo de sabio fue Sócrates. El sabio es un ser igualado a tal grado con la razón universal que es imperturbable; a él aspiran todos los estoicos, aunque ninguno se atreva a reconocerse como tal.

<sup>6</sup> Para los estoicos, Zeus (como representación), Logos, Destino, Razón universal y Providencia son una y la misma cosa.

<sup>7</sup> Véase Salles, R. (2006). *Los estoicos y el problema de la libertad*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.



señalar que el estoicismo influyó en el cristianismo desde los inicios de éste. Para Dühot (2003), existen una serie de influencias léxicas y conceptuales del estoicismo en el cristianismo antiguo: *pneuma divino*, universalidad, destino como abandono a la voluntad de Dios, Logos, dios como artista y providencia ordenadora.

Se puede pensar que el estoicismo, pasado por la etapa de integración conceptual del judaísmo alejandrino y directamente entre los Padres de la Iglesia, diera al cristianismo algunos de los medios para su teología; no obstante, los Padres fueron poco sensibles al Pórtico, porque percibieron la teología estoica como una física y porque, después de cierta vacilación, eligieron, contrariamente a los estoicos, a un dios incorporeal (Dühot, 2003).

Por su parte, los estoicos no tomaron en serio a los cristianos: sólo estaban contrariados por la rareza de un mensaje en el que no reconocían lo que se les debía ni lo que les era común. Esta actitud excluyó toda influencia del cristianismo en el Pórtico. En cambio, el cristianismo asumió abiertamente una herencia estoica cuya importancia, no sospechaba en su totalidad. En el terreno práctico, los Padres utilizaron de forma natural el estoicismo, el cual también sirvió de alimento espiritual al monacato oriental. Después y por razones de lengua, fue Séneca quien alimentó la reflexión moral de los monjes occidentales. Si bien el cristianismo medieval estuvo marcado en primer lugar por el platonismo y luego por el aristotelismo, el estoicismo siguió estando presente en él (Dühot, 2003).

En el caso de la Península Ibérica, poco se sabe sobre la influencia del estoicismo tras la caída del Imperio Romano. Al respecto, Blüher (1983) hizo un rastreo documental en textos y bibliotecas sobre la influencia de Séneca en la región. El autor incluye información respecto a la presencia de Séneca en España entre los siglos V y XIII; sin embargo, centra su estudio en la producción literaria española desde el siglo XIII hasta el XVII, ya que es en este periodo en el que se da la mayor documentación sobre el tema. Aunque por cuestiones de delimitación el texto deja de lado a Epicteto, da cuenta de cómo las ideas y preceptos de la ética estoica influyeron en la literatura moral y política de España.

Otros trabajos, con mayor o menor detalle, dan cuenta de la relación entre el estoicismo y el pensamiento español. Entre sus autores se encuentran Henry Ettinghausen, Santiago Sebastián y Luis Abellán. Para el presente documento sus textos fueron revisados a fin de dar un panorama amplio respecto al tema en cuestión.

### 1.3.2.1 Siglos V a XII

Mientras el Imperio Romano tuvo unidad, las obras de Séneca alcanzaron difusión general. No obstante, durante el siglo V hubo poca información personal sobre Séneca, ya que Sidonio Apolinar lo llegó a confundir con su padre. Poco se sabe sobre si se conservó el pensamiento de Séneca en la España visigoda, pues, aunque hubo condiciones favorables para la continuidad de la cultura antigua en el reino visigodo, a medida que éste se fue replegando se redujo el conocimiento de los clásicos paganos (Blüher, 1983, p. 31).

Por su parte, los textos de Epicteto parecen haber sido desconocidos durante la Edad Media en España y el resto de Europa. Sólo se tiene conocimiento de la existencia de dos paráfrasis cristianas del *Manual*, una bajo el nombre de Nilo de Ancira y la otra denominada comúnmente *Paráfrasis cristiana*, conservadas en numerosos manuscritos, lo que ha hecho pensar a los historiadores que el texto era usado como un breviario para los monjes del desierto; sin embargo, ninguna de las dos paráfrasis es anterior al siglo VIII (Ortiz García, 1995, p. 175). Marco Aurelio y otros estoicos tendrán menos fortuna y sus textos serán traducidos y estudiados hasta los siglos XVI y XVII.

En el siglo VI se dieron escritos que retomaban directamente textos de Séneca, por ejemplo, *De ira* del obispo Martín de Braga (515-579), un epítome del *De ira* senequista. Ese tipo de textos (de una ética completamente práctica) gozaban de especial popularidad en la Edad Media, la obra de Braga, pues, fue una de las más leídas en toda Europa a fines de la Edad Media. El texto fue difundido como anónimo y después como escrito por Séneca. No fue hasta el humanismo que Petrarca le dio crédito al autor original (Blüher, 1983, p. 35).

En el siglo VII ya es posible medir la cultura clásica que pervivía en España gracias a San Isidoro, aunque sólo menciona a Séneca dos veces en todos sus escritos. Sus conocimientos de la Stoa venían de Cicerón. Así, el autor más reconocido del siglo VII no conocía los escritos de Séneca y otros estoicos. Ante esta realidad ya no parece tan extraño que otros autores de la cultura visigótica tampoco citen a Séneca. Por otra parte, los textos de los representantes intelectuales del siglo VII dan información escasa sobre la cultura literaria de la España de entonces (Blüher, 1983, pp. 36 y 48).

Con la invasión de los árabes y el desmoronamiento del reino visigodo (711) entra en crisis la continuidad de la cultura literaria tradicional en un amplio sector de España. Aunque en un principio las tradiciones se mantienen, éstas se fueron perdiendo con el tiempo. Del

pensador más destacado, el P. Álvaro de Córdoba, se sabe que trajo a Córdoba las obras de Virgilio, Horacio y Juvenal, pero en ninguna de sus cartas se puede encontrar un conocimiento de Séneca. Lo mismo puede decirse de Eulogio, Juan, Saúl, Sansón y Cipriano de Córdoba. Indudablemente, las condiciones que rodean la transmisión de los clásicos antiguos, ya muy deficientes en tiempos de los visigodos, se hicieron aún más desfavorables después que los árabes se adueñaron del país (Blüher, 1983, pp. 42-44).

Sólo después del siglo X se destaca un movimiento cultural de más relieve, en la Marca Hispánica, cuando el monasterio de Ripoll se convirtió en un importante centro espiritual. Un catálogo de biblioteca del año 1046 (con no menos de 256 títulos) da testimonio de la riqueza de tesoros de autores clásicos conservada, pero en dicho catálogo no hay obras de Séneca. En contraste, en el resto de Europa Séneca era muy conocido entonces, especialmente las *Epistolae ad Lucilium*, *De beneficiis*, *De clementia* y las *Naturales quaestiones* (Blüher, 1983, pp. 45 y 47).

Existen trabajos como el de Lomba Fuentes (1993) que analizan la coincidencia conceptual entre las ideas estoicas y la literatura moral andalusí desde el siglo XI. De acuerdo con el autor, el estoicismo pudo llegar a los autores musulmanes, judíos y conversos de tres maneras: 1) vía erudita (conocimiento directo de textos de Epicteto, no tanto de Séneca); 2) vía difusa, según la cual las ideas del Pórtico habrían entrado a través de ciertas creencias, dichos, sentencias, actitudes y hábitos populares vividos en la época preislámica, y que los musulmanes habrían incorporado a su pensamiento; 3) el contacto semita y oriental con el estoicismo a través de Zenón de Citio, Crisipo y Séneca (Lomba Fuentes, 1993, pp. 27-28). Sin embargo, estas hipótesis son difíciles de rastrear y sólo queda establecer paralelismos conceptuales entre los textos andaluces y los de Séneca y Epicteto, tal y como lo hace el autor del estudio citado.

Todo indica que la difusión paulatina de los escritos de Séneca en España, que avanza a partir del siglo XII, no arranca de una tradición de textos dentro del país, sino que hay que explicarla con la penetración de códices de Séneca provenientes de Francia e Italia (Blüher, 1983, p. X).

### 1.3.2.2 Siglos XIII y XIV

El entusiasmo de los españoles por Séneca y Epicteto inició, por lo menos, desde el siglo XIII. Así lo demuestra *El diálogo entre Epicteto y el Emperador Adriano*, un texto didáctico del siglo XIII que, aunque no incorpora preceptos estoicos, sí da cuenta de la idea que se tiene del filósofo como el sabio que responde astutamente a las preguntas del Emperador. Lo mismo sucede con Séneca, quien inicia a adquirir fama gracias a leyendas como la de su amistad con San Pablo, a su origen cordobés y a la aparición de florilegios (o compendios de sentencias); sin embargo, a ambos se les conoce más como sabios que como filósofos estoicos, porque no hay certeza sobre sus datos biográficos.

La leyenda de la amistad de Séneca y San Pablo inició gracias a la publicación de un epistolario apócrifo entre ambos y a la crónica de Lucas Toy en donde se asegura que tal amistad pudo haber causado la muerte del filósofo. Esto dio origen a una segunda leyenda sobre el posible cristianismo de Séneca. Por otra parte, desde principios del siglo XIII se ensalza con grandes ponderaciones el origen español de Séneca. En Diego García (1218), Séneca figura en un cuadro genealógico de españoles ilustres, cuyos nombres vuelven a aparecer en la literatura española posterior. En la segunda mitad del siglo XIII aumenta visiblemente el interés por Séneca. En las *Siete Partidas*, publicadas bajo Alfonso X, aparece, por primera vez en la España medieval, una alusión al origen cordobés de Séneca (Blüher, 1983, pp. 78-79).

El lector de la Edad Media se creó una imagen de Séneca a partir de sus textos disponibles y de una serie de escritos apócrifos: la falsa correspondencia con San Pablo, *Formula vitae honestae*, *De remediis fortuitorum*, *De remediis utriusque fortunae*, *Liber de moribus* y *Proverbia Senecae* (también *Sententiae Senecae*). Además, se divulgaron dichos de Séneca en muchos florilegios. A estos se añadieron las *Declamationes* (extractos de las *Controversiae*) del padre de Séneca, cuyas obras, hasta bien entrado el siglo XVI, no fueron separadas de las del hijo. El contenido de todas estas obras contribuye muy poco a presentarlo como estoico. De esta manera, la imagen de Séneca fue definitivamente acuñada por las máximas de enfoque práctico de estos escritos y el filósofo se presentó como un maestro que enseña el arte del buen vivir (Blüher, 1983, pp. 66-71).

En tal sentido, Blüher (1983, p. 107) afirma que la recepción de Séneca en la España de la Edad Media se caracteriza por ser indirecta: la inmensa mayoría de las citas del filósofo

cordobés en la literatura de aquel tiempo se basan en la transmisión secundaria, a través de fuentes no españolas; queda muy reducido el uso directo, circunscrito a citas aisladas de las que el más elevado porcentaje pertenece a escritos apócrifos. Se acude a él como moralista, como filósofo ético clásico, cuyas enseñanzas se pueden incorporar como partes integrantes a una ética profana. Como se explicó anteriormente, Epicteto y otros estoicos tendrán menor fortuna.

### 1.3.2.3 Siglos XV y XVI

Durante el siglo XV la recepción de ideas y autores estoicos en España empezó a cambiar, especialmente en el caso de Séneca, quien se mantuvo como el pensador estoico más influyente, aunque, como explica Blüher (1983), la recepción del cordobés siguió siendo positiva y apegada a la idea de la Edad Media. El filósofo moral que habla desde las obras medievales es el representante de una ética ideológicamente no matizada. Las citas de Séneca están integradas en el sistema cristiano de virtudes, el cual sirve de fondo a la ética política de la Edad Media.

Por las bibliotecas del siglo XV se sabe que la difusión de las obras de Séneca aumentó considerablemente en general y (lo más importante) que las traducciones en lengua vernácula contribuyeron más a esa divulgación que los manuscritos latinos. La primera de estas traducciones estuvo a cargo de Alonso de Cartagena; sus traducciones al castellano fueron muy populares en la época y se imprimieron con el título de *Los cinco libros de Séneca* (propagadas entre 1491 y 1551 en cinco ediciones) (Blüher, 1983, pp. 126, 133 y 134).

Los dos campos en los que influyeron fuertemente los tópicos de corte estoico (brevedad de la vida y desprecio de los bienes, principalmente) durante el siglo XV fueron la literatura moralizadora y la literatura política. Las sentencias o frases recogidas en los florilegios eran aceptadas en tanto pudieran adaptarse a las necesidades ideológicas y a los preceptos del cristianismo.

Para Blüher (1983, p. 185), es en la poesía moralizadora del siglo XV donde por primera vez se encuentra en la literatura española una recepción directa más profunda de la obra de Séneca. Dos son los poetas en los que se llega a percibir un contacto espiritual más intenso con Séneca: Fernán Pérez de Guzmán y su sobrino Íñigo López de Mendoza, Marqués

de Santillana. Se observa en ellos no sólo la mera cita superficial de pensamientos aislados, usada hasta entonces en la Edad Media española, sino cierto interés ideológico por la espiritualidad de Séneca, aunque sólo sea de una manera muy elemental y limitada. Mientras que, en el campo de la literatura política, la imagen de Séneca fue sazonada con ideas que procedían de opiniones prevalentes entonces en España sobre la misión de los consejeros de estado. Los principales exponentes del género son Sánchez de Arévalo y Diego de Varela.

Así pues, en el siglo XV se nota un activo esfuerzo por poner la producción de Séneca al servicio de la doctrina cristiana, principalmente por su utilidad. Pedro Díaz de Toledo (1420-1499), por ejemplo, recomendaba la doctrina estoica de las virtudes porque liberaba de la adoración de los bienes exteriores y dirigía al hombre hacia sus valores internos. No obstante, se criticaron también, como es lógico, aquellos puntos de la ética estoica que contradecían a la doctrina cristiana, en particular el concepto de felicidad puramente inmanente de la Stoa, la idea de la ‘apatía’ en la doctrina de los afectos y la tesis del suicidio (Blüher, 1983, pp. 212 y 213).

Además, el retraso del comienzo del Humanismo en España tuvo efectos ventajosos para la recepción de las ideas estoicas en la época, pues esta vacilación trajo como consecuencia que la imagen positiva de Séneca en la Edad Media pudiera persistir sin contradicción. La situación, sin embargo, sería distinta en el siglo XVI, porque el Humanismo español, en general, concordaba con las tendencias del Humanismo europeo, que casi no conocía a Séneca como modelo estilístico. Esto se debía a la crítica de Erasmo, quien, siguiendo a Quintiliano, despreció abiertamente el estilo del filósofo cordobés por considerarlo demasiado retórico. También fue Erasmo quien desmintió las leyendas del cristianismo de Séneca y su amistad con San Pablo (Blüher, 1983, p. 230).

Aparte de unos trabajos de crítica de textos, el Humanismo español promovió muy poco la aceptación de Séneca y Epicteto; es más, en comparación con la calurosa acogida del siglo XV, representó más bien un retroceso. En consecuencia, los preceptos de la Stoa, perdieron vigencia y aceptación. Hubo que esperar al siglo XVII para que se produjera el viraje definitivo (Blüher, 1983, p. 298).

La excepción fue quizá Juan Luis Vives (1492-1540), pues en su obra se condensan los principales tópicos de corte estoico que permanecerán en la literatura posterior: brevedad de la vida, desprecio de los indiferentes, el mundo como un gran teatro y virtud sobre fortuna.

Mientras que en la poesía Lírica de Luis de León se pueden observar numerosos rasgos estoicos. En su prosa, cita algunas veces el *Manual* de Epicteto, por lo que este filósofo parece entrar tardíamente con el humanismo gracias a las traducciones directas del griego que se empezaron a hacer dentro y fuera de la Península Ibérica. Entre las traducciones españolas destacará la de Sánchez de las Brozas, como se verá más adelante. Además de Vives, cuyo humanismo cristiano hay que integrar en la historia espiritual europea más que en la de España, apenas parece que los humanistas españoles del siglo XVI utilizaran ideas estoicas (Blüher, 1983, p. 284).

### 1.3.3 Contexto y resurgimiento del estoicismo

Como señalan Abellán (1988) y Ettinghausen (2009), el resurgimiento del estoicismo en la España del Siglo de Oro se puede explicar por una serie de factores sociales, culturales y políticos que ocurren al interior y al exterior de la Península. Los ejes serán la Contrarreforma católica, la crisis o decadencia del país y la influencia del movimiento neoestoico europeo con Justo Lipsio a la cabeza.

El ambiente cultural de la época estaba bajo el estricto control de la Iglesia católica y su Contrarreforma. Ésta se caracterizaba por una cerrazón monolítica que salvaguardaba a la Inquisición romana, es decir, por un carácter antiluterano por excelencia y contrario a toda doctrina práctica que no fuera claramente ortodoxa (Fernández y Fernández, 1996). En consecuencia, la Contrarreforma significó el abandono de Erasmo y el regreso a la filosofía escolástica, así como la *contrafacta* o adaptación de los clásicos al cristianismo.

La política, la filosofía y el arte quedaron subordinados a la moral y al dogma cristianos impuestos a partir del Concilio de Trento<sup>8</sup>. En ese sentido, la Contrarreforma estableció, a través de textos como los *Ejercicios espirituales* de San Ignacio de Loyola, una estrecha relación entre la actitud del mártir y las virtudes mencionadas por Séneca en sus cartas (constancia, fortaleza), exaltando así la demostración de “superioridad espiritual” ante los infieles (protestantes) (Ettinghausen, 2009).

---

<sup>8</sup> Los acuerdos de Trento se cumplieron en España plenamente. Pío IV ratificó las disposiciones de Trento por bula de 26 de enero de 1564 y Felipe II declaró su real aceptación por real pragmática el 19 de julio del mismo año. Los puntos centrales de tal adhesión son el reconocimiento del derecho divino de los obispos, la sumisión al Concilio y la fidelidad absoluta al Papa (Fernández y Fernández, 1996).

Por otra parte, se dio una reactualización de ciertos programas medievales y tardomedievales como el *contemptus mundi* y el *ars morendi*, con lo que la Iglesia católica repitió “las circunstancias tradicionales del buen sentido y de los filósofos estoicos sobre la mortificación del hombre desde su nacimiento” (Ariés, 1983, p. 87) con fines propagandísticos y doctrinales. Asimismo, reforzó los aspectos de la imperturbabilidad ante el sufrimiento y la abstinencia que hacían estoicos a los mártires. La principal encargada de esta tarea fue la Compañía de Jesús. De hecho, los jesuitas son, con su fomento a la “virtud de la obediencia”, la máxima expresión del espíritu contrarreformista.

Según Abellán (1988, pp. 31-32), esos valores teológicos y filosóficos, que no son sino meras nociones abstractas, significan en la práctica la preservación de unas estructuras económicas y sociales que condenan a la sociedad española al estancamiento material y espiritual. En consecuencia, el arte, la literatura y la ciencia se transforman en instrumentos de propaganda y se eleva al rango de principio universal de la Iglesia lo que venía siendo norma de conducta del Estado español y de la Inquisición.

Aunada a la cerrazón ideológica, la Península Ibérica enfrentaba una crisis política, económica y social. En términos amplios, puede decirse que España empleó sólo un siglo (desde la unión de Castilla y Aragón en 1479 hasta la anexión de Portugal en 1580) para alcanzar la preeminencia política, y sólo un siglo también (desde la muerte de Felipe II en 1598 hasta la de Carlos II en 1700) para descender al rango de segunda potencia (Abellán, 1988, p. 20).

Fueron, principalmente, tres los factores que propiciaron la situación deplorable: 1) impotencia política, 2) incapacidad productiva y 3) descomposición social. Para Abellán (1988, p. 26), la sociedad española, estructurada sobre un orden de valores político-religiosos y producto de la discriminación hacia los sectores más productivos e inquietos de la población (judíos, moriscos, protestantes, erasmistas), tiene que venir a dar en un estado de postración y decadencia económica, que procura compensarse psicológicamente con una tendencia hacia la exaltación mística del arte y la cultura.

Además, la autodefinición de superioridad obligaba a los españoles a conformar su vida a unos moldes de moral y de conducta muy rígidos y exigentes, lo que suponía una permanente lucha entre el querer y el obrar, entre el deseo y la norma, entre la virtud y el pecado, una tormenta en el alma individual y colectiva; esta es la raíz de lo que se denomina



tensión barroca: los violentos contrastes del siglo que son la nota más característica y resaltada del mismo. Los hombres tenían la mente escindida entre un oscuro océano de pasiones carnales y el ideal de una existencia noble y ejemplar que les acercara a los modelos divinos. Es, en definitiva, el drama de la Contrarreforma vivida en España apasionadamente (Fernández y Fernández, 1996).

En este sentido, Ettinghausen (2009) afirma que fue en medio de las masacres, en un mundo lleno de pillajes y matanzas, un mundo que parecía que se despeñaba en el caos, donde floreció el neoestoicismo, como consecuencia de una “necesidad psicológica de consejos reconfortantes”.

### **1.3.4 El movimiento neoestoico español**

El movimiento neoestoico español tiene tres vertientes que confluyen y, en ocasiones, chocan: por un lado, está la influencia del neoestoicismo europeo (resultante del redescubrimiento de los clásicos durante el Renacimiento); por otro, el regreso al Séneca medieval como parte del control ideológico de la contrarreforma; paralelamente hay un neoestoicismo de origen español que arranca con la traducción que Sánchez de las Brozas (1523(?)-1600) hizo del *Manual* de Epicteto.

En palabras de Blüher (1983, p. 334), las principales corrientes ideológicas que provocaron y encauzaron el resurgimiento del Séneca medieval, en términos generales, son por una parte, la Contrarreforma y, en concreto, el Humanismo de los jesuitas que trata de aprovechar para la doctrina cristiana las verdades naturales de la filosofía antigua que concuerden con las reveladas, y, por otra, el Humanismo del Renacimiento tardío, que hace realidad un retorno a la Stoa, como efecto concomitante a la creación de una moral autónoma, con base en la ley natural y en la razón humana. Ambas corrientes confluyen en España a principios del siglo XVII, cuando comienza a perfilarse la decadencia política, social y económica del país. Bajo las condiciones del Absolutismo se crea un clima espiritual que favorece la asimilación y desarrollo de la filosofía estoica.

El neoestoicismo europeo del Renacimiento tardío fue, en términos generales, un movimiento que contribuyó al establecimiento de una ética secular renacentista alternativa, pero también de apoyo al cristianismo. Es un compuesto harto ecléctico de elementos clásicos

y cristianos que, en su conjunto, constituyeron la filosofía moral del renacimiento. Se recurría de una forma más generalizada a las máximas y a los principios morales de los estoicos y, a la vez, se procuraba adaptarlos sistemáticamente al sentimiento ortodoxo cristiano (Ettinghausen, 2009).

Para Ettinghausen (2009), el neoestoicismo llenó un vacío producido por el colapso del orden social, económico e ideológico. Los neoestoicos predicaron una fe optimista en el orden racional de las cosas y eso fue porque, en su mayoría, sentían la necesidad de persuadirse a sí mismos y a sus lectores de que el caos era apariencia. Su principal representante es Justo Lipsio, quien con sus traducciones no sólo difundió las ideas estoicas, sino contribuyó a la revalorización del estilo de Séneca en toda Europa. Además, este erudito intercambió correspondencia con Francisco de Quevedo, quien es, junto a Gracián, el máximo exponente del neoestoicismo en España.

Para los neoestoicos el estoicismo es inferior al cristianismo y sólo debe ser retomado (y adaptado) en la medida en que sus preceptos coincidan con las verdades cristianas. Por ello, era común que las traducciones de Séneca y Epicteto fueran “cristianizantes” y que evitaran o refutaran temas como el suicidio, la igualdad del sabio con Dios y la ataraxia entendida como ausencia de sensaciones. Sin embargo, las modificaciones de corte neoplatónico que Séneca introdujo en la ética estoica (alma incorpórea e inmortal, dios más personal, matices en la ataraxia, preparación para la muerte, etc.) y la tendencia casi asceta de los preceptos de Epicteto hicieron que sus escritos (genuinos y apócrifos) se convirtieran en la fuente predilecta de nociones estoicas (Ettinghausen, 2009).

Por su parte, el *Manual* de Epicteto era considerado una guía admirable para vivir bien, un medio para que el alma se libre de la esclavitud del cuerpo, pues enseña que la riqueza consiste en despreciar los bienes que da Fortuna, que la virtud es su propia recompensa, que tan solo el sabio es rico, libre e invencible, y que, mientras que únicamente Dios puede mantenerse fuera del reino de la maldad, el sabio puede elevarse por encima de sí mismo, aunque, todas estas enseñanzas, más que propias de Epicteto, son doctrinas senequistas o bien comunes al senequismo y al cristianismo (Ettinghausen, 2009).

Hay que destacar, sin embargo, la traducción de Francisco Sánchez de las Brozas mencionada anteriormente. Lo que el humanista español encuentra en la ética estoica de Epicteto es una doctrina de vida autónoma, que a pesar de su validez relativa para la

existencia en este mundo posee un valor de pauta para el comportamiento moral del hombre, aún sin la concordancia con los dogmas cristianos. Además, su uso de tal ética se halla en estrecha relación epistemológica con un vasto escepticismo. Por ello, los comienzos del neostoicismo español parten de la ética estoica de Epicteto (Blüher, 1983, pp. 374, 376, 387).

Finalmente, la literatura de proverbios y emblemas de los siglos XVI y XVII, vinculada a las tradiciones medieval y renacentista, transmitió a la época barroca española un variado tesoro de sabiduría vital antigua bajo el nombre de Séneca, el cual va desde máximas de vida práctica inteligente hasta los lugares comunes de la filosofía estoica. No se debe exagerar su significación, pero tampoco se puede negar que, en este tipo de literatura, a pesar del impacto humanístico, se mantuvo viva en el fondo la imagen medieval de Séneca (Blüher, 1983, p. 340).

Como resultado de la convergencia de estas tres formas de neostoicismo en España, el movimiento alcanzará su punto culminante en las obras de Quevedo y Gracián. Quevedo utiliza y adapta los preceptos de la Stoa tanto en su poesía como en su prosa. En la primera, hace uso del discurso filosófico neostoico para incorporarlo a su discurso poético. Así, aquel pierde su carácter racional-explicativo y adquiere un carácter mostrativo: sirve para hablar de un “vivir estoico”, o sea, de una actitud imaginaria ante una situación determinada (la muerte, el desengaño, la crisis, las pérdidas, etcétera). En la segunda, el autor no sólo hablará de tópicos conocidos como la brevedad de la vida, sino que intentará demostrar tanto la veracidad de la leyenda de la amistad entre Séneca y San Pablo, como el origen del estoicismo en el Libro de Job.

Por otro lado, en Gracián existe una recepción del estoicismo tanto ética como política (con cierto influjo tacitista). Para Blüher (1983, p. 579), el *Criticón* y otras obras de Gracián deben muchos de sus rasgos fundamentales al pensar de Séneca. Las ideas estoicas han desempeñado una función determinante en la estructura ideológica de su doctrina sobre la vida: de los elementos normativos de la Stoa ha recogido sólo aquellos que encajan en su propia concepción de una doctrina sobre la prudencia puramente mundana.

Evidentemente, los autores mencionados no son los únicos que emplearon ideas estoicas en sus obras. A decir verdad, existe una serie de tópicos o temas comunes en la época, los cuales llegarán incluso a la literatura americana y serán abordados a detalle más

adelante. Entre ellos destacan los siguientes: engaño de apariencias y opiniones, brevedad de la vida, inexorabilidad de la muerte y desprecio de los bienes externos.

El desencanto tiene sus orígenes tanto en la conciencia de la crisis como en un escepticismo epistemológico que cuestionaba la capacidad del hombre de conocer la realidad en un mundo de apariencias. En algunos autores está relacionado con la teoría del conocimiento (representación y asentimiento) de los estoicos, como ya lo mostró Blüher (1983); estará presente, por ejemplo, en *La vida es sueño*. Los otros temas están vinculados con el *vanitas*, *tempus fugit* y *memento mori*, entre otros.

Para algunos hombres del barroco no es posible vivir en el mundo, es decir, fuera de la protección de los muros monásticos, si uno no puede convencerse de la vanidad de las cosas. Por eso la meditación sobre la muerte está en el centro de la conducta de la vida (Ariés, 1983, p. 252). De igual forma, “para los jesuitas y sus seguidores la imagen de la muerte era el más efectivo antídoto contra la vanidad del mundo” (Sebastián, 1981, p. 93), y el neoestoicismo (siempre inferior al cristianismo, absorbido por él) fue visto como una guía del buen vivir y el buen morir, parte de un camino a la santidad y de un género literario normativo.

En suma, el estoicismo y la producción literaria del Siglo de Oro mantienen una relación que no se limita a la transmisión o cita de sentencias: tiene que ver con cuestiones culturales, políticas, sociales y hasta anímicas. Por lo que una comprensión profunda de dicha relación enriquecerá la interpretación de las obras de la época y permitirá desentrañar tanto los temas recurrentes como el contexto ideológico, social y político de los autores.

En el siguiente capítulo se establecerán las bases metodológicas de la planeación didáctica que servirá para la propuesta del curso Estoicismo en el Siglo de Oro. Asimismo, se ubicará dicha planeación en su marco contextual.

## **Capítulo 2. Antecedentes de la planeación didáctica del curso**

Este capítulo busca delimitar los elementos teórico-metodológicos y contextuales de la planeación didáctica. Para ello, el primer apartado define la planeación como herramienta, describe sus características y componentes, además, muestra un ejemplo de su aplicación en la modalidad a distancia; el segundo apartado enmarca la planeación en el contexto de la política educativa nacional, el programa académico de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y la educación continua de la Facultad de Filosofía y Letras. También aborda el estoicismo en el Siglo de Oro como tema de estudio.

### **2.1 Elementos de la planeación didáctica**

La planeación didáctica es un instrumento necesario para la enseñanza en general y la educación en línea en particular. A través del proceso de planeación, el docente define aquello que va a enseñar y especifica las estrategias para conseguirlo.

Este apartado aborda diversas definiciones, propósitos, características y elementos de las planeaciones didácticas. Además, proporciona el ejemplo de una planeación didáctica del nivel superior, diseñada para la producción de un módulo en línea.

#### **2.1.1 Definiciones**

Como se explicó antes, para García Aretio (2009) la planeación didáctica es una herramienta que permite establecer los aspectos teóricos y prácticos para la implementación de un curso. Mientras que para Amaro de Chacín (2011), planear significa organizar la acción mediadora del docente como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado: en la planeación didáctica se parte del currículo y se definen el qué, por qué, dónde y cómo.

Sandoval Esquivel (2016) afirma que la planeación es un producto académico que organiza las estrategias de trabajo y las formas de evaluación a partir de un sustento teórico. Para ello, considera las intenciones pedagógicas, los contenidos seleccionados, los materiales de apoyo, los tiempos y los propósitos del curso. Por su parte, Alonso-Tejeda (2009) asegura lo siguiente:

La planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso o plan de estudios.

En tal sentido, Antonio-Pérez *et al.* (2015) aseguran que a través de la planeación didáctica el profesor identifica, selecciona, organiza, diseña y evalúa tanto su práctica educativa, como los procesos formativos de sus estudiantes. La planeación didáctica orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que debe ser considerada una guía que permita a los profesores detectar si se requiere modificar el ambiente de aprendizaje o la motivación, ofertar conocimientos remediales o tutoriales, cambiar el método o implementar nuevas estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje de manera significativa.

Finalmente, Bonilla Torres (2017) señala que la planeación didáctica ayuda a clarificar las acciones que se aplicarán posteriormente para lograr los objetivos de aprendizaje, es decir, plasmar las estrategias y organizar los contenidos que habrán de enseñarse, respetando lo que se especifica en el programa de estudios vigente y considerando las características individuales y grupales de los alumnos.

Los autores citados coinciden en definir la planeación didáctica como una herramienta con la que el profesor organiza de forma consciente y metódica los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que establece los propósitos, estrategias, contenidos y otros elementos que se describirán más adelante.

En este contexto, la racionalidad de la planificación didáctica demanda nuevas cualidades pedagógicas del docente: planear el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer explicaciones comprensibles y organizadas, hacer uso de la tecnología, diseñar la metodología, organizar actividades, comunicarse con los alumnos, dar tutorías, evaluar, reflexionar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo (Melitón García y Valencia Martínez, 2014).

Como producto de la reflexión docente y herramienta de enseñanza-aprendizaje, una planeación didáctica puede tener diversos objetivos. Para Amaro Chacín (2011), “tiene como propósito fundamental garantizar la cobertura curricular y preparar la enseñanza en

correspondencia con las especificaciones curriculares y necesidades que surgirán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Entre sus objetivos también está el promover aprendizajes significativos<sup>9</sup> por medio de los contenidos y las actividades que se desarrollan. Con la planificación se reducen imprevistos al ordenar de manera racional y coherente el proceso educativo (Yela, 2019).

En el caso de la educación a distancia, la planeación didáctica tiene la función de guiar el proceso de diseño e implementación del curso, módulo o unidad de aprendizaje. Gracias a la planificación, se establecen tanto los objetivos como las actividades y evidencias de aprendizaje, entre otros elementos. Cuando se produce un curso en línea no es posible prescindir de una buena planeación didáctica. En ese tenor, Tobón (2018) recomienda lo siguiente para realizar planeaciones didácticas:

- Elaborar la planeación en un marco de trabajo colaborativo.
- Propiciar que los alumnos contribuyan a mejorar la planeación didáctica para que tengan una apropiación del proceso.
- Saber adaptar la planeación a situaciones imprevistas.
- Abordar los tiempos con flexibilidad.

Así, la planeación didáctica es procesual y decisional: supone una serie de acciones sucesivas que le otorgan dinamismo permanente; se va elaborando y construyendo sobre la práctica (Amaro de Chacín, 2011). Además, se presenta como una actividad flexible, que se adapta a diferentes supuestos pedagógicos, tiempos, modalidades, objetivos de aprendizaje y contextos educativos. Sin embargo, a pesar de no sujetarse a un formato específico, las planeaciones deben tener ciertas características y elementos, los cuales se describen a continuación. De acuerdo con Antonio-Pérez *et al.* (2015), la planeación didáctica tiene las siguientes características:

---

<sup>9</sup> Por aprendizaje significativo se entiende aquel que, según la perspectiva constructivista, conecta los saberes previos del alumno con la nueva información de tal forma que se construye un nuevo conocimiento que puede ser aplicado.

*Tabla 4. Características de la planeación didáctica*

<b>Participativa</b>	Desde el conocimiento y experiencia particulares, se emiten opiniones y sugerencias sobre la responsabilidad que toca desempeñar, se aportan indicaciones sobre cómo mejorar el trabajo.
<b>Prospectiva</b>	Se hacen programas y proyectos teniendo como referencia lo que se espera alcanzar en un futuro.
<b>Integral</b>	El programa y proyectos deberán contemplar acciones para los tres sectores de la sociedad: público, privado y social.
<b>Opcional</b>	Se tendrán previstas diversas acciones para superar situaciones cambiantes que pueden afectar el desarrollo del programa.
<b>Continua</b>	Se deben orientar las acciones con base en la evaluación de los resultados obtenidos y las metas por alcanzar.
<b>Operativa</b>	Los objetivos deben concretarse en acciones precisas que estén claramente expresadas en los proyectos que comprende el programa. Debe preverse la ejecución de las acciones y especificar de quién es responsabilidad.

Fuente: Antonio-Pérez, P., García Cué, J. y Aguilar Delgadillo, M. (2015). La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real. Recuperado de

<https://tinyurl.com/y63k9hls>

### **2.1.2 Componentes de la planeación didáctica**

Las planeaciones tienen elementos generales y específicos. A continuación, se mencionan los componentes generales:

- Contexto de la propuesta formativa, es decir, la institución, la naturaleza del programa, el régimen, la duración, el objetivo general, la modalidad de intervención y los destinatarios.
- Necesidad instruccional. Planificar a partir de las necesidades es abordar un proceso de investigación que permite constatar la situación actual del conocimiento profesional (necesidades) y tomar las decisiones oportunas, sustentadas y



fundamentadas que justifiquen una determinada propuesta formativa según el propósito que se pretenda. Una vez identificada la necesidad, se deben argumentar las razones por las cuales esa necesidad debe ser resuelta (importancia, relevancia y pertinencia).

- Fundamentación o referente teórico que sustenta el curso y la modalidad en la cual se desarrollará. Todo proceso de planificación o diseño reclama una base teórica desde la cual apoyar las decisiones que se toman.
- La justificación o exposición del motivo por el cual se incluye la asignatura, curso, taller, etc., y modalidad en la cual se inscribe.
- La orientación teórica que se asume desde la perspectiva de la asignatura y la modalidad en que se desarrolla.
- Manejo del tiempo: sesiones, duración en meses, semanas, días u horas; fecha de inicio y finalización (Amaro de Chacín, 2011; Tobón, 2018).

De acuerdo con los autores consultados, los componentes específicos son los objetivos, la estructura temática, la metodología, las actividades o situaciones de aprendizaje, los recursos o materiales didácticos, la evaluación y las referencias o fuentes de información.

*Objetivos.* Son los resultados o propósitos generales que se pretenden alcanzar con el programa a fin de coadyuvar a la solución de los problemas y necesidades de formación identificados. En el entorno virtual deberán mostrarse los objetivos específicos de la asignatura o curso que corresponda, que independientemente del nivel de formulación podrán ser conceptuales, actitudinales o procedimentales para que el alumno guíe su aprendizaje, pues en ellos deben estar basadas las actividades diseñadas por el profesor para alcanzar los propósitos educativos previstos (Hernández y Córlica, 2005).

*Estructura temática.* Corresponde al temario, es decir, qué enseñar para alcanzar los objetivos establecidos (Hernández y Córlica, 2005). Desde el enfoque constructivista, la impartición de los contenidos deberá plantearse a través de formas que involucren la resolución de problemas, la investigación, el trabajo en equipo, la búsqueda de información, la elaboración de ensayos, las actividades prácticas y de trabajo comunitario, entre otros (IPN, 2004).

*Metodología de la enseñanza y el aprendizaje.* Es el conjunto de actividades, principios y procedimientos que el profesor plantea para abordar el curso; su propósito radica

en que el participante logre aprendizajes significativos. El docente enmarca el modelo general del curso, es decir, describe principalmente la visión de cómo se aprende su materia y cuáles son las fases del proceso de aprendizaje de su área de conocimiento, haciendo especial énfasis en la manera en cómo mediará o entregará los contenidos para propiciar la interacción e interactividad y la posibilidad de vincular su experiencia previa con los contenidos de los cursos y su aplicación en la vida cotidiana y profesional (Hernández y Córlica, 2005).

En ese sentido, las estrategias deben estar articuladas con el referente teórico, los objetivos y competencias o aprendizajes esperados, describir las acciones que le competen al facilitador y al alumno, las herramientas comunicacionales y medios para el desarrollo de la actividad formativa (Amaro de Chacín 2011). Finalmente, la metodología debe identificar las estrategias de diagnóstico, introducción, motivación, desarrollo, síntesis, consolidación, recuperación, ampliación y evaluación que se implementarán a lo largo del curso (Antonio-Pérez *et al.*, 2015).

*Secuencias didácticas, actividades o situaciones de aprendizaje.* Son actividades alineadas a los objetivos didácticos, contenidos y características de los estudiantes (Alonso-Tejeda, 2009; Antonio-Pérez *et al.*, 2015); describen lo que realizará el alumno: materiales a revisar, evidencias a elaborar, evaluación, fecha de entrega (Pérez, 2017), y establecen la organización del grupo al determinar si los estudiantes trabajarán de manera individual o colaborativa. Así, las actividades de aprendizaje son las acciones concretas que se realizan con los estudiantes para abordar el problema del contexto y lograr las metas de formación establecidas en el currículo (Tobón, 2018).

A lo largo de la planeación didáctica, las actividades se organizan generalmente en tres fases: apertura, desarrollo y cierre, por ello, es recomendable enfocar el proyecto de enseñanza en un producto integrador, realizado mediante entregas parciales. Asimismo, en la planeación de las actividades de aprendizaje y evaluación se sugiere tener alguna taxonomía de referencia que oriente en torno al grado de profundidad de las acciones que se pretenden desarrollar con los estudiantes, buscando que se consideren los diferentes niveles de dominio (Tobón, 2018).

Para Díaz Barriga (2013), las actividades de aprendizaje son parte de las secuencias didácticas, pues constituyen una organización de las acciones que se realizarán con y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje

significativo. Así, la secuencia didáctica se ubica en el marco de un conjunto de tareas que se realizan en lo que se denomina planeación didáctica.

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa; la secuencia demanda que el estudiante realice acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz Barriga, 2013).

Por otra parte, el autor coincide con Tobón (2018) al señalar que las actividades se clasifican en apertura, desarrollo y cierre. Las actividades de apertura permiten *abrir* el clima de aprendizaje en cada tema (no en cada sesión); las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interaccione con nueva información; las actividades de cierre se realizan para lograr una integración del conjunto de tareas realizadas y permiten llevar a cabo la síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. De esta manera se analizan los logros, las deficiencias y las dificultades de los estudiantes (Díaz Barriga, 2013).

*Recursos.* Los recursos para el aprendizaje son los materiales, bibliografía, equipos, espacios y tiempo para realizar las actividades propuestas en la planeación didáctica, tanto respecto al aprendizaje como en torno a la evaluación (Tobón, 2018; Pérez, 2017). En la educación a distancia, son el conjunto de lecturas, presentaciones, videos, infografías, podcast, blogs y demás materiales multimedia que desarrollan el contenido temático del curso. De acuerdo con Rodríguez Mendoza (2018, p. 157), el conjunto de materiales escritos, audiovisuales y multimedia que se presentan en formato digital debe responder a un diseño didáctico a partir de un propósito de aprendizaje específico.

*Evaluación y autoevaluación.* Lo importante en la estructura de la evaluación es que se realice estrechamente vinculada a los propósitos del curso y se encuentre anclada en actividades. Toda evidencia de evaluación cumple con una función didáctica, porque sirve para realimentar el proceso de aprendizaje que realiza el estudiante, mientras que permite al docente interrogarse sobre lo que está funcionando en el desarrollo del curso (Díaz Barriga, 2013).

De acuerdo con Tobón (2018), la evaluación del aprendizaje se centra en dos componentes: acciones e instrumentos. Las acciones son actividades que se implementan para la evaluación (diagnóstica, continua y sumativa); los instrumentos, herramientas concretas para evaluar: listas de cotejo, registros de observación, rúbricas, etcétera.

Por último, Amaro de Chacín (2011) afirma que los procedimientos e instrumentos de evaluación deben sujetarse a los objetivos, la forma de administración y el análisis e interpretación de los resultados, criterios para la valoración cualitativa y cuantitativa, la autoevaluación y coevaluación, realimentación oportuna, valoración de la experiencia por parte de los estudiantes.

*Referencias.* Tienen la función de orientar el acceso a la información (Díaz Barriga, 2013).

A continuación, se muestran fragmentos de la planeación didáctica del módulo 21, Dirección estratégica, el cual es parte de la Licenciatura en Contaduría y Finanzas Públicas, impartida en la modalidad no escolarizada por el Instituto Politécnico Nacional, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Abierta y a Distancia de México (IPN, BUAP, Unadm, 2017). Lo anterior, con el fin de ejemplificar lo dicho por los autores respecto a los elementos de una planeación didáctica y su aplicación en la educación a distancia.

### 2.1.3 Ejemplo de una planeación didáctica

#### PLANEACIÓN DIDÁCTICA PARA LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA Y MIXTA

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN											
UNIDAD ACADÉMICA: ESCUELA SUPERIOR DE COMERCIO Y ADMINISTRACIÓN. UNIDAD TEPEPAN							PROGRAMA ACADÉMICO: Licenciatura en Contaduría y Finanzas Públicas			CLAVE:	
NOMBRE DEL MODULO: Dirección Estratégica							HORAS TOTALES ESTABLECIDAS EN EL PROGRAMA (HORAS/SEMANA/PERIODO): 110 horas			TIEMPO DE DEDICACIÓN SUGERIDO AL ESTUDIANTE (HORAS/SEMANA/PERIODO): 22 horas (8.8 horas de teóricas y 13.2 horas prácticas).	
PERIODO:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII			
FASE:	INTRO		PROB		INTERV		DESAR PROF				
DEPARTAMENTO: Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual							CRÉDITOS SATCA:	12	% TEORIA: 40		% PRACTICA: 60
ACADEMIA: N/A							ÁREA DEL CONOCIMIENTO:		CMB	CSA	ICFM

<b>PROPÓSITO DEL MÓDULO</b>	Desarrollar el plan de ejecución de la estrategia en entidades públicas, con base en las fases y herramientas del proceso de dirección estratégica.
<b>UNIDADES DE COMPETENCIA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce la interrelación de la función contable y financiera en los procesos de planeación estratégica para la generación de sinergias en la toma de decisiones.</li> <li>2. Determina los riesgos derivados de los factores internos y externos asociados en el ejercicio del presupuesto para la toma de decisiones.</li> <li>3. Elabora el plan de acción a partir de las herramientas de dirección estratégica para la mejora continua.</li> </ol>
<b>INTENCIÓN EDUCATIVA</b>	<p>El módulo Dirección Estratégica contribuye al perfil de egreso del licenciado en Contaduría y Finanzas Públicas mediante el desarrollo de las siguientes competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue las habilidades que identifican a un directivo con enfoque estratégico y su importancia en la toma de decisiones.</li> <li>• Comprende las fases y herramientas del proceso de planeación estratégica y la interrelación sinérgica entre los diferentes niveles y áreas de la entidad pública.</li> <li>• Formula las estrategias y los recursos de los entes públicos a partir del análisis del entorno y diagnóstico estratégico.</li> <li>• Desarrolla el plan de ejecución de las estrategias que cumplan con los criterios de ajuste, aceptabilidad y factibilidad de las estrategias.</li> </ul>
<b>ORIENTACIÓN DIDÁCTICA</b>	<p>Este módulo tendrá como estrategia de aprendizaje el método de casos mediante el trabajo colaborativo. El método de enseñanza será el inductivo-deductivo y se apoyará en técnicas didácticas como organizadores gráficos, búsqueda de información en fuentes bibliográficas, virtuales y/o digitales, ejercicios prácticos e ilustraciones.</p> <p>El asesor desempeñará un papel de acompañante, guía y facilitador durante el desarrollo del módulo, resolverá dudas al compartir experiencias, puntos de vista y sugerencias a través de la comunicación continua. Proporcionará realimentación y asesoría permanente, estimulando el trabajo y la responsabilidad para la mejora constante del aprendizaje de los estudiantes.</p>

<b>METODOLOGÍA DE ESTUDIO</b>	<p>Este módulo en línea tiene un enfoque práctico que apoya la interacción continua entre estudiantes y el profesor asesor mediante el uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC). Además, emplea el <b>estudio de caso</b> como estrategia principal y se apoya en <b>técnicas didácticas de trabajo colaborativo, mapa conceptual, cuadro comparativo, catálogo de ilustraciones, diagramas, búsqueda bibliográfica, lectura guiada y plan de acción de la estrategia para desarrollar el plan de ejecución de la estrategia en entidades públicas, con base en las fases y herramientas del proceso de dirección estratégica.</b> Se trabajará con un cronograma de actividades, permitiendo al alumno construir su propio aprendizaje y desarrollar las competencias que marca el programa de estudios del módulo. La elaboración progresiva de las actividades se llevará a cabo a través de herramientas tecnológicas que permitan la interacción a distancia de manera sincrónica y asincrónica tales como <b>buzones de tareas, foros de discusión y cuestionarios.</b></p> <p>El módulo consta de seis semanas, las cuales requieren un mínimo de <b>22 horas de estudio</b>, recomendable para revisar y analizar los diferentes <b>recursos didácticos digitales (RDD)</b> de las actividades de aprendizaje y así elaborar las evidencias de manera satisfactoria. Lo anterior se realizará a través de dos tipos de aprendizaje: <b>individual y colaborativo.</b> El <b>primero</b> se refiere al tiempo y dedicación para el estudio de los temas relacionados con el módulo; el <b>segundo</b> se refiere al trabajo en equipo, pues a través de la colaboración y realimentación sobre los temas se reflexionarán y aclararán dudas con la finalidad de enriquecer el aprendizaje.</p>
-------------------------------	--

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN</b>	<p>La evaluación se efectuará en tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Diagnóstica:</b> evaluación con el fin de identificar los conocimientos previos que tiene el estudiante respecto al módulo.</li> <li>2. <b>Formativa:</b> tendrá énfasis en el desarrollo de actividades como catálogo de ilustraciones, cuadro comparativo, reporte, mapa conceptual, resumen, diagrama <del>Scorecard</del> y plan de acción de la estrategia; que permitirán generar evidencias del dominio de competencias específicas adquiridas a través de cada unidad y serán necesarias para la elaboración de la actividad final. Para la acreditación de ésta, se aplicará una evaluación formativa de cada unidad temática, en la que se valoren las evidencias de aprendizaje recopiladas, las cuales integrarán el portafolio de evidencias.</li> <li>3. <b>Sumativa:</b> Se aplicará una evaluación que consiste en la resolución de un caso práctico que demuestre las competencias y habilidades necesarias para elaborar el análisis de la normatividad que rige la inversión extranjera.</li> </ol> <p>Los instrumentos de evaluación que se utilizarán son rúbricas y lista de cotejo.</p> <p>Al concluir las actividades formativas se realizará una <b>autoevaluación</b> con la finalidad de valorar el nivel de desempeño alcanzado sobre la competencia.</p>
---	--

IV. REFERENCIAS	
BÁSICA	COMPLEMENTARIA
<b>BIBLIOGRÁFICAS</b>	
Guerras Martín, L. y Navas, J. (2007). <i>Dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones</i> . Barcelona: Thompson Reuters. ISBN: 9788447028504.	David, F. (2013). <i>Conceptos de administración estratégica</i> . México: Pearson. ISBN: 9786073215763.
Johnson, G., Scholes, K. y Whittington, R. (2006). <i>Dirección Estratégica</i> . Barcelona: Pearson. ISBN: 9788420546186.	Garrido, S. (2006). <i>Dirección estratégica</i> . México: McGraw-Hill. ISBN: 9788448146498.
Thompson, A. y Strickland, A. (2015). <i>Administración Estratégica</i> . México: McGraw-Hill. ISBN: 9786071512987.	Rivas, L. (2016). <i>Dirección Estratégica</i> . México: Trillas. ISBN: 9786071727053.

#### V. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CONTENIDOS: (Conforme a la estructura del módulo en plataforma)		% Evaluación			
Unidades:	Subtemas	Actividad	Evidencia	Por sesión o actividad	Por Unidad
		<b>Actividad inicial.</b> Evaluación diagnóstica	Cuestionario de evaluación diagnóstica	Requisito	Sin evaluación
1. El proceso de dirección estratégica	1.1 Dirección estratégica	<b>Actividad 1.</b> Objetivo, funciones y componentes de la Dirección estratégica	Catálogo de ilustraciones	5 %	20%
	1.2 Habilidades directivas	<b>Actividad 2.</b> Las habilidades directivas	Cuadro comparativo	5%	
	Todos los temas de la unidad	Autoevaluación	Cuestionario de opción múltiple	Sin ponderación, obligatorio	
	1.3 Sistemas de información en las organizaciones	<b>Actividad 3.</b> Planeación en una entidad pública	Reporte de caso práctico y <i>Foro de Discusión</i>	10%	

#### VII. PLAN DE TRABAJO POR UNIDAD DE COMPETENCIA

Unidad 1: El proceso de dirección estratégica		SEMANA DE TRABAJO: PRIMERA SEMANA			
<b>UNIDAD DE COMPETENCIA:</b> Reconoce la interrelación de la función contable y financiera en los procesos de planeación estratégica para la generación de sinergias en la toma de decisiones.		<b>INDICADORES DE LOGRO:</b> Identifica las funciones de la dirección estratégica. Establece propuestas de solución a conflictos en el proceso de toma de decisiones. Utiliza los sistemas de información del ente público en la generación de sinergias.			
<b>Área de desempeño a la que pertenece el módulo:</b> Planeación y programación gubernamental Auditoría gubernamental Administración pública		<b>Eje problematizador:</b> La ausencia de cuadros directivos con enfoque estratégico en el área contable y financiera limita la sinergia para la toma de decisiones.			
CONTENIDOS (Componentes)	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	MATERIALES DE APOYO AL APRENDIZAJE (Características multimedia a considerar)	EVIDENCIA O PRODUCTO A ENTREGAR (Indicar el valor de la evidencia y el instrumento de evaluación)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
				Académicos	De formato

<p>1.1 Dirección estratégica</p>	<p><b>Actividad 1.</b> Objetivo, funciones y componentes de la dirección estratégica</p> <p><b>Propósito:</b> Identificar el objetivo, las funciones y componentes de la dirección estratégica.</p> <p>Consulta el material didáctico: <i>Dirección estratégica en una empresa</i>, al terminar analiza el video <i>Estructura del plan estratégico 1</i>, en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oRItEUsnkfw">https://www.youtube.com/watch?v=oRItEUsnkfw</a>.</p> <p>Una vez analizada la información elabora, de manera individual, un catálogo de ilustraciones (no caricaturas, no signos) que aludan al contenido de los temas.</p> <p><b>Al terminar envía tu archivo a través del Buzón de tareas.</b></p>	<p>Material didáctico:</p> <p>Lectura: <i>Dirección estratégica en una empresa (PDF)</i></p> <p>Video: <i>Estructura del plan estratégico 1</i>: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oRItEUsnkfw">https://www.youtube.com/watch?v=oRItEUsnkfw</a></p> <p>Un documento en extenso por unidad.</p> <p>(Sujetos a la búsqueda y selección del autor, así como al diseño que se determine más pertinente una vez que se encuentre desarrollado el tema).</p>	<p>Catálogo de ilustraciones <b>Valor:</b> 5%</p> <p>Instrumento de evaluación: Lista de cotejo</p>	<p>Identifica los conceptos sobre los objetivos, funciones y componentes de la dirección estratégica.</p>	<p>El catálogo de ilustraciones debe presentarse de manera correcta, coherente y completa en Word (.doc), letra Arial 12, con los datos generales del estudiante; con fotografías a colores o en blanco y negro, nítidas y que tengan relación con el contenido de los temas señalados e identificadas con una leyenda debajo de cada fotografía (máximo 10 palabras) con la información más relevante de lo que representa. La buena ortografía será tomada en cuenta.</p>
----------------------------------	--	---	---	---	---

Fuente: IPN, BUAP, Unadm. (2017). Planeación didáctica para la modalidad no escolarizada y mixta.

El ejemplo muestra los componentes generales y específicos mencionados anteriormente y añade otros elementos en función del marco teórico referencial de la planeación didáctica, misma que está diseñada bajo el enfoque por competencias. Además, incorpora información necesaria para la implementación del módulo en la plataforma educativa Moodle, como el tiempo de estudio autónomo recomendado, los criterios de entrega de las evidencias de aprendizaje y la agenda de actividades.

La planeación fue adaptada tanto a las necesidades y propósitos de las IES participantes como a la plataforma en la que fue creado el módulo. En ese tenor, es una planificación flexible, pero precisa porque define la estructura del curso con el objetivo de reducir el margen de error y aprovechar todos los recursos de la plataforma Moodle en pro de los estudiantes.

Tras definir e identificar los elementos de una planeación didáctica, es evidente que esta herramienta es indispensable tanto en la práctica docente como en el diseño y desarrollo de cursos o programas académicos en línea, ya que en la planeación se estipulan los propósitos, metodologías, actividades, recursos didácticos y métodos de evaluación necesarios para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas virtuales y presenciales.

## **2.2 Contexto de la planeación didáctica**

Es necesario ubicar el curso Estoicismo en el Siglo de Oro en el marco de política educativa del nivel superior, en el plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) y en los cursos impartidos por dicha institución.

### **2.2.1 Política educativa del nivel superior en México**

Las políticas educativas se definen como el conjunto de acciones intencionales y causales llevadas a cabo por los gobiernos o por estos en asociación con actores sociales con el objetivo de involucrarse en el modo en el cual se producen y distribuyen los conocimientos de una sociedad (Martínez Rizo, 2018; Pérez Porto, 2019). En ese sentido, las políticas educativas en México se enmarcan en los sistemas educativos, su estructura y los actores que intervienen en ellos. Al respecto, Martínez Rizo (2018) afirma que existen cuatro grandes bloques:

1. El central o nuclear: comunidades escolares públicas y privadas, así como la SEP y aquellos poderes relacionados con la educación en mayor o menor grado.
2. El sector social y académico: sindicatos, investigadores y organismos formadores como escuelas normales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras instituciones de nivel superior.
3. El sector privado: los padres de familia, las organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación y los empresarios.
4. El sector internacional: organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el caso del nivel superior, las políticas educativas se ven atravesadas por decisiones gubernamentales plasmadas tanto en los presupuestos como en el *Plan sectorial de educación*, por las recomendaciones de instituciones internacionales como la OCDE, por la tendencia a vincular a las universidades con la industria y por las agendas políticas de los rectores o directores de cada institución, entre otros factores.



Como explican Arziga, Quintero y Morales (2016), desde hace décadas, la educación en México ha transitado por diferentes etapas caracterizadas por políticas emanadas de los gobiernos federales a través de los organismos públicos encargados de los asuntos educativos. Con cada estrategia de integración internacional, las políticas de educación nacional han registrado tendencias para adecuar este sector a las exigencias de modelos exitosos que han sido referentes en países desarrollados.

Actualmente la educación superior en México enfrenta una serie de problemas relativos a su distribución, producción, evaluación y resultados. Las respuestas a estas cuestiones varían en función del organismo que las emite. A continuación, se describen y contrastan las posturas de la SEP, la OCDE y algunos críticos. Uno de los problemas más evidentes es la desigualdad. Al respecto, en el *Plan sectorial de educación* (2020) se plantea lo siguiente:

La educación en México reproduce las desigualdades regionales, sociales y económicas. Durante décadas, las políticas educativas oficiales concentraron su acción en ciertas partes del sistema, mostrando negligencia hacia otras. Ejemplos de esa mirada parcial se ilustran observando la distribución del presupuesto, el cual ha beneficiado invariablemente a las escuelas urbanas sobre las rurales e indígenas, las tasas de analfabetismo de dos dígitos para ciertas entidades federativas y las brechas en el logro educativo de los grupos históricamente discriminados (Secretaría de Educación Pública, 2020).

El documento también señala que no se ha conseguido que la educación superior sea un factor de movilidad social y una palanca para lograr un desarrollo más equilibrado entre las diversas regiones del país, esto a pesar de la considerable expansión de la educación superior en décadas recientes, que para el ciclo escolar 2018-2019 registró alrededor de 4.7 millones de jóvenes inscritos. Asimismo, ha sido limitado el aporte de las IES, a partir de la investigación y el desarrollo tecnológico, a la solución de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales del país (SEP, 2020).

En estos puntos coincide el informe de la OCDE, *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral* (2019). El texto explica que mantener una distribución geográfica equilibrada de las instituciones de educación superior ha sido una de las grandes prioridades de las políticas públicas y ha mejorado el acceso. No obstante, la ausencia de un mecanismo de planificación eficaz ha generado tensiones alrededor de la

asignación de financiamiento y la capacidad de respuesta de la educación superior ante las necesidades regionales y locales.

Derivado de lo anterior, surge otro problema: la dificultad que los egresados de las IES tienen para obtener un empleo. Hoy en día la precarización salarial, la pérdida de derechos laborales y la subcontratación han derrumbado la creencia de que basta con tener un título universitario para conseguir empleos bien remunerados y, así, escalar socialmente. Esto se agudiza en el caso de las personas que estudiaron humanidades y ciencias sociales, pues la oferta laboral es muy poca en comparación con la demanda. Así lo indica la OCDE (2019):

Las condiciones de trabajo han empeorado en la última década y los trabajadores jóvenes con estudios superiores enfrentan dos problemas persistentes de gran importancia que indican un uso ineficiente de sus conocimientos: la informalidad y la sobre cualificación. Los resultados en el mercado laboral varían en gran medida según el género, la edad, los campos de estudio y la entidad federativa.

La respuesta de las universidades ha sido insuficiente, pues la tendencia es que las IES busquen el prestigio a través de *rankings*, antes que pugnar por mejores condiciones para sus egresados, especialmente aquellos que son excluidos del mercado laboral. Vinculado a la evaluación de las universidades está un tercer problema: cómo definir, medir y buscar la calidad educativa. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s.f.) explica lo siguiente:

Recibir una educación de calidad representa adquirir las competencias y los conocimientos necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto permanente a todos los derechos humanos. La calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad.

En contraste, el *Plan Sectorial de Educación* (SEP, 2020) señala que la calidad educativa no ha cumplido sus fines debido a estos factores: una oferta educativa inadecuada y poco atractiva, personal docente sin la capacitación necesaria, materiales educativos que no son pertinentes y oportunos, planes y programas de estudio fuera del contexto social,

métodos pedagógicos obsoletos y trámites burocráticos alejados de la realidad escolar, los cuales generan una carga administrativa excesiva para el personal docente y directivo.

A esto se suma la crítica de la OCDE (2019): incrementar la calidad de la educación superior ha sido una prioridad de las políticas públicas desde hace mucho tiempo, pero los resultados son desiguales. El sistema de aseguramiento de la calidad es voluntario, complejo, fragmentado y costoso, además de carecer de transparencia y coherencia.

Asimismo, algunos críticos advierten que la búsqueda de la calidad educativa en las IES tiene que ver más con escalar posiciones en los *rankings* internacionales que con asegurar formaciones innovadoras, integrales y equitativas. Arziga, Quintero y Morales (2016) afirman que estas condiciones se ven reflejadas en la meritocracia institucional, pues las instituciones educativas buscan acceder a mayores *rankings* de evaluación y certificación con el propósito de ofrecer condiciones de acceso a culturas de élite en la obtención de empleos. La institución mejor “calificada” tendrá más calidad educativa y, por lo tanto, conseguirá mayores recursos financieros de la inversión pública o privada.

Los autores también explican que los esquemas de calidad en la educación superior traen consigo situaciones de exclusión educativa, porque seleccionan a personas con más privilegios económicos y académicos desplazando aspirantes con bajos recursos, aunque tengan la suficiente capacidad cognitiva.

Como solución a las problemáticas mencionadas (desigualdad, limitado aporte de las IES a la sociedad, falta de empleos para los egresados y estancamiento de la calidad educativa), el *Plan Sectorial de Educación (2020)* propone lo siguiente:

La política educativa de la presente administración se articulará en torno a seis prioridades: educación para todas y todos, sin dejar a nadie atrás; educación de excelencia para aprendizajes significativos; maestras y maestros como agentes de la transformación educativa; entornos educativos dignos y sana convivencia; deporte para todas y todos; rectoría del Estado en la educación y consenso social.

Posteriormente, el documento enlista las estrategias que se pretenden implementar para cubrir las seis prioridades. No obstante, toda acción queda sujeta a la partida presupuestal que, en su momento, dispongan el Ejecutivo y el Legislativo.

Por su parte, las humanidades son mencionadas en el *Plan Sectorial* como un medio para la “educación integral”. Sin embargo, no se encontró alguna acción concreta para

impulsarlas. Al mismo tiempo, el plan mantiene la postura de vincular las IES con el sector privado mediante el ajuste de los programas de estudio a las necesidades del Mercado. Como está redactado, el documento tiene la intención de sortear las críticas que se han venido realizando a la educación deshumanizada, pero carece de voluntad política para dar un impulso real a las humanidades y las artes.

Finalmente, la OCDE (2019) emite una serie de recomendaciones para la Secretaría de Educación Pública: “alinear la educación superior con las necesidades del mercado laboral, ayudar a los estudiantes a tener éxito en la educación superior y el mercado laboral, coordinar el sistema de educación superior para mejorar los resultados y la relevancia para el mercado laboral”. Empero y como advierten Arziga, Quintero y Morales (2016), de seguir ese camino se corre el riesgo de priorizar la competencia instrumental por sobre el conocimiento, pues el mercado exige personas competentes en una actividad laboral determinada y, en muchas ocasiones, esta formación desplaza capacidades críticas y de reflexión teórica.

En resumen, las políticas educativas del nivel superior en México se pueden explicar a partir de las problemáticas que pretenden resolver. Para la OCDE, la educación superior tiene que implementar una serie de acciones para adaptar su estructura, planes y perfiles de egreso al mercado laboral, específicamente a industrias en crecimiento; según la SEP, debe ir acorde con el *Plan Nacional de Desarrollo* y la agenda política del gobierno en turno; mientras que algunos críticos señalan que, en la práctica, tiene que ajustarse a los presupuestos limitados y centralizados (mal distribuidos) al tiempo que lidia con la cultura meritocrática e intenta alcanzar a los países mejor evaluados de la OCDE.

Al respecto, Arziga, Quintero y Morales (2016) afirman que, históricamente, las universidades nacieron con el fin de incrementar el conocimiento, sea mediante la reflexión filosófica o la investigación científica, para beneficio de la sociedad, no de entes especulativos que lucran con éste.

En el marco de este trabajo, se observó que, dentro de las políticas educativas internas y externas, las humanidades en general y la literatura en particular quedan relegadas a fines prácticos o carreras “poco productivas” que simplemente se dejan de lado. Por ello, es necesario que quienes crean, difunden y estudian la literatura gestionen espacios exclusivos

para su quehacer, en los cuales, incluso, sea posible acercarse a quienes no reciben una educación formal.

### **2.2.2 La Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas y el curso Estoicismo en el Siglo de Oro**

La Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (LLLH), impartida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, cubre un cúmulo de conocimientos en lingüística y literatura en ocho semestres con el objetivo de “conocer la historia y evolución de la lengua española desde sus orígenes hasta nuestros días, así como las diferentes corrientes literarias que se han manifestado en México, España y Latinoamérica”. La estructura del plan se divide en dos niveles de formación: uno básico, del 1º al 4º semestre, y uno de concentración, del 5º al 8º semestre. A partir del quinto semestre el alumno puede elegir entre dos ramas de especialización (optativas de área y libres): Lingüística o Literatura (Colegio de Letras Hispánicas, s.f.).

En este contexto, el Curso Estoicismo en el Siglo de Oro tiene como antecedente directo las materias de Literatura Española 3 y 4, cuyos objetivos son los siguientes:

1. Conocer la problemática, las características y las principales manifestaciones de la literatura en lengua castellana de los siglos XVI y XVII.
2. Conocer la literatura española en su desarrollo a lo largo de los siglos XVI y XVII.
3. Relacionar las principales manifestaciones literarias españolas de los siglos XVI y XVII con su contexto histórico y cultural.
4. Clasificar las obras literarias españolas de los siglos XVI y XVII con sus correspondientes géneros y subgéneros.
5. Leer y comentar obras representativas de la literatura española de los siglos XVI y XVII.
6. Iniciarse en el comentario de textos literarios españoles de los siglos XVI y XVII.
7. Iniciarse en la investigación literaria para la realización de un trabajo escrito sobre la literatura española de los siglos XVI y XVII (Colegio de Letras Hispánicas, 1999).

El curso se vincula, principalmente, con los puntos 3, 5, 6 y 7, porque aporta elementos para analizar textos literarios (prosa, poesía, teatro) y, al mismo tiempo, entender el contexto político y cultural de la época. Así, la propuesta del curso en línea Estoicismo en el Siglo de Oro busca ser un complemento a la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM).

Específicamente, pretende llegar a quienes deseen ahondar en el estudio de esta corriente filosófica y sus relaciones con la literatura y la sociedad. Aunque es un tema que la crítica ha revisado constantemente, sobre todo en autores como Quevedo y Gracián (Blüher, Ettinghausen, Abellán), por cuestiones de tiempo su análisis en clase no siempre va más allá de la mención de la influencia de los autores estoicos y neoestoicos en determinados textos. Sin embargo, el estoicismo y su contacto con la literatura áurea son la entrada a otros análisis de las relaciones entre la filosofía y la literatura o entre el estoicismo y otras corrientes literarias.

Por otra parte, los egresados de la LLLH pueden laborar, principalmente en cuatro campos: docencia, investigación, ejercicio profesional y difusión de la cultura (Colegio de Letras Hispánicas, s.f.). Cada campo requiere de ciertos conocimientos y habilidades específicas, por lo que, en la medida de lo posible, hay que dar a los estudiantes acceso a formación complementaria. En ese sentido, los cursos en línea son ideales para tal objetivo debido a las diferentes opciones que ofrecen en cuanto a comunicación asincrónica, creación de recursos educativos y acceso al conocimiento.

En ese tenor, completar la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas a través de la educación a distancia es una opción viable, porque un curso especializado en línea puede llegar de manera eficaz a sus destinatarios al no estar limitado por lugares y horarios. Además, las plataformas educativas como Moodle, Teams o Classroom pueden dar cabida a cantidades grandes de alumnos a bajo costo.

Finalmente, el tema del estoicismo en el Siglo de Oro es uno de muchos: con el servidor y el equipo de trabajo adecuados, se podrían desarrollar cursos complementarios con base en las necesidades académicas y laborales de los estudiantes. Esto dependería totalmente del criterio y los recursos de los profesores.

### **2.2.3 Oferta de educación continua en la Facultad de Filosofía y Letras**

Como se mencionó anteriormente es adecuado complementar la formación de los estudiantes a través de cursos. Para ello, la Facultad de Filosofía y Letras cuenta con la División de Educación Continua (DEC). “Las actividades de la DEC se organizan en cursos, talleres, seminarios, diplomados y ciclos de conferencias concebidos con gran flexibilidad interdisciplinaria y con la mayor calidad académica” (División de Educación Continua, s.f.).

En el segundo semestre de 2020, tras el confinamiento derivado de la pandemia por la COVID-19, la DEC comenzó a ofertar todos sus cursos en línea a través de la plataforma Moodle. Anteriormente, se hacía de forma presencial en las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras y en la modalidad virtual (desde 2009).

Los cursos de la DEC están disponibles para la comunidad de la facultad y el público en general, tienen costo y pueden clasificarse en tres grandes categorías:

- Adquisición de saberes para la docencia y el ámbito profesional.
- Titulación para algunas de las carreras impartidas en la FFyL.
- Temas relacionados con las carreras, aunque no necesariamente con alguna materia, corriente o autor en particular.

Asimismo, destaca el curso *Fonética y Fonología* (Facultad de Filosofía y Letras, 2020), desarrollado como parte del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), el cual se encuentra disponible a través de la plataforma WordPress. Esto último dificulta su acceso, ya que no es una plataforma educativa como tal y, a veces, la página web no funciona adecuadamente.

En este contexto, el curso *Estoicismo en el Siglo de Oro* tiene como referentes cursos diseñados específicamente para los estudiantes de la LLLH y otros pensados para el público en general. Con ellos tiene en común la flexibilidad, la pertinencia y el aprovechamiento de diversas herramientas digitales.

### **2.2.4 El estoicismo en el Siglo de Oro como tema de estudio**

El pensamiento de los filósofos estoicos, especialmente de Séneca y Epicteto, tiene una larga tradición en la literatura moral y política de España. Su popularidad posee diversas causas

entre las que destacan la relación entre el estoicismo y el cristianismo desde los orígenes de éste, los elementos conceptuales que el cristianismo adaptó de la Stoa, la figura de Séneca como sabio español, la cerrazón intelectual de la Contrarreforma, la leyenda de la amistad entre Séneca y San Pablo, el movimiento neoestoico europeo y la necesidad de una filosofía práctica que rigiera las conciencias en medio de una crisis social y política sin transgredir los límites de la Iglesia.

El entusiasmo español por Séneca y Epicteto inició, por lo menos, desde el siglo XIII, aunque a ambos se les identificaba más como sabios que como filósofos estoicos porque no había suficiente información sobre sus datos biográficos. Durante el siglo XV, hubo dos tópicos de corte estoico (brevedad de la vida y desprecio de los bienes) que nutrieron la literatura moralizadora y la literatura política. Sin embargo, el resurgimiento del estoicismo en la literatura española se dará hasta el siglo XVII (Blüher, 1983).

Abellán (1988) y Ettinghausen (2009) señalan que el resurgimiento del estoicismo en la España del Siglo de Oro se puede explicar por una serie de factores sociales, culturales y políticos que ocurren al interior y al exterior de la Península: la Contrarreforma católica, la crisis o decadencia del país y la influencia del movimiento neoestoico europeo encabezado por Justo Lipsio. Además, ocurrió una reactualización de tópicos medievales como el *contemptus mundi* y el *ars morendi*, con lo que la Iglesia católica repitió los preceptos estoicos sobre la mortificación del hombre desde su nacimiento con fines propagandísticos y doctrinales.

Por otro lado, el neoestoicismo llenó un vacío producido por el colapso del orden social, económico e ideológico. Los neoestoicos predicaron una fe optimista en el orden racional de las cosas porque, en su mayoría, necesitaban persuadirse a sí mismos y a sus lectores de que el caos era apariencia. No obstante, también consideraban que el estoicismo era inferior al cristianismo y sólo debía ser retomado en la medida en que sus preceptos se ajustaran a las verdades cristianas. En consecuencia, era común que las traducciones de Séneca y Epicteto fueran “cristianizantes” y que evitaran o refutaran temas como el suicidio, la igualdad del sabio con Dios y la ataraxia entendida como ausencia de sensaciones (Ettinghausen, 2009).

Como resultado de la convergencia de diversas formas de neoestoicismo en España, el movimiento alcanzará su punto culminante en las obras de Quevedo y Gracián. De igual



manera, otros autores se apropiarán de una serie de tópicos de origen estoico: el mundo como un gran teatro, el desengaño de apariencias y opiniones, la brevedad de la vida, la inexorabilidad de la muerte, la preparación para la muerte, el desprecio de los bienes externos, temas estrechamente relacionados con el *vanitas*, el *tempus fugit* y el *memento mori*.

En resumen, el estoicismo y la producción literaria del Siglo de Oro mantienen una relación que no se limita a la transmisión o cita de sentencias, pues se vincula con cuestiones culturales, políticas, sociales y hasta anímicas.

El siguiente y último capítulo es la aplicación de todo lo expuesto hasta ahora: concreta la propuesta de un curso sobre estoicismo en el Siglo de Oro a través del desarrollo y sustento de su planeación didáctica.

## Capítulo 3. Planeación del curso Estoicismo en el Siglo de Oro

Este capítulo tiene como objetivo aplicar los elementos teóricos, procedimentales y contextuales explicados hasta ahora. Se compone de tres apartados: el primero establece el enfoque pedagógico a partir del cual se desarrollará la planeación didáctica; el segundo es la planeación en sí misma; el tercero, la fundamentación de cada uno de sus componentes, objetivos y métodos.

### 3.1 Enfoque pedagógico

El curso en línea Estoicismo en el Siglo de Oro tiene como sustento pedagógico la teoría constructivista. De acuerdo con Navarro y Texeira (2011), el constructivismo es un paradigma que concibe al individuo como un protagonista en la *construcción* de su propio conocimiento.

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos disponibles, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. En consecuencia, el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007). El ambiente de aprendizaje constructivista tiene, principalmente, ocho características:

1. Provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad.
2. Evita las simplificaciones y representa panoramas complejos.
3. Propicia que el significado sea construido cuando el individuo interactúa de forma significativa con el mundo que le rodea.
4. Resalta tareas significativas en el contexto en lugar de instrucciones abstractas fuera de él.
5. Proporciona entornos de aprendizaje vinculados a la vida diaria o casos prácticos.
6. Fomenta la reflexión en la experiencia.
7. Permite el contexto y el contenido dependiente de la construcción del conocimiento.
8. Apoya la construcción colaborativa del aprendizaje (Hernández, 2008).

El constructivismo tiene diversas ramas y enfoques. En el ámbito pedagógico (constructivismo educativo), se han identificado cuatro corrientes: evolucionismo intelectual, desarrollo intelectual, desarrollo de habilidades cognoscitivas y construccionismo social. La corriente evolucionista establece como meta de la educación el progresivo acceso del individuo a etapas superiores de su desarrollo intelectual. La postura del desarrollo intelectual con énfasis en los contenidos científicos sostiene que el conocimiento científico es un excelente medio para el desarrollo de las potencialidades intelectuales si los contenidos complejos se hacen accesibles a las diferentes capacidades intelectuales y a los conocimientos previos de los estudiantes. La corriente de desarrollo de habilidades cognoscitivas plantea que lo más relevante en el proceso de aprendizaje es el desarrollo de tales habilidades y no los contenidos. Finalmente, la corriente constructivista social propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del aprendiz (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

Hernández (2008) asegura que las TIC, al ser utilizadas como herramientas constructivistas, crean una experiencia diferente en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes, pues se vinculan con la forma en la que ellos aprenden mejor y funcionan como elementos importantes para la construcción de su propio conocimiento. Por ello, la autonomía fomentada con el constructivismo se combina adecuadamente con la autogestión y el uso de herramientas tecnológicas de la educación en línea. En este contexto, la aplicación del enfoque constructivista a la EAD requiere el cumplimiento de las siguientes pautas:

- Organizar actividades que exijan al estudiante construir significados a partir de la información que recibe. Se le pide, por ejemplo, que elabore organizadores gráficos, mapas o esquemas.
- Proponer actividades o ejercicios que permitan a los participantes comunicarse con otros.
- Orientar y controlar las discusiones e interacciones para que tengan un nivel apropiado.
- Según el tipo de aprendizaje, es adecuado y oportuno permitir que los estudiantes se involucren en la solución de problemas a través de simulaciones o situaciones reales (Navarro y Texeira, 2011).

Como corriente pedagógica, el constructivismo es una teoría adecuada para la propuesta del curso en línea Estoicismo en el Siglo de Oro debido a que concibe al educando como alguien capaz de elaborar nuevos conocimientos a partir de la interacción de los saberes previos con la nueva información; porque fomenta el compromiso activo, la realimentación constante y la aplicación de los aprendizajes; porque “toma en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo, social y emocional del que aprende, por lo que busca plantear actividades que supongan retos asumibles para su nivel de conocimientos y experiencias” (Navarro y Texeira, 2011).

### 3.2 Planeación didáctica

#### I. Datos de identificación

<b>Institución:</b>	Facultad de Filosofía y Letras
<b>Nombre del curso:</b>	Estoicismo en el Siglo de Oro
<b>Modalidad:</b>	virtual
<b>Duración:</b>	50 horas

#### II. Perfil del participante

Estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas que busquen analizar la relación entre los planteamientos de la ética estoica y algunas obras literarias producidas durante el Siglo de Oro español.

#### III. Encuadre

##### Justificación

El estoicismo en el Siglo de Oro es un tema recurrente a la hora de examinar la obra de algunos autores de la época a la luz de las relaciones con su contexto político e ideológico. Por ello, es conveniente que los estudiantes comprendan e identifiquen el vínculo entre la ética estoica y la producción literaria del Barroco para elaborar trabajos de investigación desde un enfoque interdisciplinario.

## Propósito

Elaborar una investigación o análisis a partir de las relaciones conceptuales, históricas y culturales entre algunas obras de la literatura áurea y la ética estoica desarrolladas a lo largo del curso.

## Temática general

Unidad 1. Antecedentes

Unidad 2. Contexto histórico-social de los Siglos de Oro

Unidad 3. Estoicismo en España durante los siglos XVI y XVII

Unidad 4. Principales tópicos y representantes

Unidad 5. Comentario literario a las obras de corte estoico

## Metodología

El curso consta de 50 horas distribuidas en cinco semanas. Cada semana habrá una sesión de estudio sincrónico con dos horas de duración; las ocho horas restantes serán empleadas para que el estudiante analice los materiales educativos y realice las actividades de aprendizaje.

La metodología consiste en la construcción de aprendizajes significativos a partir de la aplicación de varias estrategias didácticas como organizadores gráficos, infografías y ensayos. También contempla la elaboración de un trabajo académico (proyecto integrador) que analice a profundidad uno o más tópicos de corte estoico en una obra literaria. Para esta actividad el estudiante recibirá la realimentación del instructor a lo largo del curso.

La evaluación se llevará a cabo en tres momentos:

1. Diagnóstico: identificación de saberes previos mediante la redacción de un texto.
2. Formación: elaboración de diversas actividades (de manera individual y colaborativa) a lo largo del curso.
3. Integración: realización de un ensayo académico.

## IV. Secuencia didáctica

### Unidad 1

**Aprendizaje esperado:** conocer las definiciones de estoicismo, sus representantes y la presencia de tópicos estoicos en la literatura española entre los siglos V y XV.

<b>Temario</b>	
1. Antecedentes <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Panorama general del estoicismo</li> <li>1.2 Estoicismo en España entre los siglos V y XIV</li> <li>1.3 Séneca en el Renacimiento español</li> </ul>	
<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Recursos educativos</b>
1. Elaboración de una línea del tiempo sobre la presencia de las ideas estoicas en España antes del siglo XV. 2. Realización de un mapa mental sobre los tópicos de origen estoico presentes en las <i>Coplas por la muerte de su padre</i> .	Lectura 1. Hacia una definición de estoicismo Video 1. Estoicismo en España entre los siglos V y XIV Lectura 2. Coplas por la muerte de su padre Lectura 3. Séneca en el Renacimiento español
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Aspectos por evaluar en la evidencia de aprendizaje</b>
1. Línea del tiempo. 2. Mapa mental.	1. La línea del tiempo debe organizar y sintetizar información histórica sobre la presencia del pensamiento estoico a partir del video 1 y la lectura 3. 2. El mapa debe explicar los tópicos de origen estoico presentes en el poema <i>Coplas por la muerte de su padre</i> de Jorge Manrique, Marqués de Santillana.

## Unidad 2

<b>Aprendizaje esperado:</b> identificar el contexto en el que se producen las obras literarias del Siglo de Oro.	
<b>Temario</b>	
2. Contexto histórico-social de los Siglos de Oro <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 Crisis económica y social</li> <li>2.2 Contexto político</li> <li>2.3 Contexto ideológico</li> </ul>	
<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Recursos educativos</b>

1. Elaboración de una infografía sobre la crisis de España en el Siglo de Oro. 2. Redacción de un ensayo sobre la crisis española y la ética estoica.	Video 2. El siglo XVII en España. Presentación 1. Causas de la crisis económica y social en la España del Siglo de Oro Lectura 4. La Contrarreforma
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Aspectos por evaluar en la evidencia de aprendizaje</b>
1. Infografía. 2. Ensayo 1.	1. La infografía debe sintetizar y organizar los conceptos clave en torno a la crisis de los Siglos de Oro. 2. El ensayo debe analizar la relación entre la crisis y la necesidad de una ética estoica pensada para la adversidad.

### Unidad 3

<b>Aprendizaje esperado:</b> determinar las causas y características del auge del estoicismo durante el Siglo de Oro.	
<b>Temario</b>	
3. Estoicismo en España durante los siglos XVI y XVII 3.1 La imagen de Séneca durante el Siglo de Oro 3.2 Sánchez de las Brozas y su traducción del <i>Manual</i> de Epicteto 3.3 Movimiento neoestoico europeo	
<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Recursos educativos</b>
1. Elaboración de un cuadro comparativo sobre las tres manifestaciones del pensamiento estoico durante los siglos XVI y XVII.	Lectura 5. La imagen de Séneca durante el Siglo de Oro Lectura 6. Sánchez de las Brozas y su traducción del <i>Manual</i> de Epicteto Video 3. El neoestoicismo europeo
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Aspectos por evaluar en la evidencia de aprendizaje</b>
1. Cuadro comparativo.	1. El cuadro debe mostrar las similitudes y diferencias entre las manifestaciones del pensamiento estoico en España durante los siglos XVI y XVII.

#### Unidad 4

<b>Aprendizaje esperado:</b> analizar los temas literarios de origen estoico y su presencia en obras del Siglo de Oro.	
<b>Temario</b>	
4. Principales representantes y tópicos <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1 Tópicos de corte estoico presentes en algunas obras del Siglo de Oro</li> <li>4.2 Estoicismo en Quevedo</li> <li>4.3 Estoicismo en Gracián</li> </ul>	
<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Recursos educativos</b>
1. Redacción de un ensayo sobre los tópicos estoicos presentes en la obra pictórica <i>San Francisco en oración</i> de Francisco de Zurbarán.	Video 4. Tópicos de corte estoico Lectura 7. Estoicismo en Quevedo Lectura 8. Estoicismo en Gracián Página web. Museo del Prado
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Aspectos por evaluar en la evidencia de aprendizaje</b>
1. Ensayo 2.	1. El ensayo 2 deberá definir y analizar los tópicos de origen estoico presentes en la obra <i>San Francisco en oración</i> de Francisco de Zurbarán.

#### Unidad 5

<b>Aprendizaje esperado:</b> analizar las relaciones conceptuales, históricas y culturales entre algunas obras de la literatura áurea y la ética estoica.	
<b>Temario</b>	
5. Comentario literario a las obras de corte estoico	
<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Recursos educativos</b>
1. Elaboración del proyecto integrador: el análisis de una obra literaria del Siglo de Oro desde su relación con el pensamiento estoico.	Todos los materiales y las evidencias de aprendizaje generadas a lo largo del curso.
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Aspectos por evaluar en la evidencia de aprendizaje</b>
1. Proyecto integrador.	1. El proyecto integrador deberá desarrollar el análisis de una obra literaria del Siglo de Oro



	(elección libre) tomando como base todos los materiales y trabajos del curso.
--	---

## V. Criterios de acreditación

El alumno debe cumplir con un 80 % de asistencia a las sesiones sincrónicas. Las ponderaciones por actividad son las siguientes:

Evidencia de aprendizaje	Ponderación
1. Línea del tiempo	7.5 %
2. Mapa mental	7.5 %
3. Infografía	7.5 %
4. Ensayo 1	10 %
5. Cuadro comparativo	7.5 %
6. Ensayo 2	10 %
7. Proyecto integrador	50 %

## VI. Fuentes de consulta

Abellán, J. (1988). *Historia crítica del pensamiento español. Del Barroco a la Ilustración (Siglo XVII-XVIII)*. Vol. III. Madrid: Espasa-Calpe.

Ariés, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.

Blüher, K. (1983). *Séneca en España. Investigaciones sobre la recepción de Séneca en España desde el siglo XIII hasta el siglo XVII*. Madrid: Gredos.

Cappelletti, A. (Int., Trad. y N.). (1996). *Los estoicos antiguos*. Madrid: Gredos.

Duhot, J. (2003). *Epicteto y la sabiduría estoica*. Barcelona: La aventura interior.

Epicteto. (1995). *Manual. Fragmentos*. Ortiz García, P. (intr., trad. y n.). Madrid: Gredos.

Ettinghausen, H. (2009). *Quevedo neoestoico*. Navarra: Eunsa.

Fernández y Fernández, L. (1996). Relaciones de Don Felipe con la religión. En *Historia de España Menéndez Pidal. T. XXII. España en tiempos de Felipe II*. Vol. II 1568-1598. Madrid: Espasa Calpe.

Landa, J. (2011). *Éticas de crisis: cinismo, epicureísmo y estoicismo*. Barcelona: Paso de Barca.

Lomba Fuentes, J. (agosto de 1993). El estoicismo y la literatura moral andalusí. *Medievalia*, 14.

Reyes, A. (1959). *La filosofía helenística*. México: FCE.

### **3.3 Fundamentación**

Ahora que se han establecido los elementos de la planeación didáctica del curso Estoicismo en el Siglo de Oro, es necesario fundamentar sus contenidos y disposición. Para ello, se revisarán la metodología y las unidades temáticas.

Como se indicó antes, el curso está diseñado para estudiantes de la LLLH que quieran analizar la relación entre los planteamientos de la ética estoica y algunas obras literarias producidas durante el Siglo de Oro español. De acuerdo con esta premisa, se estructuraron todos los elementos que se explican a continuación.

#### **3.3.1 Metodología**

La duración del curso (50 horas) está pensada según los principios de flexibilidad, autoestudio y guía por parte del profesor-asesor. Se pretende que los estudiantes gestionen su tiempo para revisar los materiales educativos, realizar las actividades y consultar cualquier duda en las sesiones en vivo o de manera asincrónica a través de la plataforma.

La distribución de horas de estudio por semana se realiza de acuerdo con el propósito del curso y los objetivos de cada unidad. Así, los alumnos trabajarán aproximadamente 10 horas en cada unidad temática, tiempo suficiente para alcanzar los aprendizajes esperados mediante el análisis de los recursos didácticos y la elaboración de las evidencias de aprendizaje. Lo anterior ya fue comprobado en la impartición del Taller *Metodología y Criterios Editoriales para la Elaboración de Materiales Educativos* (IPN, 2021).

Para medir el logro de aprendizajes significativos, se recurre a estrategias didácticas como organizadores gráficos, infografías y ensayos académicos con la intención de que el alumno demuestre de forma esquemática que puede aplicar los conocimientos de cada unidad. Asimismo, se realiza una evaluación diagnóstica para identificar saberes previos y un proyecto integrador que conjunte los aprendizajes adquiridos.

En todas las unidades, el temario, las actividades, los recursos, las evidencias y los aspectos a evaluar están en función del aprendizaje esperado y parten de los aportes de la crítica especializada en el tema.

### 3.3.2 Unidad 1

Para el logro del aprendizaje esperado de esta unidad, o sea, conocer las definiciones de estoicismo, sus representantes y la presencia de tópicos estoicos en la literatura española entre los siglos V y XV, es necesario plantear qué se entiende por estoicismo como filosofía y como conjunto de ideas que han atravesado la cultura en algunos países de occidente, en qué contextos surge, se mantiene o resurge y qué aspectos de la ética estoica penetraron en España durante el periodo mencionado. Por ello, el tema 1.1, Panorama general del estoicismo, se desarrolla en la lectura 1; tiene como fuentes obras introductorias: *Éticas en crisis: cinismo, epicureísmo y estoicismo* (Landa, 2011), *Los estoicos antiguos* (Cappelletti, 1996), *Epicteto y la sabiduría estoica* (Duhot, 2003) y *La filosofía helenística* (Reyes, 1959).

El acercamiento al estoicismo es indispensable a la hora de tratar la ética estoica y entender el surgimiento de tópicos como el suicidio, el desprecio de los bienes, la muerte o la virtud. De lo contrario, cabe la posibilidad de leer a uno o dos autores (casi siempre Séneca y Epicteto) y no estudiarlos en su contexto social e ideológico o aislar conceptos sin reconocer su origen.

Los temas 1.2 y 1.3, desarrollados en el video 1 y las lecturas 2 y 3, se centran en la influencia del estoicismo en España antes del Siglo de Oro. Esto a partir de la obra *Séneca en España* (Blüher, 1983). Conocer cómo se dio la transmisión de la ética estoica durante la Edad Media permite al alumno profundizar en aspectos que se mencionarán más adelante, como la leyenda de la amistad entre Séneca y San Pablo, el Séneca medieval, la muerte y el destino, entre otros.

También se sigue a Blüher a la hora de analizar las *Coplas por la muerte de su padre*, ya que el autor demuestra que el Marqués de Santillana “se vio influido, más que sus contemporáneos, por un auténtico contacto espiritual con la ética estoica de Séneca”, pues “de todos los autores clásicos, el mejor representado en su biblioteca fue Séneca” (Blüher, 1983, pp. 187 y 188).

La unidad 1 tiene dos evidencias de aprendizaje: una línea del tiempo y un mapa mental<sup>10</sup>. Un mapa mental es aquella estrategia didáctica cuyo objetivo es crear un modelo capaz de explicar las relaciones entre distintos niveles de información sobre un concepto o

---

<sup>10</sup> Para su elaboración se recomienda usar plataformas de libre acceso como Canva o GoConqr.

tópico, para ello, utiliza textos, figuras, iconos, códigos de colores, etcétera. En consecuencia, ayuda a retener y comprender mejor la información. Por su parte, una línea del tiempo es una representación gráfica de la información que expresa relaciones temporales lógicas y ordena los acontecimientos de manera secuencial; su finalidad es destacar hechos y momentos históricos relevantes para facilitar su retención (Villalustre Martínez y Moral Pérez, 2010).

Ambos organizadores gráficos sirven para que el alumno asimile, sintetice y estructure de manera lógica la información presentada en los recursos educativos. Como explica Fuentes Monsalves (2006), el uso de organizadores gráficos permite al estudiante transformar el contenido en un conocimiento más personal.

De igual manera, las evidencias ayudan al asesor a evaluar si se está logrando el aprendizaje esperado, mientras los criterios o aspectos a evaluar le especifican al alumno qué elementos conformarán su trabajo. Esto es válido para todas las evidencias del curso, incluido el proyecto integrador.

### **3.3.3 Unidad 2**

Desde el enfoque del curso, las obras literarias del Siglo de Oro deben ser estudiadas tomando en cuenta las condiciones sociales, políticas e ideológicas de la época. En consecuencia, la unidad 2 tiene como aprendizaje esperado la identificación de aspectos centrales como la crisis económica y social (tema 2.1) y el contexto político e ideológico (temas 2.2 y 2.3). Los temas se desarrollan en el video 2, la presentación 1 y la lectura 4 a partir de obras como las siguientes: *Historia crítica del pensamiento español. Del Barroco a la Ilustración* (Abellán, 1988), *España y su mundo 1500-1700* (Elliott, 1990) y *España, tres milenios de historia* (Domínguez Ortiz, 2007).

Entender el contexto de la España del Siglo de Oro ayuda a identificar adecuadamente las circunstancias en las que se da el resurgimiento del pensamiento estoico, tema de la unidad 3. Además, refuerza los conocimientos adquiridos durante los cursos de literatura española 3 y 4 de la LLLH.

La actividad 1 de esta unidad consiste en la elaboración de una infografía que explique las causas de la crisis en la España del Siglo de Oro. De acuerdo con Guzmán Cedillo (2017), la infografía como evidencia de aprendizaje sirve para promover la investigación, el análisis

y la síntesis de la información, además de las competencias digitales, pues la elaboración de una infografía requiere la conformación de un objeto gráfico atractivo, descriptivo y claro; al mismo tiempo, manifiesta la comprensión del tema estudiado.

La segunda actividad es la redacción de un ensayo académico-escolar sobre la posible relación entre la crisis española y el resurgimiento de la ética estoica. Por ensayo académico-escolar se entiende un texto de carácter expositivo-argumentativo, cuyos objetivos principales son someter un tema a un análisis crítico y demostrar el aprendizaje adquirido respecto a éste (Rodríguez Ávila, 2007).

Sobre la posible relación entre la crisis española y el resurgimiento de la ética estoica no hay un consenso por parte de la crítica especializada. Para Ettinghausen (2009), existe una relación directa pues “el neoestoicismo llenó un vacío producido por el colapso del orden social, económico e ideológico”. En el mismo sentido, Abellán (1988, p. 214) afirma que el neoestoicismo es la filosofía por excelencia del Barroco por ser apropiada para las crisis. Asimismo, el autor explica lo siguiente:

La nota de desengaño que marca toda la cultura barroca encuentra su mejor aliado en esta filosofía que trata de conjugar los principios estoicos con los cristianos [...]. La norma *sustine et abstine* venía exigida por las circunstancias adversas que vivía el país (Abellán, 1988, p. 209).

Finalmente, Elliott (1990, pp. 219 y 220) atribuye la promoción del neoestoicismo desde la Corte española a fines políticos y propagandísticos:

A inicios del siglo XVII, una oportuna doctrina de disciplina social estaba a la mano en los escritos neoestoicos de Justo Lipsio. El neoestoicismo, con su insistencia en las virtudes romanas de *auctoritas*, *temperantia*, *constantia* y *disciplina*, constituía una ideología sumamente apropiada para el Estado que aspiraba al absolutismo.

En este contexto, el ensayo como evidencia de aprendizaje sirve para que el alumno reflexione en torno a las diversas posturas respecto a la relación entre la crisis del Siglo de Oro y la necesidad de una ética estoica pensada para la adversidad.

### 3.3.4 Unidad 3

En esta unidad, el estudiante determina las causas del auge del estoicismo en la España del Siglo de Oro y las características del movimiento neoestoico. Para ello, las lecturas 5 y 6 y el video 3 parten principalmente de *Séneca en España* (Blüher, 1983) y *Quevedo neoestoico* (Ettinghausen, 2009).

Para Blüher (1983), la fuerte presencia del neoestoicismo en España tiene que ver con aspectos culturales específicos: el contexto ideológico de la Contrarreforma, la recepción favorable del neoestoicismo extranjero, el anticiceronianismo de finales del Renacimiento y su consecuente revalorización de la obra de Séneca, la exaltación del filósofo cordobés como sabio español y la traducción que Sánchez de las Brozas hizo del *Manual* de Epicteto. Otro elemento importante, que también es estudiado por Ettinghausen (2009), es la gran influencia que Justo Lipsio tuvo entre las élites intelectuales de la Península Ibérica, donde destaca su relación con Francisco de Quevedo, pues se sabe que ambos intercambiaron cartas.

Como evidencia de aprendizaje, en la actividad 1, el alumno elabora un cuadro comparativo sobre las principales manifestaciones de pensamiento estoico que Blüher y Ettinghausen abordan en sus textos: 1) la traducción de Sánchez de las Brozas mencionada arriba, 2) el abandono de Erasmo y Cicerón que trajo consigo un regreso a la obra de Séneca, así como el retorno al Séneca medieval, 3) la presencia del movimiento neoestoico europeo. La esquematización de estos conceptos en un organizador gráfico dará al alumno un panorama general sobre el estoicismo en España durante los siglos XVI y XVII.

### 3.3.5 Unidad 4

El aprendizaje esperado de esta unidad es analizar los tópicos literarios de origen estoico y su presencia en las obras del Siglo de Oro; con él se concluye el conjunto de aprendizajes necesarios para cumplir el propósito del curso.

El tema 4.1, Tópicos de corte estoico, se desarrolla en el video 4. Como se apuntó anteriormente, en la literatura y el arte del Siglo de Oro español existen tópicos o temas de corte neoestoico que reflejan una parte importante de la ideología de la época: el mundo como un gran teatro, el desprecio de los bienes externos, el desengaño y la brevedad de la vida. A continuación, se describen sus características.

La metáfora del mundo como un gran teatro explica la idea estoica de aceptar aquello ya dado (que no depende de uno mismo) y limitarse a accionar en lo que sí depende del individuo (la búsqueda de la virtud). Probablemente, el texto por el cual la idea llegó a España es el *Manual* de Epicteto (cap. XVII):

Recuerda que eres el actor de un drama, con el papel que quiera el director: si quiere uno corto, corto; si uno largo, largo; si quiere que representes a un pobre, represéntalo con nobleza: como a un cojo, un gobernante, un particular. Eso es lo tuyo: representar bien el papel que te han dado, pero elegirlo es cosa de otro.

En el Barroco español, se concibe al Dios cristiano como el gran dramaturgo y al hombre como el actor de su obra. La metáfora del mundo como un gran teatro era tan popular en la época que incluso existen obras con ella como núcleo, por ejemplo, *El gran teatro del mundo* de Calderón de la Barca.

En ese tenor, se encuentra un segundo tema: el desprecio de los bienes externos, ligado al *contemptus mundi* y al *vanitas* (ambos provenientes de la Edad Media). Para los estoicos, los bienes superficiales (dinero, títulos, cargos, etc.) son indiferentes porque no ayudan en la búsqueda de la felicidad y la virtud, además, distraen al sabio de la acción virtuosa. Por su parte, los cristianos predicaban una renuncia ascética al mundo, un deshacerse de lo terrenal para buscar la salvación en el más allá.

Como demostró Blüher (1983), desde el siglo XV los teólogos españoles encontraron en el desprecio estoico de los bienes (presente en la obra de Séneca) un importante y útil punto de contacto: “Pedro Díaz de Toledo, por ejemplo, recomendaba la doctrina estoica de las virtudes porque liberaba de la adoración de los bienes exteriores y dirigía al hombre hacia sus valores internos” (Blüher, 1983, p. 212). Posteriormente, durante la Contrarreforma, el *vanitas* y el *contemptus mundi* fueron retomados por los jesuitas para su combate al movimiento protestante, mientras ocurrieron el abandono de Erasmo, el regreso al Séneca medieval y la presentación de los santos como seres con virtudes ascético-estoicas dignas de imitar:

Se ponen a la vista del pueblo los milagros que Dios ha obrado por medio de los santos y los ejemplos saludables de sus vidas a fin de que den gracias a Dios por ellos, conformen su vida y sus costumbres a imitación de las de los santos y se muevan a Dios y a practicar la piedad (Sebastián, 1985, p. 62).

Así, el desprecio estoico de los bienes se mezcla con el *contemptus mundi* y el *vanitas*, aunque se hace énfasis en el tono ascético especialmente a partir de la traducción del *Manual* de Epicteto que hizo Sánchez de las Brozas, como se verá enseguida.

Un tercer tópico es el del desengaño, es decir, la convicción de que todo es “apariencia”: desde los bienes de Fortuna<sup>11</sup> hasta la capacidad del hombre de conocer lo infinito (Dios) con su mente finita. “El hombre barroco no deja de insistir [...] sobre el carácter aparential, por tanto, pasajero, tornadizo, del mundo, que se minusvalora como ilusorio” (Maravall, 1983, pp. 399-400). Para Flor (1999, p. 19), en el Siglo de Oro el pensamiento contrarreformista “tritura las certezas, amplifica las dudas hasta hacerlas asumir una condición trágica y rebaja, en definitiva, todo el sistema de lo humano a mera arquitectura efímera y aparential”. Cuando Francisco Sánchez de las Brozas realiza su traducción del *Manual* de Epicteto retoma el concepto de *representación* como una herramienta para el descubrimiento de lo falso:

Lo que interpreta el Brocense en Epicteto no es otra cosa que una teoría del *desengaño*: el carácter de aparente de la realidad terrena que se manifiesta en *visiones* e imágenes falsas (*fantasmas*) queda desenmascarado mediante la doctrina estoica del conocimiento. [...] En Sánchez de las Brozas el escepticismo y la teoría estoica del conocimiento van de la mano. La distinción entre parecer y ser, entre engaño y desengaño, tan crucial en el pensar barroco español, tiene, sin duda, una de sus fuentes en estas tesis estoicas (Blüher, 1983, p. 378-379).

Esta concepción racional y estoica del desengaño es retomada por Quevedo en su prosa (*Doctrina moral*, *La cuna y la sepultura*, etc.) y su poesía moral. Por último, se encuentra el tema de la muerte que en el Siglo de Oro tiene, principalmente, tres manifestaciones: 1) preparación para la muerte, 2) miedo a la muerte y 3) brevedad de la vida. En el contexto de la Contrarreforma, la muerte es un tema ineludible, es “una cosa metafísica que se expresa por una metáfora: la separación del alma y el cuerpo, sentida como la separación de dos esposos o dos amigos queridos y antiguos” (Ariés, 1983). En ese sentido, resulta que la muerte es la “verdadera vida” y la estancia en este mundo se convierte en una especie de viaje hacia un fin último. De ahí la idea de prepararse para la muerte que difundirán San Ignacio de Loyola y los jesuitas a partir de los textos estoicos y de la tradición patristica.

---

<sup>11</sup> “La Fortuna, en el siglo XVII, es una imagen retórica de la idea de mutabilidad del mundo: se la concibe como motor de los cambios y causa del movimiento que agita la esfera de los humanos” (Maravall, 1983).



De igual manera, el miedo a la muerte sirve a los jesuitas como un ejercicio constante para recordar la vanidad del mundo y la necesidad cristiana de perfeccionamiento del alma a través de la renuncia a los bienes externos (*memento mori*). Otra forma de abordar el temor a la muerte es la actitud de rechazo a la manera de los estoicos: quien entiende, junto con Séneca, que la muerte está presente en todos los momentos de la vida y que el hombre empieza a morir desde su nacimiento no tendrá miedo. De ahí los siguientes versos de Quevedo:

Breve suspiro y último y amargo  
es la muerte, forzosa y heredada;  
mas si es ley y no pena, ¿qué me aflijo?

Por otro lado, la brevedad de la vida es un tema abordado constantemente en la poesía y en la prosa de corte moral. Su fuente principal es un tratado homónimo escrito por Séneca, en el que el autor se vale de metáforas como la del viaje para explicar la corta existencia humana y la importancia de vivir bien, de cultivar la virtud. Sin embargo, a diferencia del cordobés, los escritores barrocos pondrán el acento en lo efímero del mundo y adaptarán el discurso a su contexto.

El tema 4.2, estoicismo en Quevedo, se aborda en la lectura 7, la cual se basa en los trabajos de Arellano (2006), Blüher (1983), Ettinghausen (2009), Abellán (1988) y una *Antología poética* editada por Jauralde Pou (2014). Respecto al acercamiento del autor al movimiento neoestoico no hay un consenso por parte de la crítica.

De acuerdo con Arellano (2006, p. 60), los motivos o temas de corte neoestoico presentes en la obra de Quevedo constituyen ejes semánticos derivados de la formación jesuita del autor, por tanto, no es necesario circunscribir su presencia a las fechas en las que hubo alguna crisis personal. Para Blüher (1983), el influjo del pensamiento estoico en la obra de Don Francisco se explica principalmente por su adhesión al movimiento neoestoico europeo y por el contexto político e ideológico de la Contrarreforma, que significó el abandono de Erasmo y la cristianización de los clásicos. Ettinghausen (2009) asegura que Quevedo buscaba la adopción de la ética estoica como patrón de vida cristiana (sobre todo en su prosa). Asimismo, explica lo siguiente:

Los tres periodos en los cuales Quevedo parece haberse sentido más atraído por el estoicismo (siendo el tercero el de su encarcelamiento en León, casi al final de su vida) denotan los

puntos culminantes de grandes crisis personales [...]. Resulta evidente que la atracción que ejercieron en él los ideales de imperturbabilidad y de autosuficiencia estoicas tuvo una estrecha relación con su carácter esencialmente poco estoico y respondió a su necesidad personal de un escudo eficaz contra la adversidad.

Con esta postura coincide Abellán (1988, p. 222-225), quien afirma que “todo el pensamiento de Quevedo gira en torno al neoestoicismo”, pues él tuvo una vida “marcada entre los extremos de la acción y el desengaño”. Así, “la sinceridad de las convicciones neoestoicas de Quevedo no puede admitir ninguna duda cuando se aprecia su conexión con las necesidades psicológicas del propio autor”. Por último, Jauralde Pou (2014, p. 17) plantea esto:

[A Quevedo] la lectura e imitación de Séneca le afectaban y llegaban como modelo de expresión porque sus circunstancias históricas y biográficas conectaban con mucho de lo que Séneca decía. El neoestoicismo le permitió conciliar su catolicismo ferviente con el estudio y admiración de los clásicos, una forma de “humanismo” tardío que inspiró muchas de sus inquietudes intelectuales.

Se observa que la crítica se divide entre quienes consideran que el neoestoicismo en la obra de Quevedo es una cuestión personal, psicológica o biográfica y entre quienes opinan que es algo sujeto completamente al ambiente intelectual de la época. Sin embargo, en lo que todos coinciden es en señalar la importancia del contexto político e ideológico. A esto se suma la intención del autor de producir una literatura que denunciara la crisis y sirviera como guía moral ante la decadencia de una España que vio hundirse.

En este trabajo, se considera que el acercamiento de Quevedo a la sabiduría de Séneca y Epicteto responde a la necesidad de afrontar y expresar las adversas circunstancias históricas, políticas, sociales y personales. El neoestoicismo del autor también demuestra la ambivalencia entre el desengaño y la acción de la que habla Abellán (1988), propia de un autor complejo, combativo, capaz de reelaborar las ideas de los antiguos en un nuevo discurso que aún ahora enfrenta al lector a la crisis.

Finalmente, el tema 4.3, Estoicismo en Gracián, es desarrollado en la lectura 8 a partir de Blüher (1983) y López Poza (2013). Gracián, como el resto de los escritores barrocos, tuvo acceso a diferentes textos de corte neoestoico, por ello, las ideas de Lipsio, Séneca y

Epicteto conviven en su obra con otras corrientes de pensamiento como el tacitismo. Blüher (1983, pp. 523 y 524) explica lo siguiente sobre el autor:

Gracián vio en Séneca al creador de una filosofía de la vida y una doctrina de cordura práctica de gran utilidad para cortesanos [...], a uno de los antecesores antiguos más destacados de sus propias teorías cortesanas sobre la prudencia mundana. [Aunque] limitó el uso de la ética estoica de Séneca a aquellos casos que permitían su acoplamiento a las reglas de un arte de vivir cortesano de impronta tacitista.

Por su parte, López Poza (2013) considera que dentro de las alegorías de *El criticón* se encuentra un compendio de enseñanzas estoicas de tipo moral: “el hombre, en el uso de su libre albedrío, se verá obligado a elegir constantemente y progresará en tanto sea capaz de mantenerse firme y no dejarse arrastrar por placeres o por aquello que pueda perturbar su ánimo”. Asimismo, para la especialista...

Gracián disfrazó mediante imágenes poéticas y metáforas —el salvaje y el naufrago, el padre y el hijo, dos peregrinos (uno maestro y otro discípulo), la encrucijada de caminos, la columna con emblemas, etc.— un mensaje moral acorde con la ética neoestoica: las vicisitudes de la búsqueda de la virtud como camino hacia la felicidad y la conveniencia de tener la guía de un proficiente en virtud moralmente superior (López Poza, 2013).

En efecto, Baltasar Gracián utiliza a su manera los preceptos de la moral neoestoica y los articula en función de un discurso que, en el marco del “deleitar aprovechando”, busca ser una guía (o arte de vivir) para los hombres de la corte.

A partir del estudio de los temas mencionados arriba, el alumno elabora un ensayo que identifique y analice tópicos de corte neoestoico en un cuadro de Francisco de Zurbarán, *San Francisco en oración* (1659). Esto servirá para evaluar la construcción de los aprendizajes de la unidad.

### **3.3.6 Unidad 5**

En la última semana de trabajo, los alumnos retoman los conocimientos adquiridos a lo largo del curso para elaborar su proyecto integrador. Un proyecto integrador es un ejercicio investigativo que permite articular todos los saberes de un curso. Por ser una estrategia formativa, se orienta a la apropiación comprensiva de conocimientos ya elaborados, pero

nuevos para el estudiante. A través de esta estrategia se busca el fortalecimiento de los aprendizajes significativos (Hewitt Ramírez, 2007).

El proyecto es la elaboración de un ensayo académico que analice una obra literaria del Siglo de Oro (elección libre) a partir de todos los materiales y evidencias de aprendizaje realizadas. Finalmente, los estudiantes socializarán el conocimiento a través de la revisión entre pares. Así, se cumple el objetivo general del curso Estoicismo en el Siglo de Oro. A continuación, se presenta la lista de cotejo con los criterios a evaluar.

*Tabla 5. Lista de cotejo para el proyecto integrador*

<b>Criterio</b>	<b>Cumple</b>	<b>No cumple</b>	<b>Observación</b>
1. El texto define qué se entiende por pensamiento estoico.			
2. Selecciona una obra a analizar.			
3. Explica el contexto histórico, político e ideológico en que se produjo la obra.			
4. Menciona las causas y características del auge del estoicismo durante el Siglo de Oro.			
5. Analiza los temas literarios de origen estoico presentes en la obra seleccionada.			
6. Ofrece conclusiones pertinentes sobre las relaciones conceptuales, históricas y culturales entre la obra y el pensamiento neoestoico.			
7. Parte de las evidencias de aprendizaje elaboradas a lo largo del curso.			
8. Incluye fuentes de información y citas.			
9. La redacción es clara y precisa.			
10. Contiene una portada con los datos del alumno.			

Con esto concluye el desarrollo de esta investigación, en el próximo apartado se presentan las consideraciones finales.

## Consideraciones finales

Este trabajo partió de la siguiente premisa: un curso en línea, realizado desde el enfoque constructivista y con las características de flexibilidad, comunicación sincrónica y asincrónica, autogestión, disponibilidad permanente de los materiales educativos, realimentación constante y estrategias didácticas en función del aprendizaje esperado, puede ofrecer a los alumnos de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas las condiciones idóneas para realizar un análisis profundo del tema estoicismo en el Siglo de Oro.

Lo anterior se demuestra porque el tema estoicismo en el Siglo de Oro es relevante a la hora de analizar los textos de la época a la luz de su contexto ideológico y social; sin embargo, la brevedad de los cursos de Literatura Española III y IV dificulta su estudio detenido. La educación a distancia podría solventar esa falta, pues ha probado que es efectiva para adquirir diversos conocimientos, ya que no está limitada por tiempos o espacios físicos. Por ello, la planeación didáctica de un curso en línea sobre estoicismo y Siglo de Oro, junto a otros cursos que ya se han realizado, puede ser un antecedente para futuros proyectos, con la finalidad de ganar más espacios para la enseñanza virtual de la literatura.

De igual forma, en el contexto de los cursos sobre literatura que, como acción remedial, usaron Zoom o plataformas similares para resolver la problemática del cierre de espacios por la pandemia de COVID-19, esta tesis propone un proceso que vaya más allá al definir criterios y establecer metodologías para el diseño y producción de cursos especializados en temas literarios.

Los argumentos se sostienen a partir de dos elementos: 1) la serie de tópicos de corte estoico presentes en la poesía, el teatro y la prosa del Siglo de Oro: el mundo como un gran teatro, el desprecio de los bienes externos, el desengaño y la brevedad de la vida; 2) el hecho de que la EAD ha ido ganando reconocimiento como una opción más flexible y barata ante la creciente demanda de educación superior, la necesidad permanente de formación especializada y la divulgación del conocimiento.

Como fundamento de lo expuesto hasta ahora, existen trabajos de investigación como *Quevedo neoestoico* de Ettinghausen (2009) y *La vida es sueño a la luz del pensamiento neoestoico-tacitista* de Campbell (2009). Ambos demuestran que el análisis de las obras barrocas desde el marco del neoestoicismo aún es pertinente y necesario. También hay un

antecedente de la propuesta: el curso en línea Fonética y Fonología (Facultad de Filosofía y Letras, 2020), un proyecto PAPIIT desarrollado de forma colaborativa entre estudiantes y profesores.

Además, hay diversas fuentes bibliográficas sobre el estoicismo en el Siglo de Oro, el avance de la educación a distancia y el diseño e implementación de cursos en línea, por ejemplo: Abellán (1988), Blüher (1983), Bosco Hernández y Barrón Soto (2008), Ettinghausen (2009), García Aretio (2009) y Rodríguez Mendoza (2018), entre otros. No obstante, se pueden plantear las siguientes dudas: ¿Por qué proponer un curso en línea sobre estoicismo en el Siglo de Oro en vez de analizar directamente la obra de un autor? ¿Por qué estoicismo en Siglo de Oro y no algún otro tema? ¿Hay un equilibrio entre los elementos pedagógicos y los literarios en el trabajo?

En esta investigación se optó por proponer el diseño de un curso con el fin de aplicar los conocimientos adquiridos en el trabajo como correctora de estilo de unidades de aprendizaje en línea y tras detectar que, en México, la oferta de educación a distancia enfocada en literatura es muy reducida. Por otra parte, queda abierta la posibilidad de realizar el análisis de las obras literarias del barroco como proyecto integrador del curso, por ello, esta opción no queda descartada del todo.

Asimismo, se eligió el tema estoicismo en el Siglo de Oro porque todavía quedan cosas por decir sobre el influjo de Séneca y Epicteto en las obras literarias del Barroco español, por ejemplo: hasta donde se pudo observar en esta investigación, aún no hay una palabra definitiva sobre el estoicismo en la poesía de Quevedo, pues la crítica no se ha puesto de acuerdo y falta un análisis riguroso de los poemas, el cual el curso tiene interés en fomentar. También es posible seguir ahondando en las relaciones entre poesía y filosofía a través de propuestas como la presentada.

Finalmente, este trabajo es interdisciplinario, ya que integra conocimientos sobre literatura del Siglo de Oro, historia del pensamiento en España y elementos pedagógicos (diseño instruccional, constructivismo y educación a distancia). Esto es valioso porque el desarrollo de cursos en línea es un campo en crecimiento donde las personas que egresan de la LLLH pueden participar activamente y porque retoma una forma de analizar la literatura áurea que aún tiene mucho que aportar.

## Referencias

- Abellán, J. (1988). *Historia crítica del pensamiento español. Del Barroco a la Ilustración (Siglo XVII-XVIII)*. Vol. III. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alonso Tejada, M. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores*. Recuperado de [http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf)
- Amaro de Chacín, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y posgrado* 26 (2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5330857>
- Antonio-Pérez, P., García Cué, J. y Aguilar Delgadillo, M. (2015). La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos entre lo deseable y lo real. Recuperado de [https://www.ecorfan.org/actas/educacion\\_ambiental\\_III/7%20Innovaci%C3%B3n%20educacional%20y%20reforma%20educacional/6%20Innovacion%20educacional%20y%20reforma%20educacional335-344.pdf](https://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_III/7%20Innovaci%C3%B3n%20educacional%20y%20reforma%20educacional/6%20Innovacion%20educacional%20y%20reforma%20educacional335-344.pdf)
- ANUIES. (2001). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Recuperado de <http://sistemas.dti.uaem.mx/sead/anuies-centrosur/pdf/plan.pdf>
- ANUIES. (s.f.). Directorio de IES afiliadas. Recuperado de <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejo-de-universidades-publicas-e-instituciones-afines-cupia/directorio-de-ies-afiliadas>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (mayo-agosto de 2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Arellano, I. (2006). *Francisco de Quevedo*. Madrid: Síntesis.
- Ariés, P. (1983). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.
- Arjona Gordillo, M. y Blando Chávez, M. (2007). Ambientes Virtuales de Aprendizaje. En Figueroa Nazuno, J., et. al. (Eds.). *Metodología para la Educación a Distancia*.

IPN. Centro de Investigación en Computación. Recuperado de <https://magno-congreso.cic.ipn.mx/cd-2007/Magno%20Congreso%20CIC%202007/METODOLOGIA%202007/Metodologia%202007.pdf#page=15>

Arziga Castañón, J., Quintero Romero, D. y Morales Hernández, R. (noviembre, 2016). Políticas educativas y calidad en la educación superior. Encuentro *Nacional sobre Desarrollo Regional en México*. AMECIDER – ITM, Mérida, Yucatán.

Belloch, C. (s.f.). Diseño instruccional. Recuperado de <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>

Benavides Lara, M. (2011). *El e-learning. Una aproximación pedagógica*. (Tesina de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Blüher, K. (1983). *Séneca en España. Investigaciones sobre la recepción de Séneca en España desde el siglo XIII hasta el siglo XVII*. Madrid: Gredos.

Bonilla Torres, J. (2017). *La planificación didáctica argumentada, un paso hacia la profesionalización docente*. (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico de Monterrey, México.

Bosco Hernández, M. y Barrón Soto, H. (2008). *La educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa*. SUAFyL, UNAM. Recuperado de [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco\\_Barron\\_Educacion\\_a\\_distancia\\_Mex\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/3714/Bosco_Barron_Educacion_a_distancia_Mex_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cabero Almenara, J. (Coord.). (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Gill.

Cappelletti, A. (Int., Trad. y N.). (1996). *Los estoicos antiguos*. Madrid: Gredos.

Colegio de Letras Hispánicas. (1999). Plan de estudios vigente. Recuperado de <http://hispanicas.filos.unam.mx/licenciatura-en-lengua-y-literaturas-hispanicas/>

Colegio de Letras Hispánicas. (s.f.). Programa académico. Recuperado de <http://hispanicas.filos.unam.mx/inicio/programas-academicos/>

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. México: Paidós.



- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.  
(s.f.). Oferta educativa. Recuperado de <https://cuaieed.unam.mx/oferta-cuaieed>
- Cruz Gallegos, C. (2016). *La educación a distancia a través de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC). Un análisis didáctico sobre el proyecto MOOC desde la Unidad Politécnica para la Educación Virtual del Instituto Politécnico Nacional*. (Tesina de licenciatura). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- DEV. (s.f.). Elaboración de planeación didáctica. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/dev/docs/Evaluaci%C3%B3n%20UAL/planeacion.pdf>
- DFIE. (s.f.). Solicitud de registro para acciones de formación. Recuperado de <https://www.ipn.mx/dfie/formatos.html>
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit?usp=sharing>
- Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*. (21). Recuperado de <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISE%20DIO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aprox-metod.pdf>
- División de Educación Continua. (s.f.). *Información adicional*. [Página de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/Divisi%C3%B3n-de-Educaci%C3%B3n-Continua-FFyL-286074871465539/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/Divisi%C3%B3n-de-Educaci%C3%B3n-Continua-FFyL-286074871465539/about/?ref=page_internal)
- Domínguez Ortiz, A. (2007). *España. Tres milenios de historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Dorrego, M. (julio-diciembre 2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de pedagogía*, XXXII (91). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Duhot, J. (2003). *Epicteto y la sabiduría estoica*. Barcelona: La aventura interior.
- EcuRed. (s.f.). Enseñanza programada. Recuperado de [https://www.ecured.cu/Ense%C3%B1anza\\_Programada](https://www.ecured.cu/Ense%C3%B1anza_Programada)

- El Colegio de México. (s.f.). Cursos breves. Recuperado de <https://cell.colmex.mx/index.php/actividades/cursos>
- Elliott, J. (1990). *España y su mundo 1500-1700*. Madrid: Alianza.
- Epicteto. (1995). *Manual. Fragmentos*. Ortiz García, P. (intr., trad. y n.). Madrid: Gredos.
- Ettinghausen, H. (2009). *Quevedo neoestoico*. Navarra: Eunsa.
- Facultad de Filosofía y Letras. (2020). Fonética y Fonología. Curso en línea. Recuperado de <http://132.248.144.246/foneticafonologia/courses/fonetica-y-fonologia/>
- Fernández y Fernández, L. (1996). Relaciones de Don Felipe con la religión. En *Historia de España Menéndez Pidal. T. XXII. España en tiempos de Felipe II*. Vol. II 1568-1598. Madrid: Espasa Calpe.
- Figuroa Nazuno, J., et. al. (Eds.). (2007). *Metodología para la Educación a Distancia*. IPN. Centro de Investigación en Computación. Recuperado de <https://magno-congreso.cic.ipn.mx/cd-2007/Magno%20Congreso%20CIC%202007/METODOLOGIA%202007/Methodologia%202007.pdf#page=15>
- Flor, F. (1999). *La península metafísica: arte, literatura y pensamiento en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Fuentes Monsalves, L. (2006). Organizadores gráficos: un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 10. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25570>
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.
- (1999). *Historia de la educación a distancia*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959>
- (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinética* (34). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009)

- Guzmán Cedillo, Y. (2017). Diseño y confiabilidad de una rúbrica para evaluar infografías didácticas. *Enseñanza & Teaching*, 35(2). Recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136295/Diseno\\_y\\_confiabilidad\\_de\\_una\\_rubrica\\_pa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136295/Diseno_y_confiabilidad_de_una_rubrica_pa.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernández Aguilar, M. y Córca, J. (2005). Modelo de diseño de un curso en línea. Recuperado de <http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/ve/extensos/carteles/mesa2/2005-03-30451MODELODEISENODEUNCURSOENLINEA.pdf>
- Hernández Requena, S. (octubre de 2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 5(2). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v5n2-hernandez.html>
- Hewitt Ramírez, N. (enero-junio de 2007). El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la integración y la socialización del conocimiento. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297224869006.pdf>
- Ibáñez Marmolejo, M. (2008). *Los objetos de aprendizaje en la enseñanza de la Bibliotecología: una propuesta metodológica para aplicarse en la Licenciatura de la modalidad a distancia de la ENBA*. (Tesis de maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (s.f.). ¿Qué es la calidad educativa? Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/directrices-para-mejorar/que-es-la-calidad-educativa/>
- Instituto Politécnico Nacional. (2004). *Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del nuevo Modelo Educativo y Académico*. México: IPN.
- IPN, BUAP, Unadm. (2017). *Planeación didáctica para la modalidad no escolarizada y mixta*. México: IPN.
- Islas Salinas, P., Trevizo Nevárez, M. y Heiras Torres, A. (9 de octubre de 2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autosuficiencia del maestro universitario. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651961005>

- Jauralde Pou, P. (2014). Introducción. En F. Quevedo, *Antología poética* (pp. 13-33). Barcelona: Espasa Libros.
- Landa, J. (2011). *Éticas de crisis: cinismo, epicureísmo y estoicismo*. Barcelona: Paso de Barca.
- Literatura UNAM. (2020). Actividades. Recuperado de <http://www.literatura.unam.mx/index.php/actividades/talleres/90-talleres-talleres/868-talleres-agosto-diciembre-2020>
- Lomba Fuentes, J. (agosto de 1993). El estoicismo y la literatura moral andalusí. *Medievalia*, 14.
- López Poza, S. (2013). Moral neoestoica alegorizada en El criticón de Gracián. *Mélanges de la Casa de Velázquez*. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/mcv.5234>
- Maravall, J. (1983). *La cultura del Barroco*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27057946004/html/index.html>
- Melitón García, I. y Valencia Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores docentes. *Ra Ximhai*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134001>
- Mendoza Toledo, I. (2011). La planeación de una clase. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42128/38270>
- Navarro, E. y Texeira, A. (2011). Constructivismo en la educación virtual. *Didáctica, innovación y multimedia*, 21. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/search?f=title&p=Constructivismo%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20virtual&sc=1&ln=ca>
- OCDE. (2019). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral. Resumen, evaluación y recomendaciones*. Recuperado de <https://www.oecd.org/employment/educacion-superior-en-mexico-a93ed2b7-es.htm>

- (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. Recuperado de <http://www.oecd.org/publications/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina-9789264277977-es.htm>
- Pérez Porto, J. (2019). Definición de política educativa. Recuperado de <https://definicion.de/politica-educativa/>
- Pérez Pérez, M. (2017). *Estrategia didáctica para desarrollar la escritura creativa mediante la apreciación de los cortometrajes de animación el bachillerato*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/E1S91PBPJGIV6PN71K6RA7PPUXV5H881DDGK3RJ1JLGNFTD9QT-48832?func=full-set-selected>
- Quevedo, F. (2014). *Antología poética*. Barcelona: Espasa Libros.
- Reyes, A. (1959). *La filosofía helenística*. México: FCE.
- Rodríguez Ávila, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080110>
- Rodríguez Mendoza, N. (2018). *Modelos educativos para aulas virtuales*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Salles, R. (2006). *Los estoicos y el problema de la libertad*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Sandoval Esquivel, Y. (2016). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar* 17(32), pp. 61-72.
- Sebastián, S. (1981). *Contrarreforma y Barroco*. Madrid: Alianza.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020)
- Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza. Aprendizaje y evaluación*. Recuperado de <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/El-Proyecto-de-Ense%C3%B1anza-5.0.pdf>

- Torres Martínez, C. (2007). *La aplicación del Diseño Instruccional en cursos de Capacitación e-learning*. (Tesis de licenciatura). México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (2002) *Aprendizaje abierto y a distancia Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>
- UNESCO (s.f.). *La Educación Superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/educacion a distancia modelo final.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/educacion_a_distancia_modelo_final.pdf)
- Unidad Politécnica de Educación Virtual. (2009). *Modelo de operación del Polivirtual*. Recuperado de [http://www.upev.ipn.mx/Conocenos/Paginas/Modelos\\_polivirtual.aspx](http://www.upev.ipn.mx/Conocenos/Paginas/Modelos_polivirtual.aspx)
- Universidad Abierta y a Distancia de México. (s.f.). Antecedentes. Recuperado de <https://www.unadmexico.mx/index.php/2015-09-09-22-32-08/antecedentes>
- Universidad de los Andes. (s.f.). *Leer a Macondo: la obra de Gabriel García Márquez*. [Curso en línea]. Recuperado de [https://www.coursera.org/learn/macondo-gabriel-garcia-marquez?ranMID=40328&ranEAID=OUg\\*PVuFT8M&ranSiteID=OUg.PVuFT8M-BMpDkhXmf3S0cxDBUmPEag&siteID=OUg.PVuFT8M-BMpDkhXmf3S0cxDBUmPEag&utm\\_content=10&utm\\_medium=partners&utm\\_source=linkshare&utm\\_campaign=OUg\\*PVuFT8M](https://www.coursera.org/learn/macondo-gabriel-garcia-marquez?ranMID=40328&ranEAID=OUg*PVuFT8M&ranSiteID=OUg.PVuFT8M-BMpDkhXmf3S0cxDBUmPEag&siteID=OUg.PVuFT8M-BMpDkhXmf3S0cxDBUmPEag&utm_content=10&utm_medium=partners&utm_source=linkshare&utm_campaign=OUg*PVuFT8M)
- Universitat Oberta de Catalunya. (s.f.). Asignaturas libres. Teoría de la literatura. Recuperado de <https://estudios.uoc.edu/es/asignaturas-libres/artes-humanidades/teoria-literatura/presentacion#precio-matricula>
- (s.f.). Lengua y Literatura Catalanas. Presentación. Recuperado de <https://estudios.uoc.edu/es/grados/lengua-literatura-catalanas/presentacion>
- Vélez Chablé, G. y Terán Delgado, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6, pp. 55-65.

- Villalustre Martínez, L. y Moral Pérez, E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos “de” aprendizaje y “para” el aprendizaje en Ruralnet, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268848>
- Yela, S. (2019, 24 de abril). Planificación didáctica. Recuperado de <https://www.udv.edu.gt/planificacion-didactica/>