



Universidad Nacional Autónoma de México
Maestría en Enseñanza Superior
Facultad de Filosofía y Letras

El Diseño del Proyecto de Investigación en
el Colegio de Ciencias y Humanidades

Informe Académico por Propuesta
de Intervención Académica

Que para optar por el grado de:
Maestría en Enseñanza Superior

Presenta:

Oscar Jesús López Camacho

Tutora:

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos

(Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM)

Comité:

Dra. María Concepción Barrón Tirado

(Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM)

Dra. Sara Rosa Medina Martínez

(Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM)

Dra. Bertha Orozco Fuentes

(Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM)

Dra. María del Carmen Saldaña Rocha

(Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM)

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, noviembre de 2018



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.

Para:

Judith: Amor compartido generador de cuatro vientos, que flotas sobre las olas de tus firmezas.

Areusa: Sirena virtuosa que danzas ensimismada sobre la delgada hoja de la planta de un jardín.

Elicia: Mariposa que nadas bajo el agua al ritmo de la música producida por tu felicidad.

Dos almas: Unidas en Dolores por “Un viejo amor”.

Javier: Fraternidad sólida desde y en los sesenta.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como proyecto educativo	15
<i>1.1</i> El Plan de Estudios Actualizado (PEA)	16
<i>1.2</i> El modelo educativo	19
<i>1.3</i> El perfil de egreso	22
<i>1.4</i> Las áreas	25
<i>1.5</i> El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación	27

Capítulo 2. El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental	33
2.1 Las cuatro asignaturas	34
2.2 El enfoque general	37
2.3 El taller	39
2.4 Las habilidades	41
2.5 Los ejes	43
2.6 El programa del cuarto semestre	44
2.6.1 Las unidades de trabajo	46
2.6.1.1 La unidad II. Diseño de un proyecto de investigación	50
2.6.1.2 La presentación	50
2.6.1.3 El propósito	51
2.6.1.4 El tiempo	52
2.6.1.5 Los aprendizajes	52
2.6.1.6 Las estrategias	57
2.6.1.7 Las temáticas	60
2.6.1.8 La evaluación	61
2.6.1.9 La bibliografía	62

Capítulo 3. La intervención en el cuarto semestre	65
3.1 La intervención académica	66
3.1.1 Delimitación del campo temático	69
3.1.2 Justificación del tema	73
3.1.3 Objetivos del informe	76
3.1.4 Esquema de presentación y desarrollo	77
3.1.4.1 El material para la intervención académica	77
3.1.4.2 La forma de trabajo en el aula	132
3.1.4.3 Valoración de los alcances y las limitaciones tanto del material elaborado como de su puesta en práctica	148
Conclusiones	167
Fuentes de información	231
Anexos	239

Introducción

Como realidad educativa compleja, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) a más de 47 años de su fundación no deja de estar sujeto a profundas transformaciones que lo han convertido en una entidad sólida, cuyo modelo curricular alternativo se ha afianzado en lo interno como uno de las dos grandes opciones de bachillerato ofrecidas por la Universidad Nacional Autónoma de México y ha marcado la pauta para el trabajo de otras instituciones de educación media superior en nuestro país.

A quienes trabajamos en el CCH nos parece más que evidente su aporte para la formación de estudiantes que se integran exitosamente a los estudios superiores en nuestra misma institución o en otras, públicas y privadas. Asimismo consideramos que el CCH nos ha ofrecido la oportunidad de formarnos como docentes conforme a las exigencias requeridas por él. Los resultados de este proceso de formación se suelen reflejar no sólo en el trabajo directo con los estudiantes, adolescentes en su mayoría, sino en el quehacer docente de quienes hemos tenido la

posibilidad de laborar en otras instituciones correspondientes a iguales o distintos niveles educativos.

Punto clave de nuestra actividad como profesores dentro del CCH es la necesidad de volvernos creativos, tanto en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje como de su puesta en práctica en el aula. Ello implica afrontar el compromiso de trabajar de manera seria, no improvisada, lo cual exige asumir el deber acorde con la responsabilidad asignada con nuestros grupos. El reto de ser creativos y de enfrentar riesgos no tan comunes en la docencia nos mueve a mantenernos activos, lo cual impide que claudiquemos ante la rutina y nos impulsa a imaginar constantemente escenarios posibles, donde los aprendizajes de nuestros estudiantes sean cada vez más factibles. Es ésta, a mi juicio, la forma más clara de entender la libertad de cátedra universitaria.

En este informe académico por propuesta de intervención académica, presentaré el trabajo hecho a lo largo del ciclo escolar 2015-2016 con un grupo de cuarto semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades. Expondré las actividades realizadas a lo largo de la unidad II del programa y me centraré especialmente en reflexionar en torno a los logros y las limitaciones obtenidos en esta unidad del curso.

Dada la naturaleza del presente trabajo, conviene que sea presentado en la modalidad de informe, texto que “consiste en describir una situación real cualquiera de las relaciones humanas, políticas o administrativas, hechos todos que interesan a diversas disciplinas antropológicas, sociológicas, lingüísticas (...)”

(Zubizarreta, 1986, p. 53). En este caso, la situación real se refiere al trabajo concreto de docencia con un grupo de cuarto semestre de educación media superior; las relaciones humanas, a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; y a las disciplinas involucradas habrá que agregar la pedagogía a esta definición.

Considero el informe como el tipo de texto apropiado para expresar los resultados de una intervención en el proceso formativo de estudiantes en un contexto de educación formal, puesto que permite dar cuenta de mis observaciones directas sobre la realidad cotidiana que vivimos alumnos y docente dentro del aula en el bachillerato de una institución educativa de gran reconocimiento social.

Entre estas observaciones, habría que destacar las relacionadas con las particularidades de las interacciones de los estudiantes, especialmente las concernientes al trabajo en equipos. El informe permite, también, mostrar mis apreciaciones acerca de la revisión de los trabajos individuales y colectivos surgidos de la clase. Del mismo modo, me da la posibilidad de reflexionar más rigurosamente sobre comentarios, pláticas y entrevistas informales con los alumnos del grupo.

Como responsable de grupo, no eludo el compromiso que implica ejercer la creatividad, a fin de plantear estrategias que fomenten el acceso de los estudiantes a los aprendizajes exigidos por el cuarto curso del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Para esto, diseñé la mayoría de los materiales que pusimos en práctica a lo largo del semestre. El trabajo expuesto en este informe muestra tanto las ventajas como las desventajas de uno de ellos.

El material elaborado para el diseño del proyecto de investigación se basó en planteamientos cognoscitivistas sobre la construcción del conocimiento a partir de aproximaciones sucesivas. De especial relevancia para la producción de textos académicos resultó la aportación de Ma. Teresa Serafini, Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz, a quienes añadí autores más directamente vinculados con la investigación documental, como Laura Cázares Hernández, Salvador H. Mercado, Lourdes Münch y Ernesto Ángeles, entre otros. El soporte psicopedagógico se basó primordialmente en las contribuciones de Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkfield, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, así como en las aportaciones de Marco Antonio Moreira e Ilena María Greca, quienes critican pero a la vez enriquecen los planteamientos de George J. Posner y Kenneth Strike en relación con la teoría del cambio conceptual. Las *Modalidades de Titulación* para la Maestría en Pedagogía publicadas por la Facultad de Filosofía y Letras y otras dependencias de la UNAM representaron la guía ineludible para la conformación de este informe en cuanto a su estructura.

El tratamiento de los diversos componentes de este informe requiere de la división en tres capítulos. En el primero, abordo el CCH predominantemente como una manifestación del currículum formal, para lo cual se retoma como documento rector el Plan de Estudios Actualizado (PEA). El segundo plantea como eje el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, por lo que la base para su elaboración es el conjunto de programas de la materia. En el tercero, introduzco el material diseñado por mí, que fue objeto de trabajo a lo largo

del curso, así como el informe de las actividades de intervención académica, donde se abordan sus alcances, limitaciones y las reflexiones críticas pertinentes.

Debe precisarse que este informe da cuenta del trabajo realizado en un grupo de la penúltima generación que cursó la asignatura con los programas del año 2003 en cuarto semestre, los cuales a su vez representaron la nueva versión de los programas iniciales de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el marco curricular del Plan de Estudios Actualizado de 1996.

Conviene aclarar, además, que cada vez que en este informe se mencione al estudiante, el alumno, el profesor o el docente, en singular o plural, me estaré refiriendo tanto a los actores sociales o educativos del sexo masculino como femenino. El uso del masculino en singular o plural es, en consecuencia, convencional, por lo que no debe entenderse como una referencia que pretenda desavalar o excluir a un sector de la población que, en nuestro contexto, llega a ser incluso mayoritario.

Agradezco la contribución invaluable de dos instituciones que a lo largo de más de 33 años me han permitido ejercer la enseñanza y formarme paralelamente como docente: la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (Plantel Sur) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ambas, sin duda, representan mi “razón de ser educativa”.

Casi para terminar, no podría dejar de manifestar mi agradecimiento al estudiantado que conformó el grupo 429 durante el periodo 2015-2016, con el cual trabajé durante dos semestres

y con el que me siento en deuda por su constancia, que me permitió desarrollar mi labor docente de manera muy segura.

Por último, me considero privilegiado por contar con el apoyo constante de mis más queridas egresadas del CCH: mi esposa, Judith, y mis hijas, Areusa y Elicia, motivadoras voluntarias e involuntarias de la escritura de este informe. Identificadas las tres como alumnas del CCH y la primera de ellas también como maestra de este bachillerato universitario, han sido la inspiración cotidiana que me ha forzado a no darme por vencido a pesar de la edad, los desánimos y mis reiteradas dispersiones. Muchas gracias a ti, Judith, a ti, Areusa, y a ti, Elicia, por el amor que me han externado.

Capítulo 1

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como Proyecto Educativo

Con la apertura de clases en los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo en 1971, así como al siguiente año en Oriente y Sur, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México inició el desarrollo de uno de los proyectos educativos más novedosos del nivel medio superior de su época. Como producto directo de las demandas del movimiento estudiantil y popular de 1968, el CCH asumió como compromiso la ampliación de la cobertura en este nivel educativo al cada vez más amplio sector de la población egresado de secundaria cuyas expectativas de continuar sus estudios solían quedar trucas.

El CCH se convirtió de esta manera en la otra gran opción no sólo dentro del bachillerato propedéutico de la zona metropolitana, sino dentro del bachillerato universitario en particular, la cual habría de dar cabida a miles de estudiantes en sus aún inacabadas, aunque para el momento suficientes, instalaciones. A 47 años de su nacimiento, el proyecto inicial mantiene su vi-

gencia, si bien con los debidos ajustes que se han incorporado a lo largo de su historia. Una buena parte de esos ajustes, en términos formales, se expresa sintéticamente en un documento que concentra los productos de años de análisis, crítica y auto-crítica que originaron la reformulación del proyecto educativo del CCH: el Plan de Estudios Actualizado (PEA).

1.1 El Plan de Estudios Actualizado (PEA)

Los fundamentos del proyecto que regiría al CCH aparecieron en la *Gaceta amarilla* de la UNAM el 1° de febrero de 1971. En ella se enunció “el principio de una propuesta educativa distinta a las organizaciones curriculares existentes en ese momento, caracterizada, entre otros elementos, por un compromiso social expresado en la idea de ‘educar más y mejor a un mayor número de mexicanos’” (Colegio de Ciencias y Humanidades, s.f., p. 1).

De esta manera, el modelo educativo se aleja de los bachilleratos vigentes en su época y, en resumen,

se sustenta en un paradigma ajeno a la educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente. La perspectiva educativa adoptada en el Colegio define los principios filosóficos que la caracterizan, ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. (Colegio de Ciencias y Humanidades, s.f., p. 3)

Incorporando los planteamientos básicos del proyecto original del CCH, el PEA, publicado en 1996, expresa las modificaciones pertinentes que fueron el resultado de un largo proceso de revisión curricular, el cual se formalizó de un modo más preciso a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, mediante el trabajo comprometido de diversas comisiones académicas y de la participación lo más amplia posible de distintos sectores de la comunidad universitaria.

El resultado de la actualización no dejó, sin embargo, de suscitar fuertes polémicas, las cuales reflejaron la manifestación del espíritu crítico que ha caracterizado al Colegio de Ciencias y Humanidades desde su creación. Las discusiones llamaron la atención, sobre todo, sobre la vigencia del comúnmente denominado “modelo educativo”, que solía reducirse en la perspectiva de muchos críticos exclusivamente a la permanencia de los principios rectores del CCH: “aprender a aprender”, “aprender a hacer” y “aprender a ser”.

Se pensaba, acaso ingenuamente, que la supresión de estos principios alteraría la “esencia”, el fundamento básico o la razón de ser del CCH. Desde este punto de vista, su eliminación facilitaría la apertura de puertas a una concepción “instrumentalista” o “eficientista” de la educación, acorde con los requerimientos de los principales agentes rectores a nivel mundial de la globalización. Esto conllevaría la desaparición en el diseño mismo del plan de estudios de la posibilidad de continuar ejerciendo el pensamiento crítico, propio de esta modalidad universitaria de bachillerato.

Nada de lo previsto por estas visiones “apocalípticas” o “catastrofistas” sucedió, puesto que en el PEA (así como más específicamente en el posterior planteamiento de los programas de las diferentes materias) no sólo se mantuvieron vigentes los mencionados principios, sino que se precisaron, a fin de que pudieran traducirse en estrategias puntuales que exigieran actividades congruentes con el desarrollo del pensamiento crítico y no quedaran enunciadas nada más en el terreno de las buenas intenciones.

Como toda expresión del currículum formal, el proyecto educativo presentado en el PEA aparece como una gran utopía a lograr en mayor o menor grado según las condiciones concretas de su puesta en práctica. Estas determinantes tienen que ver, entre otros aspectos, con la formación inicial de los profesores, el programa permanente de actualización de docentes, los nombramientos laborales, las aulas adecuadas, el diseño de materiales apropiados para las clases, los apoyos institucionales debidos, el número de estudiantes por grupo, los antecedentes académicos de los alumnos y los programas de las diversas materias.

De esta manera, la abstracción que representa hablar de un proyecto educativo, se actualiza en el contexto particular donde se enmarca. En el caso del CCH, las condiciones de aplicación del PEA y sus correspondientes programas fueron, en general, favorables.

Pero antes de continuar, conviene que nos detengamos en las razones que justifican la consideración de la permanencia del modelo educativo dentro del PEA.

1.2 El modelo educativo

El PEA reafirma explícitamente la continuidad del proyecto educativo del CCH. En su parte introductoria se señala que “(...) la comunidad ha ofrecido una confirmación reiterada, reflexiva y unánime, acerca del valor y vigencia de las concepciones del Bachillerato del Colegio y ha manifestado, al mismo tiempo, su convicción de la necesidad de corregir algunas de sus limitaciones evidentes (...)” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 5).

Por consiguiente, se sostiene la permanencia de los “puntos esenciales de la concepción del plan de estudios vigente”, entre los que destacan “la caracterización de su bachillerato como un bachillerato universitario, propedéutico, general y único”, “un bachillerato de cultura básica”, la consideración “del alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación, así como “facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, pp. 5-6).

De manera más específica, el PEA establece dentro de su marco normativo más amplio la necesidad de proporcionar al estudiante “una cultura general básica, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 34).

En cuanto al bachillerato de cultura básica, se insiste en “las materias básicas para la formación del estudiante”, entre las que destacan para la “capacidad y el hábito de lectura de libros clásicos y modernos”, así como el “conocimiento del lenguaje

para la redacción de escritos y ensayos”, además se advierte que la cultura básica implica “una visión humanista de las ciencias, y particularmente de las ciencias de la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 36).

Los denominados principios educativos del CCH igualmente mantienen su vigencia, expresados en términos de “grandes orientaciones de su quehacer educativo”. El aprender a aprender queda caracterizado como “la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos”; en tanto que el aprender haciendo se refiere básicamente “a la adquisición de habilidades”; por último, el aprender a ser se vincula con “la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética”. A esas tres grandes orientaciones se añade la formación de un alumno crítico que desarrolle “la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen; asimismo, se agrega la interdisciplinariedad, la cual pretende relacionar “los distintos campos del saber y el propósito de considerar los problemas y temas combinando disciplinas y enfoque metodológicos” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 39).

Como podrá advertirse, tomados en su conjunto, todos estos lineamientos permiten observar con claridad la permanencia formal del modelo educativo del CCH, el cual se complementa con otros más de no tan amplio reconocimiento incluso entre la misma comunidad académica del CCH, como los vinculados con el quehacer docente en este bachillerato.

El PEA señala varios problemas por resolver acerca de la docencia, entre los que habría que enfatizar en especial dos estrechamente relacionados con este informe. El primero, amplio en su alcance y en apariencia contradictorio con lo antes expuesto, subraya

la ausencia de una concepción más precisa, explícita y mejor fundada del proyecto y modelo educativos del Bachillerato del Colegio, que evite interpretaciones unilaterales, como las de oponer de manera excluyente formación e información o reducir el alcance de modelo a su dimensión pedagógica. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 28)

Como un ejercicio de autocrítica, se marca la necesidad de que el modelo educativo sea precisado y enunciado en forma clara, a fin de que no se continúe afianzando entre algunos docentes ideas reduccionistas, que en algunos casos llegan a ser dominantes y radicales, acerca del trabajo a realizar para la formación de los estudiantes.

Complementario al problema anterior, aunque centrado en la actividad docente más concreta, el segundo destaca

el abandono del planteamiento, discusión y búsqueda de solución de problemas, de la experimentación, de la práctica de la lectura y la redacción, etc., y su sustitución por una práctica docente verbalista y expositiva, que privilegia la mera información sobre las habilidades de trabajo intelectual. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, pp. 28-29)



Producto asimismo de la autocrítica, se asume en el señalamiento de este problema que a muchos profesores con frecuencia les resulta más cómodo asumir la exposición de la clase, en detrimento del fomento de prácticas que contribuyan sólidamente al desarrollo de las habilidades cognitivas requeridas a los estudiantes por las distintas materias del currículum.

A 47 años de su fundación y poco más de 20 de ser instaurado el PEA, sin duda ambos problemas siguen vigentes. No obstante, esto forma parte de las circunstancias que viven cotidianamente los procesos educativos del CCH y de los riesgos que se esté dispuesto a asumir, pues como lo acota muy bien el PEA:

Ante estas realidades, no podemos permanecer inmóviles, sosteniendo la deseable, pero pocas veces real, perfección de un proyecto educativo que se concibió para renovar la educación media superior, no de una vez y para siempre, sino en un proceso que ha de revisarse de manera permanente y crítica. También el Bachillerato del Colegio es social, histórico y sujeto al cambio. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 31)

1.3 El perfil de egreso

El PEA expresó la necesidad de actualizar el perfil de egreso deseable según el contexto de fin siglo y en vías al inicio del nuevo. Los requerimientos se manifestaron en términos del conjunto de “conocimientos, habilidades, valores y actitudes” (Colegio de

Ciencias y Humanidades, 1996, p. 68) acordes con la sociedad mexicana, la naturaleza del bachillerato del CCH y las exigencias de cada área que conforma su modelo curricular.

Por vincularse más directamente con el trabajo realizado en este informe, de la extensa lista de características de egreso del alumno expresadas en formas verbales precisas, recuperaré sólo las siguientes:

- Busca información a través del manejo y el análisis sistemático de las fuentes de conocimiento de cada campo del saber, lo que se concreta en habilidades como la lectura adaptada a la naturaleza de los textos, la observación, la investigación documental, la experimentación, etcétera.
- Mantiene una actitud de interés por la cultura y de curiosidad intelectual; posee la habilidad de plantear problemas y de establecer relaciones con conocimientos ya adquiridos; formula hipótesis y las somete a verificación; recopila información y evalúa su validez, a través de procedimientos y métodos adecuados a cada campo del saber, y transfiere a otros campos los nuevos conocimientos obtenidos.
(...)
- Posee capacidades de percepción estética y estima la función de ésta para una vida humana plena.
(...)
- Comprende, interpreta y produce textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo.

- Comprende e interpreta textos literarios, de manera específica y fundada en concepciones teóricas actualizadas.
- Obtiene y organiza información, principalmente fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.
- Comprende e interpreta textos resultantes de las combinaciones de la lengua y sistemas de signos visuales y auditivos, vigentes en la cultura contemporánea, y juzga críticamente los sentidos que proponen en los medios de comunicación de masas.
- Utiliza, con pertinencia para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, a las habilidades que contribuyen a conformarla, al texto y a sus propiedades. (...) (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, pp. 69-72)

Como podrá advertirse, estos requerimientos del perfil de egreso de los estudiantes del CCH coinciden con los del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, dado que enfatizan sobre todo los conocimientos y las habilidades propios de éste.

Más adelante los retomaré y detallaré con mayor precisión, al tratar lo concerniente a los programas del Taller y, en particular, a sus finalidades. Por el momento, basta con sostener su congruencia, puesto que su enunciación evidencia la necesidad de acceder a planteamientos de mayor actualidad respecto de los complejos procesos educativos.

1.4 Las áreas

Desde sus inicios, la organización del trabajo académico se estableció por áreas de conocimiento, las cuales aglutinan diversas materias que se consideraron con cierto grado de afinidad. De esta manera, se crearon cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Historia y Talleres.

La organización por áreas atiende la necesidad de abarcar no precisamente el conjunto enciclopédico de saberes, sino el acceso a una cultura básica, determinada como científica y humanística, que permita a los alumnos articular aprendizajes de estas dos grandes esferas del conocimiento humano, de las cuales deriva su nombre el Colegio (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996).

Este tipo de orden pretende resolver dos grandes problemas: el de la selección de los contenidos básicos a tratarse en cada materia y el de los vínculos entre los conocimientos de unas disciplinas y otras. Dicho con más precisión:

la concepción de un bachillerato de cultura básica implica la solución de dos problemas: el de la selección de los contenidos de enseñanza, que en el Colegio ha estado ligado al reconocimiento de las cuatro áreas o grandes campos del conocimiento humano, y el de las relaciones que guardan las diferentes aproximaciones a una sola realidad, al que se alude con el término de interdisciplina. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 48)

Como indicadores puntuales para la solución de estos problemas, el PEA subraya el compromiso de considerar tres “elementos estructurales” de primer nivel:



1. Las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya función contribuye cada área, y que se expresan conjuntamente en la actividad concreta, académica y humana en general, de los alumnos que egresan, poseedores, en principio, de una visión del mundo personalmente asimilada.
2. Las habilidades y destrezas intelectuales que constituyen la capacidad de enfrentar problemas conceptuales y prácticos, de conocimiento y de acción, relacionados con la vida académica y cotidiana, la transferencia de aprendizajes y su relación con la tecnología.
3. El conjunto de la información disciplinaria, objeto de estudio, el cual del nivel de integración teórica de las disciplinas en las diferentes áreas, tiene que ver con la selección de contenidos y con su abordaje específico, y cristaliza en la propuesta educativa constituida por los programas de cada una de las asignaturas. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, pp. 49-50)

Los “elementos estructurales” coinciden con los conocimientos requeridos para alcanzar las metas de todo sistema educativo. Hacen referencia a los aprendizajes conceptuales o declarativos, los procedimentales y los actitudinales. La tarea específica de cada una de las asignaturas correspondientes a cada materia dentro de cada área consiste, por lo tanto, en establecer los contenidos en términos de esos aprendizajes. Por ello, en la reformulación de los programas se concede un espacio prioritario en las cartas descriptivas justamente a los aprendizajes, no a las temáticas.

De esta manera, los “elementos estructurales” resultan ser la clave para el diseño de los nuevos programas, puesto que una adecuada selección de los aprendizajes, la cual se refleja en

los nombres de las unidades, los propósitos del curso, las estrategias de trabajo y aun en los productos, conlleva una mayor posibilidad de alcanzar la meta deseada de la interdisciplinariedad.

El PEA mantiene las cuatro áreas originales para atender la formación de una cultura básica de los estudiantes. Sus denominaciones oficiales son:

- Área de Matemáticas.
- Área de Ciencias Experimentales.
- Área del Método Histórico Social.
- Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

1.5 El Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

Por centrarse este informe en una asignatura de una materia perteneciente a este Taller, abordaré más detalladamente esta área. A ella concierne “el uso consciente y adecuado (...) de los sistemas simbólicos, [a fin de] desarrollar la facultad de producir signos, dada la importancia de ésta para la constitución de una cultura y la participación en ella” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 55). No se pretende, sin embargo, abarcar todos los sistemas de símbolos, sino sólo los que contribuyen desde los límites impuestos por el bachillerato a la formación de la cultura básica de los estudiantes: la lengua materna, una lengua extranjera y los sistemas de signos auditivos y visuales así como sus combinaciones complejas dominantes en nuestra sociedad (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996).

Con el propósito de acceder a este uso de los sistemas simbólicos, se destaca la competencia comunicativa como punto nodal de enseñanza y aprendizaje, la cual se caracteriza como

un amplio conjunto de habilidades, procesos y conocimientos lingüísticos, retóricos y discursivos, tal que, al desarrollarse, permite al alumno utilizar con eficacia consciente la lengua, para comprender y para producir textos adecuados a la situación de comunicación, a los propósitos del enunciador y al grado de formalización requerido, en la diversidad de condiciones que imponen las prácticas académicas y sociales. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 56)

Más que un concepto que deba aprenderse memorísticamente, la competencia comunicativa constituye la piedra angular generadora del diseño de los programas del área, sobre todo del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. En concordancia con los indicadores generales mencionados con anterioridad para el diseño de los programas (actitudes y valores, habilidades y destrezas, así como información disciplinaria), esta noción fundamental origina el nombre de la materia, los propósitos, las unidades, las estrategias, los aprendizajes específicos, las temáticas, los productos en términos de textos solicitados y los materiales susceptibles de ser trabajados en el Taller.

El énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa proviene de la necesidad de los alumnos de usar uno de esos sistemas de símbolos, el de su lengua materna, eficazmente en situaciones concretas o ante problemas reales

a través de textos auténticos, comenzando con las situaciones escolares y sus exigencias de producción de sentido, para que los alumnos perciban su utilidad, se dirijan a la solución de problemas significativos, aprendan a tomar decisiones acerca del sentido, sin la ayuda del profesor, y puedan transferir lo aprendido a situaciones similares. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 56)

Asimismo el acento en la competencia comunicativa como concepto clave se fortalece en los programas, debido a que no sólo contribuye a lograr los aprendizajes propios del Taller o del área, sino que permite establecer contactos con los de otras materias, en la mayoría de las cuales se emplea cotidianamente la lengua materna para comunicarse y para fomentar los procesos que fortalecen la formación de los estudiantes en el bachillerato. De este modo, el desarrollo de la competencia comunicativa se erige desde el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación como un conocimiento fundamental en sentido estricto, pues su capacidad integradora favorece la anhelada interdisciplina:

El área pone especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, por sus repercusiones en su vida intelectual y social, concretamente en las capacidades de razonar, abstraer y organizar su pensamiento; de conceptualizar y significar la realidad y de construir o imaginar nuevas realidades; de acceder a los diversos campos del saber; de afirmar su identidad y de constituirse como sujeto en la construcción de la cultura nacional, a lo que contribuye también la adquisición de habilidades de lectura en lengua extranjera, al abrir el acceso a valores y concepciones del mundo diferentes de las propias. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 55)

Finalmente, con el objeto de alcanzar los propósitos locales y los extensivos a otras áreas, en la actualización del plan de estudios, al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación correspondió puntualmente (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996):

- la introducción de una nueva materia, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental, a cursarse durante los cuatro primeros semestres del bachillerato;
- centrar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el de la competencia comunicativa, subrayando la importancia de la cohesión, la coherencia y la adecuación para la producción y la comprensión de textos;
- la precisión de los tipos de textos a trabajar (principalmente periodísticos, históricos, literarios, políticos y de divulgación científica);
- sostener como estrategia básica del área la actividad en taller;
- la vinculación de las materias de las asignaturas de los primeros semestres del área con las de quinto y sexto, así como la creación de la materia de Lectura y Análisis de Textos Literarios para los dos últimos semestres;
- establecer, por un lado, cuatro horas semanales a las asignaturas de quinto y sexto semestres, y seis horas semanales a las de los primeros cuatro, por otro.

Para terminar este capítulo, conviene aclarar que no se ha tratado de proporcionar una visión exhaustiva del Colegio de Ciencias y Humanidades como proyecto educativo vigente, sino que se han abordado aquellos aspectos mínimos considerados de mayor relevancia para el desarrollo de este informe. Por ello, no se ha

pretendido retomar por completo el PEA, cuya extensión exigiría un tratamiento mucho más profundo. De éste se han recuperado los elementos necesarios que permiten enmarcar curriculamente en términos formales la intervención realizada en un grupo perteneciente a esta opción del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México: su modelo educativo, el perfil de egreso del alumnado, las áreas que lo conforman y, en especial dentro de éstas, la de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

El segundo capítulo tratará de manera más precisa el marco curricular en el cual se ubica el curso que da cuenta de la intervención académica abordada en este informe.



Capítulo 2

El Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

Dentro del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental ocupa un lugar privilegiado en términos de la importancia que se le concede para la formación de los estudiantes. Por ello, en la actualización del plan de estudios se le asignó una carga mayor de horas en relación con las que les correspondían al Taller de Lectura y al Taller de Redacción del plan de estudios inicial: dos y tres, respectivamente. El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, a la par de las relacionadas de manera más específica con la investigación documental y con la competencia comunicativa en cuanto a los lenguajes no verbales, requirió de la ampliación a seis horas de trabajo.

Paralelo al aumento en el número, se compactó su distribución en bloques de dos horas por sesión, lo cual contribuiría a facilitar las actividades en torno al tipo de conocimientos predominantemente requeridos por la materia: los procedimenta-

les. En el plan de estudios original, el trabajo respecto de los procesos referentes a los ejes de la materia solía no tener la continuidad deseable desde un punto de vista didáctico, pues era común que en ambos talleres la actividad se realizara en sesiones de una hora.

Del mismo modo, el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental conservó en su denominación la forma de trabajo básica de la materia: el taller, caracterizado por el tratamiento prioritario de los aprendizajes procedimentales (desarrollo de habilidades y destrezas) así como por la preponderancia que asigna a los productos generados individualmente en el marco de actividades colectivas.

2.1 Las cuatro asignaturas

El PEA acordó para Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental cuatro asignaturas, correspondientes a cada uno de los primeros cuatro semestres del bachillerato. Con seis horas semanales a lo largo de un semestre, conformado por 16 semanas, el Taller dispone de un tiempo ideal de 96 horas para la realización de sus diversas actividades.

Para una primera etapa, el diseño de los programas priorizó, ante esta vasta carga horaria, la introducción de una cantidad notoria de unidades por cada curso: alrededor de ocho en promedio, lo cual exigía el tratamiento aproximado de una unidad cada dos semanas. La ejecución de estos programas se hizo de 1996 a 2002.

Las cuatro asignaturas se integran “verticalmente” con las que conforman el quinto y el sexto semestres de la misma área. De manera más próxima, por la afinidad de aprendizajes, con Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II y con Taller de Comunicación I y II; así como, en forma un poco más distante, con los dos cursos de Latín, Griego, Taller de Expresión Gráfica y Taller de Diseño Ambiental. (Ver anexo 1).

Según el llamado esquema preferencial de selección de materias, un estudiante que se oriente hacia una licenciatura del agrupamiento de Ciencias Sociales y Humanidades, por ejemplo, debe elegir una materia de esta área y tiene la posibilidad de elegir otra más en caso de que la licenciatura sea aún más afín al área. Si, por lo contrario, elige una licenciatura del agrupamiento de Ciencias, debe seleccionar una sola materia de Talleres de Lenguaje y Comunicación (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996).

Aunque formalmente se establece una relación de continuidad entre los cuatro primeros semestres y los últimos dos, la necesidad de elegir dentro del esquema preferencial implica tanto en el diseño como en los hechos una cierta ruptura con los primeros cuatro del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Por un lado, dicho esquema reduce los espacios del área considerablemente para la toma de decisiones de los estudiantes respecto de sus posibilidades de elección para el último año y, por otro, pese a que algunos aprendizajes son afines por corresponder a la misma área, la práctica docente concreta a menudo no recupera los de los primeros semestres con la debida consideración.

A nivel “horizontal”, la integración de las cuatro asignaturas se establece con las correspondientes a las clases a las que acuden los alumnos paralelamente a lo largo de los cuatro primeros semestres. El primer año, con los dos cursos de Matemáticas, Química, Historia Universal, Moderna y Contemporánea, Idioma (Inglés o Francés) y Taller de Cómputo (donde la mitad de los estudiantes asiste durante un semestre y la otra mitad, el otro). (Ver anexo 1).

Los vínculos más evidentes de las cuatro asignaturas se entablan, por el área compartida así como, especialmente, por el enfoque y el desarrollo de habilidades lingüísticas, con el Idioma. En segundo lugar, sobre todo en lo que atañe a la lectura y escritura de diversos tipos de textos, con Historia Universal, Moderna y Contemporánea. Más distantes, aunque no inexistentes, son los vínculos con Matemáticas, Química y Cómputo, afines en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas o intelectuales de los alumnos.

El segundo año, las cuatro asignaturas conviven con Matemáticas III y IV, Física I y II, Biología I y II, Historia de México I y II e Idioma III y IV. Como se advierte, las conexiones son similares a las de los dos primeros semestres.

Respecto de los vínculos más generales de las cuatro asignaturas con las restantes del plan de estudios, si tomamos en cuenta que al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación concierne particularmente el desarrollo de la competencia comunicativa, como quedó mencionado en el capítulo anterior, es indudable que el conjunto de ellas resulta fundamental en la formación de los alumnos, pues constituye la

base para ampliar su comprensión y producción tanto de textos orales como escritos adecuados a los diferentes entornos comunicativos requeridos. Estos enlaces determinan el carácter imprescindible del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, dado que, al promover el aumento de esta importante competencia, propicia el trabajo interdisciplinario.

2.2 El enfoque general

La reformulación del plan de estudios derivó en el diseño de los programas de los cuatro semestres del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. No se trataba, evidentemente, de sumar los programas de los talleres del plan de estudios original, sino de elaborar una propuesta distinta dentro del nuevo marco curricular.

El diseño de los programas de esta materia tuvo como base el sustento definitivo al estudio de la lengua de distintas concepciones teóricas denominado Enfoque Comunicativo, cuya contribución más valiosa a la enseñanza de ésta ha sido

el énfasis en la noción de *uso de la lengua* y no sólo de la norma como referente único, lo que implica el manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural de significados. Con el Enfoque Comunicativo pasan a primer plano las nociones de situación de comunicación y de contexto, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las

interacciones verbales, por lo que la enseñanza de cuestiones *sobre* la lengua es sustituida por el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los estudiantes. Se entiende por desarrollo no sólo el conocimiento del código lingüístico, sino también y con tanta importancia el qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada en una situación dada, dicho de otra manera, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 6)

Esta aportación subraya el carácter social del uso de la lengua, a diferencia de lo que podríamos llamar el Enfoque Tradicional o Preceptivo, donde prevalece el criterio de la norma correcta fijado por lo regular a partir del modelo de autoridades indiscutibles: los escritores clásicos de nuestra lengua.

Por su parte, el Enfoque Comunicativo coloca la competencia comunicativa en el centro de atención del quehacer en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual focaliza sus actividades alrededor del *texto*, no de las palabras o las oraciones aisladas de las situaciones concretas de comunicación; por lo que “está orientado a mejorar las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes, para adquirir con ello normas, destrezas, estrategias, asociadas a la adquisición de mecanismos que consoliden [aquélla]” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 7).

El desarrollo de la competencia comunicativa exige la apropiación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, que representan la plataforma ineludible para que el alumno “aprenda a ser”, mediante el “aprender a aprender” y el

“aprender haciendo”; con ello, se pretende la formación de un estudiante reflexivo y crítico, dado que

tiene que desarrollar una gran flexibilidad y capacidad de adaptación ante las diferentes situaciones de comunicación: variedad de usos, de registros, de propósitos de comunicación, aspectos que tienen que ver con su proceso de maduración intelectual y emocional, [pues] en el trabajo con la lengua también aprende a razonar, a deducir, a comparar, a jerarquizar, a elaborar síntesis, a sacar consecuencias, todos ellos procesos cognitivos útiles en cualquier situación de aprendizaje. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 8)

2.3 El taller

Entre los principales propósitos establecidos por el PEA para el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, como se aclaró al final del capítulo anterior, está el de sostener el taller como estrategia básica de trabajo en el área. Enclavado firmemente en el nombre de ésta e instaurado en el origen del CCH como una forma alternativa al quehacer habitual de las clases en los bachilleratos tradicionales en el nombre, a más de cuatro décadas de su fundación el taller mantiene su vigencia.

Los comúnmente conocidos como principios educativos del CCH disponen para su ejercicio del espacio ejemplar del taller, lugar de trabajo por excelencia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Así, el estudiante llega a ser un sujeto que, en relación con esta última, accede a diferentes conoci-

mientos, fortalece habilidades y destrezas, y afianza tanto valores como actitudes, en la medida que “aprende a aprender, haciendo”; es decir, cuando consolida sus procesos de aprendizaje apoyado por el docente, las estrategias y los materiales adecuados.

Por ello, a la construcción de un sujeto reflexivo y crítico contribuye en forma definitiva el trabajo dentro del taller, donde el maestro no pretende ubicarse en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se asume como su facilitador, que propone actividades congruentes con las necesidades de los estudiantes; por lo que su función corresponde a la de quien orienta en el aula el trabajo, promueve el diálogo y, en consecuencia, la participación. En el taller no se considera al alumno un ser pasivo y receptivo; por lo contrario, se toma en cuenta que se compromete con sus aprendizajes y el desarrollo de sus habilidades, en especial las referidas estrechamente a su lengua, las cuales le permiten fortalecer su identidad (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003).

El carácter ideal del taller para el desarrollo de la competencia comunicativa se explica también por ser

un espacio de interacción comunicativa donde los canales de comunicación no se limitan al profesor-alumno y alumno-profesor, sino suponen múltiples intercambios entre los participantes. Se privilegia el trabajo en equipo, porque reproduce situaciones reales de la vida social y favorece el desarrollo crítico y autocrítico de los estudiantes. Tareas como la corrección de escritos, los comentarios de un texto, las reflexiones sobre cualquier asunto, se enriquecen mucho con esta forma de trabajo. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 8)

2.4 Las habilidades

En cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, se indicó al final del primer capítulo que para lograr las metas del área y las extensivas a otras, el PEA marcó a la de Talleres de Lenguaje y Comunicación varios propósitos, entre los que destacan:

- centrar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el de la competencia comunicativa, subrayando la importancia de la cohesión, la coherencia y la adecuación para la producción y la comprensión de textos;
- la precisión de los tipos de textos a trabajar (principalmente periodísticos, históricos, literarios, políticos y de divulgación científica).

Igualmente, se ha mencionado reiteradas veces a lo largo de este informe el desarrollo de la competencia comunicativa como el propósito general a lograr en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en sus cuatro semestres. Para el caso de nuestro Taller, esta competencia se revela de manera más evidente en el tratamiento sistemático de las habilidades lingüísticas básicas de comprensión y producción, respectivamente: lectura y escucha, por una parte, y escritura y habla, por otra.

La materia retoma en su nombre dos de ellas, lectura y escritura, lo cual no implica que las no aludidas carezcan de sus debidos espacios en los programas. Además a las cuatro habili-

dades lingüísticas se agrega el conjunto de habilidades y destrezas ligadas con el tercer componente del nombre de la materia: la investigación documental. Junto con las citadas al inicio de este párrafo, pilares indiscutibles en el proceso de este tipo de investigación, entre las más sobresalientes se indican las ligadas con la recopilación, selección, agrupamiento y sistematización de datos informativos.

El desarrollo de las cuatro habilidades genera productos concretos, los cuales se manifiestan en diversos tipos de textos, orales y escritos. Los cuatro semestres del Taller requieren la comprensión y la producción de distintos textos, acorde de la mayoría de ellos con diferentes grados de complejidad. Estas últimas se afianzan sobre todo en la precisión de las propiedades de los textos, entre las que se enfatizan la cohesión, la coherencia y la adecuación; la primera de ellas referida a la estructura sintáctica de los enunciados que conforman el texto; la segunda, al significado de éste; y la adecuación al léxico en que se expresa.

Por consiguiente, las propiedades del texto son abordadas durante los cuatro semestres junto con las habilidades propias para la comprensión y la producción de éstos, con distintos niveles de intensidad. Estas propiedades se caracterizan, según Cassany, Luna y Sanz (1998, p. 315), por ser “todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación”. (Ver anexo 3).

2.5 Los ejes

Los ejes que atraviesan los cuatro cursos del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se vinculan con las habilidades lingüísticas e intelectuales o cognitivas correspondientes a la materia, tres de los cuales aparecen explícitamente señalados en su nombre (lectura y redacción o escritura, así como las correspondientes a investigación documental); a ellos es preciso añadir dos más concernientes a la expresión y la comprensión oral: el habla y la escucha. De este modo, los ejes que permiten articular las actividades de los cuatro semestres son: lectura, escritura, escucha, habla e investigación documental.

El siguiente cuadro presenta la distribución de unidades de los cuatro semestres de la materia.

S	Unidad I	Unidad II	Unidad III	Unidad IV	Unidad V
I	Construcción del yo a través de textos orales y escritos	Percepción y construcción del otro a través de textos orales y escritos	Lectura y escritura para el desempeño académico	Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia	
II	Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita	Ejercitación de operaciones textuales	Integración y revisión de operaciones textuales	Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos	
III	Lectura crítica del texto icónico-verbal	Argumentar para persuadir	Argumentar para demostrar	Lectura e interpretación del espectáculo teatral	
IV	Círculo de lectores de textos literarios	Diseño de un proyecto de investigación	Acopio y procesamiento de información	Redacción del borrador	Presentación del trabajo

Panorámicamente, se advierte que los ejes están presentes a lo largo de los cuatro semestres con diversos grados de profundidad en su tratamiento. La lectura y la escritura ocupan los mayores espacios explícitos, mientras que los dedicados a la oralidad (habla y escucha) se ven en primera instancia reducidos, así como los propios de la investigación documental. Sin embargo, en la precisión de los aprendizajes dentro de los programas de cada curso se establece un tratamiento más equilibrado. De esta manera, por ejemplo, en los dos primeros semestres no sólo se abordan como ejes lectura, escritura, habla y escucha, sino que también se manifiestan aprendizajes vinculados con la investigación documental, la cual parecería que nada más es tratada en el cuarto curso.

2.6 El programa del cuarto semestre

Como ya pudo contemplarse en el cuadro anteriormente expuesto, el cuarto semestre está conformado por cinco unidades (ver anexo 2):

- Unidad I. Círculo de lectores de textos literarios
- Unidad II. Diseño de un proyecto de investigación
- Unidad III. Acopio y procesamiento de información
- Unidad IV. Redacción del borrador
- Unidad V. Presentación del trabajo

Por tratarse de una estrategia en relación con una unidad de trabajo puesta en práctica durante el cuarto semestre, sólo se revisará el programa que corresponde a éste. Este programa inicia con la presentación de los propósitos de todo el curso, donde se aclaran las intenciones de cada unidad:

El cuarto semestre representa la culminación de los aprendizajes del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y se concreta en la elaboración rigurosa de una investigación. Por ello, el inicio de ese proceso pone en práctica las habilidades lingüísticas para la elaboración de un diseño de investigación. Específicamente, los pasos que seguirán los alumnos serán: experimentar la investigación como un proceso; elegir y delimitar un tema; plantear un problema; construir una hipótesis; elaborar un esquema del desarrollo de la investigación y acopiar provisionalmente bibliografía u otras fuentes. Los alumnos deberán, finalmente, ser capaces de defender, en forma oral, su proyecto de investigación. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 93)

El curso, como se nota con claridad, se centra en la necesidad de que el estudiantado realice una investigación documental de manera formal, lo cual se evidencia en las cuatro unidades dedicadas a ésta. En el semestre, incluso la primera unidad puede ser trabajada con el mismo tema que se desarrollará a lo largo de las restantes, lo que permite un tratamiento mayormente interdisciplinario, puesto que a la perspectiva artística o literaria se añaden las propias de cada tema elegido por el estudiantado, ya sea que se aborde como una investigación individual o colectiva: la histórica, la filosófica, la antropológica, la física, la química,

la biológica, la astronómica, la psicológica, la sociológica, la antropológica, entre otras.

2.6.1 Las unidades de trabajo

Cada unidad está conformada por:

- La **presentación**
- La enunciación de su **propósito**
- El **tiempo** que se le ha de dedicar en número de horas
- Los **aprendizajes**, expuestos en la columna izquierda
- Las **estrategias**, en la columna central
- La **temática**, en la columna derecha
- Los criterios generales de **evaluación**
- La **bibliografía**

En el caso del cuarto semestre, la presentación suele considerar de manera muy amplia aspectos relacionados con el enfoque, las habilidades lingüísticas a desarrollar, las estrategias, el tipo de actividades que se realizan en el Taller y la función del docente.

El propósito se manifiesta en términos de un enunciado que inicia con un verbo en infinitivo, el cual expresa la intención o la meta más inmediata a lograr en la unidad (el qué). Enseñada aparece la mediación para lograr esa intención o meta (el cómo). Al final se muestra la finalidad, la mayoría de las veces redactada como un propósito más amplio o que antecede a la siguiente unidad (el para qué).

El tiempo presenta el número de horas necesario para abarcar lo contenido en cada unidad. En el caso del Taller, se trabajan tres clases de dos horas a la semana.

Los aprendizajes constituyen el eje en torno al cual giran las diversas unidades. Se presentan en la columna izquierda de la carta descriptiva, precedidos por el enunciado “El alumno”, el cual permite la introducción de los diversos aprendizajes, expresados en términos de oraciones con verbos conjugados en tiempo presente, que implican acciones a realizar para lograrlos.

Las estrategias, cuya ubicación se da en la columna central, ocupan el mayor espacio de la carta descriptiva y proponen una serie más detallada de actividades con verbos conjugados en tiempo futuro, en las cuales se alternan las correspondientes a los alumnos y al profesor. El conjunto de actividades que conforman las estrategias se ofrece como posibilidades de trabajo viables dentro del enfoque, aunque no se asumen como las únicas posibles. En las estrategias destacan algunos recursos específicos que pueden ser empleados para lograr los aprendizajes señalados.

La temática ocupa la columna de la derecha, donde se muestran en frase breves los temas o contenidos propios de los aprendizajes. Conviene precisar que en los programas la temática no representa el eje alrededor del cual deben girar las actividades del Taller, sino que aparece más bien como complemento de los aprendizajes a alcanzar.

Los criterios generales de evaluación se muestran fuera de la carta descriptiva de cada unidad y en ellos se presen-

tan en frases de mayor extensión los indicadores a considerar para valorar las actividades realizadas por cada estudiante. No se aclara cantidades ni porcentajes puntuales que deban los alumnos cubrir.

Por último, aparece la bibliografía, en la cual se enlistan en orden alfabético y de manera breve algunos textos acordes con los aprendizajes a alcanzar en cada unidad. Aquí ha de aclararse que el conjunto de textos no establece diferencias entre sus posibles destinatarios o usuarios.

En conjunto, se advierte de inmediato por la simple enunciación en las cinco unidades del semestre que la primera no parece vincularse en forma directa con las cuatro restantes, donde se aprecia la gradación que exige el proceso de investigación documental. Cabe aclarar, sin embargo, que la primera unidad puede ser abordada, entre otras, de las siguientes maneras:

- Aislada de las restantes, con temáticas propias, al inicio del semestre
- Aislada de las restantes, con temáticas propias, al final del semestre
- Aislada de las restantes, con temáticas propias, en sesiones periódicas a lo largo del curso (por ejemplo, una clase a la semana por cada dos correspondientes a las unidades II a la V)
- Integrada a las temáticas de las demás unidades al inicio del semestre
- Integrada a las temáticas de las demás unidades a largo de del semestre

Estas diversas formas de abordar las unidades que conforman el cuarto semestre en relación con la primera unidad se deben en gran medida a que en ésta, “Círculo de lectores de textos literarios”, en la columna correspondiente a temática no hay exigencia alguna, es decir, los temas a tratar pueden ser muy diversos según las lecturas seleccionadas por el alumnado.

En los hechos, también abundan los modos de desarrollar el curso respecto de los temas a abordar. Entre los más frecuentes están la determinación de:

- Un solo tema por parte del profesor para todas las unidades
- Un solo tema por parte del profesor para las unidades II a la V
- Diferentes temas por parte del profesor para todas las unidades
- Diversos temas por parte del profesor para las unidades II a la V
- Distintos temas por parte del alumnado para la unidad I y para las unidades II a la V
- Los mismos temas por parte del alumnado para todas unidades
- Los mismos temas por parte del alumnado para la unidad I y diversos temas por parte del profesor para las unidades II a la V

Por último, conviene añadir que la forma de trabajar los temas durante el semestre también varía en términos de poder llevarse a cabo de manera individual o en equipos de dos, tres, cuatro o incluso más integrantes.



2.6.1.1 La unidad II. Diseño de un proyecto de investigación

La segunda unidad del cuarto semestre representa el inicio formal del proceso de investigación documental que se exige en el programa, aunque en los hechos éste puede empezar con la primera unidad, según el tratamiento que se le dé en la clase. En esta unidad, por lo regular el estudiantado se enfrenta por primera vez a esta fase del proceso, dado que es muy posible que como tal no lo hayan abordado a lo largo de su trayectoria académica en educación básica, pese a los proyectos asignados en la clase de Español que deben cumplir, sobre todo en secundaria.

Para el desarrollo del curso resulta una unidad clave, debido a que de ella suele depender el avance en cuanto al trabajo a realizar en las siguientes unidades, cuyo desarrollo requiere precisamente la elaboración de un proyecto de investigación.

2.6.1.2 La presentación

En este apartado del programa, se destaca la necesidad de que el alumnado inicie el proceso de investigación documental apoyado por el profesor, quien deberá auxiliarlo con la muestra de reportes y artículos de investigaciones científicas ya realizados. Asimismo se señala que el estudiantado planteará problemas a partir de la observación del entorno que lo rodea y que, mediante la recuperación de los saberes previos provenientes de

los semestres anteriores en relación con la selección de la información, elaborará un esbozo inicial que le sirva para la consulta de una bibliografía mínima que apuntale el desarrollo de su investigación. Se indica además que el profesor deberá presentar ejemplos de algunos componentes del proyecto, a fin de que el alumnado los “imite” en su diseño: temas delimitados, problemas, hipótesis y esquemas de trabajo. Por último, se enfatiza la exposición breve de los proyectos en la clase, para que sean enriquecidos con sugerencias de los integrantes del grupo (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003).

2.6.1.3 El propósito

En la segunda unidad el propósito se enuncia en términos de que el alumnado “elaborará un diseño de investigación ejercitando las habilidades lingüísticas adquiridas en anteriores semestres, con la finalidad de llevar a cabo una investigación académica” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 99). Como se advierte por la redacción, en primer lugar aparece el producto específico solicitado al término de la unidad, a continuación se presenta la mediación vía las herramientas intelectuales o cognitivas para lograr ese producto y al final se manifiesta la intención más ambiciosa, la cual en realidad no se alcanzará, evidentemente, en esta unidad, sino que será objeto de trabajo en las unidades III y IV. Este señalamiento subraya el carácter procesual de la investigación documental, para la que el diseño del proyecto representa el inicio formal.

2.6.1.4 El tiempo

En este rubro, la indicación es precisa en relación con el número de horas previstas (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) para abordar la unidad: 20. Debido a que las clases son tres a la semana de dos horas cada una, el trabajo de la unidad exige como mínimo diez sesiones, lo cual implica dedicar tres semanas y una clase de más a su tratamiento. En los hechos, se suele dedicar un poco más de sesiones, pues la novedad del tema para el estudiantado y lo minucioso de varias de las actividades que se realizan demandan con frecuencia un número de mayor de clases, sobre todo si se considera la puesta en común de los proyectos elaborados. Por lo tanto, no es raro dedicar todo un mes de clases a esta unidad, es decir, cuatro semanas completas.

2.6.1.5 Los aprendizajes

Como ya se aclaró, los aprendizajes representan el eje del programa, por ello su presentación debe ser lo más clara posible a fin de que el alumnado pueda apropiárselos. Esta unidad está conformada por siete aprendizajes, los cuales asientan, como también se mencionó, en oraciones con verbos conjugados en tiempo presente las acciones a realizar a lo largo de ella.

El primero (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) remite a la necesidad de concebir la investigación como un proceso, lo cual pretende incidir en los saberes previos del alum-

nado respecto de concebirla básicamente como un producto: el escrito, texto o trabajo concreto que se le solicita para dar cuenta de algún tema del programa de esta materia o de otras.

El segundo aprendizaje (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) se centra en dos actividades propias de inicio del proyecto: la elección y la determinación de un tema de interés conforme a los criterios académicos requeridos. Como principio del trabajo sobre el proyecto, este aprendizaje intenta que el estudiantado advierta la pertinencia de los temas que puede desarrollar dentro del contexto académico en el cual está inmerso. Aquí conviene precisar que las posibilidades no se limitan a los temas abordados regularmente en el Taller, algunos por ejemplo provenientes de la unidad dedicada a la lectura de textos literarios o bien a los ya tratados en secundaria o incluso en otros semestres de esta misma materia, sino que se extienden a las que cursan durante el mismo cuarto semestre en las áreas de Historia y Ciencias Experimentales.

En la plena elaboración del proyecto, el tercer aprendizaje (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) gira en torno al planteamiento del problema de investigación, que por lo regular ha estado ausente en los escritos realizados por el alumnado a lo largo de su trayectoria académica. Como componente obligado del proyecto, no resulta del todo fácil su enunciación por parte del estudiantado, puesto que encuentra dificultades para establecer la relevancia de las diversas preguntas formuladas, así como para advertir los alcances de sus posibles respuestas. Por ejemplo, a menudo el estudiantado elige como preguntas problemáticas aquellas que remiten a respuestas más o menos in-

mediatas o fáciles a nivel conceptual con la debida indagación y eluden las que implicarían una reflexión más profunda para dar una respuesta compleja.

El cuarto aprendizaje (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) subraya la enunciación de hipótesis o conjeturas iniciales que guiarán el desarrollo de la investigación. Este componente del proyecto resulta igualmente complicado para el estudiantado, porque se deriva del planteamiento así como de la selección de la pregunta clave hecha en el aprendizaje anterior, porque la respuesta que a menudo la expresa en términos de frases en las que no se predica o afirma algo de un sujeto y porque, pese a hacer una breve indagación, le cuesta trabajo enunciarla sintácticamente en forma adecuada. Otras dificultades que se añaden consisten en que, si bien el término hipótesis lo ha empleado sobre todo en Ciencias Experimentales, no encuentra el modo de adecuarlo en el trabajo que se le solicita en el Taller; además no le es fácil emitir un enunciado generalizador que abarque de manera global la mayoría del contenido del tema a desarrollar.

El quinto aprendizaje (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) enfatiza el diseño de un esquema o punteo para desarrollar la investigación a partir del tema delimitado y el planteamiento del problema. Para este aprendizaje el apoyo del profesor se muestra determinante, pues será quien guíe la elaboración de ese esquema debido a su mayor formación y experiencia. Los principales obstáculos del alumnado para acceder a este aprendizaje tienen que ver en gran medida con sus incertidumbres para generar, clasificar y jerarquizar las

ideas en torno a las cuales armarán su punteo. Con no poca frecuencia acuden a libros o diversas publicaciones sobre sus temas elegidos, de los que extraen literalmente los índices que consideran apropiados.

La selección de la bibliografía provisional o inicial es el eje alrededor del cual gira el sexto aprendizaje (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003). Lo más frecuente en términos de consulta es la asistencia a la biblioteca del plantel para verificar la existencia de libros sobre los temas seleccionados, aunque recientemente, por la disponibilidad general de acceso a internet, por comodidad e incluso por la novedad de ciertos temas, muchas de las fuentes de información que presenta el estudiantado en este apartado del proyecto procede de distintos sitios de la red; algunos de ellos, pese a la guía del profesorado, por desgracia poco confiables.

La defensa del proyecto mediante una presentación oral es el último de los aprendizajes requeridos (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003). Este espacio representa la oportunidad propicia para el ejercicio de las cuatro habilidades lingüísticas, el habla y la escucha, así como la lectura y la escritura. La actividad asociada con este aprendizaje por lo regular resulta algo incómoda, debido a que el estudiantado no acostumbra en general someter su producción escrita a la consideración del grupo. A pesar de esto, una vez logrado el ambiente favorable, la socialización de los proyectos constituye una experiencia enriquecedora, puesto que contribuye a mejorar los propios textos y se entera el grupo de la investigación que emprenderá cada integrante de éste.

El conjunto de aprendizajes enunciados muestra claramente su carácter procedimental, como corresponde a una materia centrada en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, dos de aquellas explícitas en el nombre de la materia (lectura y redacción). Los aprendizajes conceptuales o declarativos son considerados en la medida que apoyan el desarrollo de habilidades, pero no son prioritarios en el programa, donde en todo caso son recuperados en la sección correspondiente a la temática.

El diseño del proyecto de investigación exige fundamentalmente la apropiación de aprendizajes procedimentales, por lo tanto no aparece como relevante el acceso a los conceptos de proceso de investigación, determinación de un tema, planteamiento del problema, hipótesis o conjetura, esquema o punteo y bibliografía. Aquí ha de señalarse una deficiencia notable en el diseño del programa: mientras que en la temática se muestran los objetivos de la investigación como un componente más del proyecto a ser revisado, no hay aprendizaje que lo aborde (ni estrategia que lo trabaje).

Es necesario añadir que, en relación con los aprendizajes de tipo actitudinal, el programa no hace señalamiento alguno. Es posible que éstos en el desarrollo del curso puedan inferirse de los aprendizajes procedimentales, sin embargo al no haber alusión explícita a ellos, no son tomados en cuenta para la evaluación.

2.6.1.6 Las estrategias

Aunque breves e insuficientes, las estrategias sugieren algunas actividades viables, sin oponerse a la introducción de otras pertinentes dentro del enfoque. En correspondencia con el primer aprendizaje, la necesidad de concebir la investigación como un proceso, aparecen dos estrategias; en este caso, tal vez muy limitadas. La primera (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) plantea el trabajo directivo por parte del profesor en cuanto a presentar al estudiantado algunas investigaciones ya realizadas, a fin de que éste “infiera” el carácter de proceso que tiene la investigación. La segunda (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003), derivada de la primera, establece que el alumnado elabore un “mapa conceptual” donde se expliquen el proceso de investigación de los textos presentados por el docente. Queda a la interpretación libre de este último el procedimiento para propiciar en su estudiantado las inferencias que lleven a éste al diseño del mapa mencionado.

Para el segundo aprendizaje, la elección y la determinación de un tema de interés conforme a los criterios académicos requeridos, se propone el mayor conjunto de estrategias para esta unidad: seis. Aquí la primera manifiesta como guía al profesor, a quien se asigna la tarea de retomar los problemas cotidianos de los alumnos para que de ellos determinen posibles temas a investigar. Las siguientes dos estrategias se ocupan de la elección y delimitación del tema, en tanto que las tres últimas lo hacen en relación con la búsqueda de información que lleve a la selección de la bibliografía mínima inicial. En la sexta reaparece el docente como asesor que apoyará la delimitación de

los diversos temas (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003). Quizá son demasiadas estrategias, en contraste con las que se presentan para los demás aprendizajes. Al parecer, desde la perspectiva del diseño, este componente del proyecto requiere de mayor atención explícita.

El planteamiento del problema de la investigación, tercer aprendizaje (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003), es el eje alrededor del cual gira la única estrategia propuesta, que consiste en la formulación por parte del estudiantado de la pregunta clave que recupere la delimitación del tema. No hay duda de que la formulación de la interrogación básica de la investigación exige un trabajo minucioso, donde se ejercite el planteamiento de preguntas de diverso nivel de relevancia. Por desgracia, el programa carece de sugerencias más puntuales sobre esto. Queda, igualmente, a la consideración y la experiencia del profesor subsanar esta carencia.

La construcción de hipótesis iniciales o conjeturas, cuarto aprendizaje (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003), es abordada por medio de dos estrategias. En la primera, el alumnao enunciará con la ayuda de las lecturas hechas una respuesta provisional a la pregunta clave, la cual constituirá la hipótesis. En la segunda reaparece el profesor para mostrar ejemplos de un tema delimitado, con el planteamiento del problema, la hipótesis y el esquema, a fin de que el estudiantado advierta la interconexión que hay entre estos componentes del proyecto y para que el último componente mencionado sirva de ejemplo en la estrategia correspondiente al siguiente aprendizaje. Como se refirió anteriormente, no es fácil para el estudiantado enunciar la hipóte-

sis en términos de una respuesta precisa, pues con frecuencia la expresa con dificultades sintácticas y sin considerar su carácter globalizador o integrador. Habría sido conveniente, por lo tanto, introducir estrategias más apropiadas para la producción del enunciado que ha de funcionar como hipótesis. El profesorado, en este sentido, será quien se encargue de esta actividad.

En correlación con el quinto aprendizaje, la elaboración del esquema de trabajo o punteo (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003), sólo se presenta una estrategia, la cual se deriva de la segunda estrategia del aprendizaje anterior y cuya finalidad es precisamente la elaboración del esquema provisional con el apoyo del profesor. En este caso, no hay más sugerencias explícitas, por lo que también habría sido necesario plantear más opciones para lograr este aprendizaje, dado que, como ya se señaló, al estudiantado se le dificulta generar, clasificar y jerarquizar las ideas con las que estructurará su punteo.

Al sexto aprendizaje, la elaboración de la bibliografía tentativa (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003), corresponde asimismo una sola estrategia, la cual es enunciada más en términos de actividad que ya se ha cumplido y que por ende debe ser presentada, que de estrategia a ejecutar. Es decir, no se indican formas específicas de hacer la bibliografía, al margen del respeto a las normas académicas requeridas.

El séptimo y último aprendizaje, la presentación y la defensa oral del producto de la investigación, remite del mismo modo a la acción concreta de mostrar brevemente “su proyecto, con base en su trabajo escrito y con el auxilio de medios audiovisuales” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 101).

2.6.1.7 Las temáticas

Las temáticas se ubican en la tercera y última columna de la carta descriptiva. En rigor y en relativa correspondencia con los aprendizajes, sólo aparecen tres. Al primer aprendizaje, la experiencia de la investigación como un proceso, se asigna “el proceso de investigación” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 99).

En cuanto al segundo aprendizaje, la elección y la delimitación del tema de interés (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003), se presenta de manera continua la mayoría del resto de los temas a tratar en la unidad. Aparece en primer lugar el título de la temática que da nombre a la unidad (diseño de un proyecto de investigación) y a continuación los componentes del proyecto solicitados para este bachillerato de la UNAM: delimitación del tema (que sí corresponde con el aprendizaje enunciado), planteamiento del problema, objetivos de la investigación, hipótesis o conjeturas, esquema y bibliografía previa.

El tercero, cuarto, quinto y sexto aprendizajes (planteamiento del problema, construcción de hipótesis o conjeturas iniciales, elaboración de un esquema y, también, elaboración de la bibliografía previa, respectivamente) (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003) no tiene señaladas temáticas en el orden que les debería corresponder. Aquí conviene resaltar la ausencia en la columna de aprendizajes del que debería estar dedicado a la formulación de los objetivos de la investigación, a los cuales se asigna una temática en el conjunto indicado arriba. Es decir, se halla la temática, pero no el aprendizaje; o dicho de otra manera, no se muestra el aprendizaje, aunque sí la temática en el bloque de los

componentes del proyecto. Habría sido conveniente introducir el aprendizaje referente a los objetivos, puesto que su conformación y enunciación por parte del estudiantado no resulta fácil.

En consonancia con el séptimo aprendizaje, la presentación y defensa oral del “proyecto de investigación”, está la “presentación formal escolar” en términos de la expresión “oral de un tema” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 101).

Como se podrá advertir visiblemente, en general las temáticas no hacen sino repetir en frases los aprendizajes que se enuncian en oraciones. La temática alusiva a los objetivos de la investigación cubre de algún modo la ausencia de su aprendizaje correlativo.

2.6.1.8 La evaluación

El espacio destinado a este componente relevante del programa plantea en forma breve los criterios a considerar para evaluar los aprendizajes logrados en esta unidad. Reciben especial atención la elaboración del mapa mental o conceptual, el diseño del proyecto de investigación y su exposición oral (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003). No se establecen porcentajes aproximados para cada uno de ellos, sin embargo es razonable pensar que el segundo sería el de más peso, pues exige la mayoría de las actividades a realizar en esta unidad. Tampoco hay precisiones para cuando el proyecto sea realizado en equipos, ni si se ha de asignar calificaciones más puntuales a lo largo del proceso de su elaboración.

Se asume, conforme a los criterios establecidos, que la evaluación predominantemente corre a cargo del profesorado, quien debe guiar el proceso de diseño del proyecto de investigación en buena medida a partir de su experiencia en la elaboración de proyectos durante sus estudios de licenciatura o, incluso, posgrado.

2.6.1.9 La bibliografía

El último apartado del programa expone un conjunto de cuatro libros pertenecientes a igual número de autores de reconocido prestigio en la enseñanza de lengua y literatura: Daniel Cassany, Umberto Eco, Ma. Teresa Serafini e Isabel Solé (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003). Por su contenido y tratamiento, en el mejor de los casos son obras dirigidas a la consulta por parte del profesorado y su revisión revela que ninguno, rigurosamente, aborda de manera precisa el diseño de un proyecto de investigación. De hecho, la última que aparece, la de Isabel Solé, se centra en la lectura, mientras que las tres restantes lo hacen en los procesos de escritura.

Pese a todo ello, el texto de Ma. Teresa Serafini representa la mejor opción, si se piensa en estrategias que contribuyan a la elaboración del producto final de esta unidad. Más adelante se advertirá su relevancia, cuando se aborde la intervención en el aula con estudiantes del cuarto semestre del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para concluir este capítulo, cabe señalar que habría sido pertinente la introducción en el programa de una mayor cantidad de estrategias explícitas y de textos, cuyos ejes giraran en torno justamente al diseño de cada componente que conforma el proyecto de investigación

requerido a estudiantes de este nivel educativo. Como ya se indicó, queda a la responsabilidad del profesorado el desarrollo exitoso de este proceso, considerando su práctica en la elaboración de este tipo de texto académico, a partir de sus experiencias previas como estudiante de licenciatura o de posgrado.

El tercer capítulo de este informe se centrará en la intervención académica realizada en el aula.



Capítulo 3

La Intervención en el Cuarto Semestre

El trabajo docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades se manifiesta de muy diversas formas. Las pláticas formales e informales con colegas en el Colegio revelan una gran cantidad de prácticas concretas en las aulas. La asistencia a cursos de actualización así como diplomados y especialmente la colaboración en diferentes seminarios internos proporcionan mucha información en torno al trabajo cotidiano de varios colegas en sus clases.

A veces esta información proviene del mismo docente que la expresa abiertamente, otras se obtiene de los comentarios externados por los compañeros del área que imparten la misma materia, mientras que otras más procede del propio estudiante, el cual suele emitir opiniones favorables o desfavorables acerca de los profesores con quienes trabajaron a lo largo de los semestres que conforman la materia.

De la gran diversidad de prácticas, llaman particularmente la atención dos, que podrían ubicarse en extremos

opuestos: el trabajo rutinario mediado por el empleo de algún libro de texto de dudoso reconocimiento académico (complementado con actividades que se aproximan en gran medida a la simulación) y el que se realiza con propuestas que intentan introducir aspectos novedosos a partir de la producción de materiales en seminarios dedicados a ello. El trabajo que da cuenta de este informe pretende adscribirse a este segundo extremo, pues, contrario al primer extremo, se ocupa de intervenir en el aula, mediante la elaboración razonada de un material didáctico que apoye la apropiación de los aprendizajes requeridos en la segunda unidad del cuarto semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en un grupo del Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Así, el material didáctico diseñado fue la base sobre la que fundamentó la intervención académica en el aula, cuyo desarrollo se muestra en este capítulo.

3.1 La intervención académica

Debido a que la modalidad de titulación adoptada en este trabajo es el **Informe Académico por propuesta de intervención académica**, es necesario citar su caracterización dentro de la normatividad que rige este tipo de documentos para la Maestría en Pedagogía, en la cual el Informe Académico se manifiesta como

un trabajo escrito que recoge la experiencia de una actividad profesional realizada en el campo educativo, se podrá optar por la elaboración de un artículo académico o por la elaboración de un capítulo de un libro, derivado de su participación en un proyecto de investigación educativa, por la elaboración de material didáctico de apoyo para la docencia o de innovación y de intervención académica. (Facultad de Filosofía y Letras et al., 2007, p. 7)

La modalidad elegida para este documento es el **Informe Académico por propuesta de intervención académica**, porque intenta recoger la experiencia de mi actividad profesional como docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades como elaborador de material didáctico de apoyo para el trabajo en el aula, el cual fue puesto en práctica en términos de intervención académica con un grupo de cuarto semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el bachillerato universitario mencionado.

En el mismo documento normativo, se establece el carácter específico de esta modalidad de titulación, que

consiste, en la elaboración de material de apoyo para la docencia, (libro de texto, manuales, software educativo y video). El informe, deberá reflejar el conocimiento del estudiante sobre su contenido, además de dominio en cuanto su utilización, con un criterio profesional, como parte de un programa institucional. (Facultad de Filosofía y Letras et al., 2007, p. 8)

En el caso de este informe, se abordará, como ya se afirmó, la elaboración de material didáctico de apoyo para la docencia dentro de, como ya también se mencionó, un programa institucional.

A la información expuesta en el documento oficial citado, podría añadirse la siguiente, emanada de dos fuentes académicas autorizadas, las cuales complementan la naturaleza de la intervención académica. La primera se refiere a la intervención como

una práctica guiada por estrategias sustentadas en la experiencia y en las aportaciones de las distintas ciencias, sobre todo las de la educación, que implica la acción sobre otro u otros sujetos, con la intención de promover su mejora, optimización o perfeccionamiento y por lo tanto de enfrentar y resolver una necesidad social. (Universidad Pedagógica Nacional 22 A Querétaro, 2006, pp. 32-33)

Mientras que la segunda alude a ella en términos de

un dispositivo conceptual que hace referencia a diversos componentes que integran en el acto de enseñar escolar, y se pregunta por el saber del maestro, por sus actividades o gestión del enseñar y del aprender, las situaciones educativas que provoca o crea, por la relación con el saber disciplinario, por el contexto social en el cual se producen y se promueven los saberes disciplinares y su transformación escolar, y por su relación con las dimensiones reflexivas del quehacer docente en términos de praxis. (Alzate Piedrahita et al, 2005, pp. 7-8)

Ambas citas enfatizan de manera más específica los componentes vinculados con los saberes, la práctica, la experiencia profesional y la reflexión del docente en el contexto de la educación escolarizada, así como la modificación favorable

de los saberes de los destinatarios de la intervención, por medio de estrategias apoyadas en las diferentes ciencias de la educación.

Concluyendo con este punto, concibo la intervención académica como el proceso por el cual desde el ejercicio de la docencia se incorporan diversas estrategias educativas que contribuyen a mejorar el desarrollo de los procesos de aprendizaje del estudiantado. La intervención, de este modo, no implica solamente la disposición de modificar para bien el trabajo en el aula, sino la acción misma que lleva a la práctica esa disposición, pues de lo contrario el trabajo se quedaría sólo en las buenas intenciones. Además el carácter académico de la intervención exige que las actividades de diseño y acción sean tanto rigurosas como debidamente planeadas, debido a que no cualquier trabajo de intervención por el solo hecho de serlo garantizaría una modificación sustancial del aprendizaje del alumnado.

3.1.1 Delimitación del campo temático

Al terminar mi proceso de titulación de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas al principio de los años noventa del siglo pasado y como profesor con no muchos años de servicio aún en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades así como en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), busqué opciones en esa época para continuar con mi formación, con el fin de consolidar mis actividades dentro del ámbito académico en la docencia.

La perspectiva me pareció evidente: como profesor definitivo de asignatura del CCH en el Área de Talleres me vi los siguientes años atendiendo los entonces Talleres de Lectura y Redacción, para los cuales necesitaba no sólo la preparación en la disciplina, la cual en gran medida ya había sido obtenida en la licenciatura, sino mi formación hasta ese momento limitada en el área pedagógica. Del mismo modo, como profesor de tiempo completo en la UPN, me fui involucrando en diversos proyectos que exigían este último tipo de formación, pues indudablemente mis próximos años de servicio en esta institución, por la naturaleza de ésta, iban a estar vinculados de manera directa con actividades propias del ámbito pedagógico.

Mi decisión de seguir estudiando un posgrado se dirigió hacia la Pedagogía, no a lo que parecía ser la continuación convencional de mi formación inicial en Lengua y Literaturas Hispánicas. Por ello, decidí aventurarme en la opción más próxima a mis intereses que ofrecía la Facultad de Filosofía y Letras entonces: la Maestría en Enseñanza Superior. Después de someterme al proceso de ingreso, fui aceptado con la condición de que, antes de tomar los cursos propios de este programa de posgrado, debería acreditar cinco asignaturas de prerrequisitos. Además se me aclaró que mi ingreso se debía no por mi procedencia como docente de nivel superior en la UPN, sino por ser profesor del CCH en la UNAM.

Los cursos de la Maestría me proporcionaron una perspectiva muy amplia a nivel teórico y metodológico sobre la seriedad y la responsabilidad que exigían las actividades que se ejercen en la docencia. Mi tarea particular consistía en adap-

tar todo ese bagaje académico a mi trabajo con estudiantes del CCH. Al término de los estudios y al paso de los años posteriores a su conclusión, mi trabajo docente en este bachillerato universitario fue consolidándose. Sin embargo, había la inquietud de ir más allá en cuanto a la elaboración de materiales adecuados para ser puestos en práctica en el aula con mis estudiantes, que se alejara de la rutinaria labor de diseñar reactivos para los exámenes extraordinarios. La mayoría de los materiales disponibles (especialmente, antologías de lectura, guías de estudio e incluso los mismos exámenes extraordinarios) había sido diseñada por colegas en servicio de más trayectoria académica.

Por un lado, quedaba claro que mi compromiso como elaborador de materiales didácticos de mayor peso estaba limitado por mi nombramiento de profesor de asignatura con pocas horas de clase. Pero por otro lado en la UPN, donde mi nombramiento era de profesor de tiempo completo, una parte sustancial de mi trabajo durante esos años iniciales de la última década del siglo pasado consistía en diseñar, en equipos o de manera individual, sobre todo guías de estudio, antologías, programas, cursos de actualización y, colectivamente, planes de estudio.

Una vez pasado este periodo, desempeñé mi trabajo en la UPN preferentemente en clases sobre materias afines a mi formación inicial o mis intereses profesionales dentro del amplio rango de posibilidades que nos permite esta institución. Aquí pude integrar poco a poco ambas formaciones, la lingüística y literaria así como la pedagógica, en proyectos que las vinculaban: la Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, y la presencia en un campo de formación profesional dentro de

la Licenciatura en Pedagogía centrado en lo que la educación básica denomina Español.

De esta manera, ya como docente de la Especialización o de la Licenciatura, fui advirtiendo la necesidad de que un modo de ser congruentes con lo que se afirma teóricamente sobre el quehacer didáctico en nuestra lengua era la producción concreta de materiales didácticos en torno ella, a partir de los programas de estudio establecidos. Esto, a mi juicio, incrementa en sus estudiantes el nivel de credibilidad del docente de esta área del conocimiento. En pocas palabras, debemos predicar con el ejemplo. Si queremos que nuestros alumnos lean, escriban e investiguen diversos documentos, tendremos que mostrarles que somos capaces de hacer lo mismo y que, por lo tanto, puedan acceder a nuestras formas de lectura, de producción escrita y de investigar diferentes documentos.

En el CCH, específicamente, fui invitado a participar en un seminario interno a mediados del año 2006, donde se fijó como meta la producción de un libro que apoyara el desarrollo de las habilidades requeridas en los cuatro semestres que conforman la materia. Esto es, no se trataba de diseñar un libro para un solo semestre, sino que se consideró contar con este tipo de materiales didácticos de apoyo que abarcaran los aprendizajes de los programas que hacía poco habían sido actualizados.

En dicho seminario produje dos textos, los cuales conforman los capítulos cuatro y cinco del libro *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*, cuya primera edición fue publicada en el año 2010 por la UNAM: “El diseño del proyecto de investigación” y “La monografía”.

El informe que aquí presento dará cuenta de parte del trabajo realizado en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades con un grupo de cuarto semestre, el 429, quien ocupó el aula 5 del edificio L, en el marco del programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental dentro del Plan de Estudios Actualizado, a lo largo de la segunda unidad, que está dedicada al diseño de un proyecto de investigación.

El grupo estaba conformado nominalmente por 55 estudiantes: 31 mujeres y 24 hombres; la mayoría de ellos de clase media, provenientes de escuelas secundarias públicas (diurnas o generales y técnicas), quienes promediaban entre 16 y 17 años de edad.

El periodo cuando se llevó a cabo el conjunto de actividades en torno al semestre mencionado, fue durante el ciclo 2015-2016. En concreto, la unidad aludida se trabajó entre enero y febrero de 2016.

3.1.2 Justificación del tema

La docencia ejercida a lo largo de varios años con frecuencia suele volverse rutinaria, por lo que una ruptura con ese orden se convierte en una exigencia. En el trabajo cotidiano surge una gran cantidad de dificultades, la mayoría de las cuales no creemos que merezcan ser consideradas como objetos especiales ni de reflexión ni de posible intervención. Rutinas y actitudes desplegadas en diversas acciones que se llevan a cabo en relativa armonía pasan desapercibidas, porque simplemente las continuamos sin detenernos a cuestionar su pertinencia.

Así, resulta obvio que nuestros alumnos lleven los materiales necesarios para las actividades requeridas en clase, su puntual presencia, su asistencia constante, su disposición para el trabajo individual y el colectivo en equipos, entre los que destacarían sus deseos de corregir los errores detectados en sus escritos. En cuanto a los docentes, la rutina nos señala los pasos precisos a seguir: preparar la sesión, indicar el plan de clase en el pizarrón, enfatizar las instrucciones en torno a las actividades a realizar, supervisar que éstas se hagan lo mejor posible a lo largo de ella, devolver los ejercicios revisados con las debidas anotaciones y con la esperanza, cuando no ilusión, de que atenderán las observaciones que los lleven a mejorar los productos derivados de la práctica de sus distintas habilidades.

Ante este panorama, fue necesario acudir a la intervención académica, debido a la continuidad que me ha permitido el trabajo cotidiano como docente en el CCH a lo largo de más de 33 años y especialmente los últimos 20 años con la asignatura Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV.

La intervención surgió por el compromiso de trabajar con adolescentes una asignatura que implica el desarrollo de distintas habilidades, tanto lingüísticas como intelectuales, cuyo proceso de formación en general ha estado sujeto a prácticas altamente simuladoras en educación básica, así como debido al deseo de ir más allá de los resultados previstos por un trabajo convencional o rutinario. Además me impulsó la necesidad de poner en práctica formas de trabajo que, si bien no necesariamente novedosas, podrían incrementar el aprendizaje de

los estudiantes en relación con los conceptos, procedimientos y actitudes requeridos por el curso, sobre todo los referentes a la investigación documental, los cuales se manifestarían en productos específicos susceptibles de ser valorados conforme a criterios más precisos.

Asimismo me pareció justo producir y poner en práctica materiales didácticos que reflejaran mis expectativas de realizar un trabajo acorde con los estudiantes, a partir de mi experiencia en cursos previos y mi conocimiento de sus necesidades de formación en el nivel medio superior.

Del mismo modo, el trabajo en seminarios internos coordinados por profesores de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades resultó la plataforma ideal para reflexionar colectivamente sobre dificultades que nos atañen como docentes, a los que había que enfrentar a fin de plantear posibles soluciones a problemas puntuales de la práctica docente por la vía de propuestas de intervención académica pertinentes.

Para el caso del material diseñado, seguí los planteamientos básicos cognoscitivistas en torno a la construcción del conocimiento por aproximaciones sucesivas, aplicadas a la elaboración de textos académicos, particularmente los hechos por Ma. Teresa Serafini, a los que añadí respaldos de autoridad propios de la investigación documental.

En cuanto a la valoración crítica de la actividad desempeñada, me apoyé en las ideas básicas expresadas por George J. Posner y Kenneth A. Strike acerca del cambio conceptual, las cuales fueron posteriormente precisadas por autores como Marco Antonio Moreira e Ileana María Greca.

3.1.3 Objetivos del informe

Este informe pretende en primer lugar a nivel:

General:

- Comunicar la propuesta de intervención académica sobre la práctica docente realizada en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades con el grupo 429, a lo largo de la segunda unidad, dedicada al diseño de un proyecto de investigación, dentro del programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV del Plan de Estudios Actualizado, durante el ciclo 2015-2016.

En segundo lugar, a nivel:

Particular:

- Caracterizar al Colegio de Ciencias y Humanidades como proyecto educativo vigente.
- Precisar la estructura de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación, especialmente su cuarto semestre.
- Valorar de manera crítica las actividades realizadas alrededor de la propuesta de intervención académica mostrada, en términos de sus alcances y limitaciones.

3.1.4 Esquema de presentación y desarrollo

Debido a que la normatividad acerca del proceso de titulación de la Maestría sobre este apartado establece la posibilidad de “adoptar el modelo que se ajuste al tipo de informe a presentar” (Facultad de Filosofía y Letras et al., 2007, p. 7), en este informe expondré la propuesta de intervención académica de la siguiente manera:

- en primer término, abordaré el material diseñado para ésta;
- en segundo, la forma como se trabajó a lo largo de las diversas clases;
- y, finalmente, la valoración respecto de los alcances y las limitaciones tanto del material elaborado como de su puesta en práctica.

3.1.4.1 El material para la intervención académica

Como profesor definitivo de asignatura “B” de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III y IV en el Plantel Sur del CCH, el año 2006 recibí una invitación para integrarme en un equipo de trabajo, el cual se agrupaba en un seminario interno conformado por cuatro profesoras de carrera del mismo plantel. Participé voluntariamente en dicho seminario, donde para el periodo que abarcaría de mediados de 2006 a mediados de 2007, las colegas habían insertado su actividad dentro de lo que se indicaba en la normatividad vigente como requerimientos para sus activi-

dades como profesoras de tiempo completo. De esta manera, su trabajo quedó incluido dentro del denominado Campo 3, que establecía la producción de un libro de divulgación que se dirigiría a estudiantes acerca de la lectura y la escritura de los principales géneros académicos considerados en los programas de la materia del CCH.

Conviene precisar que las cuatro profesoras de carrera de ese seminario habían trabajado anteriormente en torno a los escritos que los profesores de licenciatura solicitan a sus estudiantes cuando ingresan en la UNAM, para lo cual realizaron una investigación exhaustiva en el periodo 2004-2005, que culminó con la publicación del libro dirigido a docentes *El quehacer de la escritura*, editado en 2007 por la UNAM.

Con la producción del libro de divulgación dirigido a estudiantes, se intentaba contribuir al trabajo en las aulas en relación con los programas que en 2003 habían sido ajustados, para los cuales no se contaba aún con suficientes materiales didácticos confiables y avalados por autoridades académicas. Producto del seminario fueron los materiales sobre varios de los textos exigidos en los programas:

- El resumen.
- El comentario de textos.
- La reseña.
- El diseño del proyecto de investigación.
- La monografía.
- El ensayo.

En dicho seminario produjo dos textos, los cuales conforman los capítulos cuatro y cinco del libro *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*, cuya primera edición fue publicada en el año 2010 por la UNAM: “El diseño del proyecto de investigación” (Orozco Abad, coord. et al., 2010, pp. 61-82) y “La monografía” (Orozco Abad, coord. et al., 2010, pp. 83-98).

El libro fue sometido a un dictamen inicial por parte de un comité de pares integrado por profesores de distintos planteles del CCH, quien lo aprobó. Además, en un segundo momento, fue dictaminado también positivamente por otro comité constituido por docentes de licenciatura. Con ambos dictámenes favorables, y con el apoyo financiero del Proyecto SB 404406 de la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB), impulsado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, inició su proceso de edición, el cual culminó con la publicación oficial del libro a principios del año 2010.

El capítulo “El diseño del proyecto de investigación” se fundamenta en la propuesta de trabajo para la escritura de Ma. Teresa Serafini, quien la elabora considerando la obligación que había en Italia, cuando escribió su texto, de que los adolescentes recién egresados de bachillerato produjeran textos académicos argumentativos para su ingreso en licenciatura. Su libro se divide en tres partes, la primera se plantea desde la perspectiva del estudiante, la segunda desde el docente (ambas con un carácter más práctico), en tanto que la tercera también desde el punto de vista del profesor pero en vías a la “construcción de un currículum sobre la escritura”.

En la primera establece la necesidad de proceder a la producción de escritos de manera sistemática, es decir, “como una actividad que consiste en encontrar y ordenar las ideas para después exponerlas por escrito de manera adecuada” (Serafini, 1998, p. 15), considerando la planeación del texto antes de su redacción propiamente dicha. Si bien su propuesta está hecha para la escritura de textos argumentativos, el proceso para lograrlo permite realizar adaptaciones pertinentes de acuerdo a la formación y la experiencia de los profesores.

En relación con las necesidades de nuestros estudiantes de producir textos académicos, la cual se manifiesta reiteradamente año tras año, hallé pertinente la adaptación de diversas estrategias que propone la autora, pues comparto su certeza de que *“es posible enseñar a componer porque es posible descomponer el proceso de la composición en actividades elementales y utilizar para cada una de ellas técnicas y procedimientos específicos”* (Serafini, 1998, p. 28).

La autora enfatiza el proceder por aproximaciones sucesivas, lo cual intenté recuperar en el diseño del material didáctico que aquí se expone:

También para escribir existen operaciones elementales: organizar las ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito. Se trata de descomponer un problema, que se presenta como un conjunto muy complejo, en subproblemas parciales y simples, que en un primer momento se abordan separadamente y que se reúnen luego en el contexto del complejo problema de origen. (Serafini, 1998, p. 27)

En los cursos donde abordaba explícitamente la investigación documental, desde mediados y finales de los noventa del siglo pasado me hallaba trabajando en el aula con estrategias emanadas de las aportaciones de Serafini. El conjunto de estas actividades se fue consolidando, aunque nunca existió como propuesta formal escrita. Fue hasta la invitación al seminario interno mencionado, es decir, aproximadamente diez años después, cuando tuve la oportunidad de plasmarla como material didáctico serio. Me interesó en especial recuperar la contribución cognoscitivista de la autora en términos del proceso conformado por diferentes fases que proceden por aproximaciones sucesivas, el cual pretendí evidenciar en mi adaptación no para la escritura de un texto argumentativo, sino para el diseño de un proyecto de investigación.

El programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV establece seis componentes del proyecto de investigación que deben ser abordados, como ya se indicó en el primer capítulo:

- Delimitación del tema
- Planteamiento del problema
- Objetivos de la investigación
- Hipótesis o conjeturas
- Esquema
- Bibliografía previa (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 99).

La “matriz” del diseño del material didáctico se halla en la propuesta de Serafini sobre la generación de “lista de palabras” o “agrupamiento asociativo”, que equivalen a lo que conocemos comúnmente como “lluvia e ideas”, alrededor del tema que se desea trabajar. En mi caso, partí de la “lista de preguntas”, a partir de la cual se da el planteamiento del problema (preferí emplear el plural problemas debido a la relevancia las preguntas clave que surgen de esta actividad), del que se derivan el esquema, los objetivos de la investigación y la hipótesis o conjeturas, como se verá más adelante.

A continuación, presento el texto completo en torno al cual gira este informe. Por razones de espacio, realicé algunos ajustes en cuanto a su formato pero no sobre su contenido, a fin de que pudiera ser incluido de manera cabal. Los principales fueron: tipo de letra y número de puntos, interlineado, tamaño del renglón, dimensiones y grosor de los cuadros, así como la supresión de líneas extensas después de los encabezados. La numeración de páginas en este informe evidentemente no corresponde con la del original.

CAPÍTULO CUATRO. EL DISEÑO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

OSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO

I. Presentación

A lo largo de al menos nueve años de educación básica en primaria y secundaria, así como durante tu estancia en el bachillerato, es evidente que has tenido que realizar una gran cantidad de trabajos de investigación. Una breve mirada a tu pasado te hará recordar los trabajos formales que tuviste que entregar para diferentes materias y para alcanzar diversos fines, como acreditar un año escolar, un semestre, un bimestre, una unidad o un tema, entre otros.

Conviene, por lo tanto, que te detengas a pensar un poco en torno a cómo has hecho gran parte de esos trabajos. Es muy posible que en la primaria hayas acudido con mucha frecuencia a las monografías, las cuales abarcaban un amplio repertorio de temas y que encontrabas con facilidad en cualquier papelería. Además, es casi seguro que hayas trasladado la información contenida en ellas a hojas, generalmente en tamaño carta, donde debías presentar el correspondiente trabajo. También es posible que, en el mejor de los casos, hayas consultado enciclopedias, diccionarios o libros, de donde extrajiste la información necesaria y la transcribiste directamente al formato de trabajo requerido, señalando apenas las fuentes consultadas.

En la secundaria quizá el procedimiento se volvió un poco más complejo, pues tenías que elaborar trabajos para distintas materias y por consiguiente para satisfacer las expectativas de la mayoría de los maestros con los que interactuabas cada año. Así, debías hacer trabajos de investigación no sólo documental, sino experimental y tal vez de campo. Evidentemente, los criterios de presentación de los trabajos podían variar de acuerdo con la for-

mación de tus maestros. Por ejemplo, los de Ciencias Naturales, además de investigación documental, solían requerir trabajos de tipo experimental; mientras que los de Historia y Español acostumbraban solicitar trabajos más de tipo documental, y muy aisladamente, de campo.

Para el caso de investigación documental en secundaria, lo más seguro es que hayas repetido un esquema de elaboración similar al que empleaste en la primaria: la transcripción directa de las fuentes de información. Este traslado de información acaso se vio enriquecido por la aportación de una fuente que parecía ser la solución a todos tus problemas relacionados con esta manera de hacer investigación: la red informática Internet.

Durante el bachillerato ya has tenido la oportunidad de realizar trabajos de investigación documental. Igualmente, has advertido que la formación de los maestros es más especializada, debido a que la mayoría realizó estudios profesionales en un área específica de conocimiento, por consiguiente los criterios que emplean para solicitarte trabajos de investigación, suelen coincidir con los que a ellos les solicitaron en sus estudios.

También te has dado cuenta de que algunos maestros te plantean con mucha claridad los requisitos para que elabores el trabajo que te solicitan, otros dejan un margen abierto a tu interpretación en cuanto a la clase de trabajo que te exigen, mientras que otros más ni siquiera te hacen los señalamientos necesarios para que realices la investigación. En cualquiera de estos tres casos, incluidos los que se ubican en posiciones intermedias, te has visto obligado a cumplir, puesto que de ello depende en buena medida la acreditación de la asignatura correspondiente. Con seguridad te has mostrado a menudo confundido, porque la variedad de criterios establecidos por cada maestro te dificulta fijar un procedimiento que puedas emplear en la mayoría de las materias.

Sin duda, no hay una forma única de fijar el proceso para realizar una investigación, especialmente si ésta es documental. Los

criterios varían conforme al área de conocimiento que se refleja en una o varias asignaturas, los programas, los autores consultados, los maestros, la formación de los estudiantes y las condiciones de estudio, entre otros. A pesar de estas dificultades, es conveniente sugerir un proceso compuesto por un conjunto de etapas o aproximaciones que te puedan apoyar, a fin de que elabores tus trabajos de investigación documental en forma más ordenada. En este caso, iniciaremos con el **diseño de proyecto de investigación**, el cual puede originar distintos tipos de textos académicos, como la monografía, el ensayo y el informe.

Recuerda que del adecuado aprendizaje de un proceso como éste y de su adaptación a tus posibilidades, podrá depender un desempeño académico cada vez más eficiente en las diversas asignaturas que cursas en el bachillerato. Este mismo proceso podrás adaptarlo posteriormente en tus estudios de licenciatura para la elaboración de trabajos de investigación documental y podrá serte útil para el diseño de proyectos de investigación dirigidos a la obtención de tu título profesional.

En esta propuesta, te presentaremos tres ejemplos específicos de proyectos de investigación:

- El primero muestra cada uno de los componentes del proyecto de investigación. Se ejemplifica con el tema: “El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas en los primeros cinco años del siglo XXI”.
- El segundo expone el producto de dos estudiantes de nivel medio superior en torno al tema: “Enfermedades respiratorias en la población del DF durante los últimos diez años (1997-2007)”.
- El tercero se utiliza para la elaboración del proyecto de investigación, sobre la base del proceso conformado por varias etapas o aproximaciones. El tema propuesto es: “Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006”.

II. Características del Proyecto de Investigación

1. Definición

Los diferentes conceptos que puedes encontrar sobre este documento académico coinciden en varios rasgos, los cuales veremos un poco más adelante en la definición propuesta. Para empezar, es necesario advertirte que hay dos grandes modos de denominarlo: **proyecto de investigación** y **plan de trabajo**.

Para evitar confusiones, en esta propuesta consideraremos ambos términos como sinónimos, pero utilizaremos exclusivamente el primero de ellos: proyecto de investigación. Ahora, conviene que te aclaremos qué es el diseño de un proyecto de investigación.

- En primer lugar, se trata de un **diseño**, pues implica que establezcas los lineamientos ordenados que te apoyarán para que realices una investigación documental formal; es decir, el diseño es el conjunto de trazos que harás inicialmente, los cuales proyectarán el desarrollo posterior de tu investigación.
- En segundo lugar, es un **proyecto**, lo que indica la necesidad de detallar las actividades que realizarás en tu investigación; es preciso, por lo tanto, que señales lo más puntualmente posible las diversas etapas que conforman el proceso de tu investigación documental.
- Por último, es una **investigación**, esto es, un proceso sistemático que permite que te apropiés conocimientos de muy diversa naturaleza, mediante el acceso a diferentes fuentes de información y, fundamentalmente, a través de la práctica de las habilidades intelectuales que has desarrollado hasta el presente en tu vida como estudiante y como sujeto activo, entre las que destacan la lectura y la escritura.

Como ya lo mencionamos, hay coincidencias en las diversas nociones que puedes hallar en torno a este escrito académico. Te presentamos aquí una definición que pretende abarcar la mayoría de esos puntos en común.

Cuadro 1

Definición de proyecto de investigación

El **proyecto de investigación** es un **texto académico** de **extensión variable** predominantemente **expositivo**, que por lo tanto puede integrar segmentos **argumentativos, descriptivos y narrativos**, en el cual se presenta en forma **sistematizada**, de acuerdo a los requerimientos exigidos, lo que se pretende lograr con la **investigación** en torno a un **tema**.

2. Componentes

En relación con sus componentes, no resulta fácil establecer la cantidad exacta de ellos. Según las fuentes consultadas, el número de componentes puede variar desde cuatro hasta diez, e incluso más. Tanto en bachillerato como en licenciatura, de acuerdo a las materias cursadas, se suelen requerir explícitamente otros componentes del **proyecto de investigación**, como por ejemplo: **Justificación, Antecedentes del tema, Marco histórico, Marco teórico, Metodología, Cronograma**.

Por razones prácticas vinculadas con la formación en el bachillerato, en esta propuesta abordaremos sólo los siguientes componentes:

Cuadro 2*Componentes del proyecto de investigación*

1	Delimitación del tema.
2	Planteamiento de problemas.
3	Objetivos de la investigación.
4	Hipótesis o conjeturas.
5	Esquema de trabajo.
6	Bibliografía.

2.1. Delimitación del tema

Mientras más amplio sea un tema, menores serán las posibilidades de abarcarlo. Por lo tanto, lo más conveniente es plantearse temas accesibles a nuestra capacidad de investigar. Para que el tema se vuelva accesible, es necesario establecer límites. En esto precisamente consiste la **delimitación del tema**. La manera más conveniente de fijar esos límites está en elegir un aspecto de la realidad que interesa estudiar, ubicándolo dentro de un espacio preciso y en un periodo determinado. De esta forma, el tema quedará acotado entre esos límites, lo cual permitirá puntualizar el **diseño** de las siguientes etapas **del proyecto de investigación**.

Se recomienda que el **tema delimitado** aparezca en una frase, es decir, en un enunciado donde no haya verbo conjugado. De esta frase se aseverará o afirmará algo en la **hipótesis**, precisamente mediante el empleo de diversos verbos que puntualizarán el carácter de la afirmación.

Ejemplo:

“El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas los primeros cinco años del siglo XXI”.

Como habrás advertido, en primer lugar aparece el aspecto de la realidad a estudiar (**el alcoholismo entre las adolescentes**), enseguida está la limitación de espacio o región (en este caso, en lugar del país, aparece el adjetivo **mexicanas**, que sustituye la mención del sitio preciso de origen) y, por último, el señalamiento temporal (**los primeros cinco años del siglo XXI**).

Conviene que en este punto del proyecto agregues dos o tres razones que justifiquen tu interés por el tema. Podrías señalar, por ejemplo, un motivo de interés a nivel muy general ya que se trata de un tema que tiene proyección internacional, otro en relación con el tema en nuestro país y uno más donde indiques tus vínculos más directos con el tema en la medida en que tiene que ver con tus experiencias más cercanas. Aunque no aparezca señalado el punto dentro de los componentes, estas razones constituyen de hecho la justificación del tema.

Ejemplo:

- Una mirada a los medios de comunicación nos muestra que el alcohol ocupa en ellos amplios espacios. Se promueve campañas agresivas que fomentan el consumo de bebidas alcohólicas a través de anuncios espectaculares, prensa, radio y televisión, principalmente. Además, muchos negocios dedican vastas secciones a la oferta de este tipo de bebidas y deben su existencia a ellas. El alcohol, por consiguiente, se encuentra en todos lados, al alcance casi de cualquier persona, incluso de los adolescentes.

- En México, a pesar de las leyes en contra, los adolescentes obtienen las bebidas alcohólicas con cierta facilidad: en la propia casa, con los amigos, en algunas tiendas, en las fiestas, en los “antros”, etc. La variedad de precios y de bebidas permite que prácticamente cualquier adolescente pueda consumirlas, apenas con un mínimo esfuerzo.
- Dado que el acceso al alcohol por parte de los adolescentes no presenta grandes dificultades en nuestro país, lo cual es evidente entre nuestros compañeros de la escuela y de la colonia, se puede suponer que un sector de la población de esta edad ya ha adquirido el hábito de consumirlo. Por todo esto, nos llama la atención investigar en torno a este hábito de consumo entre los adolescentes durante los primeros cinco años del siglo XXI, ya que éstos corresponden a nuestro paso por la adolescencia. Sin embargo, nos interesa centrarnos sólo en un amplio grupo de esa población que por diversas razones puede ser muy afectado: las mujeres.

2.2. *Planteamiento de problemas*

El **planteamiento de problemas** es una de las fases fundamentales del proyecto, puesto que en ella se ponen en práctica algunas de las principales habilidades intelectuales que caracterizan a los investigadores. A esta fase, conocida también como problematización, corresponde el incremento de la actitud crítica propia de quien desea ir más allá del conocimiento que el sentido común puede proporcionarnos. La actitud de dudar ante lo que podemos considerar como seguro o estable, por un lado, y la necesidad de acceder a conocimientos que nos son aún ajenos, por otro lado, nos lleva a formularnos interrogantes. Una exigencia de la investiga-

ción documental es, por lo tanto, el planteamiento de preguntas cuyas respuestas puedan obtenerse mediante la consulta a diversas fuentes de información.

Ejemplo:

- ¿Ha aumentado o disminuido el alcoholismo entre las adolescentes mexicanas a lo largo de los primeros cinco años del siglo XXI?
- ¿Qué factores han causado el alcoholismo entre las adolescentes mexicanas durante el primero lustro del siglo XXI?
- ¿Cuáles efectos ha provocado el alcoholismo en este sector de la población mexicana?
- ¿Qué soluciones podrían plantearse a las afectadas por esta enfermedad?

Las preguntas podrán formularse de muy diferentes formas de acuerdo con las áreas de interés que se desea indagar. Para ello, convendrá utilizar los interrogativos más frecuentes: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuál?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿por qué?, ¿para qué?, etc.

2.3. *Objetivos de la investigación*

Toda investigación se realiza para lograr ciertos fines. Las metas que se pretende alcanzar se expresan en los **objetivos de la investigación**, los cuales pueden ser redactados de diversas maneras. Se pueden enunciar en lista como el conjunto de fines a lograr; también en lista, pero dividiéndolos en **general** y **particulares o específicos**. En todo caso, lo importante es tener claras las metas que se desea conseguir en la investigación. La formulación ade-

cuada de los **objetivos** constituye una guía confiable que evita la dispersión y permite que los esfuerzos del investigador se centren en abarcar los puntos previstos.

Ejemplo:

Objetivo general

- Explorar el alcoholismo entre las adolescentes mexicanas a lo largo de los primeros cinco años del siglo XXI.

Objetivos particulares

- Determinar las causas del alcoholismo entre las adolescentes mexicanas durante el primero lustro del siglo XXI.
- Precisar los efectos del alcoholismo entre este sector de la población mexicana.
- Plantear como solución posible programas de apoyo a las adolescentes perjudicadas por esta enfermedad.

Es conveniente que el **objetivo general** se exprese como la meta más amplia que se pretende alcanzar en la investigación, la cual coincide con el tema elegido. Como se advierte en el ejemplo, dentro del **objetivo general** está incluido el tema a indagar. Además, es posible derivar el **objetivo general** del bloque o capítulo final de la investigación (ver más adelante el apartado: **esquema de trabajo**), o incluso de algunos de los últimos puntos a tratar en el capítulo final, puesto que en éste se suele expresar los aspectos fundamentales de la investigación.

Asimismo, es conveniente hacer que los **objetivos particulares** coincidan con cada uno de los bloques o capítulos del **esquema de trabajo**. En el ejemplo, los tres **objetivos particulares** concuerdan respectivamente con los correspondientes al

desarrollo del tema (ver también más adelante el apartado: **esquema de trabajo**). También, los **objetivos particulares** pueden ser derivados de algunos puntos relevantes planteados dentro de cada bloque o capítulo, pues a menudo algunos de ellos resultan básicos en el desarrollo de la investigación.

Los objetivos pueden presentarse de diferentes maneras. En este texto te sugerimos el empleo de una de las formas más comunes de redactarlos: a partir de un verbo en infinitivo. Te recomendamos especialmente el uso de algunos de los siguientes verbos: indagar, averiguar, explorar, sondear, inquirir, tratar, abordar, conocer, saber, aprender, estudiar, analizar, sintetizar, explicar, interpretar, comprender, delimitar, determinar, definir, conceptualizar, caracterizar, precisar, puntualizar, detallar, aclarar, esclarecer, especificar, demostrar, probar, ensayar, localizar, señalar, indicar, detectar, manifestar, establecer, fijar, comparar, plantear, proponer, sugerir, reflexionar, examinar, ponderar, valorar, evaluar, informar, difundir, divulgar, expresar, comunicar.

2.4. Hipótesis o conjeturas

Las preguntas originadas en el **planteamiento de problemas** deben responderse. La investigación se emprende para despejar esas interrogantes. Sin embargo, no todas las respuestas a cada una de las preguntas necesariamente nos llevarán al establecimiento de **hipótesis o conjeturas**. Éstas surgirán sobre todo de las preguntas que alcancen un mayor nivel de generalización, es decir, de aquellas consideradas de mayor peso en relación con el tema investigado.

Una **hipótesis** bien formulada se manifiesta en la expresión de una idea completa, esto es, un enunciado donde se dice o predica algo en relación con un sujeto, el cual puede ser una persona, un objeto, una idea abstracta o un proceso, entre otros. La **hipótesis** así expresada es una aserción o aseveración, que afirma o niega

algo en relación con el tema investigado. Su extensión variará según la respuesta que se desee sostener a lo largo de la investigación. No obstante, ya sea breve o amplia, la **hipótesis** reflejará en forma provisional, mientras no se haya probado, la mejor intención de proponer una respuesta sólidamente fundamentada.

Ejemplos:

- El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas a lo largo de los primeros cinco años del siglo XXI ha aumentado.
- El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas a lo largo de los primeros cinco años del siglo XXI ha disminuido.
- El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas durante el primer lustro del siglo XXI ha aumentado, debido al incremento en el grado de responsabilidad de las mujeres en la toma de decisiones dentro de la familia.
- El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas durante el primer lustro del siglo XXI ha aumentado, a causa de la cada vez más acentuada crisis económica del país.

En el primer ejemplo, se asevera o afirma el aumento (**ha aumentado**) en relación con aquello que se va a indagar (**el alcoholismo entre las adolescentes mexicanas a lo largo de los primeros cinco años del siglo XXI**). En el segundo, se sostiene la disminución (**ha disminuido**) en cuanto al tema. En los últimos dos ejemplos se regresa a la primera aseveración acerca del aumento (**ha aumentado**) respecto del tema, pero se agrega para enfatizar la afirmación, dos razones específicas (**debido al incremento en el grado de responsabilidad de las mujeres en la toma de decisiones dentro de la familia**, en el tercero; y **a causa de la cada vez más acentuada crisis económica del país**, en el cuarto).

Cuando las dudas, o las deficiencias en el planteamiento de las respuestas, no permiten alcanzar el nivel adecuado de fundamentación, conviene mantenerse en el plano de las **conjeturas**, es decir, en las respuestas que no logran el nivel suficiente de precisión o certeza, pero contribuyen al avance de la investigación.

Las **hipótesis** señaladas serían **conjeturas**, por ejemplo, si su afirmación o aseveración se expresara en términos de que el hecho pudiera ser que el hecho se cumpla. Así, bastaría con la introducción de la palabra “**posiblemente**” (antes de **ha aumentado**, **ha disminuido**, **debido a** y **a causa de**) para que las oraciones respectivas se conviertan en **conjeturas**.

2.5. Esquema de trabajo

El **esquema de trabajo** es la manifestación ordenada del conjunto de aspectos que se desarrollarán en la investigación. Se presenta como un guión de ideas, en el cual aparecen jerarquizados los diversos puntos que se abordarán en el trabajo, esto es, expuestos por orden de importancia en relación con su tratamiento. El orden de importancia podrá determinarse a partir de los criterios que se establezcan conforme a lo que más convenga a la investigación. Así, el tema podrá abordarse, entre otras posibilidades, según los siguientes criterios:

Cuadro 3

Criterios para ordenar el esquema de trabajo

- De lo general a lo particular.
- De lo particular a lo general.
- De lo abstracto a lo concreto.
- De los más concreto a lo más abstracto.

- De lo complejo a lo simple.
- De lo simple a lo complejo.
- De la teoría a la práctica.
- De la práctica a la teoría.
- De aspectos internos a aspectos externos.
- De aspectos externos a aspectos internos.
- De lo positivo a lo negativo.
- De lo negativo a lo positivo.
- En orden cronológico.
- Por factores (económicos, sociales, políticos, etc.).
- Por definición, forma y usos.
- Del sentido común, al arte y a la ciencia.
- De las causas a las soluciones.

Así como la **hipótesis** es el hilo conductor que permite precisar el nivel de coherencia a lo largo de la investigación, el **esquema de trabajo** proporciona una visión global de los componentes de ésta, los cuales podrán manifestarse en términos de capítulos, apartados, subtemas, incisos u otra denominación acorde con la investigación. Para ello, podrá emplearse sobre todo números arábigos, romanos, letras minúsculas, letras mayúsculas y viñetas.

Para completar el **esquema de trabajo** será necesario agregar tres elementos fundamentales: la **introducción**, las **conclusiones** y la **bibliografía**. Bastará con enunciar los dos primeros respectivamente al principio y al final de los diversos aspectos que se abordarán en el trabajo, pues su escritura corresponde al desarrollo de la investigación. La **bibliografía** será tratada en el siguiente punto.

Ejemplo:

Tema: “El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas los primeros cinco años del siglo XXI”.

INTRODUCCIÓN.

1. CAUSAS DEL ALCOHOLISMO.

- 1.1 Psicológicas.
- 1.2 Económicas.
- 1.3 Sociales.
- 1.4 Culturales.

2. CONSECUENCIAS DEL ALCOHOLISMO.

- 2.1 Individuales.
- 2.2 Familiares.
- 2.3 Escolares.

3. SOLUCIONES CONTRA EL ALCOHOLISMO.

- 3.1 Tratamientos médicos.
- 3.2 Tratamientos psicológicos.
- 3.3 Tratamientos alternativos.

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFÍA.

Recuerda que en la presentación de tu esquema de trabajo también puedes utilizar números romanos, letras minúsculas y mayúsculas:

Tema: “El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas los primeros cinco años del siglo XXI”.

INTRODUCCIÓN.

I. CAUSAS DEL ALCOHOLISMO.

- a. Psicológicas.
- b. Económicas.
- c. Sociales.
- d. Culturales.

II. CONSECUENCIAS DEL ALCOHOLISMO.

- a. Individuales.
- b. Familiares.
- c. Escolares.

III. SOLUCIONES CONTRA EL ALCOHOLISMO.

- a. Tratamientos médicos.
- b. Tratamientos psicológicos.
- c. Tratamientos alternativos.

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFÍA.

Tema: “El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas los primeros cinco años del siglo XXI”.

INTRODUCCIÓN.

A. CAUSAS DEL ALCOHOLISMO.

- 1. Psicológicas.
- 2. Económicas.
- 3. Sociales.
- 4. Culturales.

B. CONSECUENCIAS DEL ALCOHOLISMO.

- 1. Individuales.
- 2. Familiares.
- 3. Escolares.

C. SOLUCIONES CONTRA EL ALCOHOLISMO.

- 1. Tratamientos médicos.
- 2. Tratamientos psicológicos.
- 3. Tratamientos alternativos.

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFÍA.

Independientemente del formato de números y letras usado, este ejemplo se basa en uno de los modelos señalados anteriormente para la presentación del **esquema de trabajo**: de las causas a las soluciones.

2.6. Bibliografía

Por último, todo **proyecto de investigación** requiere del acceso a un mínimo de fuentes de consulta, las cuales señalarán las rutas por las que avanzará el trabajo. Debido a que se trata de un proyecto, bastará con introducir en él un conjunto limitado de fuentes, entre cinco y diez, las cuales en un primer momento se asentarán dentro de la **bibliografía**, aunque las fuentes consultadas no necesariamente sean libros los. En este componente podrán aparecer en orden alfabético, por lo tanto, fuentes provenientes de publicaciones periódicas, medios electrónicos, películas y, por supuesto, libros.

El desarrollo de la investigación hará que aumente gradualmente el número de esas fuentes de información, las cuales se incluirán en los apartados correspondientes específicos: bibliografía, hemerografía, fonografía, filmografía, etc.

Ejemplo:

Bibliografía

- AUDIFFRED, Miryam. “La adolescencia vivida a tragos”, en *La revista*. México: El Universal, núm. 30, 20 de septiembre de 2004.
- MEDINA-MORA, M. E. *et al. Encuesta Nacional de adicciones 2002. Capítulo de alcohol*. México: CONNADIC-IPRFM, DGE, INEGI.

- NAZAR-BEUTELSPACHER, Austrebertha *et al.* “Factores asociados al consumo de drogas en adolescentes en áreas urbanas de México”, en *Salud pública*. México, vol. 36, núm. 6, 1994.
- URQUIETA, José Edmundo *et al.* “El consumo de tabaco y alcohol en jóvenes de zonas marginadas de México. Un análisis de decisiones relacionadas”, en *Salud pública*. México, vol. 48, núm. 3, 2006.
- www.alcoholinformate.org.mx/portal_jovenes (10 de abril de 2007).

III. Elaboración del Proyecto de Investigación

1. Lectura de un texto modelo

Debido a que éste es un trabajo dirigido a estudiantes de nivel medio superior, a continuación te presentaremos un ejemplo concreto de un **proyecto de investigación** documental realizado por estudiantes de cuarto semestre de bachillerato. Más adelante abordaremos el proceso que desarrollaron para su elaboración.

Proyecto de investigación

Autoras:

MAYTE GARCÍA HERNÁNDEZ Y DULCE MONSERRAT GONZÁLEZ VANEGAS, estudiantes del *Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental 4*, del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1. Delimitación del tema

Tema: “Enfermedades respiratorias en la población del DF durante los últimos diez años (1997-2007)”.

El tema de las enfermedades respiratorias es de sumo interés, porque éstas en México han ocasionado un sinnúmero de problemas a la clase social más pobre. Por esto, instituciones de salud, entre otras, ayudan a las regiones más desfavorecidas, otorgándoles atención médica gratuita, así como un refugio donde resguardarse ante las temperaturas bajas y proporcionan cobijas a aquellos que no quieren dejar sus hogares.

En el DF las enfermedades respiratorias aparecen con mucha frecuencia, ya que la población ha sufrido los estragos de los cambios climáticos, los cuales van desde calores extremos hasta temperaturas muy bajas, y han ocasionado que la mayoría de la población esté sometida a tratamientos médicos para no adquirir una enfermedad de este tipo; cabe mencionar que los más expuestos son los niños y los adultos mayores de sesenta años. Por ello, interesa informar a la sociedad sobre las soluciones que ofrecen instituciones de salud y otras para esta situación.

A nosotras nos interesa profundizar en este tema, puesto que es una situación visible a nuestro alrededor, ya que la mayoría de nuestros conocidos padece resfriados o gripes a causa de la expansión del virus por la población, e inclusive por la contaminación producida por automóviles y fábricas diariamente.

2. Planteamiento de problemas

A continuación se presentará las interrogantes relacionadas con el tema, las cuales consideramos más relevantes:

- ¿Qué son las enfermedades respiratorias?
- ¿Cuáles son las causas de que estas enfermedades aparezcan?
- ¿Cuál es el sector de la población más vulnerable a estas enfermedades?
- ¿Qué consecuencias provocan estas enfermedades?
- ¿Qué recomendaciones hay para combatir estas enfermedades?

3. Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Indagar en torno a las enfermedades respiratorias de la población del DF durante los últimos diez años (1997-2007).

Objetivos particulares:

- Definir las enfermedades respiratorias, los tipos que existen y las causas que las originan.
- Precisar la delegación del DF con mayor índice de personas que sufren enfermedades respiratorias.
- Esclarecer las consecuencias que provocan las enfermedades respiratorias.
- Delimitar las medidas correctas de prevención.
- Averiguar sobre el apoyo del gobierno e instituciones públicas para combatir las enfermedades respiratorias.

4. Hipótesis o conjeturas

- Las enfermedades respiratorias en el DF durante los últimos diez años (1997-2007) se han incrementado debido a los cambios climáticos repentinos, así como a la contaminación ambiental y a la falta de anticuerpos que una persona necesita para contrarrestar estas enfermedades.

5. Esquema de trabajo

INTRODUCCIÓN.

1. ENFERMEDADES RESPIRATORIAS.

- 1.1 Definición.
- 1.2 Tipos.
- 1.3 Causas de las enfermedades respiratorias.

2. ENFERMEDADES RESPIRATORIAS EN EL DF.

- 2.1 Ubicación del DF.
- 2.2 Delegación con mayor índice de personas con enfermedades respiratorias.
- 2.3 Sector de la población más vulnerable.

3. CONSECUENCIAS.

- 3.1 Efectos de estas enfermedades.
- 3.2 Muertes por enfermedades respiratorias en el DF.

4. MEDIDAS DE PREVENCIÓN.

- 4.1 Métodos de prevención en general.
- 4.2 Métodos de prevención utilizados por la población del DF.
- 4.3 Recomendaciones para no ser víctimas de enfermedades respiratorias.

5. APOYO PARA LA POBLACIÓN.

5.1 Autoridades del DF.

5.2 Instituciones públicas.

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFÍA.

6. *Bibliografía*

AFAMELA. (Información sobre automedicación), en “Botiquín del hogar”, *Selecciones de Reader’s Digest*. México, tomo CXX, núm. 716, julio de 2000.

AMIF y RUDEFSA. (Información sobre enfermedades respiratorias), en “Botiquín del hogar”, *Selecciones de Reader’s Digest*. México, tomo CXX, núm. 716, julio de 2000.

BEYER, María Elena. “La enfermedad del beso”, en *¿cómoves?* México: UNAM, año 4, núm. 44.

HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, María Alicia y María del Consuelo Bonfil Sanders. *Educación ambiental*. México: Santillana, 1998.

www.enferrespratorias/enfermedades.com (16 de abril de 2006).

2. *Escritura del proyecto de investigación*

Existen diferentes modos de **diseñar un proyecto de investigación**. Aquí te presentamos uno de ellos, para cuya elaboración procederemos mediante el desarrollo de distintas etapas o aproximaciones.

Recuerda que es conveniente aclarar con los maestros de las diferentes materias que te encargan un documento como éste, qué requisitos te van a solicitar para que el proyecto esté bien hecho. La propuesta que te hacemos, considera los aspectos básicos, mencionados reiteradamente, exigidos en este nivel educativo (ver el cuadro 2, el cual incluye los **componentes del proyecto de investigación**).

El proceso para la **diseño del proyecto de investigación** propuesto se centra en el desarrollo de los cuatro componentes intermedios del proyecto, aunque retoma como punto de partida el primero de ellos (**delimitación del tema**) y se cierra con el último (**bibliografía**), que se cubre con la consulta y selección de las fuentes de información preliminares relacionadas con el tema elegido. Nuestro foco de atención estará, en consecuencia, en esos cuatro componentes intermedios:

Cuadro 4

Componentes a desarrollar en las etapas

- Planteamiento de problemas.
- Objetivos de la investigación.
- Hipótesis o conjeturas.
- Esquema de trabajo.

Es importante considerar que los pasos del proceso que te recomendamos, no coinciden puntualmente con el orden en que aparecen los componentes del **proyecto de investigación**. Después de la **delimitación del tema**, el proceso continuará con las siguientes etapas o aproximaciones:

Cuadro 5***Orden del tratamiento de los componentes en relación con las etapas***

- Planteamiento de problemas.
- Esquema de trabajo.
- Objetivos de la investigación.
- Hipótesis o conjeturas.

2.1 Diseño del proyecto de investigación

A continuación, te presentamos el proceso para **diseñar un proyecto de investigación**, mediante el desarrollo de un ejemplo específico. El proceso consta de las siguientes etapas o aproximaciones, las cuales se describirá y ejemplificará detalladamente.

Cuadro 6***Etapas del Diseño del Proyecto de Investigación***

<i>Etapas</i>	<i>Operaciones</i>	<i>Componentes</i>
Previa	Limitación	Delimitación del tema.
Primera	Asociación	Planteamiento de problemas.
Segunda	Clasificación	Planteamiento de problemas.
Tercera	Jerarquización	Planteamiento de problemas.
Cuarta	Transcripción	Esquema de trabajo.
Quinta	Selección	Objetivos de la investigación.
Sexta	Generalización	Hipótesis o conjeturas.
Final	Recopilación	Bibliografía.

2.1.1 Etapa previa. Limitación:

Delimitación del tema

La delimitación del tema es el punto de partida. Para delimitar un **tema**, conviene que retomes las sugerencias hechas en el apartado correspondiente al inicio de este trabajo, en las cuales te recomendamos:

Cuadro 7

Recomendaciones para delimitar el tema

- Elegir un aspecto de la realidad que interesa estudiar.
- Ubicarlo dentro de un lugar preciso.
- Reducirlo a un periodo determinado.
- Expresar el tema completo en una frase, es decir, en un enunciado sin verbo conjugado.
- Añadir dos o tres razones que justifiquen tu interés por el tema.

Ejemplo:

“Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006”.

En cuanto a las razones que justifiquen tu interés por el tema, como te habíamos propuesto, puedes empezar por incluir una a nivel muy general, otra relacionada con nuestro contexto nacional y una más en la que subrayes sus conexiones con tu vida cotidiana.

Recuerda escribir al menos un párrafo para cada una de esas ideas, puesto que en los hechos éstas representarán la justificación de tu tema.

Ejemplo:

- Una de las formas más evidentes de manifestar la superioridad de algunos grupos sociales en relación con quienes no comparten su visión de mundo es mediante la creación de estereotipos. La historia nos ha mostrado que diferentes comunidades han sometido a otras con la justificación de la presunta inferioridad de estas últimas por su lenguaje, sus formas de vestir, sus hábitos, sus creencias, sus comportamientos, etcétera. Esa justificación se ha dado a través de la creación de estereotipos, los cuales, como grandes valoraciones hechas a partir de subrayar aspectos negativos de esas comunidades, han ubicado los “vicios” de ellas muy por encima de sus virtudes.
- En nuestro país también se ha empleado los estereotipos para legitimar el ejercicio del poder, desde las esferas políticas y económicas más elevadas, hasta las actitudes y acciones de nuestras vidas personales. Así, se crea estereotipos desde las élites del poder, pero igualmente desde la individualidad de cada uno de nosotros.
- Los estereotipos son, en consecuencia, parte de nuestra vida cotidiana. Los encontramos por todos lados. Su presencia tan abrumadora y nuestra predilección por estudiar diversos procedimientos de manipulación ha provocado que nos interese en ellos como objeto de investigación, pero como no podemos abarcarlos todos, nos limitaremos a uno en especial: los relacionados con la mujer en el año 2006.

2.1.2 Primera etapa. Asociación:

Planteamiento de problemas

En esta etapa es necesario que plantees la mayor cantidad posible de tus dudas en torno al tema. Para ello, te sugerimos hacer una “lluvia de preguntas”, donde asocies con tu tema diversas preocupaciones que puedas expresar mediante el empleo de algunos de los interrogativos ya indicados anteriormente: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuál?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿por qué?, ¿para qué?, etcétera. Estas preguntas constituyen los problemas que se resolverán en el desarrollo de la investigación.

Lo importante de esta primera etapa es el planteamiento de preguntas de todo tipo acerca de tu tema. Algunas de ellas podrán parecer un poco fuera de lugar, algunas otras repetitivas, otras más ambiciosas; sin embargo, es conveniente considerarlas en conjunto como punto de partida, en el cual empieza a haber más claridad respecto del tema que vas a investigar. Posteriormente, algunas podrás precisarlas, fusionarlas, subordinarlas a otras, ampliarlas e incluso suprimirlas.

Resulta pertinente, asimismo, que resaltes las palabras básicas de cada pregunta, subrayándolas, con el fin de que puedas localizar fácilmente el eje en torno al cual gira cada una de ellas, pudiéndose agruparlas, por su similitud, indicándolas con una marca convencional (p.ej. &, +, *) al inicio o al final de cada pregunta, lo que te será de mucha utilidad en las siguientes etapas.

Ejemplo:

- ¿Cómo se fija un estereotipo en la mente de los consumidores? (&)
- ¿Qué es un estereotipo? (&)

- ¿Qué compañías se especializan en publicidad en nuestro país? (+)
- ¿Cuáles son los estereotipos femeninos difundidos en los anuncios publicitarios en México? (*)
- ¿De dónde provienen los estereotipos que se difunden en los anuncios publicitarios en México? (&)
- ¿Por qué se difunde ciertos estereotipos femeninos en los anuncios publicitarios en México? (*)
- ¿Qué estereotipos femeninos predominaron en la publicidad en México en el año 2006? (*)
- ¿Cuánto cuesta difundir un anuncio publicitario en México? (+)
- ¿Qué productos promovidos por la publicidad en México han fortalecido ciertos estereotipos femeninos? (*)
- ¿Cuántas variedades de estereotipos hay? (&)
- ¿Qué es un anuncio publicitario? (+)
- ¿Qué tipos de anuncios publicitarios hay? (+)
- ¿Cómo contribuyen los estereotipos a conformar una visión de mundo? (&)
- ¿Qué estrategias se utilizan en los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos? (+)
- ¿Cuáles fueron las imágenes más impactantes que promovieron estereotipos femeninos en 2006 en México? (*)
- ¿Cuáles de las grandes empresas comerciales impulsaron mayormente ciertos estereotipos femeninos en México durante 2006? (*)
- ¿Cuáles medios de comunicación asignan más espacio a la publicidad en México? (+)
- ¿Qué enunciados, orales o escritos, fomentaron la promoción de ciertos estereotipos femeninos en México a lo largo del año 2006? (*)

2.1.3 Segunda etapa. Clasificación:

Planteamiento de problemas

A partir del tipo de pregunta formulada y en especial de las palabras básicas resaltadas, podrás continuar en esta etapa con el **diseño** de tu **proyecto de investigación**. En la etapa anterior las preguntas aparecieron en forma desordenada. Se trata ahora de que las clasifiques según características que puedas considerar similares.

Los títulos o encabezados en que se clasificará cada bloque, podrán ser asignados como títulos o encabezados de los diversos capítulos más adelante. En nuestro ejemplo, te proponemos la siguiente clasificación, a partir de tres criterios fundamentales: **Estereotipos, Anuncios publicitarios y Estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios**.

En este caso, te proponemos que las preguntas similares se agrupen en tres bloques, indicándolos de acuerdo con su marca convencional –como las utilizadas en los ejemplos arriba expuestos– señalando así el bloque donde cada pregunta quedará incluida:

Ejemplo:

ANUNCIOS PUBLICITARIOS (+)	ESTEREOTIPOS FEMENINOS DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS (*)	ESTEREOTIPOS (&)
<p>¿Qué <u>compañías</u> se especializan en publicidad en nuestro país?</p> <p>¿Cuánto <u>cuesta difundir</u> un anuncio publicitario en México?</p>	<p>¿Cuáles son los <u>estereotipos femeninos</u> difundidos en los anuncios publicitarios en México?</p>	<p>¿Cómo <u>se fija</u> un estereotipo en la mente de los consumidores?</p>

<p>¿Qué es un <u>anuncio publicitario</u>?</p> <p>¿Qué <u>tipos</u> de anuncios publicitarios hay?</p> <p>¿Qué <u>estrategias</u> se utilizan en los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos?</p> <p>¿Cuáles <u>medios de comunicación</u> asignan más espacio a la publicidad en México?</p>	<p>¿Por qué <u>se difunde</u> ciertos estereotipos femeninos en los anuncios publicitarios en México?</p> <p>¿Qué estereotipos femeninos <u>predominaron</u> en la publicidad en México en el año 2006?</p> <p>¿Qué <u>productos</u> promovidos por la publicidad en México han fortalecido ciertos estereotipos femeninos?</p> <p>¿Cuáles fueron las <u>imágenes más impactantes</u> que promovieron estereotipos femeninos en 2006 en México?</p> <p>¿Cuáles de las <u>grandes empresas comerciales</u> impulsaron mayormente ciertos estereotipos femeninos en México durante 2006?</p> <p>¿Qué <u>enunciados</u>, orales o escritos, fomentaron la promoción de ciertos estereotipos femeninos en México a lo largo del año 2006?</p>	<p>¿Qué es un <u>estereotipo</u>?</p> <p>¿De dónde provienen los <u>estereotipos</u> que se difunden en los anuncios publicitarios en México?</p> <p>¿Cuántas <u>variedades</u> de estereotipos hay?</p> <p>¿Cómo contribuyen los estereotipos a conformar una <u>visión de mundo</u>?</p>
--	---	--

2.1.4 Tercera etapa. Jerarquización:

Planteamiento de problemas

Una vez clasificadas las preguntas en bloques, es necesario señalar el orden de importancia que tendrán en el trabajo de investigación. Esta fase del proceso consiste en jerarquizar tanto los bloques como las preguntas dentro de cada uno de ellos. Se trata, por lo tanto, de establecer cuál bloque quedará en primer lugar, cuál en segundo, etcétera, así como dentro de cada bloque qué pregunta estará al principio y cuáles la seguirán.

En esta etapa es pertinente el uso de números o bien letras, como se mencionó anteriormente, para precisar el orden en el tratamiento del tema.

Como advertirás, los bloques van a conformar los capítulos y los puntos de cada bloque integrarán los apartados que se abordarán en la investigación.

Ejemplo:

1. ESTEREOTIPOS	2. ANUNCIOS PUBLICITARIOS	3. ESTEREOTIPOS FEMENINOS DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS
<p>1.1 ¿Qué es un <u>estereotipo</u>?</p> <p>1.2 ¿Cuántas <u>variedades</u> de estereotipos hay?</p> <p>1.3 ¿Cómo <u>se fija</u> un estereotipo en la mente de los consumidores?</p>	<p>2.1 ¿Qué es un <u>anuncio publicitario</u>?</p> <p>2.2 ¿Qué <u>tipos</u> de anuncios publicitarios hay?</p>	<p>3.1 ¿Cuáles son los <u>estereotipos femeninos</u> difundidos en los anuncios publicitarios en México?</p>

<p>1.4 ¿De dónde provienen los <u>estereotipos</u> que se difunde en los anuncios publicitarios en México?</p>	<p>2.3 ¿Cuánto <u>cuesta difundir</u> un anuncio publicitario en México?</p>	<p>3.2 ¿Cuáles de las <u>grandes empresas comerciales</u> impulsaron mayormente ciertos estereotipos femeninos en México durante 2006?</p>
<p>1.5 ¿Cómo contribuyen los estereotipos a conformar una <u>visión de mundo</u>?</p>	<p>2.4 ¿Qué <u>compañías</u> se especializan en publicidad en nuestro país?</p>	<p>3.3 ¿Qué <u>productos</u> promovidos por la publicidad en México han fortalecido ciertos estereotipos femeninos?</p>
	<p>2.5 ¿Qué <u>estrategias</u> se utiliza en los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos?</p>	<p>3.4 ¿Cuáles fueron las <u>imágenes más impactantes</u> que promovieron estereotipos femeninos en 2006 en México?</p>
	<p>2.6 ¿Cuáles <u>medios de comunicación</u> asignan más espacio a la publicidad en México?</p>	<p>3.5 ¿Qué <u>enunciados</u>, orales o escritos, fomentaron la promoción de ciertos estereotipos femeninos en México a lo largo del año 2006?</p>
		<p>3.6 ¿Qué estereotipos femeninos <u>predominaron</u> en la publicidad en México en el año 2006?</p>
		<p>3.7 ¿Por qué se <u>difunde</u> ciertos estereotipos femeninos en los anuncios publicitarios en México?</p>

Podrás cubrir el componente específico propio de esta etapa con la selección de las preguntas que consideres más relevantes para el desarrollo de tu investigación, por lo que no será necesario que incluyas todas las preguntas ya jerarquizadas. Para ello, podrás escoger una o dos preguntas relevantes por cada bloque o capítulo, de tal manera que en el **planteamiento de problemas** aparezcan sólo aquellas que realmente establecen los planteamientos más problemáticos de la investigación.

En nuestro ejemplo, podríamos elegir como preguntas más importantes la tercera y la quinta del primer bloque, la quinta del segundo bloque, y la tercera, la sexta y la séptima del tercer bloque:

- ¿Cómo se fija un estereotipo en la mente de los consumidores?
- ¿Cómo contribuyen los estereotipos a conformar una visión de mundo?
- ¿Qué estrategias se utiliza en los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos?
- ¿Qué productos promovidos por la publicidad en México han fortalecido ciertos estereotipos femeninos?
- ¿Qué estereotipos femeninos predominaron en la publicidad en México en el año 2006?
- ¿Por qué se difunde ciertos estereotipos femeninos en los anuncios publicitarios en México?

Estas preguntas aparecerán en lista consecutiva en el componente respectivo, pero sin los números que aluden a su lugar dentro de los capítulos y precedidas por un breve párrafo introductorio donde se aclare su pertinencia para el desarrollo de la investigación.

2.1.5 Cuarta etapa. Transcripción:

Esquema de trabajo

En esta etapa las preguntas jerarquizadas serán transcritas en frases, las cuales integrarán el esquema de trabajo propiamente dicho. La transcripción exigirá eliminar tanto los signos como los pronombres interrogativos. Estos últimos podrán ser sustituidos por palabras o frases equivalentes, o bien serán suprimidos a fin de que se mantenga la última parte de la pregunta como el eje de cada punto a desarrollar.

Debido a que la transcripción se hará en frases, será necesario suprimir también los verbos conjugados de las preguntas y sustituirlos por expresiones semejantes, aunque podrán mantenerse cuando dependan de un sustantivo, es decir, cuando estén subordinados y generalmente precedidos por el conector o nexa “que”.

Por ejemplo, los interrogativos podrán ser reemplazados por sustantivos de la siguiente manera:

Cuadro 8

Transferencia de preguntas

<i>Interrogativos</i>	<i>Sustantivos</i>
¿Qué?	Objeto, definición, factor, concepto.
¿Quién?	Persona, sujeto, individuo, agente.
¿Dónde?	Sitio, lugar, área, espacio.
¿Cuándo?	Época, etapa, periodo, tiempo.
¿Cómo?	Modo, manera, forma, procedimiento.
¿Cuánto?	Cantidad, costo, precio, número.
¿Por qué?	Razón, causa, motivo, origen.
¿Para qué?	Objetivo, meta, propósito, intención.

Los verbos conjugados podrán ser sustituidos por diversas frases. A continuación, retomamos como ejemplos algunos casos correspondientes al tema propuesto:

Cuadro 9
Transcripción de verbos

<i>Verbos conjugados</i>	<i>Frases</i>
¿De dónde proviene los <u>estereotipos</u> que se difunde ...?	Lugar de procedencia de los estereotipos difundidos ...
¿ Cuánto <u>cuesta</u> difundir un anuncio...?	Costo de difusión de un anuncio ...
¿Qué <u>compañías</u> se especializan en publicidad...?	Compañías especializadas en publicidad ...
¿ Por qué <u>se difunde</u> ciertos estereotipos...?	Motivos de la difusión de ciertos estereotipos ...

Como se mencionó en la etapa anterior, los bloques conforman los capítulos y los puntos de cada bloque constituyen los apartados que se abordará en la investigación documental, por lo que conviene aclararlos lo más posible.

Ejemplo:

1. ESTEREOTIPOS.
 - 1.1 Concepto de estereotipo.
 - 1.2 Variedades de estereotipos.
 - 1.3 Manera de fijar un estereotipo en la mente de los consumidores.

- 1.4 Lugar de procedencia de los estereotipos difundidos en los anuncios publicitarios en México.
- 1.5 Contribución de los estereotipos en la conformación de una visión de mundo.

2. ANUNCIOS PUBLICITARIOS.

- 2.1 Definición de anuncio publicitario.
- 2.2 Tipos de anuncios publicitarios.
- 2.3 Costo de difusión de un anuncio publicitario en México.
- 2.4 Compañías especializadas en publicidad en nuestro país.
- 2.5 Estrategias utilizadas en los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos.
- 2.6 Medios de comunicación que asignan más espacio a la publicidad en México.

3. ESTEREOTIPOS FEMENINOS DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS.

- 3.1 Estereotipos femeninos difundidos en los anuncios publicitarios en México.
- 3.2 Grandes empresas comerciales en México que impulsaron mayormente ciertos estereotipos femeninos en México durante 2006.
- 3.3 Productos promovidos por la publicidad en México que han fortalecido ciertos estereotipos femeninos.
- 3.4 Imágenes más impactantes promotoras de estereotipos femeninos en 2006 en México.
- 3.5 Enunciados, orales o escritos, que fomentaron la promoción de ciertos estereotipos femeninos en México a lo largo del año 2006.
- 3.6 Estereotipos femeninos predominantes en la publicidad en México en el año 2006.
- 3.7 Motivos de la difusión de ciertos estereotipos femeninos en los anuncios publicitarios en México.

No olvides que para completar el **esquema de trabajo** será necesario añadir la **introducción**, las **conclusiones** y la **bibliografía**.

2.1.6 Quinta etapa. Selección:

Objetivos de la investigación.

Esta etapa se centra en aclarar los propósitos de la investigación documental, mediante la selección tanto de las palabras o frases básicas correspondientes al tema elegido y los capítulos que lo conforman, como de los verbos que guiarán su desarrollo.

En el **objetivo general** se planteará la meta más amplia, que corresponderá con el **tema delimitado**. Los **objetivos particulares** coincidirán con cada uno de los capítulos del **esquema de trabajo**.

Recuerda que el **objetivo general** también puede obtenerse del último capítulo del **esquema de trabajo**, o bien de algunos de los últimos puntos del capítulo final, donde con frecuencia se abordan los aspectos fundamentales de la investigación.

Igualmente, no olvides que los **objetivos particulares** pueden ser derivados de algunos puntos básicos tratados en cada capítulo, debido a que en la investigación adquieren especial relevancia.

Te recomendamos, asimismo, acudir a algunos de los verbos indicados anteriormente en el apartado explicativo en torno a los **objetivos de la investigación**.

Ejemplo:

Objetivo general

- Determinar los motivos de la difusión de estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México durante el año 2006.

Objetivos particulares

- Caracterizar los estereotipos como fenómenos que contribuyen a la conformación de una visión de mundo.
- Explicar el impacto de las estrategias utilizadas por los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos.
- Precisar los estereotipos femeninos predominantes difundidos por la publicidad en México a lo largo de 2006.

*2.1.7 Sexta etapa. Generalización:**Hipótesis o conjeturas.*

Como ya lo mencionamos, las respuestas a los cuestionamientos que alcancen un mayor nivel de generalización representan las **hipótesis o conjeturas**, según su grado de formalidad, las cuales será necesario demostrar en la investigación.

Recuerda que la elaboración de una **hipótesis** requiere de la expresión de una idea completa, en la que se asevera algo en relación con el tema. En el ejemplo que te estamos proponiendo, podemos afirmar que las dos últimas preguntas del **planteamiento de problemas** son las más generales acerca del tema. La primera de ellas se cuestiona sobre el predominio de los estereotipos femeninos, en tanto que la segunda lo hace respecto del motivo de su difusión. Por lo tanto, pueden ser pertinentes como **hipótesis** las respuestas a esas preguntas.

Ejemplos:

- Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006 fortalecieron el modelo de belleza de la mujer blanca y delgada.
- Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006 fomentaron los patrones de belleza occidentales, debido a los intereses económicos de las grandes empresas trasnacionales.

Otra manera de enunciar estas **hipótesis** consiste en alterar el orden de los elementos que las conforman, aunque manteniendo la misma idea:

- Los anuncios publicitarios en México durante el año 2006 difundieron estereotipos femeninos de belleza de la mujer blanca y delgada.
- Los anuncios publicitarios en México durante el año 2006 difundieron estereotipos femeninos de la belleza occidental, a causa de los intereses económicos de las grandes empresas trasnacionales.

En los primeros dos ejemplos aparece al principio el **tema delimitado** y enseguida lo que se asevera de él. En el segundo, dado que la pregunta lo exige, se agrega no sólo lo que se sostiene sobre el tema, sino también el motivo que justifica esa afirmación.

Como podrás advertir en los dos últimos ejemplos, algunos elementos de la aseveración sobre el tema fueron cambiados de lugar, sin embargo, el sentido de lo que se afirma sigue siendo el mismo.

En cualquiera de los ejemplos propuestos, se manifiestan los ejes en torno a los cuales gira cada capítulo: **Estereotipos, Anuncios publicitarios y Los estereotipos femeninos**. Es conveniente que las **hipótesis** incluyan si no todos, al menos algunos de los títulos o encabezados de los capítulos. Esta inclusión representa un criterio de congruencia, pues indica el nivel de generalidad que alcanza del enunciado en relación con todo el **proyecto de investigación**.

2.1.8 Etapa final. Recopilación:

Bibliografía.

Esta última etapa consiste en recopilar un mínimo de textos que nos servirán para iniciar nuestra investigación. Este conjunto inicial de textos aumentará, evidentemente, durante el desarrollo del proceso investigativo e incluso, en la presentación definitiva del trabajo, es posible que algunos de ellos sean reemplazados por otros más autorizados.

Como también se aclaró anteriormente, al tratarse de un proyecto, será suficiente con que muestres un conjunto breve de esas fuentes de consulta, pese a que no correspondan sólo a libros consultados. Así, en este componente podrán aparecer en orden alfabético fuentes provenientes de publicaciones periódicas, medios electrónicos, películas y, por supuesto, libros.

Recuerda que los criterios para asentar los datos de los textos consultados varían considerablemente según las fuentes de investigación documental a que acudas. En todo caso, lo im-

portante es que te apagues lo más posible al criterio que asumas como el adecuado para ello. Para mayor precisión y despejar las dudas más frecuentes, te pedimos que consultes los anexos 1 y 2 correspondiente al registro bibliográfico y la bibliografía, incluido al final de este libro. [Los anexos mencionados no se refieren a los de este informe, sino a los del libro donde fue publicado el capítulo].

Ejemplo:

FERRER, Eulalio. *El lenguaje de la publicidad*. México: FCE, 1995.

PEARSON, Judy C. *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós, 1993.

QUIN, Robin. “Enfoque sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos”, en APARICI, Roberto, comp. *La educación para los medios de comunicación*. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

ROYO VELA, Marcelo *et al.* “Roles de género y sexismo en la publicidad de las revistas españolas: un análisis de las tres últimas décadas del siglo XX”, en *Comunicación y sociedad*. Pamplona: Universidad de Navarra, núm. 1, vol. 18, junio de 2005.

ZÁRATE, Rodolfo. “Cómo mutar de piel”, en *Emeequis*. México, núm. 13, 1 de mayo de 2006.

3. Presentación del proyecto de investigación

Para terminar, te presentamos en forma continua el **proyecto de investigación** elaborado a partir del proceso propuesto. No olvides ponerte de acuerdo con tus maestros de las diversas materias que te asignan trabajos similares a éste, en torno a los aspectos relevantes de contenido que tomarán en cuenta, así como acerca de los no menos importantes relacionados con el formato, tales como: hojas, tinta, carátula, espacios, márgenes, tipo y tamaño de letra, señalamiento de números y/o letras de los componentes del **proyecto** y del **esquema de trabajo**, encabezados, numeración de cuartillas y uso de viñetas, entre otros. Para tener mayor precisión sobre estos aspectos, puedes consultar el anexo 5.1 de este libro que corresponde a *Disposición espacial*. [El anexo mencionado no se refiere a los de este informe, sino a los del libro donde fue publicado el capítulo].

Ejemplo completo del Proyecto de Investigación

1. Delimitación del tema.

Tema: “Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006”.

Una de las formas más evidentes de manifestar la superioridad de algunos grupos sociales en relación con quienes no comparten su visión de mundo es mediante la creación de estereotipos. La historia nos ha mostrado que diferentes comunidades han sometido a otras con la justificación de la presunta inferioridad de estas últimas por su lenguaje, sus formas de vestir, sus hábitos,

sus creencias, sus comportamientos, etcétera. Esa justificación se ha dado a través de la creación de estereotipos, los cuales, como grandes valoraciones hechas a partir de subrayar aspectos negativos de esas comunidades, han ubicado los “vicios” de ellas muy por encima de sus virtudes.

En nuestro país los estereotipos también se han empleado para legitimar el ejercicio del poder, desde las esferas políticas y económicas más elevadas, hasta las actitudes y acciones de nuestras vidas personales. Así, se crean estereotipos desde las élites del poder, pero igualmente desde la individualidad de cada uno de nosotros.

Los estereotipos son, en consecuencia, parte de nuestra vida cotidiana. Los encontramos por todos lados. Su presencia tan abrumadora y nuestra predilección por estudiar diversos procedimientos de manipulación han provocado que nos interese en ellos como objeto de investigación, pero como no podemos abarcarlos todos, nos limitaremos a uno en especial: los relacionados con la mujer en los anuncios publicitarios en nuestro país durante el año 2006.

2. Planteamiento de los problemas.

Toda investigación parte de múltiples preocupaciones o inquietudes en relación con temas que interesa abordar. Para lograr un adecuado desarrollo de la nuestra, será necesario dar respuesta a cuestionamientos básicos en relación con nuestro tema, entre los que destacan los siguientes:

- ¿Cómo se fija un estereotipo en la mente de los consumidores?
- ¿Cómo contribuyen los estereotipos a conformar una visión de mundo?
- ¿Qué estrategias se utiliza en los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos?
- ¿Qué productos promovidos por la publicidad en México han fortalecido ciertos estereotipos femeninos?
- ¿Qué estereotipos femeninos predominaron en la publicidad en México en el año 2006?
- ¿Por qué se difunde ciertos estereotipos femeninos en los anuncios publicitarios en México?

3. Objetivos de la investigación.

Objetivo general:

Determinar los motivos de la difusión de estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México durante el año 2006.

Objetivos particulares:

- Caracterizar los estereotipos como fenómenos que contribuyen a la conformación de una visión de mundo.
- Explicar el impacto de las estrategias utilizadas por los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos.
- Precisar los estereotipos femeninos predominantes difundidos por la publicidad en México a lo largo del año 2006.

4. Hipótesis o conjeturas.

- Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006 fortalecieron el modelo de belleza de la mujer blanca y delgada.
- Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006 fomentaron los patrones de belleza occidentales, debido a los intereses económicos de las grandes empresas trasnacionales.
- Los anuncios publicitarios en México durante el año 2006 difundieron estereotipos femeninos de belleza de la mujer blanca y delgada.
- Los anuncios publicitarios en México durante el año 2006 difundieron estereotipos femeninos de la belleza occidental, a causa de los intereses económicos de las grandes empresas trasnacionales.

5. Esquema de trabajo.

INTRODUCCIÓN

1. ESTEREOTIPOS:

- 1.1 Concepto de estereotipo.
- 1.2 Variedades de estereotipos.
- 1.3 Manera de fijar un estereotipo en la mente de los consumidores.
- 1.4 Lugar de procedencia de los estereotipos difundidos en los anuncios publicitarios en México.
- 1.5 Contribución de los estereotipos en la conformación de una visión de mundo.

2. ANUNCIOS PUBLICITARIOS:

- 2.1 Definición de anuncio publicitario.
- 2.2 Tipos de anuncios publicitarios.
- 2.3 Costo de difusión de un anuncio publicitario en México.
- 2.4 Compañías especializadas en publicidad en nuestro país.
- 2.5 Estrategias utilizadas en los anuncios publicitarios para convencer a los usuarios de las bondades de los productos promovidos.
- 2.5 Medios de comunicación que asignan más espacio a la publicidad en México.

3. ESTEREOTIPOS FEMENINOS DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS:

- 3.1 Estereotipos femeninos difundidos en los anuncios publicitarios en México.
- 3.2 Grandes empresas comerciales en México que impulsaron mayormente ciertos estereotipos femeninos en México durante 2006.
- 3.3 Productos promovidos por la publicidad en México que han fortalecido ciertos estereotipos femeninos.
- 3.4 Imágenes más impactantes promotoras de estereotipos femeninos en 2006 en México.
- 3.5 Enunciados, orales o escritos, que fomentaron la promoción de ciertos estereotipos femeninos en México a lo largo del año 2006.
- 3.6 Estereotipos femeninos predominantes en la publicidad en México en el año 2006.
- 3.7 Motivos de la difusión de ciertos estereotipos femeninos en los anuncios publicitarios en México.

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

6. *Bibliografía.*

- FERRER, Eulalio. *El lenguaje de la publicidad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- PEARSON, Judy C. *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós, 1993.
- QUIN, Robin. “Enfoque sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos”, en APARICI, Roberto, comp. *La educación para los medios de comunicación*. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- ROYO VELA, Marcelo *et al.* “Roles de género y sexismo en la publicidad de las revistas españolas: un análisis de las tres últimas décadas del siglo XX”, en *Comunicación y sociedad*. Pamplona: Universidad de Navarra, núm. 1, vol. 18, junio de 2005.
- ZÁRATE, Rodolfo. “Cómo mutar de piel”, en *Emeequis*. México, núm. 13, 1 de mayo de 2006.

III. Criterios de Autoevaluación de un Proyecto de investigación

<i>Proyecto de investigación</i>	<i>Sí</i>	<i>En parte</i>	<i>No</i>
Los seis componentes del proyecto de investigación.			
La enunciación del tema en una frase .			
Las razones que justifiquen el tema.			
La selección de las preguntas básicas correspondientes a la investigación.			
La lista de los objetivos (general y particular) de la investigación.			
La (o las) hipótesis que asevera(n) o afirma (n) algo en relación con el tema de la investigación.			
El esquema de trabajo ordenado jerárquicamente en capítulos y apartados.			
La presentación adecuada de la bibliografía .			
Las convenciones académicas de adecuación espacial .			

IV. Bibliografía

- CÁZARES HERNÁNDEZ, Laura *et al.* *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas/UAM, 1997.
- LÓPEZ PASTRANA, Laura. *Aprendamos investigación documental. Método activo y personalizado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de Ciencias y Humanidades, 1993.
- MERCADO, Salvador H. *Cómo hacer una tesis. Tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías*. México: LIMUSA, 1990.
- MÜNCH, Lourdes y Ernesto ÁNGELES. *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas, 1997.
- MUNGUÍA ZATARÁIN, Irma y José Manuel SALCEDO AQUINO. *Manual de técnicas de investigación documental*. México: Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional, 1985.
- OLEA FRANCO, Pedro. *Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media*. México: Esfinge, 1998.
- SERAFINI, Ma. Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós, 1996.
- ZUBIZARRETA, Armando F. *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. México: Addison-Wesley Iberoamericana, 1986.

3.1.4.2 La forma de trabajo en el aula

Conviene empezar aclarando que el grupo 429 de cuarto semestre representa la continuación del grupo 329 del tercero. Este grupo está inscrito en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde ocupa durante el turno matutino el aula 5 del edificio L para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, los lunes y miércoles de siete a nueve horas, así como el viernes de nueve a once horas.

El trabajo se realizó en el cuarto semestre de esta materia, que formaba parte de la reestructuración de programas del año 2003 dentro del Plan de Estudios Actualizado. Se abordó la segunda unidad, cuyo eje es precisamente el diseño de un proyecto de investigación. Las actividades se llevaron a cabo a lo largo del ciclo 2015-2016, entre enero y febrero de 2016.

El grupo estaba conformado nominalmente por 55 estudiantes: 31 mujeres y 24 hombres; como se dijo, la mayoría de ellos, de clase media, provenientes de escuelas secundarias públicas (diurnas o generales y técnicas), quienes promediaban entre 16 y 17 años de edad. Como ya indiqué, el grupo 429 proviene del 329, que por lo regular suele mantenerse con los mismos estudiantes entre uno y otro semestre (ver anexo 5). Dado que trabajé con ellos a lo largo de todo un semestre previo, ambos nos encontrábamos ya familiarizados en cuanto a los acuerdos relacionados con las “reglas del juego”, como la puntualidad, la asistencia, la constancia, la necesidad de llevar a clase los materiales para las diversas actividades, así como el trabajo en sesión plenaria, en equipo e individual.

Al iniciar el año escolar, esto es, al principio del tercer semestre, solicito a los alumnos una hoja con datos que me sirven de referencia para ubicarlos de manera más precisa. La información que les pido se refiere a su nombre, la secundaria de procedencia, su promedio de secundaria, el número de aciertos en el examen de ingreso a bachillerato, el número de opción en que solicitaron el CCH Sur, la colonia y delegación donde viven, su correo electrónico, el docente con quien cursaron el año anterior y la forma como desean que los llamen. A fin de ampliar la información acerca de los estudiantes, a estos datos habría que añadir los vinculados con los productos de las actividades realizadas a lo largo del tercer semestre, que me dan una idea mucho más precisa del rendimiento de cada uno de ellos en la asignatura.

De los 55 estudiantes (31 mujeres y 24 hombres) atribuidos en la lista, a las clases correspondientes a la segunda unidad dos de ellos nunca se presentaron desde el inicio del curso y tres más, aunque lo iniciaron o mantuvieron un asistencia muy irregular, abandonaron el grupo, al menos en esta asignatura. Por consiguiente, quienes culminaron la fase del diseño del proyecto de investigación fueron 50 estudiantes (30 mujeres y 20 hombres).

Como se señaló en el apartado 2.5 Los ejes, en el tercer semestre se abordan las siguientes unidades:

Unidad I. Lectura crítica del texto icónico-verbal

Unidad II. Argumentar para persuadir

Unidad III. Argumentar para demostrar

Unidad IV. Lectura e interpretación del espectáculo teatral

El conjunto de ellas, sobre todo la segunda y la tercera, antecede el tratamiento de los aprendizajes sobre los cuales se pretenden sostener los correspondientes al cuarto semestre respecto de la investigación documental, conformada por:

- Unidad I. Círculo de lectores de textos literarios
- Unidad II. Diseño de un proyecto de investigación
- Unidad III. Acopio y procesamiento de información
- Unidad IV. Redacción del borrador
- Unidad V. Presentación del trabajo

Ha de advertirse que la unidad I del cuarto semestre parece en primera instancia alejada a las subsecuentes, lo que hace ver que el proceso de investigación documental aparezca más claro en su desarrollo de la unidad II a la V. Una manera de vincular el trabajo entre las cinco unidades y tratarlas como un proceso continuo consiste en la selección de temas que se volverán objeto de investigación desde la primera unidad, es decir, el diseño del proyecto, el acopio y procesamiento de la información, la redacción del borrador y la presentación del trabajo estarán en función de los temas a abordar en la lectura de textos literarios, en forma individual o colectiva.

Las pláticas con los colegas indican, sin embargo, que lo más frecuente es el tratamiento de la primera unidad por separado de las restantes, ya sea abordada continuamente durante el tiempo que se le asigna en el programa (doce horas, esto es, seis clases de dos horas, lo cual equivale a dos semanas) o bien distribuida a lo largo del semestre (por ejemplo, una sesión para

la primera unidad y dos para las demás, hasta el término de la primera, cuando se establece la regularidad de tres clases para cada aprendizaje de las unidades III a la V).

De este último modo fue como trabajamos las dos primeras unidades al inicio del semestre. Debido a que este informe versa sobre la segunda unidad, enseguida presentaré en diversos cuadros la manera como se abordó a lo largo de las diez clases requeridas por el programa, a las que hubo que añadir en los hechos cuatro más.

Clase 1 11 de enero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.
- Aclaración del propósito de la unidad II.
- Precisión sobre las formas de trabajo a lo largo de la unidad: plenaria, equipos e individual.
- Establecimiento de los criterios generales de evaluación de la unidad, con sus posibles ajustes.
- Materiales requeridos, entre ellos la adquisición del libro *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*.

Individual:

- Ejercicio sobre los trabajos de investigación realizados en secundaria y/o bachillerato.

Clase 2

18 de enero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.
- Recuperación del ejercicio sobre los trabajos de investigación elaborados en secundaria y/o bachillerato, sobre el cual concluimos que no habían hecho un proyecto propiamente dicho antes de la elaboración del trabajo solicitado.

Plenaria e individual:

- Lectura en voz alta el capítulo del libro: “El diseño del proyecto de investigación”, con la asignación de un lector por cada párrafo. Se leyeron y aclararon dudas sobre:

I. Presentación

II. Características del Proyecto de Investigación

1. Definición

2. Componentes

2.1 Delimitación del tema

- Revisión del inicio del ejemplo: “El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas en los primeros cinco años del siglo XXI”, hasta la delimitación del tema, el cual nos sirvió como modelo para el ejercicio.
- Ejemplo con el grupo en torno a un tema común aún muy amplio: “Los amigos con beneficios”. Se realizó la “lluvia de preguntas” (asociación).

Clase 3 20 de enero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Plenaria e individual:

- Continuación de la lectura en voz alta el capítulo del libro: “El diseño del proyecto de investigación”, con un lector por cada párrafo. Se leyeron y despejaron dudas acerca de:
 - 2.2 Planteamiento de problemas
 - 2.3 Objetivos de la investigación
 - 2.4 Hipótesis o conjeturas
 - 2.5 Esquema de trabajo
 - 2.6 Bibliografía
- Continuación de la lectura del ejemplo: “El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas en los primeros cinco años del siglo XXI”, proveniente de la clase anterior, hasta su final.
- Continuación del ejercicio sobre el ejemplo: “Los amigos con beneficios”. Se avanzó en:
 - El ordenamiento de las preguntas (clasificación)
 - La asignación de un orden de importancia (jerarquización)

Clase 4

25 de enero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Plenaria e individual:

- Continuación del ejercicio sobre el ejemplo: “Los amigos con beneficios”. Se avanzó en:
 - La reducción de las preguntas a frases (transcripción)
 - La elección de algunos verbos para la redacción de los objetivos (selección)
 - El intento de enunciar una hipótesis (generalización)
- Con este ejemplo inicial, se trabajaron:
 - La delimitación del tema (sin los párrafos de justificación)
 - El planteamiento de problemas (en términos de tres preguntas clave seleccionadas)
 - Los objetivos de la investigación
 - Las hipótesis o conjeturas
 - El esquema de trabajo
- El producto individual, escrito a mano, no se presentó de manera ordenada, pues se consideró como un ejercicio aún no del todo formal.

Clase 5

27 de enero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Plenaria e individual:

- Lectura en voz alta, con un lector por cada párrafo, de:
III. Elaboración del Proyecto de Investigación
 1. Lectura de un texto modelo
 2. Escritura del proyecto de investigación
 - 2.1 Diseño del proyecto de investigación
 - 2.1.1 Etapa previa. Limitación
 - 2.1.2 Primera etapa. Asociación
- Revisión del ejemplo: “Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006”.

Plenaria:

- Organización de equipos de cuatro integrantes conforme a afinidades entre el alumnado.

Equipos:

- Ejercicio con el tema acerca de las “Tiendas virtuales”. En este caso, no fue necesario fijar límites espaciales y temporales, debido a la virtualidad del servicio ofrecido vía internet dentro de la globalización así como a la emergencia reciente de este tipo de establecimientos.
- Inicio de las actividades, las cuales giraron en torno a:
 - 2.1.2 Primera etapa. Asociación

Clase 6 3 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Equipos:

- Continuación del trabajo alrededor del tema: “Tiendas virtuales”.
- Las actividades giraron en torno a:
 - 2.1.3 Segunda etapa. Clasificación
 - 2.1.4 Tercera etapa. Jerarquización
 - 2.1.5 Cuarta etapa: Transcripción
 - 2.1.6 Quinta etapa. Selección

Clase 7 5 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Equipos:

- Continuación de las actividades sobre el tema: “Tiendas virtuales”.
- El trabajo abordó:

2.1.7 Sexta etapa. Generalización

2.1.8 Etapa final. Recopilación

Para la última etapa se había solicitado al estudiantado que accediera a diversas fuentes de información sobre el tema, las cuales fueron recopiladas en diferentes sitios de internet. Quienes no lo hicieron previamente, pudieron buscarlas y encontrarlas en el aula mediante la consulta vía sus teléfonos celulares.

- Redacción del borrador a mano, en limpio, sobre el proyecto de investigación en torno a las “Tiendas virtuales”.

Clase 8

8 de febrero de 2016

Plenaria:

Lectura del plan de clase.

Plenaria y equipos:

- Lectura de:
 3. Presentación del proyecto de investigaciónSi bien en el libro, por razones editoriales de espacio y formato, el ejemplo que se muestra aparece en forma continua a lo largo de dos páginas así como con otro tipo y tamaño de letra, se aclaró que la entrega se debía hacer de acuerdo a las indicaciones que se presentan a continuación.

- Lineamientos por parte del docente para la presentación y entrega del proyecto de investigación impreso. De contenido, una cuartilla para cada punto señalado:
 - Carátula
 - Índice
 - 1. Delimitación del tema
 - 2. Planteamiento de problemas
 - 3. Objetivos de la investigación
 - 4. Hipótesis o conjeturas
 - 5. Esquema de trabajo
 - 6. Bibliografía
- Lineamientos por parte del docente para la presentación y entrega del proyecto de investigación impreso. De formato o disposición espacial:
 - Hojas blancas
 - Tinta negra
 - Letra: Arial
 - Puntos: 12
 - Interlineado: 1,5
 - Justificación de párrafos
 - Numeración de cuartillas

Clase 9

10 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Plenaria y equipos:

- Entrega del proyecto de investigación realizado en equipos sobre el tema: “Tiendas virtuales”.

Individual:

- Selección de tres temas delimitados por parte de cada estudiante para la elaboración de sus proyectos de investigación.

Plenaria:

- Determinación del docente en relación con el tema que cada estudiante trabajaría para su correspondiente proyecto. Dado que cada alumno planteó tres opciones de gusto personal para desarrollar en sus proyectos, la elección del docente se hizo respetando cualquiera de las tres preferencias indicadas y, sobre todo, para evitar su repetición entre el alumnado. De esta forma, cada estudiante dispuso de un tema diferente, aunque eso no impidió la proximidad entre algunos de éstos.

Individual:

- Inicio del desarrollo del proceso para diseñar el proyecto de investigación, considerando los ejemplos revisados en el material didáctico y los producidos en clase:

- “El alcoholismo entre las adolescente mexicanas en los primeros cinco años del siglo XXI”
- “Enfermedades respiratorias en la población del DF durante los últimos diez años (1997-2007)”
- “Los estereotipos femeninos de los anuncios publicitarios en México en el año 2006”
- “Los amigos con beneficios”
- “Tiendas virtuales”

Individual:

- Etapa previa. Limitación. Delimitación del tema:
 - Escritura de los párrafos que justifican la preferencia por el tema seleccionado
- Primera etapa. Asociación. Planteamiento de problemas:
 - “Lluvia de preguntas” alrededor del tema. Cada estudiante formuló en promedio 15 preguntas

Clase 10
15 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.
- Devolución de los trabajos en equipos con sus correspondientes observaciones.

Individual:

- Segunda etapa. Clasificación. Planteamiento de problemas:
 - Ordenamiento en bloques con sus respectivos encabezados para estructurar los posibles capítulos del trabajo
- Tercera etapa. Jerarquización. Planteamiento de problemas:
 - Establecimiento de la prioridad que ocuparía cada bloque o posible capítulo en cuanto a su tratamiento en el trabajo. En esta etapa se seleccionaron las preguntas clave que conformarían el planteamiento de problemas propiamente dicho como componente del proyecto
- Cuarta etapa. Transcripción. Esquema de trabajo:
 - Reducción de las preguntas a frases para conformar el punteo del trabajo de investigación

Clase 11
22 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Individual:

- Quinta etapa. Selección. Objetivos de la investigación:
 - Establecimiento del fin más general a lograr en la investigación así como de los fines particulares

- Sexta etapa. Generalización. Hipótesis o conjeturas:
 - Redacción del breve párrafo con la idea central que se pretendería sostener tentativamente a lo largo de la investigación
- Etapa final. Recopilación. Bibliografía:
 - Consulta en diferentes fuentes de información para dar cuenta de los textos iniciales de donde se recopilaría información para la elaboración del trabajo de investigación. Esta actividad se realizó fuera del aula, por la necesidad de acudir a diversos recintos (como bibliotecas o hemerotecas) así como a distintos sitios de internet

Clase 12

24 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Individual:

- Conformación ordenada del borrador a mano del proyecto de investigación diseñado por cada estudiante.

Equipos:

- Revisión y corrección del borrador a mano de cada proyecto de investigación concluido.

Plenaria:

- Recuperación de los lineamientos de contenido y forma para la escritura, fuera del aula, de la versión definitiva del proyecto.

Individual:

- Envío, fuera de clase, del archivo por correo electrónico al docente para su exposición ante el grupo:
- Cotejo del proyecto de investigación con el último apartado del material didáctico: ***IV. Criterios de Autoevaluación de un Proyecto de investigación.***

Clase 13
26 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Plenaria e individual:

- Exposición ante el grupo de los proyectos generados.
- Entrega de la versión definitiva del proyecto de investigación que diseñó cada estudiante.

Clase 14
29 de febrero de 2016

Plenaria:

- Lectura del plan de clase.

Plenaria e individual:

- Exposición ante el grupo de los proyectos generados.

3.1.4.3 Valoración de los alcances y las limitaciones tanto del material elaborado como de su puesta en práctica

Con el objeto de valorar los alcances y las limitaciones del material diseñado, es necesario establecer dos rubros dentro de cada uno de los ejes planteados. Para ello, se presentan a continuación los cuadros correspondientes.

Alcances del material didáctico

1. Aval de dos instancias académicas antes de su publicación. El libro completo donde aparece el capítulo fue objeto de dictamen por dos instancias académicas. En primer lugar, por un comité formado por cinco pares procedentes de la docencia en el nivel medio superior, quien lo dictaminó favorablemente. En se-

gundo lugar, por otro comité de pares constituido del mismo modo por docentes de educación superior, el cual también lo dictaminó de manera positiva. Estos “tamices” o “filtros” otorgan al libro en su conjunto un criterio de credibilidad académica, por lo que el material producido puede trabajarse en el aula con la seguridad de que, en caso de hacerlo, se abordaría un trabajo con seriedad.

2. Capítulo publicado en un libro editado por la Universidad Nacional Autónoma de México. Por las razones expuestas en términos de la dictaminación favorable, el libro mereció el honor de ser publicado por la “Máxima Casa de Estudios”, nuestra Universidad, quien le otorgó el aval editorial. En el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, suelen circular materiales didácticos impresos de dudosa credibilidad académica, pues no han sido sometidos a un proceso similar de dictaminación. El capítulo aquí presentado goza, por consiguiente, de ese reconocimiento institucional.

3. Diseño a partir de la experiencia de trabajo directo con estudiantes de bachillerato. El material fue diseñado específicamente considerando los años de trabajo acumulado del autor como docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, sobre todo en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, en el cual se aborda en forma explícita el diseño del proyecto de investigación como fase determinante del proceso de investigación documental. Para el diseño se tomó en cuenta el trabajo empírico que existía como notas para desarrollar las clases en torno a este tema, pero que no habían sido sistematizadas.

4. Respeto al programa vigente en ese momento. El material se apegó al programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, como se ha visto de manera detallada con anterioridad. Consideró, por lo tanto, el tratamiento del propósito y los aprendizajes a alcanzar, así como las temáticas y algunas de las estrategias sugeridas; igualmente, se recuperó muy en especial uno de los textos propuestos en la bibliografía, del cual se derivó en gran medida el material diseñado.

5. Material pensado en las necesidades de acceso a la elaboración de un proyecto de investigación por parte de los estudiantes de este bachillerato. Si es muy amplia la disponibilidad de bibliografía sobre investigación documental, desde los ya clásicos en esta área hasta los valiosos libros de reciente publicación, no resulta fácil encontrar en todos ellos estrategias o procedimientos más puntuales para la elaboración gradual del proyecto de investigación. En la mayoría de ellos, como se señala en el material, se muestran los componentes que suelen solicitarse en los estudios de licenciatura e, incluso, posgrado. La idea fue pensar en un conjunto de actividades accesible para un estudiante de bachillerato con las cuales podría diseñar un proyecto de investigación conforme a los componentes indicados en el programa.

6. Enunciación lo más cercana posible dirigida al estudiantado. Aunque no se diseñó como un texto necesariamente autosuficiente en términos de que podría ser trabajado por cuenta propia al margen del apoyo del docente, se trató de

volverlo accesible en cuanto a que su lectura podría involucrar en mayor medida al lector adolescente por su referencia al uso de la segunda persona. Además se cuidó, si bien no siempre se logró, que la estructura sintáctica de los enunciados que conforman los párrafos no fuera muy compleja y que el léxico empleado estuviera al alcance del estudiantado de acuerdo al nivel educativo que cursa.

7. Propuesta para trabajar ordenadamente el proceso por aproximaciones sucesivas. Se recuperó, como ya se indicó, la propuesta cognoscitivista de Ma. Teresa Serafini, para quien el desarrollo del proceso de aprendizaje, en este caso del proyecto de investigación, se da por etapas o fases que corresponden a diferentes aproximaciones sucesivas. Esto implica que se construye a partir de una etapa previa donde se avanzó hasta cierto nivel y que, en consecuencia, no se elabora el proyecto inmediatamente, por ejemplo en una sola clase, sino que se requiere de un trabajo gradual y pausado. En este tipo de trabajo pueden presentarse situaciones específicas que pueden acelerar la producción de textos, pero también otras que puede provocar que se marche atrás en la escritura.

8. Exposición de tres ejemplos como posibles modelos a seguir. Ante el posible riesgo de saturar la lectura del capítulo con una gran cantidad de ejemplos, se consideró que tres era un número justo por el tiempo que se debe dedicar a la unidad correspondiente. El primero de ellos coincide más bien con la presentación que hace el docente en el aula acerca del tema.

El segundo aparece como un producto similar al que podrá realizar cada estudiante. En tanto que el tercero es el que exige mayor cuidado, porque desglosa el conjunto de actividades que se solicitará al alumnado para el diseño de su proyecto de investigación.

9. Presentación de un ejemplo proveniente de estudiantes de la misma asignatura cursada en otro periodo. Con los méritos que tuvo el proyecto diseñado por dos estudiantes del CCH durante un curso anterior, pero igualmente con las limitaciones que le son propias, se consideró que un producto específico emanado de la clase era necesario como criterio de congruencia y credibilidad, a fin de que el estudiantado pudiera advertir la posibilidad de elaborar un texto semejante. Debido al formato de la edición, se le tuvieron que hacer algunos; sin embargo, esto no afectó lo básico de su contenido, por lo que, pese a ligeras modificaciones, cumple muy bien con el propósito de ser un modelo a seguir.

10. Abundancia de cuadros explicativos. Buscando claridad en la exposición, se acudió a la elaboración de varios cuadros que pretenden aglutinar parte de la información presentada. La intención fue compactar lo más posible aspectos muy diversos que atañen al diseño del proyecto de investigación, como la definición, los componentes y los modelos que se ofrecen como ejemplos, entre otros; igualmente, se pretendió evitar la monotonía en cuanto a la redacción exclusiva en párrafos y en guiones con viñetas.

11. Consideración del proceso continuo entre lectura y escritura. Las diferentes actividades propuestas toman en cuenta el hecho de que en la asignatura, y en particular en la unidad correspondiente al proyecto de investigación, se debe leer en primer lugar para pasar en un segundo momento a escribir; del mismo modo, una vez que se ha escrito, es necesario leer para rehacer la escritura. Este proceso, si bien no expresado de manera tan explícita en el material, se infiere de su lectura, pues las distintas fases que conforman al diseño del proyecto exigen la puesta en práctica razonada de ambas habilidades lingüísticas.

12. Desglose preciso de cada etapa del proceso para la elaboración del proyecto de investigación. Debido a que el material para el diseño del proyecto de investigación se fundamenta en bases cognoscitivistas, como ya se ha mencionado, se requirió ser muy puntual en la aclaración de las fases propuestas, lo cual no significa que podría haber alguna etapa sin considerar entre una y otra, o bien al principio y al final. La experiencia en el aula a lo largo del trabajo con varios grupos indujo justamente a proponer ocho, comprendidas la inicial y la final, aunque las actividades más acuciosas se concentran en las seis intermedias.

13. Sugerencias puntuales para el empleo de los verbos utilizados en la escritura de los objetivos. Sin pretender llegar a las sutilezas de clasificaciones muy especializadas en torno a la clasificación de objetivos o propósitos, se realizó una propuesta de verbos que podrían ser seleccionados para la ela-

boración del componente correspondiente del proyecto, la cual no se planteó como exhaustiva. Lo que sí se hizo, fue agruparlos por su proximidad semántica, de tal manera que pudieran ser elegidos para la elaboración de este componente; aunque seguramente faltó mayor claridad en su presentación, puesto que aparecen en un solo párrafo.

14. Presencia de criterios para el ordenamiento del esquema de trabajo. Los esquemas originados por el estudiantado suelen responder a diferentes formas de ordenamiento. No basta con indicar números arábigos y/o romanos, ni letras, sino que se requiere de una estructuración que atienda la especificidad de cada tema a desarrollar. Por ello, se introdujo un cuadro con diferentes posibilidades para ordenar el esquema de trabajo según los requerimientos de cada tema. Así, los criterios para conformar cada esquema de nuestro estudiantado se pueden volver más precisos.

15. Propuesta de un cuadro con criterios de autoevaluación para el proyecto diseñado. Por último, para dar cuenta del trabajo concluido y como apoyo tanto a la revisión como a la corrección por parte de estudiantes y docentes, se presenta un cuadro que facilita la posible autoevaluación del proyecto de investigación. Se acude en él, para su cotejo, a los puntos básicos del proyecto expresados en términos de producto final, por lo cual quedaron fuera aspectos que atañen al conjunto del proceso desarrollado a largo de toda la unidad.

Limitaciones del material didáctico

1. Formato poco atractivo para la lectura por parte de un adolescente. Una primera limitación, notoria a simple vista, tiene que ver con el formato adoptado en términos editoriales para el capítulo del libro donde aparece el material didáctico. En el marco dominante en que alternaron párrafos y cuadros, pudieron haber sido introducidas imágenes que atrajeran la atención del estudiantado, pese a que esto habría aumentado el número de páginas del capítulo. Los ejemplos propuestos alrededor del alcoholismo en las adolescentes, las enfermedades respiratorias y, sobre todo, los anuncios publicitarios se ofrecían en buena medida para ello.

2. Ausencia de indicaciones dirigidas a los docentes que podrían emplear y adecuar el uso de este material. No menos evidente es la falta de indicaciones para el uso de los profesores que deseen adoptar este material para sus clases. Aunque al inicio del libro se hacen observaciones en este sentido, habría sido conveniente que el material didáctico fuera explícito en este sentido. Se dejó a la formación, la experiencia y las buenas intenciones de cada posible docente usuario las diversas maneras como podría adaptar el texto en sus sesiones dedicadas al diseño del proyecto de investigación.

3. Ausencia de una propuesta de distribución de tiempos para trabajar el material a lo largo de la unidad.

Si bien el programa establece que son 20 las horas necesarias para trabajar las diferentes actividades de esta unidad, en el material presentado no hay un señalamiento a este respecto. De la misma manera que en el punto anterior, queda a la elección del docente la forma de trabajarlo. Así, de los tres ejemplos que aparecen, podrían recuperarse dos o uno sólo, o bien obviarse algunos aspectos relacionados con la información conceptual.

4. Inexistencia de una propuesta sobre los momentos para trabajar cada sección del material en clase.

Tampoco hay en el material didáctico una propuesta que indique en qué momentos de la lectura y sus respectivos ejercicios es preferible trabajar en sesión plenaria, en equipos o en forma individual. Se entiende que hay apertura en él, porque cada docente podría solicitar (de hecho lo hace) el proyecto a cada estudiante o por equipos de distinto número de integrantes.

5. Ausencia de lineamientos de disposición espacial más precisos para la entrega de la versión final del proyecto.

No aparece en el material un apartado específico con criterios puntuales acerca de los requerimientos obligatorios para la entrega y presentación del proyecto de investigación. Por lo tanto, habría sido pertinente aclarar aspectos sobre, por ejemplo, la carátula, el índice, la numeración de cuartillas, el formato continuo de la presentación de los diversos componentes o su división en las correspondientes cuartillas, el tipo y el tamaño de la letra, el uso de viñetas, así como el interlineado. Parte de esto se dejó

a la presentación de dos modelos que se muestran en un formato continuo, pero sin duda faltó mucho por hacer en este punto.

6. Formato de la página del capítulo del libro un tanto abigarrado o saturado. Por razones editoriales, principalmente espacio o dimensiones del libro, el interlineado general se redujo al mínimo. Esto, aunado a las dimensiones de la hoja (tamaño carta), provoca que los párrafos aparezcan hasta cierto punto colmados de líneas, lo cual puede llegar a cansar la vista o incluso hacer que se pierda el hilo de la lectura.

7. Redacción un tanto “barroca” o recargada, pensada más en el docente como lector que en el alumnado. En algunas partes del texto, la escritura se advierte con algunos excesos en cuanto a su estructura sintáctica y al léxico, lo cual lleva a concluir que la enunciación estuvo mayormente dirigida al docente antes que al estudiante. Sin embargo, esto no impide la fluidez en su expresión. No resulta tarea fácil para el diseñador de materiales didácticos dirigidos a adolescentes adoptar una forma de expresión estándar, puesto que, a pesar de una aparente uniformidad, sus usos tienden a ser muy diversos.

8. Cierta exceso en el uso de cuadros explicativos. Asentado como un alcance en relación con la exposición del contenido del material, el uso de cuadros podría a llegar a considerarse excesivo, pues su reiterada utilización podría confundir al lector. Para suprimir algunos de ellos, se pudo haber empleado un formato visual más atractivo, donde aparecieran diversos tipos de organizadores gráficos.

9. Introducción de viñetas innecesarias. En los tres párrafos que justifican la delimitación del primero ejemplo, “El alcoholismo entre las adolescentes mexicanas en los primeros cinco años del siglo XXI”, sobran las viñetas. El cuadro debió haber aparecido solamente con los tres párrafos justificatorios, dado que las viñetas forman parte de un momento previo a su escritura: cuando se eligen las razones y se enuncian en forma breve para justificar la delimitación del tema, pero aún no han sido desarrolladas por completo.

10. Ausencia de cuadros explicativos donde podrían haber aparecido. Aunque ya se ha considerado como una limitación la proliferación de cuadros explicativos, en contraste podría apuntarse la falta de ellos en casos donde se habrían requerido, como el que debió diseñarse a fin de introducir los numerosos verbos sugeridos para la escritura de los objetivos de la investigación, los cuales se muestran dentro de un párrafo, cuya estructura resulta sobrecargada.

11. Adecuación de la denominación de los componentes del proyecto. Con el objeto de lograr la fidelidad absoluta entre las frases en que se enuncian los seis componentes del proyecto de investigación en el programa y su presentación en el material didáctico, debió haberse respetado la primera; no obstante, se realizaron ligeras adecuaciones que no alteraron de fondo en los hechos el tratamiento de los componentes: el planteamiento de problemas sustituyó al planteamiento del problema, puesto que es posible que para los estudiantes quedara más claro que se debían enunciar diversos problemas concretos en lugar de uno

solo, el cual con frecuencia no les es fácil identificar; el esquema de trabajo surgió en lugar de esquema, debido a que así lo podrían vincular con el escrito que más adelante elaborarían como producto terminal de toda la investigación documental; por último, bibliografía aparece en vez de bibliografía previa, lo que se hizo con la intención de abreviar el encabezado del componente, pero que visto a la distancia y partir de los resultados del trabajo en el aula debería incluir el adjetivo, puesto que es común que los alumnos creen que las fuentes incluidas en ese apartado son las definitivas para toda la investigación y no las iniciales.

12. Ausencia de sugerencias precisas para la redacción de las hipótesis o conjeturas. Quizá el enunciado más difícil de construir para el estudiantado es el correspondiente a la hipótesis, o en su lugar a la conjetura, por consiguiente debió haber en el material indicaciones más puntuales sobre su escritura, porque suelen expresar este componente con la enunciación de una frase y no de una oración (con estructura de sujeto y predicado, en la que se predica o asevera algo de alguien); es decir, acostumbran plantearla como si se tratara del título o subtítulo de un tema.

13. Ausencia de fuentes provenientes de internet en la bibliografía consultada para la elaboración del material didáctico. Por el periodo en que se escribió y editó el libro, así como por los tiempos que vivimos, debieron haberse introducido fuentes de consulta procedentes de internet, pues ya se disponía de muchas de ellas en diferentes sitios. El acceso a fuentes de este tipo habría podido apoyar mayormente el diseño de los proyectos de investigación de los estudiantes.

14. Asentamiento de la bibliografía con su solo criterio.

Sólo se empleó una forma de asentar las fuentes en la bibliografía del material didáctico, la cual se usó igualmente en los ejemplos que en él se incluyen. Habría sido conveniente indicar en los apartados correspondientes tanto del material como de los ejemplos que se podrían utilizar otros criterios para registrar los textos seleccionados.

15. Ausencia de un señalamiento explícito sobre los criterios de asentamiento de las fuentes de consulta.

En la misma línea del punto anterior, se pudo haber aclarado la posibilidad de usar otros criterios de asentamiento que gozan de reconocimiento entre la comunidad académica y que podrían haberse retomado tanto en la bibliografía del material didáctico, como de los ejemplos en él mostrados, los cuales están disponibles en el procesador de textos al que por lo regular acuden los estudiantes: MLA, APA, Chicago, Harvard.

***16. Ausencia de estrategias en el programa para la determinación y la enunciación de los objetivos de la investigación.**

Si bien en rigor esta limitación no forma parte del material didáctico, conviene considerarla, dado que se mantuvo en el programa de cuarto semestre durante más de una década, hasta su rediseño y la puesta en práctica del nuevo programa en el periodo 2016-2017. Esta deficiencia (ver anexo 2), como ya se mencionó en los alcances del material didáctico, trató de ser corregida con la propuesta de una gran cantidad de verbos para la redacción de los objetivos de la investigación.

Limitaciones de las actividades

1. Mayor cantidad de las clases dedicadas a la unidad.

Debido en gran parte a las dimensiones del material didáctico, a la exigencia de abarcarlo por completo en clase y, sobre todo, a la necesidad de proceder gradualmente por aproximaciones sucesivas, se debieron dedicar más sesiones al desarrollo de la unidad que las previstas en el programa. Esto implicó la realización de ajustes al número de las clases dedicadas a las siguientes tres unidades, pero no alteró de manera significativa el desarrollo de todo el curso.

2. Trabajo mucho más pausado por la alternancia entre la lectura y la escritura. En correlación con la limitación anterior, las actividades propias de estas dos habilidades se llevaron a cabo de modo más lento, porque el tránsito de una a la otra fue permanente a lo largo de los cinco ejemplos que se trabajaron en clase, especialmente en los incluidos en el material didáctico. El desarrollo del proceso de escritura requirió la puesta en práctica de sus tres etapas: planeación, textualización y revisión.

3. Dificultades para seguir instrucciones por parte del estudiantado. Estos obstáculos se manifestaron con mucha frecuencia a lo largo de las diversas sesiones, pese a la experiencia del estudiantado acumulada durante su trayectoria escolar en los niveles educativos anteriores y en el mismo bachillerato, a las instrucciones que contiene el texto, las cua-

les fueron leídas en voz alta y aclaradas en su momento, así como al plan de clase que solía ser muy explícito en relación con las actividades a realizar. Todo esto exigió un mayor esfuerzo por parte del docente y de los alumnos para dar cuenta de los pasos a seguir, a fin de lograr el propósito previsto en el programa.

4. Problemas para asentar en escritos individuales las actividades que lo requirieron. Aunque la secuencia de actividades en el aula transcurrió del trabajo en plenaria y equipos para llegar a las actividades propiamente individuales, algunos estudiantes tuvieron problemas para manifestar por escrito las diferentes etapas que se abordaron para diseñar el proyecto, debido en gran parte a los distintos niveles de desarrollo que presentan nuestros estudiantes en cuanto a esta habilidad.

5. Dificultades para el tratamiento de las actividades a realizar en los equipos. Durante las clases que se trabajaron en equipos, aparecieron algunas de las dificultades típicas que hay cuando se labora de esta manera, entre las que destacaron: irregularidad en la asistencia de algunos integrantes de cada equipo, lo cual retardaba la labor a realizar; impuntualidad de algún estudiante en relación con la hora de entrada a la clase, que provocaba el rezago en la actividad del día; confusión en los roles a asumir dentro del equipo; además, la irresponsabilidad de quienes deberían asistir a la sesión con el material para la clase y el avance procedente de la sesión anterior.

6. Diverso nivel de avance en el trabajo entre un equipo y otro. Las dificultades para trabajar en equipo también ocasionaron un marcado desnivel entre el avance de un equipo en relación con el de otro. A esto habría que añadir la conformación de equipos, donde se atendió al criterio de afinidades entre los estudiantes, en la cual algunos fueron más beneficiados con la presencia de integrantes de mejor rendimiento académico.

7. Problemas para asumir como modelos los ejemplos presentados en el texto. Sin llegar a representar un problema grave, por la poca consulta que hicieron de ellos después de su lectura en voz alta, al diseñar sus proyectos durante la etapa de equipos y en la individual, se advirtió que los ejemplos que incluye el material didáctico no eran recuperados necesariamente como modelos a seguir.

8. Distinto grado de avance en las actividades individuales. En la fase individual para el diseño del proyecto, igualmente se manifestaron diversos grados de avance, a causa sobre todo de la asistencia y constancia del estudiantado, de su capacidad para desarrollar las diferentes actividades, así como de su disponibilidad para abordar éstas. Todo ello ocasionó que algunos alumnos concluyeran su proyecto en el tiempo previsto, mientras que otros tuvieron que emplear más horas de clase para concluirlo.

9. Problemas en la redacción de los objetivos de la investigación y de la hipótesis. En parte por la ausencia de sugerencias más específicas para la escritura de estos componentes del proyecto, tal vez las mayores dificultades para la redacción del proyecto se encontraron en este punto, para el cual hubo que dedicar un mayor acompañamiento a los estudiantes que lo requirieron.

10. Preponderancia de la búsqueda y recopilación en internet de las fuentes incorporadas en la bibliografía. En gran medida por los tipos de temas que seleccionaron para sus proyectos, pero sin duda también por la facilidad que les representó acudir a este recurso, la mayoría de las fuentes iniciales para los proyectos de los estudiantes fueron extraídas de internet. Muy pocos alumnos acudieron a la biblioteca del plantel o alguna otra del área universitaria para consultar textos impresos, por lo que hubo escasez de libros y publicaciones periódicas en este formato dentro de los proyectos.

11. Dificultad para asumir la elaboración de los borradores como una fase relevante del proceso de construcción del proyecto. Pese a la insistencia en torno al hecho de que se trabajaba gradualmente para el diseño del proyecto, no fue fácil convencer al alumnado sobre la necesidad de elaborar borradores que se aproximaran cada vez más a la conformación de la versión definitiva del proyecto, los cuales podían contener durante su elaboración varios errores de diverso tipo que más tarde serían corregidos.

En este último capítulo se ha presentado el eje en torno al cual gira este informe, la intervención académica, enfatizando el desarrollo del trabajo correspondiente a las clases que se dedicaron al diseño del proyecto de investigación. Igualmente, se ha dedicado un amplio espacio para el señalamiento tanto de los alcances, como de las limitaciones del material diseñado.

A continuación, en las conclusiones, se abordarán los resultados y la reflexión sobre esta experiencia, con ejemplos concretos de los productos obtenidos y mediante el apoyo de los referentes teóricos necesarios.



Conclusiones

En este último punto por abordar, se comentarán “los resultados de la experiencia” (Facultad de Filosofía y Letras et al., 2007, p. 7) derivados de la puesta en práctica del material didáctico. Si se consideran los alcances y las actividades realizadas a partir del material diseñado en comparación con las respectivas limitaciones, en términos generales se puede afirmar que el balance fue favorable.

Serán considerados, como punto de partida, los planteamientos de Stufflebeam y Shinkfield (2000) en torno a la evaluación, quienes indican que ésta, dadas sus particularidades de tipo personal e institucional, exige que “cada profesional debe ser responsable de evaluar su propio trabajo” (p. 18). Ambos autores recuperan la definición con cuyo carácter valorativo general se coincide: “*la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto*” (p. 19). Este acuerdo se sostiene, porque se ajusta a la emisión de juicios de valor precisamente sobre el objeto evaluado.

Del mismo modo, conviene retomar su idea básica de que dicha valoración “se utiliza para identificar los puntos débiles y los fuertes, y para tender hacia una mejora” (p. 20). Para ello, pueden ser empleadas diversas perspectivas de valoración, a fin de que se sea muy cuidadoso “no sólo cuando se recopile la información, que debe ser de calidad, sino también cuando se clarifique y proporcione una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los datos” (p. 20). Así, será menester acudir a autoridades que han centrado su trabajo investigativo predominantemente en contextos de educación formal.

La evaluación diagnóstica, que se realiza “antes de cualquier ciclo o proceso educativo con la intención de obtener información valiosa, respecto a valorar las características de ingreso de los alumnos (conocimientos, expectativas, motivaciones previas, competencia cognitiva general, etcétera)” (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 431), se recuperó del ejercicio inicial hecho en la primera clase dedicada a la unidad II en torno a los trabajos de investigación documental que los estudiantes habían producido en secundaria o en el mismo bachillerato. Después de su revisión, en la plenaria de la segunda clase de la unidad la conclusión fue que en ningún caso habían tenido que diseñar un proyecto para posteriormente realizar una investigación formal.

La evaluación formativa, la cual “ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, de hecho, juega un importante papel regulador en dicho proceso” (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002, p. 431), se hizo de modo permanente

a lo largo de la unidad, como se podrá advertir en el desarrollo de las clases asentado en el último capítulo de este informe. Las actividades en plenaria, en equipos y, particularmente, las individuales recibieron las observaciones por parte del docente en general de manera inmediata, por lo que los ajustes pertinentes tendieron a hacerse del mismo modo.

La evaluación sumativa, entendida de acuerdo con Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002, p. 413) como la “que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera [para] verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas”, pretendió redondear numéricamente el conjunto de actividades efectuadas a lo largo de la unidad. Para ello, se consideraron con mayor peso las referentes al trabajo individual, las cuales se manifestaron en la entrega de la versión definitiva del proyecto de investigación.

La evaluación mutua, la cual según Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002, p. 411) “se refiere a las evaluaciones de un alumno o un grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos”, se plasmó, sobre todo, en la labor de los diversos equipos cuando trabajaron tanto las revisiones como las correcciones de cada proyecto individual con los demás compañeros. En este último caso, se redujo a una de las tres fases del proceso de escritura: la revisión; la planificación y la textualización formaron parte de la autoevaluación y la heteroevaluación. (Ver anexo 4).

La autoevaluación, que para Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002, p. 411) consiste en “la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones”, se abordó durante

la elaboración del proyecto en cuanto se exigió al estudiantado revisar con seriedad los respectivos avances de los productos parciales que se iban construyendo en las fases correspondientes a la planificación y a la textualización. Asimismo se abordó explícitamente en términos más formales durante la clase 12 con la verificación del borrador impreso del proyecto de cada alumno con el apartado *IV. Criterios de Autoevaluación de un Proyecto de investigación*, el cual aparece en el material didáctico. En relación con este último señalamiento, las deficiencias que se detectaron fueron, en su mayor parte, corregidas para su reescritura, envío al docente, impresión y exposición en el aula.

La heteroevaluación, concebida, siguiendo a Casanova (1998, p. 99) como la “que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc., es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con sus alumnos”, ocupó el espacio más concluyente de todas las clases, pues en definitiva fue el docente quien se encargó de asignar la calificación numérica final de la unidad. Además de las indicaciones realizadas a los trabajos producidos en plenaria, en equipos y, especialmente, a los avances individuales, para la asignación de la calificación final del proyecto de investigación se consideraron desde la perspectiva del docente las cuatro propiedades del texto alrededor de las cuales se había trabajado desde el semestre anterior: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial. (Ver anexo 3).

De la coherencia (Cassany, Luna y Sanz, 1998) se retomó en gran medida los aspectos mencionados en el apartado

IV. Criterios de Autoevaluación de un Proyecto de investigación, debido a que en ellos se expresan los elementos que constituyen la estructura coherente del proyecto de investigación en términos de los requerimientos solicitados en el programa de estudios.

La cohesión (Cassany, Luna y Sanz, 1998) se recuperó de la estructuración de los enunciados que conformaron los distintos apartados del proyecto. Así, se tomó en cuenta el uso adecuado de las frases en el título de su tema seleccionado y en el esquema de trabajo; de las oraciones así como de los conectores en los párrafos de la delimitación del tema, el planteamiento de problemas y la formulación de las hipótesis o conjeturas; de los verbos en infinitivo por los que optaron para la redacción de los objetivos de la investigación; y de la ortografía en todo el texto.

Para la adecuación (Cassany, Luna y Sanz, 1998) fue necesario recobrar la formalidad que exige la elaboración de un trabajo académico en relación con el empleo del léxico o vocabulario preciso acorde con el nivel de bachillerato. La utilización de sinónimos o expresiones equivalentes resultó un apoyo fundamental para la adecuada expresión de su escrito.

En cuanto a la disposición espacial (Cassany, Luna, y Sanz, 1998), igualmente, se recuperaron los indicadores que se habían abordado desde el tercer semestre, entre los que sobresalieron: la dimensión y la numeración de las cuartillas, el tipo y tamaño de letra, los márgenes, el interlineado, la justificación de párrafos y el uso de viñetas. Para el desempeño óptimo en torno a esta propiedad del texto, se acudió a varias herramientas que proporciona el procesador de textos.

Los tres tipos de actividades contribuyeron a que 50 de una lista de 55 estudiantes presentaran el proyecto como producto final de la unidad II. Ha de aclararse que la calificación que se asienta enseguida, designada por medio de la heteroevaluación, se refiere a la obtenida exclusivamente por el diseño del proyecto de investigación como producto final del proceso, pues la definitiva de la unidad dependió del conjunto de las diversas actividades realizadas, como ya se indicó, en plenaria, en equipos e individual. En todo caso, no hubo variación radical entre una calificación y otra.

Cabe precisar, asimismo, que de los 55 alumnos asignados a la lista (ver anexo 5) dos nunca se presentaron al aula desde el inicio del cuarto semestre y tres más abandonaron la clase después de las primeras dos semanas de iniciado el curso. Una estudiante, por razones de salud, no asistió regularmente a las clases correspondientes a esta unidad, pero hizo las actividades de manera aceptable, las cuales envió por internet, por lo que obtuvo calificación aprobatoria. A continuación se presenta el cuadro con la calificación obtenida por cada alumno en el diseño de su proyecto de investigación.

Estudiante	Calificación
Anacleto Caamaño Sarahí	8.5
Apac Ocampo Andrea	7.5
Arciniega del Valle Renata	8.5
Arellano Carmona Axel	8
Ávila González Natalia Regina	7
Barrientos Rodríguez Karla Cristina	10
Blas Martínez María de los Ángeles	9.5
Borja Alducín Miguel	8.5
Chavira Ramos Karla	8.5
Contreras Barojas Brizeida Abril	6.5
Cruz Pérez Alan Jesús	2.5
Cruz Rodríguez Abraham Eduardo	8
Dimas Chacón María Fernanda	9
Emeterio Monroy Estefanía	9.5
Eugenio Valdés Jair Fernando	NP
Galicia García Aranza Irene	6
Galindo Quinto Saúl	9
García Medina José Ixtlixóchitl	9
Gaspar Hernández Alfonso	5
González de los Santos Daniel A.	7.5
González López Karla Ivette	9
Guevara González Fátima Brenda	9
Hernández Cabrera María Fernanda	8
Hernández Suárez Alexis Omar	9.5
Hurtado Marín Diego	7
Jiménez Ortega Itzia Shuneli	9.5
Juárez Cruz Armando Ezequiel	NP

Keymolen Espinoza Karla Ivette	9
López Castillo David Jesús	8
Macedo Jurado Antonio	7
Manuel Gallo Sheyla Paola	8.5
Martínez Tello Tamara Joselín	8
Martínez Valtierra Luis Fernando	9
Matías Morales Israel	NP
Melo Olivares Ever Geram	9.5
Mendoza Morales Gabriela	9
Moncayo Contreras María Inés	9.5
Moussong Galicia Mónica Daniela	8
Muñoz Medina Vanessa Viridiana	NP
Murrieta Villegas Alfonso	8.5
Ostrov Amaryllis Verónica	10
Padilla Díaz Diana Smadar	9
Peña Romero Lorena	10
Reynaga Bárcenas Alexis Oswaldo	7
Ríos Mortales Maritza Fernanda	4
Rodríguez Arreola Lizbeth	8
Rojas Coss Karen Victoria	9
Rojas Minor Jesús	6
Rosas León Jesús Octavio	6
Salmerón Ruiz Gustavo	NP
Sánchez Posadas Jennifer	7.5
Tapia Portillo Karla María	7.5
Vázquez Puente Pamela	9.5
Vega George Gustavo	7
Velasco Santiago Albert Javier	6.5

La distribución de la calificación entre el estudiantado se muestra a continuación.

Calificación	Número de alumnos
10	3
9.5	7
9	10
8.5	6
8	7
7.5	4
7	5
6.5	2
6	3
5	1
4	1
2.5	1
NP	5

Como podrá advertirse, el texto que da cuenta del diseño del proyecto de investigación fue aprobado por 47 de los 50 estudiantes que lo presentaron. La mayoría de ellos en lo que puede considerarse un rango muy aceptable entre 8 y 10 de calificación: 33. Quienes mostraron algunas dificultades para su elaboración, pero alcanzaron calificación aprobatoria, fueron los que se ubicaron entre 7.5 y 6: 14. La calificación estrictamente reprobatoria fue obtenida por un número reducido de alumnos: 3. Los casos de NP, para quienes no hubo posibilidad de asignarles calificación debido a su ausencia en las clases, fueron: 5.

A continuación se presentan tres ejemplos concretos de proyectos de investigación producidos por estudiantes de este grupo.

Ejemplo 1

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL SUR**

**TALLER DE LECTURA, REDACCION E INICIACIÓN
A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
“IMPACTO DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN
LOS ADOLESCENTES EN MÉXICO DURANTE LOS
ÚLTIMOS AÑOS”**

BARRIENTOS RODRÍGUEZ KARLA CRISTINA

GRUPO: 429

PROFESOR: OSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO

17 FEBRERO 2015

ÍNDICE

	Página
1. Delimitación del tema	3
2. Planteamiento de problemas	4
3. Objetivos de la investigación	5
4. Hipótesis o conjeturas	6
5. Esquema de trabajo	7
6. Bibliografía	8



1. DELIMITACIÓN DEL TEMA

En los últimos años el uso de las nuevas tecnologías como; internet, telefonía móvil, videojuegos y televisión se han instalado de forma rápida en nuestras vidas. La tecnología ha tomado un papel fundamental en la sociedad mundial, sin embargo en México, aunque el avance aún es escaso a comparación de otros países más desarrollados, ha tenido un impacto sumamente notorio, el cual se ve más reflejado en los adolescentes quienes son los que hacen un mayor uso de estas tecnologías.

Las nuevas tecnologías pueden tener un gran potencial educativo y comunicativo pero su uso inadecuado o abusivo puede acarrear importantes consecuencias negativas para los jóvenes. Las personas afectadas por esta adicción se caracterizan por mostrar una incapacidad de controlar su uso. Los recursos tecnológicos se convierten en un fin y no en un medio, dando lugar a la aparición de importantes consecuencias negativas que interfieren en la vida diaria, por ejemplo: Aislamiento social, bajo rendimiento escolar, relaciones sociales insatisfactorias, etc., son algunas de estas posibles consecuencias negativas.

Por otra parte podemos observar diariamente que la mayoría de los jóvenes son dependientes de esta tecnología, y un ejemplo claro es que no pueden estar sin su celular, jugar virtualmente o chatear. Es importante mencionar que uno de los avances más impactantes ha sido el internet, porque gracias a este han surgido numerosas redes sociales, las cuales influyen notoriamente en los jóvenes; por ejemplo: Facebook.

Me interesa saber acerca de este tema puesto que yo, como la mayoría de muchos jóvenes, hago uso de distintos aparatos electrónicos, así mismo diariamente me encuentro en un ambiente en el cual todos hacen uso de algún dispositivo para facilitar y cumplir con alguna necesidad que desean cumplir. Por otra parte, reflexionar cómo ha cambiado mi vida a comparación de ocho años atrás, cuando el avance aun no era notorio.

2. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS

Esta investigación tiene como principal objetivo informar de una forma clara el uso excesivo que ha tenido la tecnología por parte de los adolescentes, es por eso que se establecen tres cuestionamientos fundamentales:

- ¿Cómo afecta en la vida diaria el uso de aparatos electrónicos?
- ¿Cómo influyen los papás en el uso que hacen los adolescentes a estas tecnologías?
- ¿A los adolescentes les dará plenitud y humanidad hacer el uso de las tecnologías, o los hace inhumanos y vacíos?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- **OBJETIVO GENERAL:**
 - Averiguar de qué forma ha impactado el uso excesivo de las tecnologías en los adolescentes durante los últimos años en México.

- **OBJETIVOS PARTICULARES:**
 - Demostrar los antecedentes e historia de la tecnología.
 - Explicar de qué modo influye el consumismo en el uso tecnológico.
 - Señalar las causas que conllevan a los adolescentes a depender de aparatos electrónicos.
 - Reflexionar las principales consecuencias que sufren los adolescentes al hacer uso inmoderado de la tecnología.

4. HIPÓTESIS O CONJETURAS

El uso excesivo de las tecnologías en México durante los últimos años, ha afectado la salud, relaciones familiares, de amigos e incluso noviazgos de los adolescentes.

Si los adolescentes Mexicanos no se excedieran usando las tecnologías, entonces no tendrían tantos problemas de salud y en sus relaciones personales.

5. ESQUEMA DE TRABAJO

INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

- 1.1 Globalización
- 1.2 Evolución
- 1.3 Año en que surge en México

2. CONSUMO

- 2.1 Aparatos mas utilizados
- 2.2 Marcas influyentes
- 2.3 Facilidad de adquisición
- 2.4 Sector social más consumista

3. CAUSAS

- 3.1 Redes sociales
- 3.2 Tiempo dedicado
- 3.3 Influencia de padres
- 3.4 Principales usos

4. CONSECUENCIAS

- 4.1 Impacto en la salud
- 4.2 Riesgos
- 4.3 Vida diaria
- 4.4 Aprovechamiento escolar
- 4.5 Medio ambiente
- 4.6 Impactos positivos
- 4.7 Impactos negativos

4.8 Comunicación

4.9 Relaciones

4.10 Sentido moral

4.11 Plenitud/humanidad

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

5. BIBLIOGRAFÍA

- <http://m.elsevier.es/es-revista-transtornos-adictivos-182-articulo-uso-abuso-las-nuevas-tecnologias-13154177>
(8 FEBRERO 2016)
- <http://www.abc.es/sociedad/20140213/abci-adolescentes-tecnologia-memoria-201402122006.html>
(8 FEBRERO 2016)
- <http://www.efesalud.com/blog-salud-prevencion/10-males-de-las-nuevas-tecnologias/>
(8 FEBRERO 2016)
- <http://www.centroadiccionesbarcelona.com/el-abuso-de-las-nuevas-tecnologias-reduce-la-memoria-de-los-adolescentes/>
(8 FEBRERO 2016)
- Labrador Encinas, Francisco Javier, *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*, PIRAMIDE, 2009.

Ejemplo 2

**Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Sur**

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la investigación documental IV

Proyecto de Investigación sobre “El suicidio en adolescentes en la actualidad”

Hernandez Cabrera María Fernanda

Grupo: 429

Profesor: Oscar Jesús López Camacho

15 /02/16

Índice	Página
Delimitación del tema	3
Planteamiento del problema	4
Objetivos de la investigación	5
Hipótesis o conjetura	6
Esquema de trabajo	7
Bibliografía	9

Delimitación del tema

Hoy en día el suicidio en adolescentes es uno de los problemas más destacados en México, ya que frecuentemente se presentan varios casos del mismo, por consecuencia estos causan cierta depresión y angustia en la sociedad en la que vivimos.

Los suicidios suelen darse por muchas causas como depresión, falta de atención, problemas familiares y escolares (como el bullying), entre muchos otros. Los adolescentes toman esta decisión a fin de encontrar una “solución” a todos sus problemas sin pensar en las consecuencias ya que se encuentran segados por la desesperación.

El suicidio se debe considerar como un tema muy importante; si toda la gente tuviera información sobre el tema se podrían prevenir muchas muertes que a futuro la misma familia lamentar. Este tema se me hace de mucho interés, ya que he tenido ciertas experiencias con algunos conocidos, llegue a notar que los casos afectaron de muchas formas a la sociedad, me gustaría investigar más del tema para poder ayudar a futuro.

Planteamiento del problema

El tema del suicidio es muy importante y la mayoría de la gente tiene muchas cuestiones sin responder, sin embargo nadie se preocupa por informarse, este tema abarca muchos puntos muy importantes que cualquier persona debería saber.

- ¿Qué síntomas suelen presentarse en el suicida?
- ¿Los padres influyen en que un adolescente decida suicidarse?
- ¿Cómo se puede ayudar a una persona que está a punto de cometer un suicidio?
- ¿Qué se puede hacer para superar un suicidio?

Objetivos de la investigación

General

- El objetivo general es informar a la gente más acerca del tema para que a su vez puedan ayudar a conocidos o familiares que estén pasando por una situación relacionada con el suicidio, que conozcan los motivos principales, medidas de prevención y como identificar si alguien está pasando por esto.

Particulares

- Conocer los centros de atención a los que se pueden acudir.
- Conocer las medidas de prevención que se deben tomar para evitar un suicidio
- Después de un suicidio, conocer como la familia debe actuar, como superar la perdida y lograr salir adelante.
- Ayudar al suicida a que entienda que no es la mejor opción.

Hipótesis o cogedura

El suicidio es un problema por el cual cualquier adolescente puede pasar, la mayoría de las veces los familiares no logran darse cuenta de los problemas por los que el adolescente está pasando.

Es importante que todos los padres de familia sepan cómo identificar si sus hijos no se encuentran del todo bien, para así poder evitar cualquier “accidente”.



Esquema de trabajo

Introducción

1. Información o dudas sobre el tema

- 1.1 Definición de suicidio
- 1.2 Motivos más frecuentes del suicidio.
- 1.3 Edad donde el suicidio es más frecuente.
- 1.4 Principales formas de suicidio.
- 1.5 Los suicidios son más frecuentes ¿en hombres o mujeres?
- 1.6 Incremento de suicidios en los últimos años.
- 1.7 Suicidio, un acto cobarde.
- 1.8 Suicidio, un problema de gran importancia

2. Ayuda y prevención.

- 2.1 Métodos de ayuda para una persona que quiere suicidarse
- 2.2 Métodos de superación cuando ocurre un suicidio en la familia
- 2.3 Síntomas que presenta un suicida
- 2.4 Formas de enterarse o identificar el posible suicidio
- 2.5 Centros para prevenir un suicidio
- 2.6 Como superar una pérdida

3. Consecuencia

- 3.1 “Traumas” que un suicidio provoca en la sociedad o familia
- 3.2 Personas que fallan en el intento

4. Influencias

4.1 ¿Suelen influir los padres en la decisión de suicidarse?

4.2 ¿Los medios de atención influyen en el suicidio?

4.3 Factores más importantes que influyen en el suicidio

4.4 La iglesia y el suicidio

Conclusión

Bibliografía

Bibliografía

- Enrique Olmos de Ita . (2004). inmolacio “Obra de teatro para niños grandes que juegan a quitarse la vida”. Eleuterio Mentas #11, Colonia Churubusco-Coyoacan : Pasodegato .
- <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/09/10/en-aumento-la-tasa-de-suicidios-en-mexico-inegi-5452.html>
- <https://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001554.htm>
- <http://cronicasdelaszlo.blogspot.mx/2008/12/13-formas-de-suicidarse.html>

Ejemplo 3

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL SUR**

**TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN
A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV**

**Diseño de trabajo de investigación “Enfermedades
mentales en México del siglo XX-XXI”**

Gaspar Hernández Alfonso

GRUPO 429

PROFESOR: OSCAR JESÚS LÓPEZ CAMACHO

FECHA DE ENTREGA

ÍNDICE

1.- Delimitación del tema	3
2.- Planteamiento de problemas	4
3.- Objetivos de la investigación	5
4.- Hipótesis o conjeturas	6
5.- Esquema de trabajo	7
6.- Bibliografía	8

Delimitación del tema

Enfermedades mentales en México del siglo XX-XXI

Las enfermedades mentales son alteraciones de los procesos cognitivos, las enfermedades mentales han afectado a muchas personas a través de la historia por ejemplo en la Edad Media las enfermedades mentales se le relacionaba con el demonio ya que pensaban que la persona estaba poseída y que tenía alguna relación deliberada con la brujería, así que el tratamiento podría ser la oración o la tortura y los manicomios eran lo más parecido a las cárceles en los cuales los torturaban día y noche hasta que se curaran lo cual los llevaba a una muerte lenta y muy dolorosa, estas enfermedades han ido en aumento, hoy en día se han descubierto muchas más enfermedades que hace algunos años pero tanto como han surgido muchas enfermedades también la medicina ha ido encontrando diferentes avances

En México Existen muchas personas con enfermedades mentales, algunas personas la gran mayoría no se atienden estos problemas ya sea por su economía o porque aún no se dan cuenta o simplemente no quieren y les gusta seguir en su locura, pero este es un problema del que no se habla mucho en México pero afecta a una gran parte de la población puede que no sea tal como una enfermedad mental pero muchos de los mexicanos sufren trastornos mentales como es el estrés, la depresión, cosas que a simple vista no pueden afectar mucho a una persona pero otra gran parte de la población puede sufrir enfermedades más graves como la esquizofrenia, paramnesia reduplicada o al-

guna parafilia entre otras cosas más graves que si no se atienden pueden acabar con su vida o la de terceros

El tema me ha interesado demasiado ya que existen demasiadas enfermedades mentales que han afectado a las personas desde hace mucho tiempo, desde personas que llegan a tener relaciones sexuales con animales o con muertos hasta personas que se cortan sus extremidades para luego comérselas, me interesa investigar cuánto han aumentado todas enfermedades del siglo XX-XXI en México que lo provocan, que enfermedades afectan más a los mexicanos, cuales enfermedades son las más raras y cuáles son las soluciones que tienen los pacientes

Planteamiento de problemas

Hoy en día diferentes personas sufren enfermedades mentales en México es una gran problemática y para poder averiguar los diferentes aspectos del tema y tener un gran desarrollo del tema es necesario dar respuesta a preguntas básicas como:

- ¿Qué enfermedades mentales afectan más a los mexicanos?
- ¿Cuál ha sido el aumento de las enfermedades mentales del siglo XX-XXI?
- ¿Qué sector de la población es el más afectado?
- ¿Qué avances tiene la medicina?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

- Averiguar qué enfermedades mentales afectan a los mexicanos del siglo XX-XXI

Objetivos Particulares

- Examinar a qué sector de la población es el más afectado
- Determinar porque algunas personas no atienden sus enfermedades mentales
- Conocer qué avances tiene la medicina para contrarrestar estas enfermedades

Hipótesis o conjeturas

- Los avances en la medicina, los medicamentos y el asesoramiento pueden ayudar con muchos de las enfermedades mentales
- Los factores biológicos también pueden ser parte de la causa de estas enfermedades mentales
- Las experiencias de vida, tales como el estrés o un historial de abuso son un gran factor para desarrollar una enfermedad mental
- Una lesión traumática del cerebro puede conducir a un trastorno mental
- La exposición de la madre durante el embarazo a virus o químicos tóxicos puede desempeñar un papel. Otros factores pueden aumentar el riesgo, tales como el uso de drogas ilegales o sufrir una condición médica.

Esquema de trabajo

1.- Enfermedades Mentales

- 1.1.-Qué son
- 1.2.-Historia
- 1.3.-Causas
- 1.4.- Cuántas hay
- 1.5.- Cuando surgen
- 1.6.-Efectos

2.-Enfermedades que afectan a los mexicanos

- 2.1.-Enfermedades más comunes
- 2.2.-Aumento siglo XX-XXI
- 2.3.-Sector más afectado
- 2.4.-Enfermedades incurables

3.- Avances científicos

- 3.1.-Pacientes
- 3.2.- Soluciones para los pacientes
- 3.3.-Aspectos bioéticos
- 3.4.-Tratamientos
- 3.5.- Psicoterapia
- 3.6.- Organizaciones
- 3.7.- Tasa de mortalidad

Bibliografía

- http://www.asmi.es/arc/doc/La_inencion_de_enfermedades_mentales.pdf (28/03/16)
- <http://biology.kenyon.edu/slouc/span-med/mental/mentales.htm> (28/03/16)
- <https://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/mentaldisorders.html> (27/03/16)
- <http://mexico.cnn.com/salud/2013/10/10/las-enfermedades-mentales-mas-comunes-en-mexico> (26/03/16)

El primer ejemplo corresponde, como se podrá verificar en la lista mostrada de calificaciones, a un proyecto cuya calificación fue la máxima: 10. En él se advierte un mayor cuidado en el desarrollo cabal de los componentes requeridos en términos de su contenido y su forma. Aunque no faltaron detalles que corregir, por ejemplo al menos tres faltas de ortografía, el producto final se muestra coherente, cohesionado, adecuado y con respeto a los criterios de disposición espacial establecidos.

Igualmente constatable en la lista de calificaciones, el segundo ejemplo, si bien es un trabajo en general aceptablemente realizado y a pesar de las diversas revisiones hechas antes de su entrega definitiva, presenta una mayor cantidad de imprecisiones en términos de las cuatro propiedades del texto señaladas. No sólo se hallan descuidos en la ortografía, sino en diversos aspectos formales. En él aparecen con más frecuencia las repeticiones innecesarias, la transcripción deficiente de palabras o frases, el desacertado asentamiento de fuentes en la bibliografía e, incluso, un descuido muy evidente en el componente referido a la hipótesis.

El tercer ejemplo, que del mismo modo se indica en la lista de calificaciones, resulta el caso de mayor descuido en su elaboración, también pese a las diferentes revisiones y correcciones que, ha de suponerse, se habían hecho. En este proyecto es común encontrar una gran cantidad de deficiencias en torno a las propiedades del texto trabajadas, como, entre otras: interlineado irregular, ausencia de datos en algunos componentes del proyecto, desorden en las fuentes asentadas en la bibliografía y múltiples faltas de ortografía.

Serafini (1993) clasifica los métodos para evaluar escritos en dos grandes grupos: holísticos y analíticos. En este informe, por su tratamiento global, interesa recuperar los primeros, para los cuales establece tres tipos: “la escala de modelos”, el centro de gravedad y la impresión general. De éstos, importa especialmente el primer tipo, la “escala de modelos”, que se caracteriza por usar “una serie de escritos completos y ordenados según su calidad”:

el primero ejemplo de la serie es un texto muy bien hecho, el último es muy deficiente. Los escritos modelo están seleccionados entre un gran número de escritos. Se construyen diferentes escalas de modelos para cada tipo de escritura y para cada edad escolar. Un escrito nuevo se evalúa situándolo en el lugar de la escala que corresponde al escrito que más se le parece. (Serafini, 1993, p. 155)

De esta manera, los ejemplos mostrados constituirían casos específicos de “modelos”, donde el primero se ubicaría como un texto “muy bien hecho”, el segundo como uno medianamente bien realizado, en tanto que el tercero sería un escrito “muy deficiente”.

La puesta en práctica de la estrategia para la elaboración del proyecto académico exigida en la segunda unidad del cuarto semestre con el grupo 429 en plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades cumplió con lo previsto en el Plan de Estudios Actualizado, en cuanto que se pretende que como parte del bachillerato de cultura básica el estudiantado acceda al “conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 36). El resultado fue la producción de un escrito muy preciso: el proyecto de investigación.

En relación con el perfil de egreso, particularmente se incidió en tres aspectos básicos, ya señalados en el primer capítulo, para el alumnado, quien:

- Busca información a través del manejo y el análisis sistemático de las fuentes de conocimiento de cada campo del saber, lo que se concreta en habilidades como la lectura adaptada a la naturaleza de los textos, la observación, la investigación documental, la experimentación, etcétera. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 69)
- Obtiene y organiza información, principalmente fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 72)
- Utiliza, con pertinencia para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, a las habilidades que contribuyen a conformarla, al texto y a sus propiedades. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 72)

Estos tres aspectos, desde luego, se vinculan con el trabajo directo con la investigación documental y con la producción de textos, considerando sus propiedades.

Respecto de los programas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, en general se actuó en el marco del Enfoque Comunicativo, que plantea como núcleo de sus actividades el desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual implica que se enfatizan “las nociones de

situación de comunicación y de contexto, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 6), así como “el qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada en una situación dada, dicho de otra manera, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 6). Derivado de la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, se halla el hecho de que las actividades deben girar en torno al texto como unidad de trabajo, “para adquirir con ello normas, destrezas, estrategias, asociadas a la adquisición de mecanismos que consoliden [aquella]” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 7).

Las diversas actividades llevadas a cabo a lo largo de la segunda unidad consideraron la situación comunicativa en el contexto escolar, porque la exigencia fue la producción de un texto acorde a los requerimientos académicos del bachillerato, donde el estudiantado se debió asumir como enunciador de su respectivo proyecto y desarrollar las habilidades apropiadas para lograrlo, en especial la lectura y la escritura, mediante la apropiación de la estrategia propuesta en la intervención; en la etapa final de la unidad, se retomaron la escucha y, con más rigor, el habla.

Como se pudo advertir en la relación de las clases, se fue congruente no sólo con el nombre del área y en nombre de la materia (taller), sino con su forma de trabajo específica; pues el taller es, como se indicó en el segundo capítulo, el sitio idóneo para desarrollar la competencia comunicativa, debido a que en él se accede a diversos contenidos declarativos, se consoli-

dan tanto valores como sus actitudes correspondientes y, en el caso de la asignatura, se fortalecen las habilidades lingüísticas propias de la materia: hablar, leer, escribir y escuchar. Además quedó claro que la función del docente, aunque notoria en la evaluación sumativa, fue la del facilitador que consideró a los alumnos como sujetos activos, por lo que propuso actividades congruentes con las necesidades de su formación, en la medida que orientó el trabajo en el aula, promovió el diálogo y la participación. Esto produjo una interacción comunicativa más fluida entre los estudiantes, al fomentar las actividades en plenaria, en equipos y en el diálogo directo entre profesor y alumno. Mención especial, en este sentido, merecen la revisión y corrección de la escritura de sus proyectos de investigación.

En relación con las cuatro habilidades lingüísticas, en correspondencia con el desarrollo de la competencia comunicativa, como se precisó, durante las clases se propició el trabajo alrededor de la lectura y la escritura, en primer término, así como del habla y la escucha, en segundo. Por el propósito y los aprendizajes solicitados en la segunda unidad del cuarto semestre, las actividades giraron en torno a la producción de un texto, el proyecto de investigación, cuya elaboración exigió su diseño tomando en cuenta las cuatro propiedades reiteradas a lo largo de este informe: la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial. (Ver anexo 3).

Paralelamente a las cuatro habilidades lingüísticas, que constituyen los ejes propios de la materia, se abordó de manera amplia el quinto eje: la investigación documental. De hecho, la asignatura del cuarto semestre establece, como se vio en el

segundo capítulo en el cuadro mostrado, como prioridad este último eje, alrededor del cual se articulan los cuatro restantes, puesto que cuatro de las cinco unidades se concentran precisamente en la investigación documental: diseño de un proyecto de investigación, acopio y procesamiento de información, redacción del borrador y presentación del trabajo.

La estrategia se apegó al programa del cuarto semestre en tanto que buscó ser “la culminación de los aprendizajes del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y se concreta en la elaboración rigurosa de una investigación” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 93). Debido a que sólo se abordó la segunda unidad, en realidad se trató del inicio de la culminación del proceso de la realización de una investigación rigurosa, donde los alumnos debieron “elegir y delimitar un tema; plantear un problema; construir una hipótesis; elaborar un esquema del desarrollo de la investigación y acopiar provisionalmente bibliografía u otras fuentes” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 93).

Como se mostró en las calificaciones obtenidas por los estudiantes, el propósito, consistente en la elaboración de “un diseño de investigación ejercitando las habilidades lingüísticas adquiridas en anteriores semestres, con la finalidad de llevar a cabo una investigación académica” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, p. 99), se logró en forma muy razonable, no sólo por la cantidad de los proyectos producidos, sino por su calidad, la cual se advierte en la aprobación de la gran mayoría de quienes lo presentaron con un número que indica su adecuada elaboración.

Por tratarse de un aprendizaje estrictamente nuevo para ellos, hubo que dedicar más clases de las previstas en el programa, lo cual contribuyó a diseñar proyectos más ponderados. Ha de aclararse que, pese a esta extensión en el número de horas trabajadas en el aula, las actividades de las posteriores unidades no sufrieron alteraciones serias, por lo que al final del semestre la mayor parte del alumnado cumplió con la entrega del producto riguroso de su investigación, de acuerdo al nivel requerido en el bachillerato.

Los siete aprendizajes, igualmente, fueron logrados por la mayoría del alumnado, lo cual se reflejó en el proceso de elaboración del proyecto y en su producto final. El primero, quizá el más difícil de alcanzar, se abordó con la reflexión sobre los trabajos de investigación previos, en torno a los cuales se obtuvo la conclusión general de la ausencia de proyectos para la escritura de los trabajos de investigación documental a lo largo de su trayectoria académica. Las actividades de toda la unidad subrayaron la necesidad de concebir la investigación como un proceso pausado, del que el diseño de un proyecto forma parte. Las posteriores unidades fortalecieron este aprendizaje.

El segundo aprendizaje se manifestó en la elección y la determinación de un tema de interés conforme a los criterios académicos requeridos. En este punto, los estudiantes prefirieron en primer lugar temas de interés muy personal, para algunos de los cuales acaso ya tenían antecedentes, y en segundo lugar temas vinculados con otras materias del mismo o de otros semestres.

Dado que el punto de partida de la estrategia desarrollada en clase es, después de la etapa previa consistente en la elección del tema, la enunciación de una gran cantidad de preguntas, las cuales deben ser clasificadas y jerarquizadas, la selección de la preguntas problemáticas se facilitó, a pesar de que con algunos estudiantes hubo un mayor acompañamiento para despejar las dudas surgidas. La acertada selección de las preguntas problemáticas, y dentro de ellas la pregunta clave cuya respuesta llevaría al planteamiento de la hipótesis tentativa, constituyó el logro del tercer aprendizaje.

Precisamente, la enunciación de la hipótesis o conjeturas es el cuarto aprendizaje que se logró no sin algunos contratiempos, entre los que destacaron las dificultades para su redacción, como: la carencia de aserciones o aseveraciones (empleo de frases en lugar de oraciones y redacción de finalidades u objetivos), la ausencia de cohesión en términos de su estructura sintáctica (empleo de sujeto y predicado en los enunciados, así como limitado uso de conectores o nexos dentro de las oraciones), los problemas para establecer generalizaciones acerca del tema tratado y el hecho de que, pese a utilizar el mismo término en las Ciencias Experimentales, no les resulta fácil redactar este tipo de enunciados fuera de ese contexto académico.

El quinto aprendizaje se alcanzó con la recuperación, planteada por la estrategia, de la transcripción de las preguntas jerarquizadas a frases, la cual permitió fijar un esquema o punteo alrededor del cual se originarían otras actividades. Aquí el acompañamiento del docente fue más próximo, pues a los alumnos se les dificultó la jerarquización de las frases y su trans-

cripción. Sin embargo, todo esto no resultó un problema grave, porque la mayoría de ellos pudo hacerlo muy aceptablemente.

El sexto aprendizaje presentó ciertas dificultades, a causa de la tendencia de los alumnos a buscar y tratar de encontrar gran parte de la bibliografía en fuentes provenientes de diversos sitios de internet. En este orden, si bien el tema de la confiabilidad de las fuentes de información se trató en forma paralela, hubo algunos problemas para seleccionar la información; por ejemplo, algunos acudieron con frecuencia a sitios poco confiables. Otro obstáculo a señalar en este aprendizaje fue el asentamiento de las fuentes. No obstante, se pudieron superar todos estos problemas y culminar la elaboración del proyecto.

El séptimo, y formalmente último, aprendizaje se alcanzó con la presentación oral de todos los proyectos diseñados. Para esta actividad, que exigió, como se ha mencionado repetidamente, más clases de las previstas, se presentaron dificultades menores, como el envío oportuno del archivo al docente, las ausencias a clase de algunos estudiantes y el temor o “pánico escénico” de algunos de ellos. En rigor, este aprendizaje no está comprendido dentro de la estrategia trabajada a partir del material didáctico, pero como parte culminante del programa de la segunda unidad se cumplió.

En relación con los aprendizajes referentes a los componentes del proyecto de investigación, en el segundo capítulo de este informe se había notado la ausencia de uno dedicado a la determinación de los objetivos de la investigación, el cual representaría el octavo aprendizaje, aunque no en este orden. En la estrategia propuesta en el material didáctico está incluido este aprendizaje. De este modo, la redacción de los objetivos de la

investigación se realizó en general sin grandes obstáculos a partir de la respuesta al problema clave (para el objetivo general) y la asignación de cada meta a alcanzar en cada capítulo del esquema de trabajo (para los objetivos particulares). El acompañamiento con este componente enfatizó la selección de los verbos adecuados para su redacción, considerando prioritariamente los que aparecen en el material didáctico.

En cuanto a los alcances y las limitaciones tanto del material diseñado como de las actividades desempeñadas en el aula, se aclaró sobre los primeros que el balance puede considerarse favorable, puesto que finalmente la gran mayoría del estudiantado diseñó su proyecto en términos muy aceptables, lo cual se reflejó en la calificación obtenida. Sin embargo, para una posible reedición del material didáctico, convendría considerar las limitaciones señaladas, a fin de que éste se manifieste con una mayor claridad y siga manteniendo su vigencia.

Como se indicó al inicio de este informe, las actividades se realizaron con un grupo de la penúltima generación que cursó la asignatura en el periodo 2015-2016 con los programas del año 2003 de cuarto semestre, que representaron la actualización de los programas originales de la materia Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental en el marco del Plan de Estudios Actualizado de 1996, para la cual fue diseñado el material didáctico. A fin de que éste pueda continuar siendo útil en el marco de la puesta en práctica de los programas llevada a cabo a partir del año 2016, habría que considerar que en primer lugar sería necesario hacer los ajustes pertinentes acerca de los términos empleados para cada componente o fase:

- Delimitación espacio-temporal por delimitación del tema
- Objetivos: general y particulares por objetivos de la investigación
- Hipótesis por hipótesis o conjeturas
- Esquema o punteo por esquema de trabajo
- Fuentes de información por bibliografía

En segundo lugar, habría que añadir en su desarrollo dos componentes o fases más, la delimitación espacio-temporal (explícita) y el cronograma, pues en la nueva versión de los programas de la materia del año 2016 aparecen como dos más que se deben contemplar en el proyecto a partir del tema elegido. El referente a la justificación en el material didáctico ya está considerado dentro de la delimitación del tema:

Fases:

- Tema
- Delimitación espacio-temporal
- Planteamiento del problema
- Justificación
- Objetivos: general y particulares
- Hipótesis
- Esquema o punteo
- Cronograma
- Fuentes de información. (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 76)

En relación con las actividades, los ajustes tendrán que hacerse especialmente sobre el respeto al número de horas que se han dedicar a la unidad de acuerdo al programa: 24. También se debe ajustar la cantidad y la alternancia entre las actividades en plenaria, equipos e individual, acentuando en mayor grado estas últimas, dado que en ellas el alumnado requiere un acompañamiento más próximo.

Una última reflexión de este informe se vincula con la naturaleza de los aprendizajes alcanzados en la unidad por los estudiantes, en términos de los de tipo declarativo o conceptual, procedimental y actitudinal.

El Plan de Estudios Actualizado alude a estos aprendizajes en términos muy amplios, considerándolos como “elementos estructurales” de las áreas, necesarios para la conformación de los programas de las distintas materias que cada una de ellas ofrece:

1. Las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya función contribuye cada área, y que se expresan conjuntamente en la actividad concreta, académica y humana en general, de los alumnos que egresan, poseedores, en principio, de una visión del mundo personalmente asimilada.
2. Las habilidades y destrezas intelectuales que constituyen la capacidad de enfrentar problemas conceptuales y prácticos, de conocimiento y de acción, relacionados con la vida académica y cotidiana, la transferencia de aprendizajes y su relación con la tecnología.
3. El conjunto de la información disciplinaria, objeto de estudio que, en las diferentes áreas, dependerá del nivel de integración teórica de las disciplinas, tiene que ver con la selección de contenidos y con

su abordaje específico, y cristaliza en la propuesta educativa constituida por los programas de cada una de las asignaturas. (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, pp. 49-50)

En esta lista, el primer “elemento estructural” remite a los conocimientos actitudinales, el segundo a los procedimentales y el tercero a los declarativos o conceptuales. Para mayor precisión, interesa aquí recuperar la caracterización puntual que hacen de los tres Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002). En este caso, aparecerán primeramente los contenidos declarativos, que son

un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje; se refiere al *saber qué*, al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Dentro del conocimiento declarativo hay una distinción taxonómica con consecuencias pedagógicas: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual. (p. 429)

A continuación, los autores plantean los contenidos procedimentales como aquellos que

se refieren al *saber hacer*; constituyen el tipo de conocimiento relativo a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. El conocimiento procedimental es de tipo práctico, porque se basa en la realización de varias acciones u operaciones dirigidas hacia la consecución de una meta determinada. (p. 429)

Por último, establecen los de tipo actitudinal-valoral, que quedan caracterizados por incidir

en el ámbito del *saber ser*. Las *actitudes* son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona. A su vez, un *valor* es una cualidad por la que una persona, una cosa o hecho despiertan mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores morales o éticos y los cívicos, relacionados con la educación de los derechos humanos, para la paz o el cuidado del ambiente, han constituido el foco de los cambios recientes en el currículo escolar. (pp. 428-429)

El conjunto de aprendizajes en la segunda unidad del programa enunciados muestra claramente su carácter procedimental, como corresponde a una materia centrada en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, dos de aquellas explícitas en el nombre de la materia (lectura y redacción). Los aprendizajes conceptuales o declarativos son considerados en la medida que apoyan el desarrollo de habilidades, pero no son prioritarios en el programa, donde en todo caso son recuperados en la sección correspondiente a la temática.

El diseño del proyecto de investigación exige fundamentalmente la apropiación de aprendizajes procedimentales, por lo tanto no aparece como relevante el acceso a los conceptos de proceso de investigación, delimitación del tema, planteamiento del problema, hipótesis o conjeturas, esquema y bibliografía, incluso objetivos de la investigación, para los cuales, aunque aparecen en las temáticas como un componente más del proyecto, no hay ni aprendizaje que lo aborde ni estrategia que lo trabaje.

Conviene añadir que, en relación con los aprendizajes de tipo actitudinal, el programa no hace señalamiento alguno. Es posible que éstos en el desarrollo del curso puedan inferirse de los aprendizajes procedimentales, sin embargo al no haber alusión explícita a ellos, no son necesariamente tomados en cuenta para la evaluación.

Cuando se ha afirmado que los resultados de la aplicación de la estrategia a partir del material diseñado fueron favorables, se sostiene que lo son porque los estudiantes se apropiaron predominantemente de aprendizajes de tipo procedimental, más que conceptual, apoyados en un cambio de actitud ante la forma de realizar trabajos de investigación documental.

Esto implica que adquirieron, siguiendo a los autores citados, contenidos, conocimientos o aprendizajes referidos al *saber hacer*, es decir, los relacionados al desarrollo de habilidades que en términos prácticos pretendían alcanzar una meta: el diseño del proyecto de investigación. El proceso que se alargó a más clases de las previstas en el programa, facilitó el desarrollo del procedimiento para la elaboración del proyecto, como corresponde al trabajo con este tipo de contenidos; de ahí que los pasos propuestos en la estrategia requirieran de actividades muy detalladas, para las cuales se establecieron las fases o etapas necesarias y los respectivos trabajos en sesiones plenarios, en equipos e individuales. El logro de este tipo de aprendizaje incidió en la apropiación concreta del principio rector abstracto: aprender a hacer o haciendo, en tanto remite al desarrollo de habilidades.

En cuanto a los contenidos declarativos o conceptuales, igualmente de acuerdo a los autores revisados que subrayan acer-

ca de ellos el *saber qué*, no se propició el acceso a los conceptos indicados en la unidad (proceso de investigación, delimitación del tema, planteamiento del problema, objetivos, hipótesis o conjeturas, esquema y bibliografía) para volverlos objetos de evaluación en términos de su constatación mediante un examen escrito. En todo caso, también según los especialistas citados, podría afirmarse que el conocimiento conceptual quedó subordinado al conocimiento factual, esto es, al vinculado con hechos a realizarse, donde, por ejemplo, los conceptos de planteamiento del problema o el de esquema no importaron tanto como abstracciones que los alumnos deberían integrar en su memoria a corto plazo, sino la producción generada por el trabajo con esos conceptos, constatable en sus avances a lo largo de las diferentes aproximaciones sucesivas y, especialmente, en el escrito final.

Si bien esto se dio en general para el caso de los conceptos “aislados” o “por separado”, es justo afirmar que en rigor el conocimiento declarativo al que accedió un gran número de los estudiantes fue el del proyecto, pues en las siguientes tres unidades, las que abordan el acopio y procesamiento de información, la redacción del borrador y la presentación del trabajo, con frecuencia continuaron denominando proyecto a lo que apuntaba mayoritariamente a la elaboración de una monografía. Fue por ello que en las carátulas de los muchos finales del semestre siguió apareciendo en término proyecto, en lugar del de monografía o, incluso, informe. El logro de este tipo de aprendizaje repercutió en la apropiación concreta del principio rector abstracto: aprender a aprender, en la medida que alude a la adquisición de nuevos conocimientos.

Dado que el programa carece explícitamente de contenidos actitudinales, no fueron tomados en cuenta para la evaluación del proceso de producción del proyecto. Sin embargo, conviene aclarar que el desarrollo de este proceso exigió la consideración de al menos dos valores cuyas actitudes se manifestaron en el aula de manera indiscutible: la responsabilidad y la constancia. En el marco del *saber ser*, nombrado por los autores mencionados, ambos valores se plantearon como imprescindibles no sólo para el cuarto semestre, sino desde el tercero. El primero se vinculó, sobre todo, con la necesidad de asistir a clases con los materiales requeridos; en tanto que el segundo implicó la asistencia permanente según las normas de un sistema escolarizado. En la consideración de ambos valores para el desempeño de cada estudiante a lo largo del proceso, se evidenció lo previsible: quienes fueron responsables y constantes trabajaron con más seguridad; mientras, por lo contrario, los que no asumieron un mayor grado de responsabilidad y tendieron a faltar a las clases tuvieron más dificultades para incorporarse al curso en las sesiones dedicadas a la unidad.

Es preciso hacer un señalamiento más en torno a estos contenidos: lo que se advirtió al final de la unidad, en correspondencia con las calificaciones de los productos revisados, fue una actitud también favorable hacia la forma de realizar trabajos de investigación documental por parte de los estudiantes, puesto que les representó una experiencia nueva a la que no habían accedido en su trayectoria académica previa. El logro de este tipo de aprendizaje influyó en la apropiación concreta del principio

rector abstracto: aprender a ser, en cuanto remite a la formación del alumnado en los valores éticos.

Para concluir, es pertinente hacer algunas puntualizaciones alrededor de los aprendizajes logrados por el alumnado. Sobre la base de que el diseño del proyecto de investigación representó un conocimiento nuevo que se reflejó fundamentalmente en la apropiación de aprendizajes de tipo conceptual en relación con el concepto mismo de proyecto y en lo procedimental respecto de todo el proceso, conviene reflexionar un poco en torno a ello.

Los estudiantes que cursaron en el periodo 2015-2016 el cuarto semestre provenían de secundarias donde trabajaron la clase de Español durante sus tres años en ese nivel educativo alrededor de la producción de textos generados por el tratamiento de diversos proyectos, los cuales en la mayoría de las ocasiones implicaron procesos colectivos de escritura. Esto se pudo constatar por la revisión de los programas de estudio correspondientes (Secretaría de Educación Pública, 2011), la de algunos libros aprobados por la Secretaría de Educación Pública (Cueva y De la O, 2012; Vargas Ortega et al., 2012; Adame M. y Ruvalcaba, 2013) y, principalmente, por las pláticas informales con estudiantes del cuarto semestre de los ciclos 2015-2016 (la propia de esta intervención académica), 2016-2017 y 2017-2018, para quienes en general el concepto de proyecto estuvo relacionado en la secundaria con una forma de organizar las actividades de lectura, escritura, habla, escucha e investigación documental a fin de dar cuenta de los productos exigidos en la materia a lo largo de cada año escolar.

Esta manera de organizar las actividades quedó asociada en ellos, a causa de las labores realizadas, a procedimientos específicos, entre los que destacaron los trabajos hechos en equipos, en los cuales no necesariamente se llegaba a distinguir con claridad el nivel de participación individual; lo que daba pie a la posibilidad de que el compromiso en particular de cada estudiante se diluyera en la elaboración del proyecto, pues los procedimientos para producirlo se prestaban para ello.

Este amplio concepto de proyecto es, en general, el que se apropiaron en su paso por la escuela secundaria, cuando se llegó a lograr, porque muchos estudiantes mostraron una franca incredulidad cuando se les preguntó sobre el tema. A él habría que agregar las prácticas o procedimientos derivados de este concepto, los cuales estaban relacionados con el trabajo en equipos, como también se precisó. Más de un año y medio después, esto es, una vez concluido este nivel educativo y cursado tres semestres en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se encontraron nuevamente con el mismo concepto; aunque conviene plantear la posibilidad de que éste asimismo se haya empleado en otras materias de la secundaria y del bachillerato, sobre todo las de tipo experimental (Biología, Química, Física).

En el caso de quienes, en efecto, aprendieron el concepto de proyecto en los términos indicados anteriormente, se podría afirmar que después del trabajo en la segunda unidad del cuarto semestre accedieron a un cambio conceptual, a un cambio procedimental y hasta a un actitudinal, en los términos que se precisarán.

Dentro de los estudios de la Maestría, dos fueron los cursos especialmente relevantes de donde se extrajo parte de lo anali-

zados en ellos para las reflexiones que se presentan a continuación alrededor de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en el semestre: uno sobre didáctica de las ciencias exactas y otro acerca de procesos cognitivos. Del primero, interesó retomar el análisis en torno a la obra clave de Thomas Kuhn acerca de las revoluciones científicas. Del segundo, se recuperó la teoría que pretende explicar la apropiación de dichos aprendizajes.

Si bien el grueso de los planteamientos de Kuhn está propuesto para las llamadas ciencias exactas, naturales o duras, por su potencial explicativo en el curso de posgrado me interesó adaptarlo a mis ámbitos prioritarios de conocimiento y trabajo: la lengua y la literatura. De este modo, me vi sometiendo el modelo de Kuhn, acaso de manera forzada, a la permanencia de teorías lingüísticas y de teorías literarias no como tales, sino en su manifestación curricular, esto es, en su presencia dentro de planes, programas de estudio y materiales producidos sobre sus bases. Lo mismo traté de hacer en relación con el ámbito psicopedagógico, donde traté de ajustar el modelo de Kuhn a las teorías pedagógicas y las teorías del aprendizaje con las que había estado familiarizado hasta ese momento. El resultado general, por decir lo menos, fue incierto aunque alentador para mi construcción como sujeto involucrado en los procesos educativos en contextos escolares.

El segundo curso de posgrado aludido me ubicó en la recuperación de Thomas Kuhn por parte de George J. Posner y Kenneth Strike en relación con la teoría del cambio conceptual. Esta teoría me pareció la más apropiada para adaptarla, con los debidos ajustes, al tipo de labor que he desempeñado como docente de nivel medio superior.

Para empezar, la teoría clásica del cambio conceptual sostiene, según Posner, Strike, Hewson y Gertzog, que

en ocasiones los estudiantes construyen conocimiento a partir de conceptos ya aprendidos en una fase similar a la llamada “ciencia normal”, a esta fase del aprendizaje la denominan “asimilación” y podríamos identificarla con una revisión o ampliación de las creencias del aprendiz que no requiere una reestructuración de sus conceptos. Cuando los conceptos disponibles no son suficientes para comprender apropiadamente un nuevo fenómeno el estudiante debe reorganizar o reemplazar sus conceptos centrales. A esta fase más radical del cambio conceptual la llaman “acomodación”. Ambas palabras y procesos tienen origen en el trabajo de Piaget, pero Posner et alia (1982) aclaran que su uso no significa su compromiso con las teoría de éste. (Vélez Pardo, 2013, p. 27)

Para los mismos autores, es “la acomodación de un nuevo concepto por parte del aprendiz, análoga a la aceptación de una nueva teoría en el ámbito de la ciencia” (Vélez Pardo, 2013, p. 28). De ahí la conexión de la teoría del cambio conceptual con la obra de Kuhn. El cambio conceptual exige (Vélez Pardo, 2013) que haya insatisfacciones con los conceptos existentes (insatisfacción), que el nuevo concepto sea inteligible (inteligibilidad), que éste parezca inicialmente plausible (plausibilidad) y que de él pueda surgir la posibilidad de un programa de investigación provechoso (fecundidad).

Esta versión clásica de la teoría ha sido objeto de diversas críticas al paso de los años. Entre éstas destacan las hechas por

Marco Antonio Moreira e Ileana María Greca, quienes han propuesto nuevos significados en torno al cambio conceptual (2003, p. 305):

En nuestra manera de ver, el problema con el modelo piagetiano/ popperiano de conflicto cognitivo, y el modelo kuhniano de Posner et al. es que ellos sugieren el cambio como un reemplazo de una concepción por otra en la estructura cognitiva del aprendiz. O, por lo menos, así son interpretados por muchos investigadores y docentes.

De ello derivan la inexistencia de este tipo de cambio conceptual, el cual es reconsiderado en los siguientes términos:

Es una ilusión pensar que un conflicto cognitivo y/o una nueva concepción plausible, inteligible y fructífera conducirá al reemplazo de una concepción alternativa significativa. Cuando las estrategias de cambio conceptual son bien sucedidas, en términos de aprendizaje significativo, lo que hacen es agregar nuevos significados a las concepciones ya existentes, sin borrar o reemplazar los significados que ya tenían. O sea, la concepción tórnase más elaborada, o más rica, en términos de significados agregados a ella, o evoluciona sin perder su identidad. (Moreira y Greca, 2003, p. 305)

En esta cita se advierte con más claridad hacia dónde se orientan estos autores en relación con el cambio conceptual, que no implica sustitución de un concepto por otro, sino la suma de nuevos significados. Retomando a Gil et al. en un trabajo publicado en 1999 cuyos planteamientos no necesariamente asumen como propios pero que interesan en este informe, más adelante establecen una precisión de más amplia cobertura cuando señalan que el cambio debe incluir “no sólo

lo conceptual, sino también lo procedimental y lo actitudinal” (Moreira y Greca, 2003, p. 306).

Estos autores presentan las tres autocríticas principales que Posner y Strike hicieron de su teoría (Moreira y Greca, 2003):

- las concepciones alternativas o preconcepciones pueden estar simbólicamente articuladas, es decir, pueden estar representadas con imágenes;
- tanto las concepciones científicas como las alternativas forman parte de una ecología conceptual que debe ser vista como dinámica y en interacción y desarrollo constantes;
- el cambio conceptual no debe concebirse básicamente como racional, sino que debe tomar en cuenta otros factores que forman parte de una ecología conceptual, como el interés del estudiante o cómo repercute el aprendizaje en su autoestima.

A partir de esta perspectiva crítica sobre su teoría, Posner y Strike a principios de los años noventa del siglo pasado la reformularon proponiendo cinco modificaciones:

1. Un espectro más amplio de factores debe ser considerado al intentar describir la ecología conceptual del aprendiz. La idea de ecología conceptual debe tener en cuenta más factores que sólo los epistemológicos sugeridos por la historia y filosofía de la ciencia. Factores personales, sociales e institucionales deben también ser considerados.
2. Las concepciones científicas y las concepciones alternativas no son solamente objetos sobre los cuales actúa la ecología conceptual del

- aprendiz sino que son también partes de esa ecología. Deben ser vistas como interactuando con los otros componentes.
3. Concepciones y preconcepciones pueden existir en distintos modos de representación y diferentes grados de articulación. Pueden incluso no existir pero fácilmente parecer que existen porque son generadas, en la instrucción o en una investigación, por otros elementos de una ecología conceptual.
 4. Una visión desenvolvimientista [*sic*] de ecología conceptual es necesaria.
 5. Una visión interaccionista de ecología conceptual es necesaria. (Moreira y Greca, 2003, p. 307)

Para Moreira y Greca los dos últimos puntos resultan los más relevantes, por lo que su conclusión queda expresada en las siguientes palabras (Moreira y Greca, 2003, p. 312): “Intentemos imaginar el desarrollo conceptual en términos de construcción y discriminación de significados y olvidémonos de reemplazar concepciones, una visión que nos recuerda el enfoque conductista de instalar y extinguir conductas en el repertorio del aprendiz”.

Cuando se afirmó que los resultados de la aplicación de la estrategia sobre el diseño del proyecto de investigación con los alumnos del grupo 429 de cuarto semestre durante el periodo 2015-2016 fueron favorables, se hizo mención a que se apropiaron básicamente de conocimientos nuevos en términos del concepto y de los procedimientos para elaborarlo. Se indicó, asimismo, que habían accedido al concepto de proyecto en la escuela secundaria como una manera de organizar las actividades alrededor de las cuatro habilidades lingüísticas y de la

investigación documental. También se advirtió la posibilidad de que gran parte del estudiantado, pese a estar aparentemente familiarizado con el concepto y sus correspondientes modos de trabajo, no se apropió ni uno ni los otros.

Aunque de las entrevistas informales aludidas no se pueda derivar necesariamente toda la información requerida para este informe, la revisión de los escritos que presentan en los dos semestres de bachillerato y la observación de sus diversas prácticas en el aula contribuyeron a apoyar la posibilidad de que de alguna manera se apropiaron parte de los procedimientos, es decir, la forma como ejecutan varios trabajos en equipo en el cuarto semestres revela que están más o menos acostumbrados a trabajar colectivamente en la lectura y la producción de textos.

Retomando los posición de Moreira y Greca en relación con el cambio conceptual, se concluye que, hayan aprendido o no el concepto de proyecto y los procedimientos vinculados con sus formas de trabajo, los alumnos accedieron a un cambio conceptual no en el sentido de que suprimieron o reemplazaron un concepto por otro, con sus correspondientes procedimientos, sino en cuanto que, como participantes de un proceso educativo formal en desarrollo, más bien lo enriquecieron añadiéndole nuevos significados.

Siguiendo a Moreira y Greca (2003, p. 306), para Strike y Posner la ecología conceptual se caracteriza por disponer de “artefactos cognitivos como anomalías, analogías, metáforas, creencias epistemológicas, creencias metafísicas, conocimientos de otras áreas y conocimientos de concepciones rivales”. La ecología conceptual de los estudiantes que cursaron la segunda unidad

del cuarto semestre durante el periodo 2015-2016 fue ampliada debido al acceso a una concepción distinta, o acaso complementaria con la proveniente de otras áreas de conocimiento, de proyecto con sus respectivas formas de trabajo, en este caso ligadas a las actividades en plenaria, en equipo e individuales, donde la escritura del texto final de la unidad se realizó mediante la estrategia de proceder por aproximaciones sucesivas.

Así, en lo respecta a la segunda unidad del curso, el alumnado amplió los elementos de su ecología conceptual integrando nuevos conceptos, aparte del de proyecto, como los de delimitación del tema, planteamiento del problema, objetivos y esquema, entre otros, e incorporó los procedimientos que llevaron a la escritura de cada uno de los componentes del proyecto nombrados por estos nuevos conceptos. Del mismo modo, pudo integrar en ella los conocimientos procedentes de otras materias donde se emplea también el concepto de proyecto (Biología, Física, Química e Historia) e incrementar los significados de éste, entre los que sobresale el proyecto entendido como producto de un proceso complejo, que requiere de varias etapas para su construcción.

Para finalizar, es necesario aclarar que, a pesar de las buenas intenciones expresadas en el propósito de la unidad dentro del programa de cuarto semestre y de las mejores deseos puestos en el diseño del material para alcanzarlo, no hay la certeza absoluta de que lo aprendido en la unidad se vuelva necesariamente un hábito que se extienda a otras materias; es decir, no por haber aprendido que para elaborar una investigación documental académica sería se requiere diseñar un proyecto previo, a partir de esto los estudiantes van a hacer proyectos previos para cada

trabajo que soliciten sus docentes en el bachillerato. Al contrario, se tiene por sabido que siguen realizando la mayoría de sus trabajos sin la mediación de un proyecto, ya sea porque los docentes de las demás materias no lo solicitan o por la falta de tiempo para su elaboración y revisión.

Se podría afirmar, con poco margen de error y con la excepción de algunas carreras, que el diseño de un proyecto de investigación documental será recuperado en la mayoría de las licenciaturas casi siempre hasta los últimos semestres, en los que se cursan seminarios de titulación. Por ello, la falta de continuidad con esta práctica después del cuarto semestre en el CCH, cuando aún falta al alumnado como mínimo un año más de estudios en bachillerato, podría provocar que los conocimientos adquiridos sobre todo de tipo conceptual y procedimental queden en una especie de “etapa de letargo”; pero de ninguna manera se suprimirán o reemplazarán, puesto que ya forman parte de su ecología conceptual, dentro de cuyos márgenes más bien ampliarán o enriquecerán sus significados, como en los hechos sucede con los componentes el proyecto, a los cuales se añadirán, entre otros, el estado del arte, el marco teórico, la metodología y el cronograma.

Fuentes de información

Adame M., M. G. y Ruvalcaba G., Rosalva. (2013). *Andar la palabra 3. Español*. México: Oxford University Press.

Recuperado de: <http://libros.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=1715>

Alzate Piedrahita, M. V. et al. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista iberoamericana de educación*. 37 (3), 1-16. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2709>

Barón Birchenal, L. F. (2009). Introducción al estudio del cambio conceptual. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*. 2 (2), 75-83. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905173.pdf>

Björk, L. y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*. Barcelona: GRAÒ.

Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa*. México: SEP/Muralla.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4ª ed.). Barcelona: GRAÒ.

Cázares Hernández, L. et al. (1997). *Técnicas actuales de investigación documental* (3ª ed.). México: Trillas/UAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. México: UNAM. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tlri_iv.pdf

----- (12 de enero de 1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>

----- (s.f.). *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

Cueva, H. y De la O, A. (2012). *Español 1* (5ª ed.). México: Trillas. Recuperado de: <http://libros.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=2073#page/1>

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Dieterich, H. (1997). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/programasestudio2016>

Facultad de Filosofía y Letras et al. (2007). *Modalidades de Titulación. Maestría en Pedagogía*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Facultad de Estudios Superiores-Aragón.

Giné Freixes, N. y Parcerisa, Artur. (2000). *Evaluación en la escuela secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: GRAÒ.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Volumen I*. Barcelona: Paidós.

Mercado, S. H. (1990). *Cómo hacer una tesis. Tesinas, informes, memorias, seminarios de investigación y monografías*. México: LIMUSA.

Moreira, M. A. y Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz del aprendizaje significativo. *Ciencia & educação*. 9 (2), 301-315. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/10.pdf>

Münch, L. y Ángeles, E. (1997). *Métodos y técnicas de investigación* (2ª ed.). México: Trillas.

Orozco Abad, J. (Coord.) et al. (2010). *Escribe mejor para aprender bien en el bachillerato*. México: UNAM-CCH.

Pérez Pérez, M. del C. (2017). *Estrategia didáctica para desarrollar la escritura creativa mediante la apreciación de cortometrajes de animación en el bachillerato* (Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-Español inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Rebollar de la Cruz, M. de L. (2014). *Evaluar para transformar el aprendizaje de los estudiantes de secundaria* (Tesis de Licenciatura en Pedagogía inédita). Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, México.

Rodríguez Nieto, M. C., Padilla Montemayor. V. M. y López, E. O. (2007). Cambio conceptual, Aprendizaje por cuestionamiento, Aprendizaje Afectivo y Medios Virtuales de Aprendizaje. *La voz de los Investigadores en Psicología Educativa*. Recuperado de: https://www.academia.edu/2967856/Cambio_Conceptual_Aprendizaje_por_Cuestionamiento_Aprendizaje_Afectivo_y_Medios_Virtuales_de_Aprendizaje?auto=download



Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Español*. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/17563/sec_espanol_2do.pdf

Serafini, M. T. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.

----- (1994). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

Soto Lombana, C. A. (1998). El cambio conceptual: una teoría en evolución. *Revista educación y pedagogía*. X (21), 49-67. Recuperado de: http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3171/1/SotoCarlos_cambioconceptualteoriaevolucion.pdf

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2000). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Universidad Pedagógica Nacional 22 A Querétaro. (2006). *[Plan de estudios] Maestría en intervención pedagógica*. Querétaro: UPN 22 A Querétaro. Recuperado de: www.upnqueretaro.edu.mx

Vargas Ortega, M. del R. et al. *Alquimia de palabras 2. Español para segundo grado*. (2012). México: Ángeles Editores. Recuperado de: <http://libros.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=1842>

Vélez Pardo, J. A. (2013). *Apuntes sobre la teoría del cambio conceptual*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11752/1/70113974.2013.pdf>

Zubizarreta, A. (1986). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar* (2^a ed.). México: Addison Wesley Iberoamericana.



Semestre		MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO										TOTAL Horas/ Créditos
1 ^a	Asignatura	Matemáticas I Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I			Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Lengua Extranjera I		28/24 56/48	
	Horas Créditos	5 10	4 3	5 10	4 8			6 12	4 8			
2 ^a	Asignatura	Matemáticas II Álgebra y Geometría	Taller de Cómputo*	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II			Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Lengua Extranjera II		28/24 56/48	
	Horas Créditos	5 10	4 8	5 10	4 8			6 12	4 8			
3 ^a	Asignatura	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica	Física I	Biología I	Historia de México I			Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Lengua Extranjera III		29 56	
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8			6 12	4 8			
4 ^a	Asignatura	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica	Física II	Biología II	Historia de México II			Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Lengua Extranjera IV		29 58	
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	4 8			6 12	4 8			
5 ^a	Asignatura	Primera Opción Optativas • Cálculo Integral y Diferencial I • Estadística y Probabilidad I • Cibernética y Computación I	Segunda Opción Optativas • Biología III • Física III • Química III	Tercera Opción Obligatoria Filosofía I	Cuarta Opción Optativas • Administración I • Antropología I • Ciencias de la Salud I • Ciencias Políticas y Sociales I • Derecho I • Economía I • Geografía I • Psicología I • Teorías de la Historia I	Quinta Opción Optativas • Griego I • Latín I • Lectura y Análisis de Textos Literarios I • Taller de Comunicación I • Taller de Diseño Ambiental I • Taller de Expresión Gráfica I			28 56			
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8						
6 ^a	Asignatura	• Cálculo Integral y Diferencial II • Estadística y Probabilidad II • Cibernética y Computación II	• Biología IV • Física IV • Química IV	Obligatoria Filosofía II	• Administración II • Antropología II • Ciencias de la Salud II • Ciencias Políticas y Sociales II • Derecho II • Economía II • Geografía II • Psicología II • Teorías de la Historia II	• Griego II • Latín II • Lectura y Análisis de Textos Literarios II • Taller de Comunicación II • Taller de Diseño Ambiental II • Taller de Expresión Gráfica II			28 56			
	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8						

* La mitad de los alumnos cursará la asignatura en el primer semestre; la otra, en el segundo.
En quinto y sexto semestros los alumnos cursarán sólo materias: Filosofía; una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta; una de las opciones primero o segunda y una más de las opciones cuarta o quinta o bien Temas Selectos de Filosofía.

TOTAL DE HORAS 166

TOTAL DE CRÉDITOS 332

TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV

PROPÓSITOS DEL CUARTO SEMESTRE

El cuarto semestre representa la culminación de los aprendizajes del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental y se concreta en la elaboración rigurosa de un a investigación. Por ello, el inicio de ese proceso pone en práctica las habilidades lingüísticas para la elaboración de un diseño de investigación. Específicamente, los pasos que seguirán los alumnos serán: experimentar la investigación como un proceso; elegir y delimitar un tema; plantear un problema; construir una hipótesis; elaborar un esquema del desarrollo de la investigación y acopiar provisionalmente bibliografía u otras fuentes. Los alumnos deberán, finalmente, ser capaces de defender, en forma oral, su proyecto de investigación.

En la segunda unidad, a partir de sus fuentes provisionales, los alumnos deberán buscar otras que las complementen, seleccionarlas y discriminarlas, de tal manera que estén en posibilidad de procesar la información necesaria para su investigación, mediante la elaboración de fichas de trabajo, que se verán sometidas a la corrección tanto individual como de grupo. Este paso sería imposible sin el dominio de los aprendizajes previos en el campo de las habilidades lingüísticas de la lectura, la escritura y la oralidad.

Una vez que los alumnos se han acercado a la información, han establecido sus propios puntos de vista y los han confrontado con los ajenos, mediante la elaboración de fichas de trabajo de diversos tipos, redactarán el borrador de un informe, una monografía o un ensayo. El proceso de redacción deberá incluir el de revisión permanente, de tal manera que el producto sea un escrito apegado a las propiedades textuales y a las convenciones académicas ejercitadas durante los semestres anteriores. El texto logrado incluirá los paratextos necesarios.

El paso siguiente es la presentación de los trabajos, tanto por escrito como oralmente. En esta unidad, los alumnos están de cierta manera empapados del trabajo de sus compañeros, pues han hecho su seguimiento, lo que facilitará las exposiciones

personales, en las que se cuidará de contar con una guía de exposición; de atender y contestar las preguntas de los compañeros; de resumir lo más importante de la exposición y de atender, cuando se desempeñe el papel de escucha.

La formación de lectores de textos literarios también llega a su plenitud en este semestre. Si bien los aprendizajes aparecen al inicio como una unidad, lo cierto es que las estrategias deberán repartirse durante todo el semestre. Se trata de formar círculos de lectores que faciliten la selección de textos y su lectura, lo que culminará con el intercambio de experiencias. Si los alumnos son capaces de interesarse por la literatura, de seleccionar textos, leerlos y compartir sus experiencias, el Taller habrá cumplido su cometido en este terreno: hacerlos lectores autónomos de textos literarios.

CÍRCULO DE LECTORES DE TEXTOS LITERARIOS

PRESENTACIÓN

Esta unidad está diseñada para crear las condiciones necesarias, durante el curso, que den continuidad al proceso de formación de los alumnos como lectores autónomos de textos literarios, con los que se ha trabajado durante los semestres anteriores.

Para consolidar esta autonomía de lectores de textos literarios, es útil la formación de círculos de lectores, donde los alumnos puedan ejercitar su libertad para elegir qué leer, integrarse a un grupo de lectores con fines comunes, comprometerse con sus compañeros a compartir sus experiencias y buscar los elementos necesarios para socializar la experiencia lectora.

El círculo de lectores debe fomentar la profundidad de la lectura y el estudio del texto con la idea de cultura (idea que el profesor acotará de acuerdo a opciones propias), cuyo patrimonio está constituido por un entramado de textos verbales, pero también no verbales, por lo que otro elemento de la autonomía, es la habilidad para establecer conexiones entre textos y expandir así las posibilidades de aprender a ser, mediante la lectura y de participación de ese patrimonio cultural común. Las conexiones entre los textos pueden ser diversas, por ejemplo: un texto con otros textos del mismo autor, del mismo tema, de la misma época, o con

textos no verbales, entre otras. En el taller y específicamente en el círculo de lectores, el aprendizaje central es la práctica de relacionar o conectar textos entre sí.

El trabajo de este semestre permite hacer culminar el proceso de formación de lectores de textos literarios considerando las siguientes acotaciones:

- ☞ Que se use el salón de clase como el espacio académico donde se lee, se escribe y se habla de lo leído.
- ☞ Que los alumnos elijan libremente los textos que leerán, comentarán y socializarán durante el semestre.
- ☞ Que el círculo de lectores cree las condiciones académicas y emocionales para que los alumnos disfruten y expresen de manera libre sus experiencias de lectura y socialización de la misma, a través de periódicos impresos, murales u otro medio de difusión.
- ☞ Que el profesor ponga énfasis en ser un interlocutor que ayude a profundizar en el sentido y significado del texto, al señalar aspectos inadvertidos por los alumnos que les permitan relacionar el texto con otros del mismo autor, de otros ámbitos, con otros textos en otros lenguajes etcétera.
- ☞ Que el profesor fomente la libertad de elegir las lecturas, sin descuidar su papel formador, es decir, que comparta sus conocimientos y hábitos lectores sugiriendo un banco de obras literarias que apoye a los alumnos más inexpertos.

Otro propósito de esta unidad es que los alumnos incrementen, por el contacto con los libros, el gusto por la lectura y promuevan el placer de leer. Cuando el lector sienta la necesidad de leer un libro más y encuentre el espacio donde compartir el disfrute de su lectura, empezará a culminar el proceso de autonomía lectora.

UNIDAD I. CÍRCULO DE LECTORES DE TEXTOS LITERARIOS

Propósito:

- ✎ Hará culminar el proceso de constituirse como lector autónomo en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia, para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética.

TIEMPO: 12 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Elige, justifica y programa las lecturas de textos literarios que, de acuerdo con sus intereses personales, realizará en el semestre. ? Valora el intercambio de experiencias de lectura, como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de los textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ? Al inicio del semestre, los alumnos integrarán círculos de lectores de acuerdo con intereses compartidos, por ejemplo, temas, géneros, autores, épocas, etcétera y propondrán un proyecto de lecturas. ? Los círculos de lectores presentarán sus proyectos al grupo y al profesor. ? Los alumnos y el profesor acordarán un calendario para informar sobre el avance de sus lecturas según el proyecto presentado por cada círculo. ? En las fechas acordadas por el profesor y el grupo, se verificará el avance de cada círculo de lectores y se podrán hacer ajustes a los proyectos de lectura. En la última de estas fechas, cada círculo propondrá los medios para difundir su experiencia de lectura. 	<p>No se exige.</p>

<p>? Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones culturales.</p>	<p>? Cada círculo de lectores integrará los trabajos individuales para dar a conocer su trabajo del semestre, a través de publicaciones, foros, debates públicos, ciclos de conferencias o de cine, charlas de café con autores, mesas redondas, periódico mural, performance, etcétera.</p>	
---	--	--

EVALUACIÓN

Para la evaluación de esta unidad debe considerarse:

- ☒ La elaboración de un proyecto de lectura.
- ☒ Informe del trabajo del círculo de lectura, con los productos de escritura y expresión oral que resulten del trabajo en taller (comentarios, análisis, paráfrasis, etcétera)
- ☒ Realización del trabajo de difusión de lectura.

DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN

Esta unidad, dedicada a la investigación documental, representa no sólo el inicio de un proceso, sino la oportunidad de que el alumno reconozca la importancia de la investigación en otros ámbitos. El contacto con investigaciones científicas hará que se percate del trabajo del investigador, de los avances y retrocesos que conlleva y de los riesgos de un posible fracaso de una investigación. Desde el inicio, conviene que el profesor presente muestras reconocidas de reportes y artículos de investigación en ciencia.

En esta unidad, es importante que el alumno sea capaz de plantear problemas sobre un tema. En anteriores semestres, se ha ejercitado en hacer preguntas a un texto, que el mismo u otros textos contestan; ahora es necesario que observe su entorno y de este pueda plantear un problema de investigación o bien de un tema de su interés.

El alumno utilizará para un punteo inicial la habilidad adquirida en semestres previos para elegir y discriminar información y hará uso de la lectura exploratoria para iniciar el sondeo de una bibliografía mínima que podrá utilizar en su futura investigación. La atención a los paratextos es relevante en esta tarea.

Es importante que el profesor presente ejemplos de temas delimitados, con problemas de investigación, hipótesis y esquema, que sirvan de guía o de modelo para que el alumno los imite. El profesor determinará, de acuerdo al avance del grupo, el momento más oportuno para ponerlo en contacto con dichos ejemplos. El proyecto de investigación tendrá que ver con el fracaso o triunfo de la investigación; por ello, será importante que los alumnos lo expliquen brevemente ante el resto del grupo, con el fin de que sus compañeros lo enriquezcan con sugerencias, para acercarse más fácilmente a la investigación. El profesor deberá fomentar el espíritu de cooperación entre alumnos.

UNIDAD II. DISEÑO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Propósito:

- ✎ Elaborará un diseño de investigación ejercitando las habilidades lingüísticas adquiridas en anteriores semestres, con la finalidad de llevar a cabo una investigación académica.

TIEMPO: 20 horas.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Tiene la experiencia de la investigación como un proceso. ? Elige y delimita un tema de su interés y según los criterios académicos pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ? El profesor presentará una o varias investigaciones, para que el alumno infiera que la investigación es un proceso. ? El alumno construirá un mapa conceptual donde explicará el proceso de investigación de alguno de los textos presentados. ? El profesor organizará una lluvia de ideas, a partir de los problemas cotidianos de los alumnos, para identificar posibles temas de investigación. ? Los alumnos construirán un diagrama de árbol o agrupamientos asociativos para delimitar alguno de estos problemas. ? El alumno elegirá un tema general para su posterior delimitación. 	<p>El proceso de investigación.</p> <p>Diseño de un proyecto de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Delimitación del tema. ? Planteamiento del problema. ? Objetivos de la investigación. ? Hipótesis o conjeturas. ? Esquema. ? Bibliografía previa.

<p>? Plantea el problema de su investigación.</p> <p>? Construye hipótesis iniciales o conjeturas para su trabajo de investigación.</p> <p>? Elabora un esquema para el desarrollo de la investigación, de acuerdo con la delimitación del tema y el planteamiento del problema.</p>	<p>? El alumno buscará información empleando la lectura exploratoria en cada uno de los materiales seleccionados.</p> <p>? Elegirá una bibliografía mínima para delimitar su tema.</p> <p>? Con base en la lectura analítica de la bibliografía seleccionada y con la asesoría del profesor, el alumno delimitará su tema.</p> <p>? El alumno formulará la pregunta que retome la delimitación del tema y represente el problema de investigación.</p> <p>? Apoyado en las lecturas realizadas, el alumno elaborará una respuesta provisional (hipótesis) al problema planteado.</p> <p>? El profesor presentará un ejemplo de un tema delimitado con su planteamiento del problema, su hipótesis y un esquema, para que el alumno observe la estrecha relación de todos los elementos y cómo el esquema retoma en cada apartado un aspecto del tema a desarrollar.</p> <p>? Con el ejemplo anterior y la asesoría del profesor, el alumno elaborará un esquema provisional que podrá modificar conforme avance la investigación.</p>	
--	---	--

<p>? Elabora la bibliografía provisional de la investigación.</p> <p>? Presenta y defiende oralmente su proyecto de investigación</p>	<p>? El alumno presentará adecuadamente la bibliografía, utilizando las convenciones académicas necesarias.</p> <p>? El alumno realizará una breve exposición oral de su proyecto, con base en su trabajo escrito y con el auxilio de medios audiovisuales.</p>	<p>Presentación formal escolar:</p> <p>? Exposición oral de un tema.</p>
---	---	--

EVALUACIÓN

- ✍ Mapa conceptual del proceso de una investigación determinada.
- ✍ Diseño de un proyecto de investigación que contenga los siguientes elementos:
 - ✍ Delimitación del tema.
 - ✍ Planteamiento del problema.
 - ✍ Objetivos de la investigación.
 - ✍ Hipótesis o conjeturas.
 - ✍ El esquema.
 - ✍ La bibliografía.
 - ✍ Exposición oral del proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Anagrama, Barcelona, 1999.
- Eco, Umberto. *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación estudio y escritura*. Gedisa, Barcelona, 1997.
- Serafini, María Teresa. *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós, Barcelona, 1989.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona, 1999.

ACOPIO Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

PRESENTACIÓN

En esta unidad, se privilegian los procesos de lectura y escritura que ayudan a los alumnos a seleccionar sus fuentes y a obtener la información más adecuada para su investigación.

Las estrategias contienen sugerencias sobre las formas de trabajar los materiales y procesar los datos o ideas pertinentes, de acuerdo con los objetivos del redactor y las características del trabajo. En este sentido, el alumno utiliza los procesos de lectura y escritura aprendidos en los semestres anteriores o consolida su dominio de ellos y los emplea para satisfacer sus propios objetivos cognitivos mediante la investigación. El propósito principal es transformar la elaboración de fichas de un ritual tedioso y con poco sentido, en una operación práctica y útil que apoya el trabajo del alumno y le facilita las etapas posteriores de su investigación.

Sin embargo, el énfasis en la lectura y la escritura no significa la exclusión de las habilidades de la expresión oral, hablar y escuchar, sino un manejo de las mismas adecuado a las características de esta etapa del proceso de la investigación. Por ejemplo, se incluyen estrategias de presentación oral para explicar cómo se han elaborado las fichas y su relación con los textos de los que se toma la información.

Por otro lado, el papel del profesor tiene un peso relevante, en la medida en que orienta el trabajo del alumno, sigue de cerca su desarrollo, vigila el rigor con el que aquel procesa la información y realiza un conjunto de actividades para que el propio alumno observe sus fallas y sea capaz de autocorregirse.

Finalmente, además de la integración de las cuatro habilidades básicas, se incorpora la revisión como un elemento intrínseco del manejo y reelaboración de la información y no sólo como una actividad formal y externa al proceso de la redacción.

UNIDAD III. ACOPIO Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

Propósito:

- ✎ Recopilará y procesará información mediante estrategias de lectura, escritura e investigación, para la redacción del borrador.

TIEMPO: 24 horas.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Busca, selecciona y discrimina fuentes de información, de acuerdo a su proyecto de investigación. ? Recaba y procesa la información necesaria para su investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ? El alumno buscará fuentes de información que respondan en forma más directa al problema de investigación que desea resolver, y las seleccionará como resultado de una lectura exploratoria de dichos materiales. ? El alumno presentará oralmente ante el grupo los materiales seleccionados y explicará los criterios que utilizó para su selección y qué espera obtener de cada uno de ellos para responder al problema que se planteó en esta investigación. ? El profesor y los alumnos enriquecerán la exposición anterior sobre la pertinencia de su selección, el uso más eficiente de la lectura exploratoria y, de ser posible, sobre otros materiales o fuentes que puedan apoyar sus trabajos. ? El alumno expondrá las características formales de las fichas de trabajo y la importancia de su empleo en una investigación. 	<p>Fuentes de información:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Documental: libro, revista, periódico, folletos, otras. ? Electrónicas: CD rom, internet. <p>Fichas de registro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Bibliográficas. ? Hemerográficas. ? Ciberográficas.

<p>? Participa en la corrección grupal de las fichas de trabajo.</p> <p>? Autocorrige sus fichas de trabajo.</p>	<p>? El profesor verificará mediante diversas estrategias (en pequeños grupos, individualmente, en revisiones grupales con uso de acetatos) que los alumnos elaboren fichas de resumen o paráfrasis con las características formales acordadas y las siguientes características: presentar la información relevante de un texto, reflejar su organización textual, rescatar información dispersa que sea pertinente para su investigación, utilizar la tercera persona.</p> <p>? El profesor verificará que las fichas de cita textual contengan extractos significativos para apoyar una opinión personal, argumentar en contra de una idea o un autor, señalar la pertenencia de un autor a cierta corriente de pensamiento, etcétera.</p> <p>? El profesor comprobará que las fichas de opinión expongan el punto de vista del alumno sobre un texto; comparen a dos o más autores en función de una idea, tema o punto de vista; manifiesten su acuerdo o desacuerdo con un autor; señalen las inconsistencias que restan solidez a un texto, a una idea o tesis o bien identifiquen y valoren los respaldos de autoridad que utiliza un texto.</p> <p>? El profesor revisará con el grupo algunas de las fichas anteriores, cotejándolas con los textos originales, para verificar el rigor en el procesamiento de la información y el apego al tema que se desarrolla en la investigación.</p> <p>? Los alumnos revisarán y corregirán sus fichas, mediante el intercambio de éstas. En las de sus compañeros, cotejarán las fichas elaboradas contra los textos originales para verificar el rigor en el procesamiento de la información y el apego al tema de la investigación.</p> <p>? Los alumnos autocorregirán sus fichas con base en la observación de sus compañeros.</p>	<p>Fichas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Resumen. ? Paráfrasis. ? Cita textual. ? Opinión. <p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Revisión y corrección: ? Corrección grupal. ? Autocorrección.
--	--	---

EVALUACIÓN

La evaluación se centrará en las fichas de trabajo, las cuales deberán contener los siguientes indicadores:

- ✦ Fichas de resumen o paráfrasis según las características formales acordadas que contengan los siguientes elementos: presentan la información relevante de un texto, reflejan su organización textual, rescatan información dispersa relevante para su investigación, utilizan la tercera persona
- ✦ Fichas de cita textual que contengan extractos significativos para apoyar una opinión personal, argumentar en contra de una idea o un autor, señalar la pertenencia de un autor a cierta corriente de pensamiento, etcétera.
- ✦ Fichas de opinión que expongan el punto de vista del alumno sobre un texto; comparan a dos o más autores en función de una idea, tema o punto de vista; manifiestan su acuerdo o desacuerdo con un autor; señalan las inconsistencias que restan solidez a un texto, a unas idea o tesis o bien identifican, valoran los respaldos de autoridad que utiliza un texto y están escritas en primera persona principalmente.

BIBLIOGRAFÍA

Cázares Hernández, Laura, et al. *Técnicas actuales de investigación documental*. Trillas-UAM, México, 1997.

González Reyna, Susana. *Manual de redacción e investigación documental*. Trillas, México, 1995.

REDACCIÓN DEL BORRADOR

PRESENTACIÓN

El paso de las fichas al borrador es una de las operaciones más complejas y sólo es posible aprenderla en la práctica, con trabajos concretos y ante problemas concretos.

El enfoque de esta unidad es eminentemente práctico. El maestro orienta y apoya al alumno en la construcción de un discurso que avanza coherente y ordenadamente, según un itinerario previamente esbozado. El alumno construye, con la asesoría y sugerencias constantes del profesor, un discurso propio con base en el discurso de otros, un discurso donde queda claro quién es el enunciador, de qué habla y con qué propósito.

Para lograrlo, las estrategias señalan los procedimientos que el alumno puede manejar para integrar información de diversos autores, incluir su propio punto de vista y ordenar el progresivo crecimiento del referente, es decir, para asumirse como el constructor de dicho texto.

Al igual que en la unidad anterior, el papel del profesor consiste en ayudar al alumno a utilizar los recursos de la escritura aprendidos en los semestres precedentes y a aprender y poner en práctica procedimientos más complejos para presentar la información, establecer diferentes tipos de relaciones entre los datos y argumentar o criticar a un autor, todo de acuerdo con el objetivo que se pretenda lograr.

El propósito de las estrategias anteriores y de las orientaciones y apoyo del profesor es lograr la autonomía del alumno en el terreno de la escritura, de modo que sea capaz de plantear por escrito sus puntos de vista en forma clara y coherente sobre temas del ámbito universitario o social; que en adelante pueda por sí solo expresar por escrito sus opiniones sobre un tema o un autor o sus conocimientos sobre un asunto que se le solicite o que elija libremente.

Como último punto, de la misma forma que en la unidad anterior, pero con mayor peso en ésta, la revisión es concebida como parte integrante del proceso de producción de textos, de la redacción: se escribe, se lee, se corrige y se continúa escribiendo. La revisión tiene en esta unidad un papel muy importante y no debe manejarse como un elemento exterior o formal del trabajo. Por medio de las estrategias correspondientes, se transmitirá al alumno esta concepción de la revisión como una parte constitutiva de la redacción que permite mejorar lo que se va escribiendo y aclarar lo que continuará después.

Para lograr este propósito, las estrategias incluyen una revisión de la coherencia de cada apartado, de los apartados entre sí y finalmente una revisión de los aspectos formales. Todas las sugerencias podrán ser enriquecidas por la experiencia de los profesores y en virtud de las condiciones concretas.

UNIDAD IV. REDACCIÓN DEL BORRADOR

Propósito:

- ✎ Redactará el borrador del informe o la monografía, mediante el uso de los recursos de integración y procesamiento de la información, para construir un texto coherente y de calidad universitaria.

TIEMPO: 28 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Utiliza la información recabada en sus fichas, para iniciar la elaboración del primer capítulo de su borrador. 	<ul style="list-style-type: none"> ? El alumno explicará o describirá el aspecto inicial de su investigación, guiado por el título del capítulo, la delimitación y la parte del problema que espera comenzar a resolver. ? El alumno se asumirá como sujeto constructor de un discurso que avanza ordenadamente en la exposición de su tema y en la resolución del problema que se planteó, a partir de la consideración de los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> ✎ Escribe en tercera persona, cuando utiliza información de otro autor. ✎ Escribe en primera persona para expresar sus puntos de vista o para integrar marcadores y sinopsis que confieran orden y continuidad al texto. ✎ Utiliza conscientemente las ideas de un autor para expresar, ampliar o apoyar su punto de vista. ✎ Alterna el uso de la primera y tercera personas para intercalar sus puntos de vista con los de otros autores. 	<p>Producción de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Redacción del borrador. <p>Intertextualidad.</p>

<p>? Emplea la revisión como un elemento permanente del proceso de redacción.</p> <p>? Redacta los apartados del trabajo sin desviarse del tema de la investigación y avanzando en la solución del problema.</p>	<p>≠ Compara, contrasta y evalúa diversos autores en función de los argumentos que desea exponer o discutir.</p> <p>≠ Usa en forma adecuada principalmente locuciones latinas en la conformación del aparato crítico (Ibid., Id., Idem., op. cit.)</p> <p>? El profesor promoverá la revisión permanente del escrito, a partir de su relectura y de la presentación de preguntas como las siguientes:</p> <p>≠ ¿Qué información aporta este capítulo?</p> <p>≠ ¿En qué contribuye a cubrir el tema que me he propuesto?</p> <p>≠ ¿En qué contribuye a resolver el problema que me he planteado?</p> <p>≠ ¿Expongo con claridad mi punto de vista?</p> <p>≠ ¿Tergiverso la información o la opinión de los autores que manejo?</p> <p>≠ ¿Cuál es el hilo conductor de la información que expongo en este capítulo?</p> <p>? Los alumnos leerán sus trabajos, contestarán las preguntas y presentarán oralmente sus respuestas a otros compañeros o a otros equipos, con el propósito de aclarar sus propias ideas y escuchar las opiniones de sus compañeros.</p> <p>? A partir de la lectura anterior, de los comentarios de sus compañeros y del profesor, los alumnos corregirán este primer apartado.</p> <p>? Los alumnos emplearán las mismas operaciones ensayadas en la redacción del primer apartado, pero además cuidarán que el progresivo aumento de la información no cambie el referente del trabajo.</p>	<p>Convenciones académicas:</p> <p>? Aparato crítico.</p> <p>Producción de textos:</p> <p>? Revisión y corrección.</p> <p>Propiedades textuales:</p> <p>? Adecuación.</p> <p>? Coherencia.</p> <p>? Cohesión.</p> <p>? Corrección gramatical.</p> <p>? Disposición espacial.</p>
--	--	--

<p>? Revisa la coherencia de cada capítulo y del trabajo en su conjunto.</p> <p>? Anexa gráficas, cuadros o tablas que ayuden a mejorar la presentación de los resultados.</p> <p>? Analiza e interpreta los resultados correlacionando los datos.</p>	<p>? El profesor promoverá la revisión de la coherencia de cada capítulo repitiendo las preguntas elaboradas para el primero. Se sugiere que las revisiones se hagan después de terminar cada capítulo para transmitir la idea de un proceso permanente y necesario para la redacción.</p> <p>? El profesor promoverá la revisión de la coherencia global y de la coherencia entre los diversos apartados, a partir de los siguientes cuestionamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ ¿Qué relación tiene este capítulo con el anterior? ✍ ¿Qué información adicional aporta? ✍ ¿Cómo contribuye a la solución del problema? ✍ ¿Se mantiene el mismo referente a lo largo de los capítulos? ✍ ¿Existen contradicciones entre los puntos de vista manejados en cada apartado? <p>? También es ventajoso que esta revisión no se haga hasta el final, sino una primera etapa a la mitad de la redacción del trabajo y otra al final.</p> <p>? El alumno elaborará, a partir de su investigación documental, o retomará de otros textos cuadros o gráficas que ilustren con mayor claridad las ideas que presenta o los resultados a los que llegó.</p> <p>? El alumno elaborará las conclusiones a las que llegó relacionando las ideas más importantes presentadas a lo largo del trabajo y orientándolas a contestar la pregunta o problema que se formuló, y la concordancia que logró con la hipótesis establecida.</p>	<p>Tipos de textos: Paratextos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Gráficas, cuadros, tablas. ? Introducción.
--	---	---

<p>? Revisa la adecuación, cohesión y corrección gramatical de su borrador.</p> <p>? Presenta su trabajo de investigación respetando las convenciones académicas universitarias.</p>	<p>? El alumno releerá el trabajo para formar una visión general y redactar la introducción, que tendría como propósito presentar el contenido del trabajo de investigación.</p> <p>? Los alumnos intercambiarán sus borradores terminados para que los compañeros identifiquen los errores de cohesión, gramaticales y de adecuación, presentes en el trabajo y posteriormente los corrijan los autores del mismo.</p> <p>? El alumno capturará su trabajo e incluirá todas las convenciones académicas necesarias para otorgar una calidad universitaria a su producto.</p>	
--	---	--

EVALUACIÓN

- ✍ Borrador de cada uno de los capítulos de la investigación cuidando que contengan los indicadores señalados en la estrategia.
- ✍ Respuesta individual a las preguntas de corrección grupal y autocorrección de los borradores.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. Paidós, Barcelona, 1999.
- _____. *La cocina de la escritura*. Anagrama, Barcelona, 1995.
- _____. *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Graó, Barcelona, 1993.
- Reyes, Graciela. *Cómo escribir bien en español*. Manual de Redacción. Arco/ Libros, Madrid, 1999.

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

PRESENTACIÓN

Uno de los objetivos del cuarto semestre es que el alumno lleve a término la el desarrollo de habilidades. En esta unidad, expondrá su producto de investigación ante los demás alumnos, actividad que viene realizando por partes desde la primera unidad, con objeto de que los compañeros estén al tanto de los progresos y retrocesos comunes de los procesos de investigación.

En esta unidad, la exposición del tema deberá ser más formal, apoyada con medios audiovisuales y preverá la réplica del exponente, de modo que sostenga su trabajo con argumentos en forma verbal; asimismo reconocerá sus aciertos y sus fallas. La participación del grupo es importante, sobre todo para escuchar la exposición de los obstáculos sorteados por sus compañeros para resolver el problema de investigación y aprender de ellos.

En caso de que los alumnos hayan trabajado individualmente, podrán utilizarse diversas estrategias que pueden incluir la lectura en equipos, resumir la exposición de los trabajos con los datos esenciales para todo el grupo; en fin, actividades que tengan como fin socializar los trabajos producidos por los alumnos.

UNIDAD V. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

Propósito:

- ≠ Expondrá oralmente su informe de investigación, monografía o ensayo, apoyado en medios audiovisuales para socializar y difundir su investigación.

TIEMPO: 12 horas.

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Expone oralmente su investigación en un ámbito universitario. ? Responde a los diversos cuestionamientos hechos a su exposición (dudas, aclaraciones, ampliaciones). ? Opina fundamentadamente sobre las exposiciones que escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> ? Elaborará una guía para la presentación oral de sus resultados frente al grupo. ? Expondrá su trabajo con un volumen adecuado de voz y una articulación clara, apoyado en medios audiovisuales. ? El alumno escuchará con atención los señalamientos de sus compañeros y responderá a ellos de manera ordenada. ? El alumno ordenará las participaciones del grupo y dará la palabra al resto de sus compañeros. ? El alumno resumirá oralmente las ideas más importantes de la exposición que escucha. ? El alumno identificará el punto de vista del ponente y los argumentos que lo respaldan. 	<p>Presentación formal escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ? Exposición oral de un tema. <p>Escucha atenta.</p>

EVALUACIÓN

- ☞ Exposición oral de un tema que cuente con los indicadores que se piden en la estrategia.
- ☞ Resumen o esquema con base en la exposición.

BIBLIOGRAFÍA

Serafini, María Teresa. *Como se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Paidós, Barcelona, 1997.

Anexo 3 Propiedades del texto

PROPIEDADES DEL TEXTO	
Propiedades del texto	Aspectos a considerar
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación lógica entre las partes ➤ Un todo armónico donde cada una de las partes adquiere sentido en relación con el todo ➤ Mantenimiento de la unidad temática mediante la presencia de un “hilo conductor” que atraviesa todo el texto ➤ Empleo de información relevante ➤ Estructura de los párrafos ➤ Progresión de la información a lo largo del construcción del texto ➤ Estructura general del texto académico en términos de introducción, desarrollo y conclusiones ➤ Estructura específica del texto en cuanto al tipo al que se adscribe: descriptivo, narrativo, argumentativo, expositivo ➤ Uso adecuado de imágenes en correspondencia con la temática
Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Empleo de sinónimos ➤ Manejo adecuado de concordancias ➤ Uso de pronombres ➤ Utilización de conectores o nexos ➤ Empleo de elipsis ➤ Manejo de anáforas o reiteraciones ➤ Uso adecuado de los gerundios ➤ Aplicación de las reglas ortográficas ➤ Empleo correcto de los signos de puntuación
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atención al destinatario ➤ Consideración de los propósitos comunicativos ➤ Registros: formal/informal, estándar/regional, objetivo/subjetivo ➤ Equivalencias semánticas ➤ Fórmulas y giros estilísticos propios de cada tipo de escrito
Disposición espacial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Letra Arial u otra fuente permitida ➤ Interlineado 1.5 ➤ Justificación de párrafos ➤ Sangrías o espacio mayor entre párrafos ➤ Márgenes adecuados ➤ Hojas blancas tamaño carta ➤ Tinta negra ➤ Uso de mayúsculas y minúsculas ➤ Uso adecuado de mayúsculas, negritas y/o cursivas ➤ Portada ➤ Páginas numeradas ➤ Índice ➤ Títulos y subtítulos ➤ Párrafos ➤ Fuentes de información ➤ Citación correcta de fuentes ➤ Legibilidad en textos manuscritos

Elaboró: Oscar Jesús López Camacho a partir de Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua* (4ª ed.). Barcelona: GRAO.

Anexo 4 Fases de la escritura

FASES DE LA ESCRITURA	
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Consideración del tiempo disponible ❖ Enunciador-enunciario ❖ Finalidad del escrito ❖ Género textual ❖ Extensión del escrito ❖ Criterios de evaluación posibles
Textualización	<p style="text-align: center;">Preescritura</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Recopilación de información: Búsqueda inicial (lectura de textos: mundo/escritos) ❖ Asociación: “Lluvia de ideas” ❖ Clasificación de la ideas: Ordenamiento por bloques ❖ Jerarquización de la ideas: Esquema de trabajo ❖ Generalización (para textos argumentativos) <p style="text-align: center;">Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Redacción de párrafos ❖ Estructura de apertura, desarrollo y cierre ❖ Consideración o recuperación del género textual y tipo textual predominante ❖ Enlaces y/o conectores entre los enunciados de cada párrafo ❖ Vinculación entre párrafos ❖ Dosificación de la información recopilada ❖ Presencia de la idea eje o directriz a lo largo del texto ❖ Escritura de la introducción ❖ Empleo adecuado del aparato crítico ❖ Redacción de las conclusiones o cierre ❖ Correspondencia entre el uso de imágenes y la temática abordada ❖ Producción del título acorde con el escrito ❖ Presentación del borrador
Revisión	<p style="text-align: center;">Reescritura</p> <p>Corrección del borrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Consideración de los criterios de coherencia ❖ Consideración de los criterios de cohesión ❖ Consideración de los criterios de adecuación ❖ Consideración de los criterios de disposición espacial ❖ Recuperación de la idea eje o directriz en el escrito ❖ Presentación en general de una idea por párrafo ❖ Presentación en la estructura de apertura, desarrollo y cierre <p>Entrega de la versión final del texto</p>

Elaboró: Oscar Jesús López Camacho a partir de Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

Anexo 5 Lista del grupo

<http://escolares.cch-sur.unam.mx/profesor/grupos/FotosAlumnoOrdina...>



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Sur

Imprimir

Grupo:0329

[315213841] anacleto caama sarahi	[315000142] apac ocampo andrea	[315340190] arciniega del valle renata	[315197444] arellano carmona axel	[315194687] avila gonzalez natalia regina	[315003868] barrientos rodriguez karla cristina	[315131705] blas martinez maria de los angeles	[315131729] borja alducin miguel	[315042368] chavira ramos karla
[315264513] contreras barojas brizelda abril	[315132197] cruz perez alan jesus	[315127058] cruz rodriguez abraham eduardo	[315265060] dimas chacon maria fernanda	[315084801] emeterio monroy estefania	[315134610] eugenio valdes jair fernando	[315082786] galicia garcia aranza irene	[315312717] galindo quinto saul	[315083563] garcia medina jose ixtlixochitl
[315213030] hernandez alfonso	[315074567] gonzalez de los santos daniel alejandro	[315019980] gonzalez lopez karla ivette	[315082968] guevara gonzalez fatima brenda	[315314436] hernandez cabrera maria fernanda	[315175901] herrera suarez alexis omar	[315175798] hurtado marin diego	[315042942] imenez ortega itzlia shunell	[315045888] juarez cruz armando ezequiel
[315049329] keymol espinoza carla yvette	[315045833] lopez castillo david jesus	[315316959] macedo jurado antonio	[315294402] manuel gallo sheyla paola	[315019241] martinez tello tamara joselin	[315316708] martinez valtierra luis fernando	[314071910] matias morales israel	[315088654] melo olivares ever geram	[315088836] mendoza morales gabriela
[315088173] moncayo contreras maria ines	[315085608] mousong galicia monica daniela	[315294385] muñoz medina vanessa viridiana	[315048937] murrieta villegas alfonso	[315219850] ostrov amayllis veronica	[315318238] padilla diaz diana smadar	[315297221] peñero romero lorena	[315255933] reynaga barcenás alexis oswaldo	[315043994] ríos morales maritza fernanda

<http://escolares.cch-sur.unam.mx/profesor/grupos/FotosAlumnoOrdina...>

								
[315162756] rodriguez arreola lizbeth	[315299706] rojas coss karen victoria	[315087891] rojas minor jesus	[315297829] rosas leon jesus octavio	[315159525] salmeron ruiz gustavo	[315160721] sanchez posadas jennifer	[315160305] tapia portillo carla maria	[315256703] vazquez puente pamela	[315140732] vega george gustavo
								
[315033362] velasco santiago albert javier								

