

LIBRO PARA EL MAESTRO



Formación Cívica y Ética

Segundo grado



TELEsecundaria

Índice

I. Orientaciones generales	6
1. El objeto de estudio de Formación Cívica y Ética, su pertinencia y cómo se aprende	6
1.1 El objeto de estudio de la formación cívica y ética	6
1.2 Cómo se aprende en Formación Cívica y Ética	7
1.3 El maestro y sus expectativas sobre sus alumnos	8
2. Enfoque didáctico: principios generales de la Formación Cívica y Ética	8
2.1 Aspectos generales de enseñanza de la asignatura	8
2.2 Criterios pedagógicos y métodos afines para la construcción de situaciones didácticas en Formación Cívica y Ética	10
3. El libro de texto de Formación Cívica y Ética para el alumno	13
3.1 La dosificación de los aprendizajes esperados	13
3.2 Explicación de la estructura de las secuencias didácticas	18
4. La Formación Cívica y Ética y su vinculación con otras asignaturas	18
5. Materiales de apoyo para la enseñanza	19
5.1 Uso articulado de recursos didácticos y su lugar frente al libro de texto	19
6. La evaluación formativa como elemento rector para la planeación	25
6.1 El sentido de la evaluación formativa en la Formación Cívica y Ética	25
6.2 La propuesta de evaluación para Formación Cívica y Ética. Segundo grado	26
7. Alternativas para seguir aprendiendo como maestros	27
II. Sugerencias didácticas específicas	29
Punto de partida	29
Bloque 1	
Secuencia 1 Mi cultura, mis grupos y mi identidad	32
Secuencia 2 La información me permite decidir	37
Secuencia 3 La información me permite actuar	44
Secuencia 4 Miro críticamente los medios de comunicación y las redes sociales	49

Secuencia 5	Cómo influye el género en mis relaciones	54
Secuencia 6	Me comprometo con mi dignidad	59
Evaluación	65

Bloque 2

Secuencia 7	Formas de hacer frente al conflicto	69
Secuencia 8	Aprendemos a vivir con paz y sin violencia	75
Secuencia 9	Libertades fundamentales y su vigencia	81
Secuencia 10	Igualdad ante la ley para vivir con justicia	87
Secuencia 11	Una cultura incluyente y de respeto a la diversidad	93
Secuencia 12	Acciones por una cultura incluyente e intercultural	99
Evaluación	105

Bloque 3

Secuencia 13	El sistema político mexicano, ¿cómo funciona?	109
Secuencia 14	Las atribuciones y responsabilidades en el servicio público	114
Secuencia 15	Las autoridades y la aplicación imparcial de las leyes	119
Secuencia 16	El sentido de la participación en la democracia	124
Secuencia 17	La participación ciudadana y sus dimensiones política, civil y social	129
Secuencia 18	Participación ciudadana y corresponsabilidad con las autoridades	134
Evaluación	139

Bibliografía	142
---------------------	-------	-----

Créditos iconográficos	143
-------------------------------	-------	-----

II. Sugerencias didácticas específicas

En este apartado se ubican las recomendaciones específicas para cada secuencia didáctica y las correspondientes a los instrumentos de evaluación en el orden establecido para el libro de texto.

Lo primero que encontrará es la evaluación diagnóstica "Punto de partida".

Punto de partida (LT, págs. 10-13)

¿Qué busco?

Explorar qué saben los alumnos acerca de la asignatura. La información obtenida le permitirá reconocer su perfil de ingreso, e identificar sus fortalezas y los aspectos generales sobre los que hace falta trabajar para favorecer los aprendizajes esperados del curso.

Integración y conocimiento del grupo

¿Cómo guío el proceso?

Con la actividad 1 se pretende observar el grado de conocimiento alcanzado entre los alumnos, quienes durante casi un año han tenido la oportunidad de interactuar y trabajar juntos. De ahí la importancia de valorar qué tanto se conocen entre ellos.

En esta actividad cada alumno escribirá en una hoja información sobre él, pero sin su nombre. Después, sus compañeros deberán identificar a quién corresponde la descripción.

Procure realizar el trabajo en un espacio amplio, como el patio. Si lo hace en el salón de clases, acondiciónelo para llevar a cabo la actividad. La finalidad es que los alumnos interactúen entre sí para continuar conociéndose y generar entre ellos un ambiente de cooperación, confianza y mayor comunicación. Para el desarrollo de la actividad:

- Pida a los alumnos que anoten en una hoja en blanco información sobre los aspectos que se indican en su libro: un rasgo o característica de su personalidad, el número de personas que integran su familia, lo que más disfrutaban hacer en sus ratos libres y una de las frutas que más les gustan.

- Cuando hayan completado la información, recoja y distribuya las hojas. Forme un círculo para que conforme vayan leyendo, indiquen a quién de los integrantes del grupo se están refiriendo.
- Dé oportunidad para que todos participen en el ejercicio e invítelos a que se pongan cómodos para que continúen con la actividad.
- Exhorte a los alumnos a reflexionar acerca de las ventajas o desventajas de saber más de sus compañeros. Haga énfasis en que cada integrante del grupo tiene una historia personal que lo hace único e irreplicable, que sus vidas pueden parecerse o ser diferentes, y que de eso se trata la diversidad que enriquece al grupo.
- Indique que las hojas con las descripciones permanecerán pegadas en el salón durante el primer trimestre, para que agreguen información acerca de los temas del bloque 1 y sus nuevas experiencias.
- Agradezca que hayan compartido con el grupo quiénes son. Pídales que se den un aplauso por el trabajo realizado.

Yo soy...

Mi familia está integrada por...

Lo que más disfruto hacer en mis ratos libres es...

Una de mis frutas favoritas es...

Manejo de conceptos e información clave para el grado

¿Cómo guío el proceso?

La actividad 2 tiene la intención de que los alumnos identifiquen qué saben acerca de la igualdad ante la ley, el derecho a la información, la convivencia pacífica y la participación ciudadana;

esto será útil para identificar conceptos centrales para el desarrollo del curso. Aunque no serán los únicos.

De las tres opciones que se presentan en cada caso, una de ellas no es correcta. Pida a los alumnos que la identifiquen y escriban en el paréntesis el inciso correspondiente.

Después, que argumenten por qué las opciones que no seleccionaron son las correctas. Es importante poner atención y tomar nota de las razones que den para elegir una opción; esto le permitirá identificar el grado de dominio o confusión de las nociones señaladas.

Si lo considera conveniente, ubique el bloque en el que se profundizará en alguno de estos conceptos para que, al cierre del mismo, los alumnos vuelvan a esta evaluación diagnóstica y completen sus argumentaciones.

Las opciones que son incorrectas y deben colocar entre paréntesis son:

Análisis de un caso para aplicar lo aprendido

¿Cómo guío el proceso?

Con la actividad 3 usted podrá indagar el grado de apropiación que los alumnos han logrado sobre lo que implica la resolución no violenta de conflictos, el respeto a la dignidad humana de cualquier persona sin hacer ningún tipo de distinción, así como los criterios que debe reunir la organización y participación ciudadana en democracia (entre ellos el apego a la legalidad y el reconocimiento de las atribuciones y responsabilidades de los servidores públicos).

A partir de las preguntas abiertas que se plantean, los alumnos pueden exponer su opinión de manera libre y sin temor a ser descalificados o criticados. Al cuestionarlos sobre qué opinan del mensaje de advertencia que han colocado los

Conceptos y definiciones	Respuesta
<p>Igualdad ante la ley significa:</p> <p>a) Que las autoridades den el mismo trato a todas las personas sin otorgar ningún tipo de privilegio y respetando sus diferencias.</p> <p>b) Reconocer que hay personas que por su situación de vulnerabilidad merecen recibir más para evitar injusticias.</p> <p>c) Que todas las personas tienen el mismo valor ante la ley, por lo que nadie debe recibir más ayuda aunque se encuentre en la pobreza.</p>	(c)
<p>La información es:</p> <p>a) Una herramienta clave para conocer los puntos de vista de personas famosas que nos dan consejos para tomar decisiones.</p> <p>b) Indispensable en la vida de las personas para tomar decisiones en distintos aspectos que favorecen su bienestar integral.</p> <p>c) Un derecho fundamental que consiste en asegurar que las personas tengan opciones para consultar e investigar sobre temas de interés.</p>	(a)
<p>Para construir una convivencia pacífica es necesario:</p> <p>a) Rechazar los diferentes tipos de violencia que se presentan en la sociedad para construir una sociedad con justicia.</p> <p>b) Promover el valor de la paz en la relación con otras personas y estar dispuestos a ceder en todo para evitar los conflictos.</p> <p>c) Aprender a relacionarnos poniendo en práctica la empatía, la cooperación y el diálogo.</p>	(b)
<p>En un régimen democrático, la participación de los ciudadanos:</p> <p>a) Es indispensable para vigilar a los gobernantes y asegurar que atiendan las demandas y necesidades de la población.</p> <p>b) Es útil para trabajar en corresponsabilidad con las autoridades en la solución de problemas.</p> <p>c) Consiste en respetar las leyes y atender todo lo que las autoridades y representantes populares indiquen.</p>	(c)

vecinos en sus calles, se espera que se pronuncien en contra de los linchamientos porque a pesar del enojo e inconformidad que puede existir, es indispensable el respeto a la dignidad humana y el derecho del presunto culpable a un juicio justo. Por otra parte, nadie debe hacerse justicia por propia mano, corresponde a las autoridades aplicar la ley.

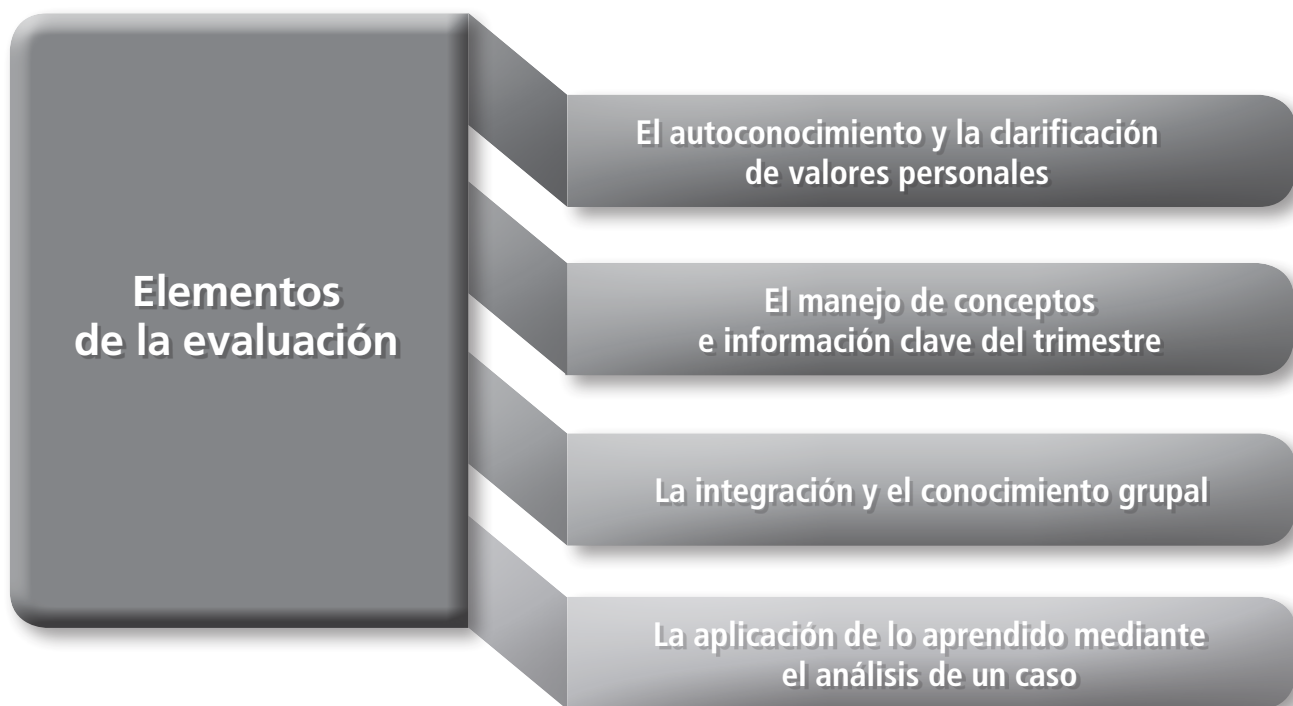
Si se encuentra con argumentos que apoyen la justicia por propia mano, puede plantearles interrogantes como las siguientes: ¿qué pasaría si después descubren que el acusado no es culpable y fue agredido?, ¿es lo mismo ser justo que ser vengativo?, ¿por qué conviene defender el derecho a un juicio justo?, ¿qué significa aprender a respetar la dignidad humana?

En cuanto a la pregunta “¿Qué le corresponde hacer a las autoridades y qué a la ciudadanía?”, lo idóneo es que los alumnos distingan las funciones de los servidores públicos de acuerdo con lo que establecen las leyes y el poder público donde se desempeñan (Legislativo, Ejecutivo y Judicial) y precisen algunas ideas sobre la corresponsabilidad

ciudadana, como entregar a los presuntos culpables a la autoridad sin ejercer violencia ni afectar su dignidad, aunque hayan cometido un delito. Hacer justicia corresponde a las autoridades públicas.

Con relación al planteamiento “Si en el lugar donde viven sucediera lo mismo, ¿qué sugerirían para contribuir en la resolución del problema con apego a la legalidad?”, lo esperado es que los alumnos mencionen la importancia de respetar las leyes y normas de convivencia y de recurrir a las instituciones responsables de hacer justicia. Para revisar sus respuestas tendrán más elementos al cierre del segundo y tercer bloque, porque forman parte de los aprendizajes que se pretenden fomentar en el curso. Por el momento, es suficiente con explorar lo que saben y que usted lo tome en cuenta para reflexionar en el momento que lo considere apropiado.

Para finalizar esta evaluación explique, con el apoyo del esquema del libro del alumno que se encuentra en la página 11, la estrategia de evaluación prevista al inicio del curso y los elementos que la componen.



Bloque 1

Secuencia 1

Mi cultura, mis grupos y mi identidad

(LT, págs. 16-27)

Tiempo de realización	4 sesiones
Eje	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad
Tema	Identidad colectiva, sentido de pertenencia y cohesión social
Aprendizaje esperado	Valora la influencia de personas, grupos sociales y culturales en la construcción de su identidad personal.
Intención didáctica	Reflexionar sobre las identidades colectivas (en tanto pertenencia a diversos grupos) y la construcción personal de la diferenciación, como parte de la identidad personal.
Vínculo con...	<i>Formación Cívica y Ética</i> , primer grado, libro de texto gratuito, secuencia 3, "Somos con otros: las identidades".
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Una carpeta o caja para guardar los escritos personales que se realizarán.• <i>El diario personal. Propuesta para su escritura</i>, de Carmen Gúrpide y Nuria Falcón (opcional).
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>Identidad, cultura y diferencia</i>• <i>La dignidad: identidad humana</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recursos audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>La profesión docente y la construcción de ciudadanía</i>• <i>La evaluación en la formación cívica y ética</i>• <i>El respeto a las diferencias y la diversidad humana</i> Bibliografía <ul style="list-style-type: none">• Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). <i>Los derechos humanos culturales</i>, México, CNDH. Disponible en http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/26-DH_Culturales.pdf

¿Qué busco?

Reflexionar sobre la influencia de diversos grupos y las herencias culturales que aportan elementos para la construcción de la identidad personal, teniendo como principal referente ético la dignidad humana, que genera una comunidad de derechos sin distinción alguna.

Acerca de...

Hay tres nociones centrales que se trabajan en la secuencia:

- Pertenencia
- Identidad y diferencia
- Cultura

Las nociones de *pertenencia* y *ser social* (ser con otros) encabezan la primera parte de la secuencia, mientras que la *identidad personal* es el punto de llegada (con lo que se quiere preparar el terreno para los temas siguientes sobre la autonomía, que también se revisaron en primer grado).

Considere que la *identidad* y la *diferencia* implican reconocer que *pertenecer* a un grupo no significa una camisa de fuerza para la persona, ni es sinónimo de aceptar o estar de acuerdo con lo que se piensa, se dice y se hace en él. Por tanto, la *identidad personal* y la *diferenciación* son indispensables para el desarrollo, y son clave frente a las presiones de grupo, la toma de decisiones autónomas y el ejercicio de derechos.

La *cultura*, por otro lado, se entiende como parte del mundo simbólico individual y colectivo, acumulado y plasmado en fuentes diversas (relatos orales, mitos, historias escritas, refranes, canciones, películas, costumbres sociales, medios de comunicación, publicidad, tecnologías) donde coexisten distintas formas de pensar y de ver el mundo.

En esta secuencia se trabaja con dos nociones fundamentales desde el curso de primer grado: la *dignidad humana* y la *perspectiva de derechos*.

■ Para empezar

¿Qué busco?

La intención didáctica es que los alumnos recuperen aprendizajes de su curso de primer grado y comiencen a pensar en sus grupos de pertenencia. También se busca hacer hincapié en la perspectiva de derechos y en la dignidad como marca de identidad fundamental propia de la condición humana.

¿Cómo guío el proceso?

Inicie la sesión 1 con la recuperación de saberes, permita a los alumnos hacerlo sin su ayuda. Al final, bríndeles algunos elementos vistos en el curso anterior.

Sugiera que continúen escribiendo la autobiografía que elaboraron en primer grado. Si ya no la tienen, invite a los alumnos a escribirla tomando como base la información que agregaron en las frases incompletas de la actividad 1 y escribiendo libremente reflexiones y pensamientos.

Pídales que trabajen de manera individual la actividad 2, la cual aborda la pertenencia a distintos grupos, valorando qué tanto influyen en ellos (mucho, poco o nada). Para ello, solicíteles:

- Identificar en el listado sus grupos de pertenencia. Pueden agregar alguno que sea importante para ellos o tachar los que no les resulten significativos.
- Indicar el grado de influencia de cada grupo. Con base en lo anterior, registrarlos en la gráfica, según el color que corresponde: verde, influyen mucho; naranja, influyen poco; azul, no influyen.

- Argumentar las razones de cada influencia y realizar una introspección para hablar sobre ejemplos de ésta (en qué pensamientos, sentimientos, actitudes y formas de hacer propias está presente o la observan). Se busca que mencionen algunas acciones que realizan en las que puedan ver o descubrir la influencia que tienen en ellos los grupos a los que pertenecen. Si además de acciones concretas pueden señalar sentimientos, actitudes y formas de pensar, tanto mejor será la introspección.

Para apoyarlos, puede comentar cómo a veces algunas influencias colectivas simplemente se repiten automáticamente, no siempre se analizan o "se cae en la cuenta" de su existencia y de hasta dónde se han incorporado a la propia manera de ser.

Si bien la actividad es individual, y la reflexión y el producto se realizarán en esta modalidad, puede solicitar que en parejas o en grupo se mencionen ejemplos que muestren la influencia colectiva en una persona.

Al final de la clase, realice una síntesis e invite a los alumnos a opinar sobre los elementos mencionados en ésta. Algunas ideas que puede incluir en la síntesis son:

- La identidad está en construcción, en ésta intervienen las relaciones con otras personas y grupos.
- Nunca están solos como individuos, siempre son seres en relación con diversas comunidades de referencia (familia, escuela, amistades, colonia o barrio donde viven). Pertenecen a algunos de estos grupos por azar (allí nacieron: familia, estado, país, raza, etnia; o se integraron: escuela), mientras que forman parte de otros porque así lo eligieron a partir de sus aficiones, gustos o amistades.
- Reconocer qué grupos o personas tienen más influencia sobre cada uno les permite tanto valorar lo que han aprendido y tomado de esos grupos como conocerse a sí mismos.
- Pertenecer a un grupo es importante para el desarrollo personal y tiene que ver con la dignidad humana: varios grupos enriquecen, permiten atender necesidades básicas, establecer otras relaciones y constituirse como sujetos de derechos, lo que también los ayuda a identificar a aquellos que no generan esto.

¿Cómo apoyar?

Si lo desea, puede comentar alguna vivencia propia que venga al caso a propósito de la identidad en la adolescencia.

Las identidades personales y colectivas del imaginario colectivo también pueden ser materia para motivar comentarios, incluso a partir de algunas historias infantiles, como la del pato que descubre que es un cisne.

■ Manos a la obra

¿Qué busco?

La intención didáctica es que los alumnos abunden sobre la identidad colectiva y se problematice la noción a partir de identidades particulares que conforman grupos minoritarios, no visibles para la mayoría.

¿Cómo guío el proceso?

Las sesiones 2 y 3 se centran en la cultura y la pertenencia. Se implican, en parte, la solidaridad y la empatía como ruptura de una identidad esencialista nacional o regional. La pertenencia se problematiza a partir de grupos minoritarios, como las negritudes y los migrantes, mientras que la noción de cultura se liga en principio a la de patrimonio (al final de la secuencia se incluye una mención a los *derechos culturales*).

La actividad 4 se refiere tanto a los rasgos personales característicos de los alumnos como a los rasgos grupales que identifican en su propia manera de ser y de actuar (qué rasgo de su imagen indica a qué grupos pueden pertenecer), de manera que se valoren ambos aspectos identitarios (grupos-persona) y se refuerce el aprendizaje esperado. Comente con los alumnos que entre más elementos incluyan en su descripción será mejor.

La elaboración del *collage* es individual, pero la descripción de los rasgos puede realizarse en parejas, de modo que un compañero describa al otro y viceversa, y si hay tiempo, que otra persona del grupo deduzca esas identidades colectivas.

En la sesión 3 se destaca como problema social el poco o nulo espacio de expresión que tie-

nen algunas identidades colectivas, por ejemplo, la de los afrodescendientes en México.

Se reflexiona sobre las negritudes¹ con el fin de acercarse a esta minoría de la cual se conoce poco, como que tiene cultura propia y que demanda el reconocimiento de su existencia y su pertenencia a la nación mexicana. De esto trata la lectura de la actividad 5, que puede realizar con los alumnos o pedirles que lean en parejas.

Con las preguntas de esta actividad se explora la comprensión del tema. Respecto a "¿Por qué los pueblos afromexicanos solicitaron reconocimiento?", se exige a los alumnos buscar razones que validen el motivo de las luchas de las comunidades afromexicanas. También se les pide una opinión sobre las demandas que hacen estos grupos; esto lo harán libremente, usted podrá moderar y organizar las participaciones.

Si alguna postura en el grupo indica que no se entienden las exigencias ni por qué es importante manifestarlas, anótela en el pizarrón o recuérdela para retomarla al final de la clase.

Evidencie cómo la pertenencia a grupos minoritarios implica un proceso complejo para la construcción de la identidad personal, pues está de por medio el posible trato discriminatorio por pertenecer a ese grupo, la invisibilización del grupo como tal, o el reconocimiento y respeto a esa identidad particular.

Comente que, en estas circunstancias, a veces se oculta o se vive con vergüenza el hecho de formar parte de determinado grupo, pero que también hay quienes sienten orgullo y se identifican como parte de una minoría, o minoría dentro de una minoría (como las activistas Patricia Ramírez y Beatriz Amaro, al referirse a ser mujeres y a ser negras), lo que destaca un rasgo identitario que se vive colectivamente.

Con la pregunta "¿Cómo beneficia o por qué es importante el reconocimiento y la valoración de la comunidad afromexicana en la construcción colectiva de la identidad mexicana?", se indaga qué beneficio trae y qué importancia tiene el reconocimiento de las identidades particulares con intereses, cultura, historia y necesidades propias

¹ La palabra *negro* es signo de orgullo, de historia y de memoria para los integrantes de estas comunidades, y así se refieren a sí mismos. La reivindicación de este término es una de las luchas de las propias negritudes de México para enfatizar su identidad.

(la afromexicana, por ejemplo) como parte de la identidad nacional. Para el trabajo en este punto:

- Refiérase, en particular, a que en agosto de 2019 se reconoció en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que las negritudes mexicanas existen y gozan de los mismos derechos.
- Comente que reconocer esto explícitamente a nivel constitucional genera obligaciones y derechos para el Estado y los grupos específicos, y deriva en la elaboración de leyes generales, o bien en la modificación de artículos de las leyes estatales cuando son contrarias a lo que establece la ley suprema, que es la Constitución Política.

Para el cierre de esta actividad, recupere las posturas y opiniones de los alumnos acerca de la lectura o lo que han estado comentando de las preguntas. También puede puntualizar ciertas ideas para resaltar el sentido y la relevancia de que la identidad, tanto personal como colectiva, sea reconocida.

Retome la imagen de las activistas por los derechos de las mujeres afromexicanas, Patricia Ramírez y Beatriz Amaro, y refiérase a lo que dicen, mostrando un sentido de doble vía en la construcción de la identidad personal y los ajustes en las identidades colectivas; es decir, que su ruta para trabajar colectivamente se da a partir de reconocerse mujeres y negras, valorando esas dos raíces socioculturales en lo personal, y de ahí pasar a la acción como seres sociales, comprometiéndose en una lucha colectiva. Aproveche esto para que los alumnos opinen al respecto y recupere lo que señalen, haciendo notar esta interdependencia de las identidades personal y colectiva.



Con el ejemplo que refiere al grupo Las Patronas, se busca que los alumnos reconozcan el vínculo entre el interés por la situación de vulnerabilidad de otros (en este caso, migrantes centroamericanos que viajan en el tren La Bestia) y la dignidad humana.

Puede resaltar cómo la cooperación generada a partir de un grupo de mujeres va tomando importancia para la comunidad y compromete una acción social a través de muchos años de acción en pos de "otros" que no forman parte del "nosotros" inmediato (identidad nacional). Haga notar la manifestación de empatía y solidaridad como rasgos comunes a personas y grupos, y que hablan de la identidad humana.

Pregunte a los alumnos si consideran que ciertas personas o grupos en particular no "merecen" ser tratados como iguales y por qué. Decir "merecen" permite poner a debate la noción de derechos. Después de que ellos opinen, usted puede enfatizar que los derechos no están sujetos al merecimiento, que son prerrogativas de todos los seres humanos, sin distinciones de ninguna especie, y que la dignidad es propia de todo ser humano.



Emplee la sección flotante "Todo cambia", sobre la Segunda Guerra Mundial, para pedir a los alumnos que opinen al respecto y que indiquen por qué estos acontecimientos pudieron haber dado pie a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Comenten qué lecciones deja un suceso así en las personas, los países y los gobiernos. Además, invítelos a reflexionar si creen que este hecho tiene relación o no con la dignidad, y por qué.

En la actividad 6, revisen el esquema “Las identidades”, de la página 24, sobre pertenencias diversas. Sugiera a los alumnos que hagan “mezclas” de distintas identidades colectivas que pueden caber en una misma persona.

Como cierre de “Manos a la obra”, puede mencionar estos puntos:

- Lo que permite valorar los grupos de pertenencia es un reconocimiento de sus influencias tanto positivas como negativas, revisando críticamente qué se corresponde o no con la dignidad humana, labor que no es sencilla, pues la influencia de diferentes grupos, de sus ideas, es muy fuerte, pero se trata de no dejar de analizar lo que hace o no la persona como reflejo de tales influencias, y de fortalecer posturas propias, identidades personales.
- Las influencias o herencias culturales injustas se replican en cada generación (pensamientos, actitudes y prácticas “inadecuadas” presentes en la cultura), por lo que se naturalizan y se ven como inofensivas, pasajeras, o se piensa que no hay por qué fijarse tanto en ellas.
- Los tiempos cambian y la perspectiva de derechos ha contribuido a cuestionar prácticas que antes eran “normales” o no se creía que reflejaran toda una manera de pensar y de actuar.

Algunas de estas prácticas son las burlas y el *bullying* hacia las características físicas, discapacidades, género, origen étnico o lugar de procedencia, por ejemplo, a través de chistes y frases sexistas.

Se trata de que los alumnos reflexionen a partir de preguntas y lleguen por sí mismos a cuestionar y modificar estas prácticas en sus propias relaciones y sus grupos; al reconocer la dignidad humana.



■ Para terminar

¿Qué busco?

La intención didáctica es que los alumnos expresen su aprecio y valoración hacia sus identidades y pertenencias a grupos, dentro del contexto de la dignidad y los derechos.

¿Cómo guío el proceso?

Como parte de la actividad 7, revisen el esquema “¿De qué está hecha la cultura?”, de la página 26, en el que se muestra un abanico de aspectos en los que se manifiesta la cultura como guía para que los alumnos formulen ejemplos sobre herencias culturales como mexicanos y de sus familias, y los compartan grupalmente.

En el inciso *b*, de la página 27, se revisa el producto de la actividad 2 (el listado de “Mis grupos de pertenencia”) para que los alumnos:

- Reconsideren su pertenencia a grupos que no incluyeron y argumenten por qué, en caso de que hagan modificaciones.
- Cuestionen si la construcción de la identidad personal implica acercarse a ciertos grupos de pertenencia o alejarse de otros, y por qué.

En el inciso *c* se solicita a los alumnos que con base en el *collage* elaborado redacten una carta. Anímelos a leer sus cartas en voz alta, o algún fragmento; por supuesto, no es obligatorio. También usted puede elaborar una y compartirla si lo desea. En el inciso *d* se retoma la pregunta del inicio de la secuencia, sobre el significado de pertenecer a la humanidad. Ponga atención si los alumnos se refieren a la dignidad y los derechos en sus respuestas, y, en caso de que no suceda, evidéncielo antes de terminar la secuencia.

Pautas para la evaluación formativa

Para saber si se logró el aprendizaje de esta secuencia, puede tomar en cuenta las cartas de agradecimiento elaboradas de manera individual, los comentarios grupales a la lectura y las preguntas del tema de las negritudes mexicanas, y el trabajo en parejas realizado en la actividad 6.

Secuencia 2

La información me permite decidir

(LT, págs. 28-39)

Tiempo de realización	4 sesiones
Eje	Ejercicio responsable de la libertad
Tema	Criterios para el ejercicio responsable de la libertad: la dignidad, los derechos y el bien común
Aprendizaje esperado	Analiza críticamente información para tomar decisiones autónomas relativas a su vida como adolescente (sexualidad, salud, adicciones, educación, participación).
Intención didáctica	Analizar lo que implica tomar decisiones autónomas. Reconocer que obtener información y adoptar una postura crítica ante ella fortalece la autonomía y permite decidir mejor sobre distintos aspectos de la vida.
Vínculo con...	<i>Lengua Materna. Español</i> , primer grado, libro de texto gratuito, secuencia 6, "Elaborar fichas temáticas".
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>Puedo, debo y quiero</i>• <i>Analizando información</i> Informático <ul style="list-style-type: none">• <i>Ejerzo mi libertad con responsabilidad</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recursos audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>Potencialidades de la adolescencia para la reflexión ética</i>• <i>El desarrollo del juicio ético y la autonomía moral</i>• <i>Enfoque de derechos en la práctica docente y cultura escolar</i> Bibliografía <ul style="list-style-type: none">• Buxarrais, María Rosa et al. (1997). <i>La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española</i>, México, SEP / Cooperación Española.• Gambara, Hilda y Elena González Alonso (2004). "Qué y cómo deciden los adolescentes", en <i>Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa</i>, núm. 34, pp. 5-69. Disponible en https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7330/7664

¿Qué busco?

Tanto esta secuencia como la siguiente corresponden al mismo aprendizaje esperado. En esta primera se enfatiza lo que implica tomar decisiones autónomas. Se analiza por qué al obtener información y adoptar una postura crítica ante ella se fortalece esta capacidad.

Acerca de...

Los contenidos de esta secuencia y la siguiente se vinculan particularmente con tres nociones: la construcción de la autonomía moral, el análisis crítico y el derecho a la información. Las dos primeras serán motivo de la secuencia 2.

Algunas ideas sobre la autonomía moral son:

- El proceso de construir autonomía no es lineal, de modo que en una persona pueden convivir posturas y juicios tanto heterónomos como autónomos a lo largo de la vida; sin embargo, el grado de madurez lo indica aquello que predomina en la personalidad del sujeto.

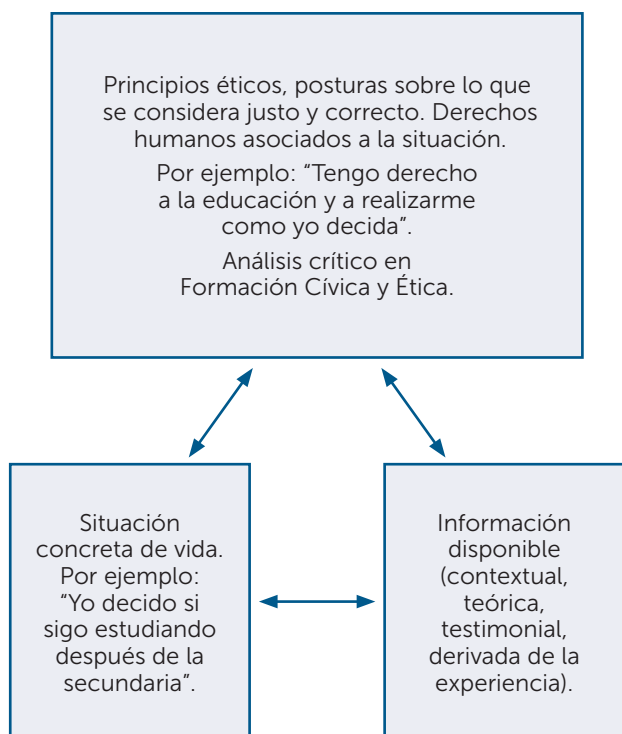
Así, es más probable que una niña o un niño pequeños tengan conductas predominantemente heterónomas y dependan más de la regulación del castigo o el premio externos al definir lo justo, mientras que a partir de la adolescencia y en la vida adulta es más frecuente que se cuestionen convenciones y normas, y se asuman posturas de mayor autonomía.



- La capacidad para buscar, seleccionar y analizar información se ubica en este plano; de ahí la relación con los contenidos de esta secuencia. Es más probable construir una postura autónoma cuando está sustentada en información cierta y confiable, y no sólo en creencias, prejuicios o información deficiente.
- La cultura es otro elemento que influye en la moralidad: lo que se considera justo o correcto varía también con el entorno, las costumbres, los estilos de una comunidad para educar a sus integrantes, el género o las oportunidades para tener contacto con puntos de vista distintos o para acceder a ciertas fuentes de información.

El *análisis crítico* implica examinar las partes de un hecho o fenómeno, y realizar juicios de valor al respecto, a partir de principios como la justicia, la igualdad de derechos, la solidaridad, la salud integral, la vida digna, entre otros.

Además, conlleva preguntarse si el origen de la información reduce la posibilidad de que sea riesgosa, si favorece la integridad y la dignidad de las personas, si contribuye a conocer y comprender derechos o si brinda herramientas para tener una mejor calidad de vida.



Esta triada permite que el análisis de la información se refiera no sólo a la calidad de las fuentes y la rigurosidad del contenido (aspectos que el estudiante ha trabajado en la asignatura Lengua Materna. Español), sino también al componente ético que conlleva tal información y al peso que puede tener sobre decisiones que afectan la dignidad y los derechos de una persona.

■ Para empezar

¿Qué busco?

Recapitular sobre la noción de autonomía, con el fin de establecer más adelante que la información constituye un insumo fundamental para fortalecerla. Dado que el juicio moral es un componente básico para aludir a la autonomía, se recurre a la discusión de dilemas y a la toma de postura argumentada.

¿Cómo guío el proceso?

Comience la sesión 1 planteando al grupo las preguntas iniciales. Respóndanlas con apoyo de todos, mediante lluvia de ideas. Ésta será una oportunidad para recapitular lo aprendido sobre la autonomía. Tome notas en el pizarrón, sobre todo en el caso de “¿Qué diferencias identificas entre las decisiones autónomas y las no autónomas?”, ya que será orientadora para la sesión y tendrá una presencia transversal en el resto de la secuencia.

Como parte de la actividad 1, lea al grupo el caso de Yessi, Omar y Julio. Si lo considera necesario, puede hacerlo más de una vez para que el grupo comprenda la situación que se plantea. Al momento de socializar las respuestas, tome en cuenta criterios como los siguientes:

- No hay una sola tarjeta correcta o incorrecta. Los alumnos pueden tomar la que contiene el texto que más se acerque al tipo de juicio moral que desarrollan en este momento de su vida, a sus experiencias personales o al modo habitual que tienen de reaccionar.
- Otorgue especial importancia a los argumentos. Invite al grupo a sustentar sus posturas, a estar abiertos a escuchar las de otros e incluso a cambiar de idea si así lo consideran.

- Para problematizar y poner en tensión algunas posturas, plantee preguntas como las siguientes: ¿han pensado qué podría pasarles a los chicos?, ¿qué vale más, la confianza de la tía o el apoyo a los amigos?

La actividad 2 consiste en la revisión colectiva de un texto centrado en el reto de aprender a tomar decisiones autónomas. Se recupera el caso de Yessi, Omar y Julio para que los alumnos reflexionen personalmente acerca de la responsabilidad ética y el desarrollo de la autonomía durante la adolescencia.

Solicíteles que durante la lectura subrayen las ideas que más llamen su atención. Realice pausas entre párrafos e invite a alguien del grupo a parafrasear el contenido de lo que se acaba de leer.



Haga un cierre de las dos actividades, en el que vincule la autonomía con la capacidad que va adquiriendo una persona para tomar decisiones libres y conscientes. Apóyese en el texto del libro del alumno y en el recurso audiovisual *Puedo, debo y quiero*. Introduzca algunas reflexiones como las siguientes: ¿qué condiciones se requieren para que una decisión sea libre y consciente?, ¿en qué casos no lo es?, ¿por qué la información es importante para ello?

■ Manos a la obra

¿Qué busco?

Reconocer la importancia de la información como herramienta para decidir en situaciones concretas y generar primeros criterios de análisis.

¿Cómo guío el proceso?

Tome en cuenta que este aprendizaje esperado está organizado en dos secuencias, por lo que la intención didáctica también se encuentra dosificada. Durante la sesión 2 se pretende que los alumnos reconozcan la importancia de la información y comiencen a analizarla. La estrategia se basa en la experiencia, es decir, se plantean situaciones específicas que implican una toma de decisiones, y es a partir de ello que el grupo debe reconocer la relevancia de la información, desarrollar habilidades para discriminarla y valorar su pertinencia. El hilo conductor es el caso de Yessi, Julio y Omar.

Lea en voz alta el caso de estos personajes en la actividad 3. Confirme que el grupo ha comprendido lo que se plantea en la convocatoria "Destaquemos". Lea también la primera instrucción y aclare dudas.

Pida a los alumnos que primero realicen una lectura, individual y en silencio, de las opciones que se indican en los recuadros de la página 32. Esto abrirá un espacio para que cada uno clarifique sus ideas y valores personales. Luego pase al trabajo por equipos.

Durante la puesta en común en el grupo, centre la atención en los argumentos. De manera similar a lo que hizo en la sesión 1, haga primero una lluvia de ideas, sin emitir juicios. Abra luego la discusión.

Aunque en la primera pregunta del inciso *b* se plantea reconocer posturas diversas, se trata de un ejercicio de comparación y análisis. Es decir, una vez que se identificaron los tipos de respuesta, habrá que contrastar argumentos y notar qué criterios pusieron en juego al elegir o descartar información. Solicite la consulta de los elementos que aparecen en los recuadros del inciso *a* y repase con el grupo: ¿por qué cierta información no debería tomarse en cuenta?, ¿por qué otra se

eliminó?, ¿qué pasa si se toma en cuenta la relación familiar de una de las candidatas con el director?

Termine esta actividad pidiendo a los alumnos que enuncien algunos criterios para seleccionar y analizar la información que acaban de aprender.

Después de la lluvia de ideas de la actividad 4, explique los elementos que definen una decisión autónoma para que les quede más claro lo abordado.

Para el desarrollo de la sesión 3, recuerde solicitar al grupo que antes revisen sus libros de Ciencias y Tecnología, Biología y Formación Cívica y Ética de primer grado. Procure llevar ejemplares por si son necesarios.

Comience esta sesión leyendo o haciendo un comentario sobre el párrafo inicial que aparece en el libro del alumno. Es importante destacar que las costumbres, valores y tradiciones culturales también forman parte de la información que reciben (aunque no provenga de libros). Se vuelven un criterio a veces imperceptible para tomar decisiones y para elegir o descartar otras fuentes de información. Tener una postura crítica ante las herencias culturales es otra dimensión de este aprendizaje.

La actividad 5 implica poner en práctica varias habilidades, razón por la que debe tenerlas en cuenta para que durante la puesta en común las haga evidentes al grupo:

- Valorar la información disponible, es decir, saber qué se tiene. En el caso de Yessi y Julio, la única fuente de información son opiniones y experiencias de otros. Conviene reconocer con el grupo el valor que puede tener el testimonio de alguien más o el consejo de un amigo, pero a la vez reconocer los límites que eso tiene: basarse sólo en eso es insuficiente, no siempre es pertinente, la información puede ser falsa o fundada en prejuicios, puede venir de alguien igual de confundido o desinformado, entre otros.
- Discriminar la información útil y pertinente de la que no lo es. En este punto será de utilidad la información que revisaron de sus libros. Exhorte a sus alumnos a comentar lo que leyeron y qué de esa información le ofrecerían a Yessi y Julio para que tomen decisiones. Pregunte siempre por qué. Indague, por ejemplo, si la información que proponen tiene relación con la nece-

sidad concreta de estos jóvenes; si es suficiente o necesitarían más; si es confiable. Esto puede ayudar a generar nuevos criterios que enriquezcan el listado con el cual cerró la actividad 2, página 31.



Pongan en práctica tales habilidades al revisar la tabla con tipos de información de la página 35. De manera conjunta, valoren la información disponible, discriminen la que es útil y pertinente de la que no lo es. Al hacerlo, recuerde al grupo lo que han aprendido. Puede darles a elegir algunas “buenas” opciones y argumentarlas para ejemplificar, como la posibilidad de retrasar el inicio de la vida sexual activa.

Aproveche la última parte del caso de Yessi y Julio, que se aborda en la actividad 6, para destacar que, aunque muchas decisiones deben ser personales, a veces involucran a otras personas. En el caso de Yessi y Julio, tener o no relaciones sexuales, en qué momento y el modo de protegerse tienen que ser decisiones conjuntas porque afectan la vida de ambos. Aquí puede destacar prejuicios y herencias culturales que quizá influyan en las decisiones, como la idea de que protegerse de un embarazo no deseado es un asunto de mujeres o que la mujer debe aceptar las decisiones del varón respecto a la vida en pareja. Aproveche este espacio para aludir a la importancia de la corresponsabilidad en situaciones como ésta y para *desnaturalizar* estereotipos de género (y de otro tipo) que ayudan a sostener ideas falsas.

Centre el análisis sobre la conveniencia de informarse de manera responsable sobre este tema y fortalezca la idea de posponer el inicio de las relaciones sexuales, como una manera de prevenir riesgos y promover la búsqueda de un proyecto de vida. Oriente la reflexión con preguntas como las siguientes: ¿qué significa para ti tener relaciones sexuales?, ¿qué pasaría si decides que sí o que no? Lo anterior con la idea de que los alumnos puedan reconocer y evaluar la importancia de prevenir los riesgos a los que pueden enfrentarse al tomar decisiones apresuradas en el ejercicio de su sexualidad.

Una vez identificadas las ventajas y desventajas, apóyelos para encontrar posibles soluciones considerando sus habilidades, sus necesidades y sus problemáticas particulares.

A modo de cierre de "Manos a la obra", revise con el grupo el esquema "Capacidades para analizar información con libertad y responsabilidad", de la página 37, y los textos que aparecen en el libro del alumno; le ayudarán a concretar reflexiones.

¿Cómo apoyar?

Algunas de las actividades incluyen situaciones dilemáticas o problemas. En algunos casos, su análisis puede representar cierta complejidad para el grupo, sobre todo si se inclinan por soluciones obvias o sin reflexión profunda. En actividades de este tipo, para apoyar conviene generar tensiones o desequilibrar al grupo, de modo que los alumnos se vean obligados a reconocer perspectivas diferentes a la suya. Puede, por ejemplo, introducir ideas que nadie haya considerado, invitar a pensar en distintos escenarios ("Imaginen qué pasaría si..."), incluir preguntas que problematicen, etcétera.

■ Para terminar

¿Qué busco?

Retornar a la noción de autonomía para analizar cómo contribuye a ella el análisis crítico de la información.

Capacidades para analizar información con libertad y responsabilidad



¿Cómo guió el proceso?

Durante la sesión 4, lea con el grupo los elementos del *autonómetro* que aparece en la actividad 7.

Explique a los alumnos que deben recordar una situación en la cual tomaron una decisión, y luego subrayar en el *autonómetro* aquellas razones que consideraron para hacerlo.

Una vez que los equipos dialoguen acerca de si esas razones expresan o no autonomía, y lo que significa afirmar que la autonomía es un proceso, explique al grupo que el *autonómetro* representa una lista de razones para tomar una decisión; las de hasta abajo se consideran más heterónomas y gradualmente se llega hasta las de arriba, que muestran mayor autonomía.


De acuerdo con este orden, abajo se encuentran aquellas razones que implican evadir un castigo.

Enseguida, están las razones que se asocian con la *concordia interpersonal* o el apego a convenciones sociales (como "Quedar bien con otra persona o ante un grupo" o "Hacer algo que otros esperan o necesitan"). Un poco más arriba se presentan las reacciones que implican tomar cierta distancia e independencia de las normas convencionales, aunque esto pueda expresarse a modo de rebeldía (como "Cuestionar una orden injusta" o "Hacer lo que se considera justo"). Finalmente, hasta arriba, se ubican las razones asociadas claramente a principios éticos.

Reafirme algunas ideas acerca de que la autonomía es un proceso que sucede a lo largo de la vida, pero que no se construye de manera lineal; es decir, en una persona pueden convivir posturas y juicios tanto heterónomos como autónomos; aquello que predomina en la persona es lo que indica qué tan autónoma es.

Autonómetro

Razones para tomar la decisión:

- 
- Defender un principio ético
 - Proteger a otra persona ante una injusticia
 - Cuestionar una orden injusta
 - Hacer lo que se considera justo
 - Cumplir por convicción una norma establecida
 - Ayudar a otras personas o grupos por solidaridad
 - Decidir los objetivos propios
 - Demostrar a otros de lo que se es capaz
 - Hacer algo que otros esperan o necesitan
 - Ser aceptado
 - Proteger la imagen que otros tienen sobre uno
 - Quedar bien con otra persona o ante un grupo
 - Ceder a lo que quiere un grupo u otra persona
 - Evitar una sanción

Discuta con el grupo cuál puede ser una salida autónoma en el caso de Omar (acerca de ayudar a Yessi y a Julio) o en el de Yessi y Julio (sobre retrasar el inicio de su vida sexual activa), aplicando las razones del *autonómetro*, así como sobre cuáles son las razones del *autonómetro* que predominaron en su decisión.

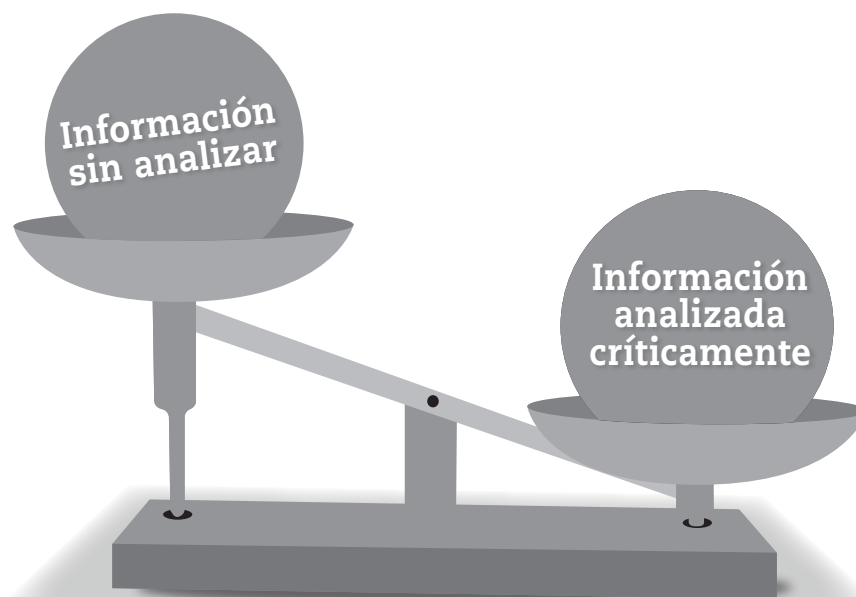
Pautas para la evaluación formativa

Las actividades de la secuencia le ofrecen elementos para valorar en los alumnos:

- **El desarrollo del juicio moral.** Se trata de una capacidad que se trabaja transversalmente en la asignatura. Es conveniente que solicite la entrega de los ejercicios que realicen los equipos,

para conservarlos y tener puntos de contraste más adelante. Dado que se trata de la segunda secuencia, tómelo en cuenta como insumo para conocer a sus alumnos, notar el momento en el que están y valorar cambios conforme avance el curso.

- **El juicio crítico.** Las actividades pueden mostrarle qué postura tienen sus alumnos, si son capaces de plantearse preguntas sobre una determinada situación, identificar distintos puntos de vista, reconocer lo que es congruente (o no) con los principios y valores que han estudiado en esta asignatura y asumir una postura ética. Al terminar las sesiones, tome notas sobre estos aspectos y haga valoraciones acerca de lo que observa en el grupo.



Secuencia 3

La información me permite actuar

(LT, págs. 40-51)

Tiempo de realización	4 sesiones
Eje	Ejercicio responsable de la libertad
Tema	Criterios para el ejercicio responsable de la libertad: la dignidad, los derechos y el bien común
Aprendizaje esperado	Analiza críticamente información para tomar decisiones autónomas relativas a su vida como adolescente (sexualidad, salud, adicciones, educación, participación).
Intención didáctica	Valorar el derecho a una información confiable, oportuna y acorde a sus necesidades, como condición para tomar decisiones y desarrollarse plenamente.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> • <i>Búsqueda de fuentes confiables</i> • <i>Nuestro derecho a saber</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recursos audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> • <i>Potencialidades de la adolescencia para la reflexión ética</i> • <i>El desarrollo del juicio ético y la autonomía moral</i> • <i>La evaluación en la formación cívica y ética</i> Bibliografía <ul style="list-style-type: none"> • Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016). <i>Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes</i>, 2ª ed., México. Disponible en http://familiasysexualidades.inmujeres.gob.mx/pdf/cartillajovenes2016.pdf • López Carvajal, Ana Ma. y Ana Rubio Castillo (2015). <i>Guía de recursos y buenas prácticas de educación sexual</i>, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Disponible en http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/coleccion-documentos/ampliar.php/ld_contenido/112728/ • Solar, Silvia del y Nora Gatica (2010). "Autonomía, heteronomía y educación", en Bernardo Toro y Alicia Tallone, coords., <i>Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios</i>, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Fundación SM, pp. 135-153.

¿Qué busco?

Que los estudiantes valoren el derecho a una información confiable, oportuna y acorde a sus necesidades, como condición para tomar decisiones autónomas y desarrollarse plenamente.

Acerca de...

El derecho a la información se considera un componente de la libertad de expresión. Ésta incluye tanto la posibilidad de manifestar ideas como de recibir y conocer los de otras personas. Este segundo elemento implica tener acceso a fuentes de información diversas para conocer lo que otros

piensan. Así, la información se convierte en un vehículo de libertad porque permite que las ideas circulen, se enriquezcan unas con otras y se socialice el conocimiento que la humanidad genera.

Jurídicamente, el derecho a la información se asocia con frecuencia con el derecho a conocer información gubernamental, es decir, aquella que tiene un carácter público: las acciones de los gobernantes, el modo en que actúan los servidores públicos, el destino de los recursos que pertenecen a todos, entre otros. Esto es una condición para la vida democrática y un contenido relevante para la construcción de ciudadanía por varias razones, entre ellas:

- Implica que se reconoce a las niñas, los niños y los adolescentes como *sujetos de derechos*, y no sólo como objetos de protección y cuidados (visión que predominó por mucho tiempo).
- Lo anterior significa, por ejemplo, que se les asume como personas con los mismos derechos que un adulto, de saber sobre temas que les interesan. Es obligación del Estado velar por que tengan acceso a información científica, confiable y acorde con sus necesidades, pero no es atribución ni del Estado ni de los adultos negarles información que les compete.

■ Para empezar

¿Qué busco?

Reconocer en distintas fuentes de información algunas pautas para valorar su confiabilidad y pertinencia ante situaciones específicas.

¿Cómo guío el proceso?

Inicie la sesión 1 con una recapitulación de lo visto en la secuencia 2 y trabaje con las preguntas iniciales de la 3. Para indagar, puede preguntar a los alumnos qué entienden por una *fuentes confiable* (la que proviene de alguien conocido, la que da una autoridad, la que se consigue en los libros...). Pida a alguien del grupo que anote las ideas principales en el pizarrón.

La actividad 1 es una reflexión personal. Puede solicitar que la realicen como tarea, antes de llegar a clase, y comenzar ésta con comentarios al respecto. La intención es apelar a una experiencia personal para que reconozcan la trascendencia que tiene la información en las decisiones relevantes.

La actividad 2 es una representación. Tome en cuenta las siguientes sugerencias para organizarla:

- Plantee claramente la situación general al grupo. No es necesario precisar más detalles. Éstos los pueden incorporar los equipos y orientar la historia en el sentido que prefieran.
- Forme varios equipos o divida el grupo en dos: uno o dos protagonistas (que buscan información), personas que les ofrezcan posturas e información distintas y un observador.

- Complete el cuadro sobre estereotipos, prejuicios y mitos con algunos ejemplos, como los que se muestran a continuación:

	Información	¿Quién lo dice?
Estereotipo	Las mujeres "decentes" no buscan información sobre sexualidad.	La abuela del protagonista.
Prejuicio	Si un joven pregunta sobre sexualidad, seguro es porque quiere hacer algo que no debe.	La persona que atiende la farmacia donde podrían ir a comprar condones.
Mito	Nadie se embaraza la primera vez que tiene relaciones sexuales.	Una amiga del protagonista.

- Brinde algunos ejemplos en los que se retome lo que conoce del contexto y la cultura locales. Explique que algunos de los estereotipos, prejuicios y mitos pueden estar relacionados con preceptos o creencias religiosas.

Una vez que estén claras las consignas, permita que el grupo realice su ejercicio libremente. Intervenga sólo si es necesario para asegurar que se cumple con la intención. Acérquese a cada equipo para conocer los argumentos que plantean.

Durante la puesta en común (inciso d), ayude al grupo a comparar la información que se manejó en las representaciones. Pídale pensar qué consecuencias traería al protagonista tomar decisiones con base en lo que cada persona le dijo.

Cierre esta actividad construyendo entre todos algunos criterios para decir que una información es confiable. Retome la información de las páginas 36 y 37, de la secuencia 2.

¿Cómo apoyar?

Si nota que el grado de detalle presentado en la tabla es complejo para el grupo, puede pedir sólo que piensen en varios personajes con perfiles distintos y se planteen qué posturas tendrían y qué información le darían a el protagonista o a los protagonistas de la historia.

Evite hacer juicios negativos, por ejemplo, sobre los preceptos religiosos. Tenga en cuenta que para algunos alumnos pertenecer a una religión puede ser parte importante de su identidad. Destaque el valor que estas posturas pueden tener en la vida de algunas personas, pero también el riesgo de basar decisiones sólo en ellas. Introduzca preguntas que orienten a la reflexión, por ejemplo: ¿por qué un prejuicio como éste no es una información confiable?, ¿qué pasaría si el protagonista se basara únicamente en el mito que circula entre sus amigos o en el precepto de su religión?

■ Manos a la obra

¿Qué busco?

Profundizar sobre la confiabilidad y pertinencia de fuentes de información y su relación con la toma de decisiones. Comprender lo que implica el derecho a la información y cómo puede ejercerse.

¿Cómo guió el proceso?

Para realizar la actividad 3, con la cual se inicia la sesión 2, solicite al grupo que tenga a la mano el listado de criterios de confiabilidad y pertinencia de la información. Tendrán que aplicarlos para valorar los textos y responder las preguntas sobre la confiabilidad de cada fuente.

Sin deshacer los equipos, invite al grupo a identificar los temas y fuentes que más consulta cada uno (reflexión individual), con el propósito de que se percaten de cuáles son las que usan con más frecuencia, qué tanto peso les dan y cuáles nunca han tomado en cuenta.

Como parte de la actividad 4, lea con el grupo la información de la *Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes*. Pídales enriquecer su relación de criterios de confiabilidad con lo que en ella se menciona; por ejemplo, pueden agregar que información confiable es aquella que toma en cuenta la cultura de una persona o un pueblo, o aquella que es laica (y explicar). Puede complementar estas conclusiones con el recurso audiovisual [Búsqueda de fuentes confiables](#).

La sesión 3 está dedicada al derecho a la información, para ello se dan a los alumnos ele-

mentos para valorar la importancia de éste y comprender algunos de sus componentes.

Las imágenes que deben analizar en la actividad 5 hacen referencia, por un lado, a la compra de productos basada en el consumismo, sin analizar información, y, por el otro, a la compra de productos basada en el análisis de la información. Al debatir las preguntas, en equipos, los alumnos pueden argumentar, por ejemplo, que la información es indispensable para reconocer y saber si un producto puede dañar la salud o comparar la calidad entre varios. Aproveche las imágenes para mostrar que el derecho a informarse se ejerce cada día y en decisiones cotidianas. A partir de ello, los alumnos pueden dar ejemplos de su vida diaria.



Durante el resto de la sesión se aportarán elementos normativos para poner en práctica este derecho. Interesa particularmente destacar que:

- El derecho a la información está reconocido y garantizado en leyes, por tanto, es de cumplimiento obligatorio.
- Existe información pública, es decir, aquella que guarda relación con el ejercicio del gobierno. Las autoridades y servidores públicos están obligados a brindar acceso a ella a todos los ciudadanos.

- Existe información privada, o sea, la que corresponde a una persona, su vida, sus relaciones, su salud, etcétera. Esto no debe ser público porque viola el derecho a la privacidad.
- Existen procedimientos para solicitar información pública cuando no está disponible con facilidad. Los ciudadanos pueden acudir a las instituciones competentes para hacer valer su derecho a informarse.

En la última parte de la actividad 5, destaque la importancia de asumir su responsabilidad en el ejercicio de este derecho. Puede apoyar la reflexión con el recurso audiovisual *Nuestro derecho a saber*, en el que se presentan casos de jóvenes que ejercieron su derecho a informarse individual y colectivamente.

¿Cómo apoyar?

Un punto fundamental de la actividad 3 es apoyar al grupo para que contraste los tipos de información que cada fuente puede ofrecer. Es decir, debe entenderse que no toda fuente sirve para lo mismo y que la mayor o menor pertinencia de algunas depende de las necesidades derivadas de cada situación. Un periódico, por ejemplo, es útil para informarse sobre lo que ocurre en el entorno y acercarse a historias que viven otras personas, pero si lo que se busca es información científica y más amplia, lo mejor es un libro o un informe. Un folleto ofrece datos puntuales, sencillos y acotados que pueden ser confiables, sin embargo, a veces es insuficiente dada su brevedad.

Durante la actividad 6, conviene orientar al grupo respecto a las instituciones de gobierno que existen y sus competencias para identificar cuál de ellas es la indicada para responder sus dudas o necesidades de información. Consulte previamente:

- La página principal del Gobierno Federal, donde puede ubicar temas e información pertinente sobre cada uno: <https://www.gob.mx/>
- La página del Gobierno Federal, donde se ofrece información sobre instancias que operan programas sociales: <https://www.gob.mx/sedesol/articulos/las-10-instituciones-sociales-que-te-apoyan-segun-tus-necesidades-personales>

¿Cómo extender?

Si en su localidad existen oficinas públicas o instituciones de gobierno de algún tipo, puede ampliar la actividad 6 formando equipos para que indaguen:

- Qué instituciones son.
- Qué información ofrecen.
- Cuál de ellas es relevante para su vida como adolescentes.
- Qué se necesita para solicitar la información que ellas ofrecen.

Enfatice a los alumnos la visita a centros de salud, instituciones educativas o que aborden asuntos de su interés. Con los resultados de la investigación genere un fichero/directorio al que puedan acudir en caso de ser necesario.

■ Para terminar

¿Qué busco?

Recuperar los aspectos clave estudiados en las secuencias 2 y 3 para fortalecer la reflexión sobre la importancia de informarse para lograr una mayor autonomía moral.

¿Cómo guío el proceso?

Durante la sesión 4, y como parte de la actividad 7, lea en voz alta el texto del filósofo español Fernando Savater. Explique algunas nociones que considere difíciles para los alumnos y recapitule la idea central del párrafo con el grupo.

Las preguntas que aparecen en el inciso a de la actividad contribuyen a ello. Al cierre de este apartado, destaque que:

- La libertad se ejerce al tomar decisiones.
- Decidir es una capacidad que se desarrolla a través de la práctica.
- Aprender a decidir incluye equivocarse a veces y asumir las consecuencias una vez que se elige qué hacer.
- En cualquier decisión hay siempre efectos esperados, poco esperados o inesperados. Todos ellos forman parte de la experiencia y sirven para aprender y corregir.

Lo anterior es relevante para hacer notar al grupo que la información en sí misma no resuelve la complejidad de la toma de decisiones. Se trata de un proceso que involucra capacidades de distinto tipo, además de que ninguna decisión es perfecta o libre de efectos inesperados.

Revise con el grupo el esquema "Comprensión crítica y desarrollo del juicio moral", de la página 50. Recuerde al grupo que el tema de estas secuencias (el análisis de la información) forma parte de estos procesos.

Puede enriquecer la actividad 8 haciendo una lluvia de ideas en la que los alumnos comenten otras actividades realizadas en esta asignatura para que eleven su comprensión crítica y su juicio moral. En el libro del alumno, página 50, puede ver algunos ejemplos.

Finalmente, como parte de la actividad 9, recupere las respuestas a las preguntas iniciales y reserve un tiempo breve para que los alumnos complementen sus reflexiones con base en lo que aprendieron en esta secuencia.

Pautas para la evaluación formativa

Además de lo ya señalado en la secuencia 2 (desarrollo del juicio moral y juicio crítico), las actividades le brindan elementos para evaluar en el grupo la capacidad de diálogo y escucha activa. Varias de las actividades se realizaron en equipos con la intención de promover un aspecto clave para el desarrollo del juicio moral: el intercambio de ideas y posturas distintas.

Este trabajo en colectivo es también una ocasión para desarrollar habilidades para una comunicación franca, directa, libre de prejuicios y basada en el respeto. Aprender a dialogar es una de las capacidades centrales de la formación cívica y ética, y está asociada con la tolerancia, la empatía y la defensa de los propios derechos.

En el caso de esta secuencia, las actividades le dan pie para observar elementos como los de la tabla de la siguiente columna.

Construcción de una postura u opinión personal.	¿Los alumnos son capaces de elaborar una opinión sobre los temas que se solicitan?
Escucha respetuosa.	¿Los alumnos respetan la expresión de otras opiniones, las escuchan con atención y evitan burlas cuando son distintas a las suyas?
Argumentación (opinión sustentada).	¿Los alumnos sustentan sus opiniones con razones, información de diversas fuentes o la experiencia? ¿Son capaces de explicar por qué opinan lo que opinan?
Construcción de un punto de vista crítico.	¿Los alumnos son capaces de cuestionar sus propias ideas o las de otros y emiten juicios sobre la realidad que observan?
Contraste entre ideas o puntos de vista distintos.	¿Los alumnos reconocen las diferencias entre una postura y otra y pueden opinar sobre ello?
Elaboración de conclusiones colectivas (capacidad para sintetizar, integrar ideas de todos, negociar).	¿Los alumnos son capaces de dialogar hasta llegar a conclusiones grupales?

Tome en cuenta lo que sucede en el grupo respecto a estos elementos para registrar cambios conforme avanza el ciclo escolar.



Secuencia 4

Miro críticamente los medios de comunicación y las redes sociales

(LT, págs. 52-61)

Tiempo de realización	4 sesiones
Eje	Conocimiento y cuidado de sí
Tema	Identidad personal y cuidado de sí
Aprendizaje esperado	Construye una postura crítica ante la difusión de información que promueven las redes sociales y medios de comunicación e influyen en la construcción de identidades.
Intención didáctica	Reflexionar sobre las identidades colectivas (en tanto pertenencia a diversos grupos) y la influencia que en ellas tienen los medios de comunicación y las redes sociales.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	<p>Audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Las redes que nos enredan</i> • <i>Redes y medios que nos vinculan</i> <p>Informático</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si me cuido, cuido la dignidad humana</i>
Materiales de apoyo para el maestro	<p>Recursos audiovisuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocimiento y cuidado de sí</i> (nuevo) • <i>Toma de decisiones y comprensión crítica</i> <p>Bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bauman, Zygmunt (2003). <i>La modernidad líquida</i>, México, Fondo de Cultura Económica. • COMUNICAR. Revista de medios de comunicación y educación (1995). <i>Leer los medios en el aula. Para analizar y comprender la comunicación audiovisual</i>, núm. 4. Disponible en https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar4.pdf • _____ (1996). <i>Descubriendo la caja mágica... La televisión en las aulas</i>, núm. 6. Disponible en https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar6.pdf • Kriscautzky, Marina y Emilia Ferreiro (2014). "La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos", en <i>Educação e Pesquisa</i>, vol. 40, núm. 4. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400004&lng=es&tlng=es • Ruiz Corbella, Marta y Ángel De Juanas Oliva (2013). "Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia", en <i>Estudios sobre Educación</i>, vol. 25, pp. 95-113. Disponible en https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/1883/1753

¿Qué busco?

Reflexionar acerca de las identidades colectivas como expresión de pertenencia a diversos grupos y favorecer una postura crítica ante la influencia que en éstas tienen los medios de comunicación y las redes sociales.

Acerca de...

En esta secuencia se articulan nociones y capacidades como el análisis de la información, el

pensamiento crítico y, de manera particular, la identidad. Asimismo, se brinda espacio para analizar cómo los medios de comunicación y las redes sociales influyen en el autoconcepto y en las expectativas sobre uno mismo. Preguntas como ¿quién soy?, ¿quién me gustaría ser?, ¿a quién deseo parecerme o no? (que han sido abordadas en otros momentos) se vuelven importantes para comprender que el proceso de identificación y diferenciación está construido también a partir de los mensajes que provienen de los medios masivos y la pertenencia a redes sociales.

En este punto, considere las nociones clave como la dignidad y la libertad. La valoración que se realice sobre los medios y recursos tecnológicos debe llevar a los alumnos a preguntarse qué tanto contribuyen éstos a su conformación como personas libres, con dignidad y con derechos. Mantener este punto de referencia permite analizar con un sentido ético el contenido de la publicidad y los programas de televisión; reconocer la presencia de prejuicios y posturas que afectan la dignidad de las personas, o identificar mensajes que pudieran dañar la integridad de una audiencia poco crítica.

Las redes sociales y otras nuevas formas de comunidad tienen un peso importante en la conformación de la identidad colectiva de muchos adolescentes. De acuerdo con la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH), 2015, aun en entidades con altos índices de marginación (como Oaxaca o Chiapas), el uso de internet y otros recursos tecnológicos entre la población joven es alto, éstos se vuelven espacios en los que los adolescentes pueden compartir ideas, deseos, valores y aspiraciones con otras personas, así como generar un sentido de pertenencia indispensable en esa etapa de la vida.

La condición de *virtualidad*, y en algunos casos de anonimato, agrega elementos particulares y permite a algunos jóvenes superar la timidez, la inseguridad o la dificultad para establecer vínculos de manera directa o personal.

Al respecto, la formación cívica y ética brinda la posibilidad de pensar las formas de identidad y de relación que se establecen a través de los medios de comunicación, desde una perspectiva de dignidad, libertad y solidaridad: ¿qué aportan estos medios a la convivencia humana?, ¿qué alcances y límites ofrecen?, ¿qué retos plantea la pertenencia a estas nuevas formas de comunidad?, ¿cómo se enriquecen o entran en tensión temas como la amistad, el amor, la tolerancia a la diversidad o la acción solidaria?

Un acercamiento útil a estos temas lo ofrece Zygmunt Bauman (1925-2017), quien destaca la existencia de una *modernidad líquida*: aquella que no permite ya certezas o territorios de seguridad, sino que presenta a la humanidad una realidad movible, incierta (*líquida*), que plantea retos al

ejercicio de la libertad e instaura relaciones poco estables.

El amor, la amistad, la familia, la idea del *otro* se modifican al interactuar en espacios virtuales como los que ofrece la web. En términos formativos, esto enfrenta a los sujetos a nuevas exigencias, entre ellas: aprender a usar la libertad responsablemente, proteger la privacidad y la dignidad en un mundo abierto a todos, aprender a convivir y construir relaciones en nuevos escenarios de interconexión y diversidad.

Además de la identidad como un eje articulador, esta secuencia es una oportunidad para poner en práctica el pensamiento crítico, la toma de postura autónoma y las habilidades para el análisis de la información.

■ Para empezar

¿Qué busco?

Reflexionar sobre el tema mediante un acercamiento crítico a la publicidad y los contenidos que ofrece. Introducir nuevos criterios para el análisis de la información que puedan ser aplicados en las siguientes sesiones.

¿Cómo guío el proceso?

Para empezar, lea en voz alta las preguntas iniciales de la secuencia. Organice una lluvia de ideas de modo que el grupo las responda. Invite a los alumnos a incorporar en sus argumentos lo que han aprendido sobre la autonomía y el análisis crítico de la información. Pídales también que cuenten lo que observan entre los adolescentes de su edad y lo que les ocurre a ellos mismos.

En esta sesión se trabaja con dos actividades fundamentales para que los alumnos revisen críticamente con base en qué criterios realizan elecciones para satisfacer necesidades básicas en su vida diaria. Cada una requiere un momento de trabajo individual que favorezca el autoconocimiento; si es posible, solicite que las realicen en casa.

Pida a un integrante del grupo que lea en voz alta el texto "La influencia de la publicidad en nuestras preferencias". Al terminar, y como parte de la actividad 1, propicie que los alumnos res-

pondan con honestidad cómo influye en ellos la publicidad para cubrir sus necesidades básicas.

En la actividad 2, forme equipos para que, con base en la imagen, respondan qué se promociona o se quiere vender, qué estrategias se utilizan para vender el producto y qué ideas, deseos, aspiraciones o valores reconocen en la imagen. Solicíteles mencionar otros casos de publicidad y las estrategias empleadas en éstos, por ejemplo, los sentimientos. Para finalizar, pídale compartir su trabajo con el grupo. Durante la puesta en común, destaque aspectos como:

- La forma en que los medios pueden influir en la identidad de las personas.
- La adopción de modas o estilos de vestir o de actuar que afectan la identidad de las personas.
- Casos o situaciones similares que hayan observado o vivido.

¿Cómo apoyar?

Aprender a mirar situaciones de la vida diaria desde una perspectiva ética implica el respeto a la dignidad humana, y esto es una capacidad que se construye paulatinamente. En este caso se pone en práctica mediante la revisión de imágenes, lo cual puede introducir nuevos elementos de complejidad. Si nota que el grupo no reconoce ningún elemento relevante, plantee preguntas como las siguientes: ¿por qué creen que una de las chicas está interesada en mirar el celular de su compañero?, ¿de qué manera son influenciados o afectados por las redes sociales? Al mirar el mundo virtual, ¿qué es lo que quieren ver?, ¿qué quiere decir la frase del anuncio?, ¿qué estará

pensando el joven de la segunda imagen al ver el anuncio de los pantalones?, ¿de qué manera puede ser influenciado por la publicidad? A partir de las respuestas pueden introducirse gradualmente elementos de juicio con interrogantes como ¿les parece correcto?, ¿ustedes lo harían?, ¿por qué?

■ Manos a la obra

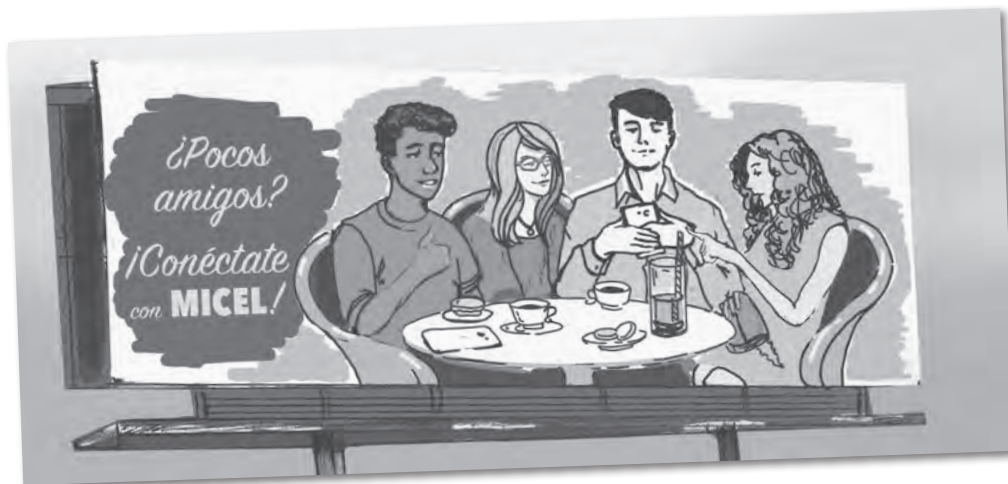
¿Qué busco?

Analizar el papel de los medios de comunicación y las redes sociales en la vida de los adolescentes, así como reconocer algunas problemáticas vinculadas con la identidad y la convivencia.

¿Cómo guío el proceso?

Como parte de la sesión 2, trabaje la primera sección de la actividad 3; ésta facilitará que sus alumnos hablen sobre lo que saben y lo que han vivido en las redes sociales. Evite juicios de valor o descalificaciones. Escuche con atención e incítelos a hablar y reconocer para qué usan estas redes y qué trascendencia tienen en sus vidas. Puede aprovechar para preguntar qué les gusta de ellas, alguna experiencia propia o que les haya ocurrido a personas cercanas, qué de bueno o malo han notado al convivir en estos ámbitos. Tenga en cuenta que, si bien para participar en una red social es necesario ser mayor de edad, muchos adolescentes lo hacen habitualmente.

Lea en voz alta el “Dato interesante” de la página 56. Tómelo como punto de partida para valorar con el grupo el tiempo que pasan al día en



las redes sociales o usando otras tecnologías (la televisión o los juegos de video). Pueden aplicar criterios como:

- Si usan estas tecnologías solos o comparten la experiencia con alguien más.
- Si las prefieren más que jugar con sus amigos.
- Si sienten que no pueden dejar de usarlas, o si al dejarlas les hacen falta.

Para realizar la actividad 4, revise con el grupo los términos vinculados a situaciones de acoso o riesgo en redes sociales. Deténgase en cada uno; es probable que requiera explicarlos con mayor profundidad. Indague si han conocido casos vinculados a estos términos y de qué manera atentan contra la dignidad y afectan a las personas. Apoye al grupo para que identifique propuestas, con la finalidad de que se protejan de esos riesgos, y ubique a las personas o instituciones que podrían ayudarlos.

Haters ("odiadores")
Personas que usan las redes sociales para ofender, agredir y discriminar a otras por sus rasgos físicos, lugares de origen o situación socioeconómica, por ser mujeres, tener una discapacidad o preferencias sexuales diversas, etcétera.
Sexting (sex "sexo" + texting "textear") Packs ("paquete de datos")
Práctica mediante la cual las personas, a través de las redes, solicitan o envían mensajes de texto con contenido sexual o paquetes de datos con fotografías de desnudos. Esta actividad es un delito cuando se dirige a menores de edad. A veces se usa para promover la pornografía infantil.
Sextorsión (sexo + extorsión)
Práctica en la cual las personas que obtienen imágenes íntimas de individuos o parejas amenazan y chantajean a éstos con publicar dichas imágenes si no acceden a sus peticiones o a participar en actividades sexuales.
Retos
Éstos son desafíos que personas o grupos publican en las redes sociales para generar curiosidad y participación en ellos, a pesar de que pueden poner en riesgo el bienestar físico o psicológico de quienes participan (a veces bajo la condición de mantener en secreto el reto).
Grooming ("acalamiento")
Práctica mediante la cual los adultos crean perfiles falsos en las redes sociales y se hacen pasar por adolescentes o jóvenes para hacerse "amigos" de niñas, niños y adolescentes, crear lazos afectivos con ellos y posteriormente acosarlos y convencerlos de tener relaciones sexuales o actividades sexuales frente a una cámara.

La sesión 3 tiene la intención de mostrar prácticas alternativas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta perspectiva es importante para hacer notar que dichos recursos no son en sí mismos "buenos" o "malos", sino que constituyen herramientas que los seres humanos pueden aplicar con fines diversos.

Revise con los alumnos las experiencias que se plantean como parte de la actividad 6. Enriquezca la puesta en común con el intercambio de experiencias que conozcan en sus localidades. Si hubiera una radio comunitaria cerca, sintonícela y escuchen el tipo de mensajes.

Oriente la reflexión hacia un enfoque de derechos; pregunte, por ejemplo, por qué es importante que todos los grupos de población (en especial quienes viven marginación) puedan usar medios de difusión como la radio.

Destaque que el acceso a los medios de comunicación no puede ser una atribución exclusiva de ciertos grupos, ni un privilegio negado a otros. Al ser parte de la libertad de expresión, es derecho de todos disponer de espacios para compartir ideas, expresar la cultura y enriquecer el modo de vida de las comunidades.

Apoye la reflexión del grupo viendo el recurso audiovisual *Redes y medios que nos vinculan*. Con él conocerán ejemplos sobre el uso de los medios de comunicación por parte de grupos comunitarios, el uso que les dan, lo que pueden implicar y cómo ejercen su libertad de expresión a través de éstos.

¿Cómo apoyar?

La cercanía de los alumnos con las redes puede ser muy diversa o no existir. Si esto último ocurre (no saben qué es una red social o no han entrado a una), es conveniente que al realizar la actividad 3 acudan al aula de medios o algún otro espacio de la comunidad en el que puedan ingresar a internet. Entre a una red social y muestre al grupo algún ejemplo de su uso. También puede pedirlo como tarea por equipos, de modo que acudan por turnos. Al ser la primera experiencia al respecto, es conveniente que los acompañe y les muestre ejemplos diversos de interacción.

¿Cómo extender?

Puede completar la actividad 6 invitando al aula a un miembro de la radio comunitaria más cercana (en caso de haberla) o programando una visita a ésta. De esta manera, el grupo puede conocer cómo se realiza un programa, cómo se define un contenido a comunicar y la importancia que tiene una estación radiofónica para la cultura y la convivencia de una población.

■ Para terminar

¿Qué busco?

Generar recomendaciones para el uso de los medios de comunicación y las redes sociales, poniendo en práctica criterios éticos y de seguridad.

¿Cómo guío el proceso?

Como parte de la actividad 7, pida a los alumnos que piensen en una recomendación que harían a otros jóvenes respecto al uso de las redes sociales. Deben tomar en cuenta lo aprendido, pero también es posible que incluyan algún aspecto que no fue abordado temáticamente en la secuencia, por ejemplo, ideas o *tips* para sacar el mejor provecho de los medios de comunicación y las redes sociales al momento de estudiar.

Cierre la sesión revisando en grupo las recomendaciones que se plantean en el esquema "Para tomar en cuenta cuando entras a tus redes", de la página 61. Enriquezca con las aportaciones del grupo que no sólo se referirán a las redes sociales, sino a los medios de comunicación en general (televisión y radio, principalmente).

Tenga en cuenta que con esta secuencia se cierra parcialmente el tratamiento de temas relacionados con la información y su apoyo en los procesos de autonomía y juicio crítico. Recuerde que anteriormente se ha recomendado la elaboración de un mapa mental que reúna las principales ideas. Puede continuar con este ejercicio de modo que los alumnos cuenten con un esquema en el que se agrupen aspectos centrales de las secuencias 2, 3 y 4. Durante la evaluación

(en la que se les pide construir un mapa que ilustre el bloque completo) podrán tomar esto como un avance y completarlo.

Pautas para la evaluación formativa

Las actividades de esta secuencia le brindan información sobre el juicio crítico alcanzado por los alumnos. Al igual que en las secuencias previas, las actividades están orientadas a fortalecer la capacidad para mirar más allá de lo evidente, hacerse preguntas, poner en duda lo que piensan y contrastar aspectos de la realidad con principios éticos.

En esta secuencia, lo anterior se aplica a espacios que pueden resultar mucho más atractivos para los alumnos que las fuentes informativas tradicionales. Medios como la televisión, la participación en un chat o una red social involucran para los adolescentes emociones, deseos de participación e incluso apegos que a veces dificultan una mirada crítica.

Durante las sesiones, preste atención para identificar el momento en el que los alumnos:

- Observan y cuestionan con sentido crítico imágenes (fotografías, carteles publicitarios, programas de televisión) y reconocen mensajes explícitos e implícitos.
- Contrastan lo que observan con principios éticos y criterios que han elaborado en las secuencias previas. Tome en cuenta lo que se menciona al respecto en el apartado "Acerca de..." de la secuencia 2 de este material.
- Argumentan sus opiniones incorporando principios y criterios.
- Reflexionan sobre sí mismos y evalúan si han tenido una postura crítica ante los medios.
- Cuestionan prácticas en su entorno que vulneran la dignidad de las personas o impiden una convivencia respetuosa.

Para anticipar el trabajo de la próxima secuencia, pida al grupo leer la actividad de inicio de ésta. Aclare dudas. Recuérdeles que antes de llegar a clase deberán conversar con las personas que se indican y presentar sus resultados en la próxima sesión.



Secuencia 5

Cómo influye el género en mis relaciones

(LT, págs. 62-73)

Tiempo de realización	4 sesiones
Eje	Sentido de pertenencia y valoración de la diversidad
Tema	Igualdad y perspectiva de género
Aprendizaje esperado	Analiza las implicaciones de la equidad de género en situaciones cercanas a la adolescencia: amistad, noviazgo, estudio.
Intención didáctica	Reconocer de qué forma las construcciones y prácticas sociales vinculadas al género promueven condiciones de equidad/inequidad en los espacios cotidianos de los adolescentes. Asimismo, promover una postura crítica ante condiciones de inequidad que afectan el ejercicio de sus derechos o los de otras personas.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>El género en nuestras vidas</i>• <i>Construir relaciones para la equidad de género</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recurso audiovisual <p>Consulte alternativas de películas en http://entrepasillosyaulas.blogspot.com/2012/02/peliculas-para-pensar-sobre-valores-de.html</p> Bibliografía <ul style="list-style-type: none">• Instituto Aguascalentense de las Mujeres (s. f.). <i>Manual del taller: Noviazgo entre adole[s]centes</i>, Aguascalientes, IAM.• Instituto Jalisciense de las Mujeres (2008). <i>Mujeres y hombres: ¿qué tan diferentes somos? Manual de sensibilización en perspectiva de género</i>, 3ª ed., México, IJM.• Instituto Nacional de las Mujeres (2005). <i>Construcción de identidades y de género en la escuela secundaria</i>, México, SEP / Inmujeres. Disponible en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100847.pdf• _____. (2007). <i>Glosario de género</i>, México, Inmujeres. Disponible en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf• Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). <i>Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación</i>, París, Unesco. Disponible en http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

¿Qué busco?

Que los alumnos reconozcan de qué forma las construcciones y prácticas sociales vinculadas con el género provocan condiciones de equidad/inequidad en los espacios cotidianos de los adolescentes, así como promover una postura crítica ante condiciones de inequidad que afectan el ejercicio de sus derechos o los de otras personas.

Acerca de...

Para el desarrollo de esta secuencia se considera central el tratamiento de nociones como: la relación sexo-género, la equidad y los estereotipos.

La relación sexo-género alude a la diferencia entre rasgos biológicos/anatómicos y construcciones sociales. La noción de sexo se relaciona con el primer plano, en tanto se refiere a aquellas características exclusivamente biológicas o anatómicas, primarias o secundarias, que permiten distinguir un sexo de otros. Esto incluye hombres y mujeres, pero también a las personas reconocidas como intersexuales al presentar desde el nacimiento rasgos de ambos. Una perspectiva amplia permite entender que, si bien existe un sexo de nacimiento, que no se elige, actualmente éste puede ser modificado mediante intervención externa para que se adecúe a la identidad de los sujetos. Es el caso de las personas transexuales.

El *género*, por su parte, se refiere a las construcciones sociales en torno a lo femenino y lo masculino. A diferencia del sexo, se trata de elaboraciones culturales que cambian con el tiempo y que pueden variar en cada grupo social. Es a partir de estas construcciones que se establecen roles, valores y características particulares para cada sexo. Precisar esta diferencia en el salón de clase es particularmente importante, ya que muchas condiciones de inequidad están basadas en ideas sobre lo que son y deben ser hombres y mujeres. Vale la pena, por tanto, establecer que el sexo biológico/anatómico no se encuentra ligado a roles sociales específicos o rígidos. El motivo central de esta secuencia es develar las formas en que se manifiesta la relación sexo-género en el entorno cercano, y cómo se traduce en relaciones de poder y ejercicio de derechos.

Estrechamente vinculada con lo anterior se encuentra la noción de *estereotipo*, que alude a la imagen mental que se hace sobre un determinado grupo o colectivo, con base en una idea generalizada y simplificada de sus características. Parte central de esta secuencia será ayudar al grupo a hacer explícitos estereotipos vinculados con lo masculino y lo femenino, cuestionarlos y analizar cómo éstos producen desigualdad e inequidad.

■ Para empezar

¿Qué busco?

Explorar algunas ideas y valoraciones de género presentes en el entorno cercano de los alumnos. Esto permite iniciar la reflexión a partir de un aspecto de su realidad y da pie para recapitular la noción sexo-género.

¿Cómo guío el proceso?

Inicie la sesión 1 pidiendo a los alumnos que en silencio respondan las preguntas que aparecen al inicio de la secuencia. Luego haga una ronda de respuestas. Promueva que hablen de experiencias que han observado o vivido, que expresen cómo se han sentido y hagan juicios al respecto. Tome notas. Puede retomar estas ideas más adelante, articularlas con el contenido y propiciar un análisis más profundo.

Enriquezca esta discusión con los resultados de la actividad 1. Es recomendable primero desplegar una cierta cantidad de respuestas para reflexionar en grupo sobre ellas. Un modo de hacerlo es formular preguntas como las siguientes: ¿qué notan en este conjunto de respuestas?, ¿qué ideas son las más frecuentes?, ¿por qué creen que es así?

Dedique la última parte de la sesión a ver el recurso audiovisual *El género en nuestras vidas*, en el que se recuperan ideas que los alumnos han trabajado previamente pero que conviene actualizar. Al terminar, confirme qué entendieron y cómo explicarían con sus propias palabras la relación sexo-género.

■ Manos a la obra

¿Qué busco?

Analizar distintos ámbitos de relación, para mostrar cómo los prejuicios vinculados al género influyen en la creación de condiciones de equidad: igualdad de oportunidades, satisfacción de necesidades diversas, equilibrio de poder y capacidad para ejercer derechos.

¿Cómo guío el proceso?

Dedique parte de la sesión 2 a establecer el significado de la *equidad*, entendiendo que alude a la distribución de recursos, oportunidades y poder al interior de una sociedad. En este sentido, la equidad se da cuando distintos grupos sociales:

- Reciben los beneficios del desarrollo y tienen acceso a bienes y servicios sin discriminación o exclusión.
- Eligen su forma de vivir y disponen de oportunidades para ello.
- Reciben atención a sus necesidades, tomando en cuenta sus diferencias. Este punto es importante para entender que la equidad no es dar a todos lo mismo, sino a cada quien lo que necesita.
- Tienen un poder equilibrado al interior de la sociedad y, por tanto, la posibilidad de ejercer derechos igual que otros sectores. Esto implica combatir desequilibrios, algunos de ellos históricos (como en el caso de las mujeres y las niñas).

Para lo anterior, puede serle de utilidad retomar las reflexiones derivadas de la actividad 2, que favorecen el autoconocimiento, y de las que se pueden extraer ejemplos tanto de desequilibrio como de equidad. Ilustre con éstos, por ejemplo, lo que significa un desequilibrio en el ejercicio de derechos, en las posibilidades de libertad o en las decisiones sobre el futuro.

A partir de lo anterior, puede volver a la noción de *igualdad de derechos* que han estudiado en grados previos. Invite a los alumnos a pensar por qué la equidad es una condición para ser iguales en dignidad y derechos.

Lea con el grupo el texto “Mirar tu mundo desde la equidad de género”, o bien, realice una exposición breve.

En la actividad 3 pida a los alumnos que den ejemplos y cuenten experiencias. Éste puede ser un espacio también para cuestionar posturas, ideas o costumbres predominantes en su grupo de amigos o en su familia. Solicíteles que escuchen con atención los comentarios de sus compañeros y traten de comprender sus argumentos, sin interrumpirlos. Posteriormente, si están en desacuerdo, tienen alguna duda o quieren aportar otras ideas, sugírales que alen la mano para pedir la palabra.

La actividad 4, sobre Felipe y Adela, tiene un propósito doble:

- Fortalecer la capacidad para identificar estereotipos de género, aplicando la noción, ya estudiada para este momento, a una situación concreta. En este sentido, se espera que puedan reconocer, por ejemplo, ideas como “los hombres no pueden ser tiernos”, “limpiar es tarea de chicas”, “las mujeres deben tener como prioridad el cuidado del hogar”.



- Funcionar como detonador para diagnosticar su propia realidad. Se invita a los alumnos a mirar críticamente su entorno y *desnaturalizar* (dejar de ver como natural y normal algo) estereotipos y mandatos que se imponen por razones de género.

La revisión del recurso audiovisual *Construir relaciones para la equidad de género* es opcional, pero conveniente sobre todo para reforzar ideas y tener ejemplos de lo que implica construir relaciones con equidad.

La sesión 3 está dedicada al noviazgo. Se considera un tema particularmente importante dado el alto índice de violencia que se da en las relaciones de pareja de adolescentes. Conviene destacar en clase que construir relaciones de noviazgo sin violencia y con equidad implica reconocerse como iguales en dignidad y derechos, y también ser capaces de identificar y frenar señales de agresión. En este caso, se entiende que la violencia es un asunto vinculado con el desequilibrio de poder y la negación de derechos entre los sexos; por tanto, es en esencia una violencia de género.

Inicie la sesión invitando al grupo a pensar qué significa el noviazgo, qué “se vale” y qué no en una relación de este tipo. Esto le puede dar pie para introducir el tema y explorar las posturas de los alumnos. Es posible que note algunos prejuicios. Tome nota de ello, pero evite cuestionar o descalificar de entrada. Procure dar elementos en la sesión para, eventualmente, retomar sus posturas al final y que sea el propio grupo quien las revise.

Explique cómo los estereotipos de género y las condiciones de equidad/inequidad también se expresan en las relaciones de pareja y noviazgo.

Exhorte a pensar primero en positivo: ¿qué significaría tener un noviazgo en el que exista equidad de género? Pídales que enriquezcan el texto “Un noviazgo con equidad”, de la página 69, pensando en otras características. Revise luego el sentido inverso: la ausencia de equidad en el noviazgo.

Lea con los alumnos los rasgos que se señalan en el libro y pídales opinar, hacer juicios al respecto y agregar otros elementos. En los puntos 5 y 6, conviene que el grupo se organice en parejas con compañeros que conoce. Esto puede resultar delicado sobre todo si alguien vive de manera

directa una situación de violencia. Procure que se mencionen casos positivos o lejanos, pero si se comentan vivencias personales, cuide que se conserve un ambiente de respeto y escucha empática. Destaque el valor que tiene reconocer la violencia como un paso necesario para alejarse de ella.

El "Test sobre violencia en el noviazgo" debe ser realizado tanto por mujeres como por hombres, y fuera de clase. En el caso de quienes no han tenido una relación de noviazgo, también pueden revisarlo y valorar la relación de alguna pareja cercana.

Si bien se trata de un ejercicio íntimo y personal, una vez que lo han realizado de forma individual, puede hacer una reflexión colectiva, pero evite centrarse en experiencias puntuales. Es conveniente que las reflexiones sean generales, como sobre lo que notaron, los problemas que viven con más frecuencia o cómo pueden apoyarse ante una situación de violencia en el noviazgo.



¿Cómo apoyar?

Reconocer situaciones de equidad o inequidad de género no siempre es sencillo, puesto que muchas de estas prácticas están naturalizadas. Una forma de apoyo, particularmente en el diagnóstico de la sesión 2, es lograr que los alumnos reflexionen sobre aspectos concretos como los siguientes:

- Reconocimiento y ejercicio de algunos derechos en particular: ¿todos aquí tienen la misma libertad para expresarse?, ¿para mostrar sus emociones?, ¿para tomar decisiones en el grupo?, ¿para participar? Puede preguntar en sentido inverso: ¿hay momentos en que los chicos (o las chicas) no pueden expresarse con la misma libertad que los demás?, ¿hay actividades en las que las chicas (o los chicos) no pueden participar?

- Uso de espacios: ¿quiénes usan más el patio escolar durante el recreo?, ¿quiénes deben conformarse con las orillas?
- Asignación de tareas: ¿tenemos tareas que hacen más los chicos?, ¿hay algo que sólo se asigna a las chicas?

La intención no es reconocer sólo lo negativo y ser críticos ante ello, sino también hacer evidentes las relaciones equitativas que se han construido en su escuela. Mostrarlo, ponerle nombre y valorar cuando así ocurre es parte del aprendizaje esperado.

Recuerde a todos que la escuela debe ser un espacio libre de violencia y que pueden encontrar ayuda en las autoridades y maestros del plantel. Muchos de los noviazgos ocurren al interior de éste, por lo que deben establecerse lineamientos que impidan cualquier agresión y mediante los que se brinde el apoyo necesario en caso de que se presente.

¿Cómo extender?

Tome decisiones sobre los aspectos más críticos en el grupo y dedique mayor espacio a éstos, por ejemplo, la necesidad de cambiar ciertas formas de organización (distribución de tareas, integración de equipos, entre otros) o la construcción/modificación de normas del reglamento del aula. Puede aprovechar la última sesión para trabajar sobre esos puntos, de modo que cierren la secuencia generando productos concretos que enriquezcan la dinámica grupal.

■ Para terminar

¿Qué busco?

Concretar las reflexiones y aprendizajes sobre la equidad de género mediante una acción en la que se promuevan relaciones más equitativas o se compartan reflexiones con la comunidad escolar.

¿Cómo guío el proceso?

La sesión 4 está dedicada a la acción solidaria. De inicio, repase con el grupo lo que significa *solidaridad* (en tanto apoyo empático y acción en favor de los derechos y la dignidad de otros),

y destaque que la equidad de género sólo puede suceder mediante ésta.

Como parte de la actividad 6, oriente al grupo para elegir del fichero la actividad que sea más acorde con las posibilidades y el tiempo disponible. Si es preciso, pueden construir una opción distinta a las planteadas en el libro, siempre y cuando cumpla el requisito de promover mediante una acción concreta la equidad de género en la escuela.

En el caso del chat, la actividad consistiría en crearlo y mantenerlo por varias semanas, a fin de que cumpla con el propósito. Debe elegirse a una persona que coordine y revise las participaciones, así como dedicar unos minutos a cada sesión para comentar lo que han escrito.

Las demás opciones del fichero pueden planearse en una sesión y valorar otro espacio para exponer (o emitir, en el caso del programa de radio) y realizar el cierre.

¿Cómo apoyar?

Repase con el grupo las opciones y evalúen juntos cuál es más viable de realizar. Esto es importante para lograr que concreten la actividad y evitar frustraciones. El libro plantea alternativas, pero usted puede ajustarlas a su contexto y posibilidades.

Si eligen el chat, ayude al grupo a definir dos o tres preguntas que guíen la discusión y que se respondan durante las siguientes semanas. Por ejemplo: ¿qué es lo que nunca debe aceptarse en un noviazgo?, ¿cuál sería una regla básica para que haya equidad en un noviazgo?, ¿cómo pode-

mos actuar si estamos en una relación de noviazgo en la que notamos violencia?

Si eligen el programa de radio, piensen en algo sencillo y concreto. Pueden redactar algunas noticias en las que se exprese el contenido de la secuencia o con historias (reales o ficticias) que les sirvan para ilustrar un mensaje en favor de la equidad de género. Hable con la dirección y organice con los alumnos la transmisión del programa en un momento en el que todos puedan escucharlo.

Pautas para la evaluación formativa

Las actividades de la secuencia le ofrecen elementos para valorar en los alumnos:

- **El autoconocimiento.** La actividad del *collage* y el "Test sobre violencia en el noviazgo" son importantes para que el alumno piense sobre sí mismo, clarifique ideas y evalúe sus experiencias a la luz de un referente ético. Pida que le entreguen copia del *collage* y una reflexión sobre el test, ya que con éstas podrá notar si se aplican capacidades de autorreflexión y si han variado desde el inicio del curso; más adelante pueden compararlas con futuras actividades.
- **El juicio crítico.** Varias de las actividades de esta secuencia requieren una mirada crítica de la propia vida y del entorno. Procure recoger los productos que se generen y tomar notas sobre lo que observe en el trabajo de equipo y las puestas en común.



Secuencia 6

Me comprometo con mi dignidad

(LT, págs. 74-83)

Tiempo de realización	4 sesiones
Eje	Conocimiento y cuidado de sí
Tema	Sujeto de derecho y dignidad humana
Aprendizaje esperado	Valora su responsabilidad ante situaciones de riesgo y exige su derecho a la protección de la salud integral.
Intención didáctica	Valorar la importancia de su derecho a la salud integral y de ser reconocidos como sujetos de derechos, para que puedan exigir su cumplimiento. Asimismo, reflexionar y enfrentar comportamientos y situaciones riesgosas que comprometan su bienestar y su dignidad, tomando en cuenta factores que los fortalecen en los niveles personal, familiar y social, y valorando su cuidado integralmente.
Material	<ul style="list-style-type: none">• La carpeta o caja para guardar los escritos personales que se realizarán.
Recursos audiovisuales e informáticos para el alumno	Audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>Mi derecho a una salud integral</i>• <i>Prevención y ambientes protectores</i> Informático <ul style="list-style-type: none">• <i>Si me cuido, cuido la dignidad humana</i>
Materiales de apoyo para el maestro	Recursos audiovisuales <ul style="list-style-type: none">• <i>Los derechos humanos en la historia</i>• <i>La evaluación en la formación cívica y ética</i> Bibliografía <ul style="list-style-type: none">• Gómez, Paula (2002). "Estrategias didácticas para trabajar las habilidades sociales en el contexto escolar", en Rosario Ortega et al., <i>Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo</i>, Madrid, Cruz Roja Juventud, pp. 133-158. Disponible en http://www.deciencias.net/convivir/2.protocolos/P.guias.RConflictos/Cruzroja/Estrategias_preencionviolencia%28167p%29.pdf• Instituto Nacional de Salud Pública (2018). "Conducta suicida en adolescentes en México". Disponible en https://www.insp.mx/informacion-relevante-insp/4705-saludmental-cosamec.html• Organización Mundial de la Salud (2000). <i>¿Qué ocurre con los muchachos? Una revisión bibliográfica sobre la salud y el desarrollo de los muchachos adolescentes</i>, Ginebra, OMS. Disponible en http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/66489/1/WHO_FCH_CAH_00.7_spa.pdf

¿Qué busco?

Reconocer y reflexionar sobre las responsabilidades del cuidado de la salud y el bienestar integral, e identificar fortalezas y cualidades para actuar frente a situaciones de riesgo para la salud y el bienestar.

Acerca de...

En la secuencia se trabajan aspectos relacionados con la responsabilidad de los adolescentes ante situaciones de riesgo y las obligaciones del

Estado mexicano de proteger el derecho a la salud. La idea es que se evidencie el vínculo con la dignidad humana y su reconocimiento como sujetos de derechos, porque esto último significa capacidad de goce y ejercicio. De ahí la relevancia de asumir responsabilidades para la conservación de la salud.

La *salud* es más que la ausencia de enfermedades, se conceptualiza como el equilibrio de factores biológicos, mentales y sociales, tal como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS), y es también un derecho de las y los adolescentes.



Las actividades de esta secuencia contribuyen al fortalecimiento de la *autoestima* y a la construcción de una ética del cuidado. La autoestima es clave para enfrentar situaciones de riesgo, fomentar la confianza en las capacidades y valorar el autocuidado. Paula Gómez (2002) resume la autoestima en dos puntos fundamentales:

1. Es una evaluación que cada persona efectúa y mantiene de sí mismo/a e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito.
2. Es la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo (p. 135).

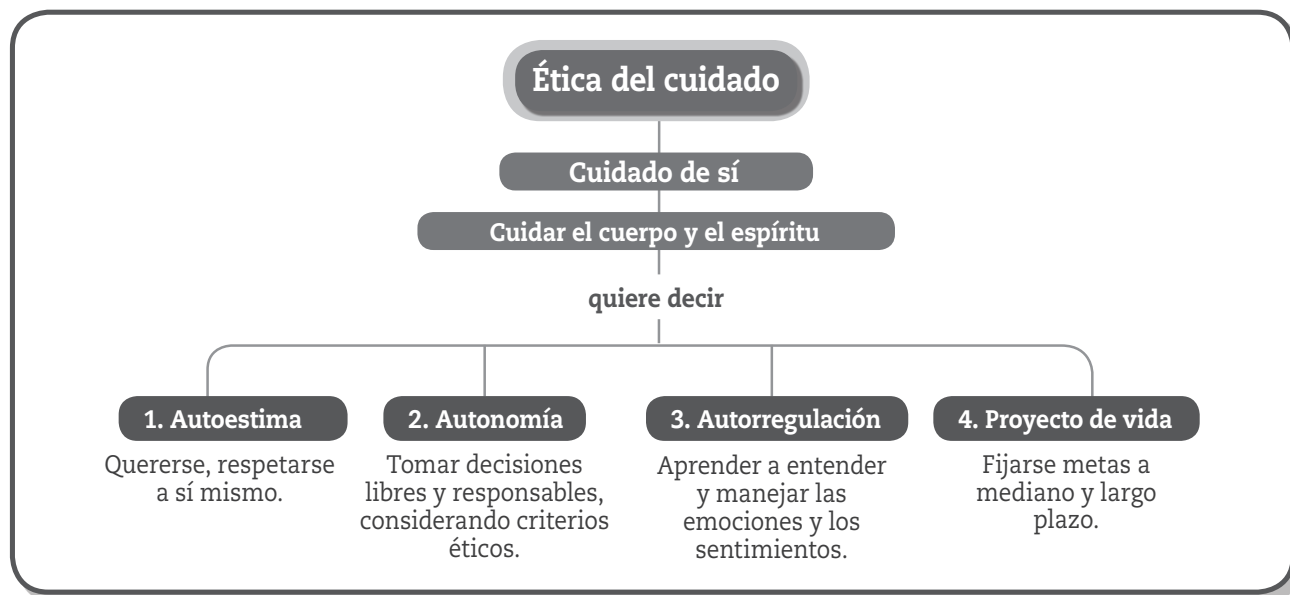
La *ética del cuidado* contribuye a la reflexión colectiva sobre los factores que favorecen las capacidades de las y los adolescentes para protegerse de influencias del medio que resultan riesgosas para su bienestar. Para tener un panorama general de lo que implica este componente, lea antes de dar la clase "Ética del cuidado", páginas 82 y 83.

¿Cómo guío el proceso?

En la sesión 1 se trabaja con el recurso informático *Si me cuido, cuido la dignidad humana*. Éste tiene correspondencia con el eje Conocimiento y cuidado de sí, que abarca contenido de las secuencias 4 y 5. Con él se trata de ubicar a los alumnos en el contexto de la formación del propio criterio y la capacidad de cuestionar y reaccionar a mensajes y presiones externas, en este caso, de los medios, la publicidad, las redes sociales y de situaciones que pueden afectar su salud integral (adicciones, malnutrición, infecciones de transmisión sexual, entre otras).

Como parte de la actividad 1, se plantea un ejercicio de introspección relacionado con la autoimagen, que los alumnos deben conservar en sus carpetas. Para realizarlo, es necesario que le pida al grupo:

- Reflexionar sobre qué les gusta de su cuerpo. Por ejemplo, alguna de las partes de éste y lo que pueden hacer con ella.



■ Para empezar

¿Qué busco?

La intención didáctica es que los alumnos realicen una proyección a futuro, basados en la autoimagen, e inicien la exploración del tema de su derecho a la salud.

- Dibujar en medio de una hoja cómo son en la actualidad.
- Escribir, al lado izquierdo del dibujo, qué les gustaría hacer en diez años y del derecho, cómo les gustaría ser en veinte años.

En la actividad 2 se trabaja en grupo para recuperar ideas previas sobre el concepto de salud integral y su vínculo con el derecho a la salud. Es

indispensable dar tiempo en la elaboración del esquema colectivo que se indica en el inciso b para complementarlo conforme avancen en el desarrollo de las sesiones y contrastar lo aprendido al final de la secuencia.

■ Manos a la obra

¿Qué busco?

Profundizar en el derecho a la salud y en los instrumentos jurídicos que permiten exigirlo. La intención es que los alumnos reconozcan sus responsabilidades para cuidar de sí mismos, enfrentar situaciones de riesgo para su salud y fortalecer sus capacidades para resolverlas.

¿Cómo guío el proceso?

A partir de la sesión 2 se profundiza en la protección de la salud como un derecho, y en la necesidad de generar un ambiente protector en el entorno familiar para asegurar su goce.

Por esta razón, la actividad 3 tiene el propósito de sensibilizar a los alumnos con el caso de un integrante de la familia de Omar, que requiere atención especial por su condición de vulnerabilidad. También se busca promover la empatía y consideración hacia otras personas al interrogar sobre los sentimientos que experimenta Omar, y cómo se sentirían los alumnos si tuvieran un familiar con la misma condición de Brayan.

Para la plenaria sobre el caso de Omar y su hermano, solicíteles que para cada pregunta mencionen su respuesta, y en el grupo comenten en qué hubo coincidencias y en qué no.

Explique que el trastorno del espectro autista no se trata de una enfermedad, sino de una condición neurológica con la que se nace. Resalte que implica la atención de los servicios de salud.

La actividad 4 puede trabajarla en grupo o solicitar que se organicen en tres equipos. Pídales que alguien tome nota a medida que vayan dando respuesta a las preguntas y mencionando los problemas de salud que pueden afectar a las y los adolescentes.

Oriente a los alumnos para identificar qué problemas afectan más la salud de las chicas que la de los chicos, cuáles impactan más a adolescentes



de zonas urbanas, cuáles a los de zonas rurales, y cuáles creen que son más frecuentes, más alarmantes, menos atendidos, etcétera.

Retome los comentarios de los alumnos, hágales notar cómo las dimensiones de la salud están interrelacionadas y son interdependientes (por lo que es integral).

La cronología de la página 77 se puede usar como un recurso para revisar información sobre una parte del proceso en el que se han ido ampliando los derechos de la niñez hasta llegar a la actual Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), aprobada en el año 2014, por la que se dispuso la organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2015).

Si considera necesario ejemplificar la dimensión social del derecho a la salud, recuerde a los alumnos campañas que se hayan llevado a cabo en la escuela o notas de prensa sobre problemas de salud.

Si lo considera pertinente, en este momento utilice el recurso audiovisual *Mi derecho a una salud integral*.





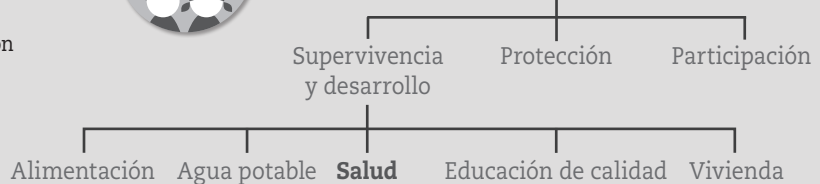
El mundo

1989

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba la Convención de los Derechos del Niño



Niñas, niños y adolescentes tienen **los mismos DERECHOS** que los adultos:



México

1983

Artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.



Toda persona tiene derecho a la protección de la salud.

1984

Artículo 73 de la Ley General de Salud.



Todas las instituciones de salud deben fomentar y apoyar a personas en riesgo de sufrir trastornos mentales y del comportamiento, preferentemente si se trata de niñas, niños y adolescentes.

1990

México ratifica la Convención de los Derechos del Niño y se compromete a cumplir su contenido.



2000

Reforma al artículo 4°. Niñas, niños y adolescentes son reconocidos como sujetos de derechos.



"[...] tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral". El Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos.

2014

Aprobación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.



"Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud, así como a recibir la prestación de servicios de atención médica gratuita y de calidad de conformidad con la legislación aplicable, con el fin de prevenir, proteger y restaurar su salud".

2015

Se crea el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA).



- De la Federación
- De cada entidad federativa
- De cada municipio

¡Vigila y entérate sobre la ley que protege TUS derechos!

En la sesión 3, se pretende que los alumnos se reconozcan como titulares de derechos y sujetos responsables de su salud y bienestar integral. Lo anterior con la finalidad de que reflexionen sobre el cuidado de su propio bienestar, en tanto postura ética, y sus responsabilidades para hacer frente a riesgos y comportamientos contra su salud integral.

Una parte de esa reflexión se relaciona con las adicciones. En la actividad 6 se aborda el caso de Dalia, tomando como trasfondo el tema del consumo de azúcar, para que los alumnos discutan posturas éticas frente a hábitos, toma de decisiones y solidaridad. Permítales que organicen el debate, que nombren quién moderará las participaciones. En caso de ser necesario, intervenga para ayudarles a profundizar en sus argumentaciones.

Una reflexión importante sobre este caso es la parte en que se plantea la contradicción entre tener información, *saber* (datos, estadísticas, prevenciones, campañas, lecciones, casos cercanos, etcétera), y tener cierto *nivel de conciencia* sobre un riesgo, y pese a ello tomarlo.

Si observa que no se genera mucha participación, puede formular los cuestionamientos en términos de “Quiénes estén a favor de que... le-

vanten la mano”, y de esta forma propiciar que los alumnos brinden argumentos.

Al terminar, haga hincapié en el impacto inmediato y mediato en la comunidad y la sociedad, a partir de problemas de salud que pudieron evitarse y prevenirse con hábitos adecuados; éste es otro modo para mostrar cómo nos afectamos unos a otros los seres humanos.

En general, el estado de salud y particularmente las enfermedades afectan al círculo familiar y pueden mover criterios éticos, relativos al autocuidado y a la incorporación de hábitos saludables. En una visión sistémica, se diría que no sólo se enferma la persona, sino también su familia.

Comente los rasgos positivos que surgen gracias a situaciones como éstas, que implican cambiar hábitos, lo cual, a largo plazo, contribuye a que las siguientes generaciones puedan adoptarlos y cuidarse. La salud integral, en última instancia, es un hecho social, que plantea la necesidad de ejercer derechos y que implica experimentar empatía, compasión (padecer con el otro), solidaridad y participación.

Como parte de la actividad 8, promueva que lean en voz alta las “Diez claves para proteger tu vida y tu salud, y enfrentar situaciones de riesgo”. Pídales que alternen la lectura.

Diez claves para proteger tu vida y tu salud, y enfrentar situaciones de riesgo

1. Tener amor propio, valoración de tu dignidad, autoestima.
2. Desarrollar autoconfianza. Confianza y seguridad en ti, serenidad y fortaleza moral ante situaciones riesgosas.
3. Ser autónomo. Tomar decisiones propias, libres, responsables, tomar en cuenta lo que es correcto, pese a las presiones de los demás.
4. Tener capacidad para aprender de tus errores y para pedir ayuda.
5. Comprometerte contigo. Trazar metas para tu vida a mediano y largo plazo; adoptar rutinas y acciones que te encaminen a lograr tus propósitos.
6. Tener capacidad para superar frustraciones y continuar adelante con tu vida.
7. Comunicarte y socializar con amigos, familia, compañeros, vecinos, gente que acabas de conocer.
8. Reconocer hábitos saludables que observas; recordar a quienes te los enseñaron; cómo lo hicieron, y por qué sigues practicándolos. Modificar algunos y adquirir otros en un sentido positivo.
9. Informarte lo suficiente sobre las consecuencias de algunos riesgos para tu bienestar.
10. Tomar responsabilidades frente a tu derecho a la salud en aspectos que implican acciones concretas: alimentación adecuada, hábitos de higiene, prevención de accidentes, protección ante riesgos de consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, uso de dispositivos electrónicos y redes sociales.



Al cierre de la sesión 3, puede usar el recurso audiovisual *Prevención y ambientes protectores*, el cual aborda la noción de prevención integral y diferentes maneras de contribuir a la creación de ambientes sanos para las y los adolescentes, bajo una perspectiva de cuidado (autocuidado, co-cuidado).

■ Para terminar

¿Qué busco?

Profundizar en la noción de la ética del cuidado como criterio de las responsabilidades y la autorregulación para el cuidado de la salud y el bienestar integral.

¿Cómo guío el proceso?

Como parte de la actividad 9, solicite a los alumnos que revisen las respuestas dadas a las preguntas de inicio de secuencia, para enriquecerlas con el apoyo de todos los integrantes del grupo:

1. ¿Qué significa para ti la salud?
2. ¿Qué situaciones de riesgo para tu salud y bienestar integral identificas en el entorno donde vives?
3. ¿Cuáles son tus responsabilidades para enfrentar esas situaciones de riesgo?

Con las dos últimas preguntas se trabaja la percepción sobre riesgos o posibles situaciones de peligro presentes en su entorno. Las respuestas de los alumnos pueden relacionarse con ejemplos de grupos o personas que pueden ofrecerles drogas o convencerlos de probarlas, o incluso mencionar factores como baja autoestima, problemas familiares, consumo de sustancias por parte de algún familiar o amistades. En caso de que no se mencione, comente que la venta de alcohol y cigarrillos a menores de edad (que la ley prohíbe), además de ser ilegal, pone en riesgo a las y los adolescentes en la comunidad.

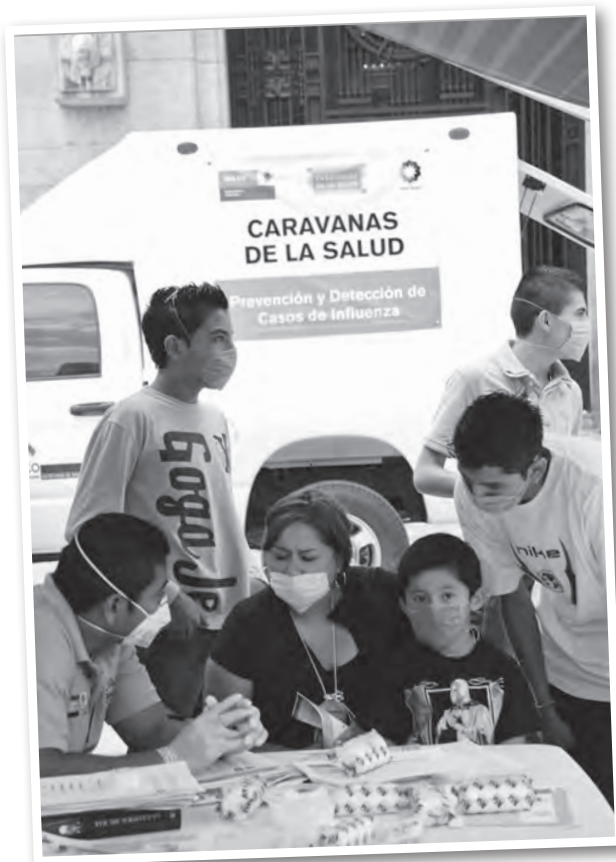
Con la finalidad de que puntualicen sus responsabilidades para enfrentar las situaciones de riesgo que identificaron, dídeles que pueden incorporar acuerdos para el cuidado de su salud.

Se espera que al final de la secuencia, particularmente en el inciso *b*, los alumnos mencionen aspectos como: solicitar información a las autoridades, contribuir a difundirla, buscar qué programas de atención en salud hay en su comunidad, pedir apoyo a los servicios de salud presentes en su localidad, participar con sus amigos en brigadas de salud, acercarse a programas para la salud sexual y la prevención de infecciones de transmisión sexual.

Pautas para la evaluación formativa

Como insumos para esta secuencia, puede tomar en cuenta:

- El esquema elaborado colectivamente como parte de la actividad 2, para presentar el derecho a la salud.
- Los ejemplos de acciones concretas de autocuidado y protección formulados en la actividad 8.



Recomendaciones para la Evaluación del bloque 1

(LT, págs. 84-87)

¿Qué busco?

Reconocer el avance en la adquisición de los aprendizajes previstos para el primer trimestre en cuatro aspectos: pertinencia y relevancia de los contenidos; comprensión de conceptos y manejo de información clave; aplicación de lo aprendido y avances en el desarrollo de habilidades socioemocionales para la construcción de una convivencia solidaria y respetuosa de los derechos humanos.

I. Apreciación personal sobre contenidos y actividades

¿Cómo guió el proceso?

Para la actividad 1, inicie recordando con el grupo cuál es el propósito de un mapa mental y cómo se elabora. Puede incluir en esta introducción ideas como las siguientes:

- Propósito. Un mapa mental es una forma de organización gráfica que permite plasmar las ideas clave de un tema y generar asociaciones entre ellas. A diferencia del mapa conceptual, no sólo incluye conceptos, sino ideas e imágenes que se organizan en torno a un elemento central.
- Componentes. Un elemento principal que puede ser una idea clave o una imagen. Éste debe ser representativo del tema que se quiere plasmar.

- Ideas o imágenes secundarias. Están asociadas al elemento principal de modo que permiten explicarlo mediante elementos más puntuales. Algunos de ellos pueden tener una relación más directa o inmediata con la idea central y otros un carácter indirecto o más distante. Esta jerarquía debe expresarse gráficamente, de modo que los primeros se encuentren más cercanos y directamente asociados a la idea central, mientras que los segundos pueden ubicarse como subramas.
- Conectores. Todos los componentes del mapa mental deben vincularse. Así, la idea o imagen central se une mediante líneas con los elementos más inmediatos a ella y éstos, a su vez, con los que ayudan a comprender su contenido.

Para la elaboración del mapa mental, ayude a los alumnos a identificar el tema central. Invítelos a pensar en palabras que se asocien de manera más inmediata con la idea central.

Pueden hacer un listado y a partir de él jerarquizar y definir qué palabras o frases son más generales y cuáles más específicas. Las más generales deberán ir más cerca de la idea central, mientras que las más específicas serán subramas. Los alumnos tendrán que decidir, a partir de las asociaciones que realicen, en qué punto del mapa las colocarán.

Una vez que los alumnos hayan realizado su mapa mental, organice una presentación o una exposición breve en la que vean las diferentes versiones. Comparen los distintos elementos que integraron y la forma en que los asociaron.

Pida que le entreguen los mapas y evalúe en ellos puntos como los de esta tabla.

	Completamente	De forma parcial	No lo cumple
La estructura			
Se reúnen los requisitos de un mapa mental (elementos central y secundarios organizados jerárquicamente y conectores).			
El contenido			
El mapa en su conjunto guarda relación con el tema del bloque y lo estudiado.			
El mapa incluye las ideas más importantes trabajadas en las seis secuencias.			
El mapa muestra la articulación que existe entre temas y subtemas, y da cuenta de que se comprenden estas relaciones.			

La actividad 2 tiene la intención de dar espacio a la expresión personal.

No es necesario evaluarla puntualmente, pero sí puede proporcionar pistas a los alumnos para notar qué temas se comprendieron mejor, cuáles se acercan más a sus necesidades y qué estrategias resultaron más pertinentes.

II. Manejo de conceptos e información clave del bloque

¿Cómo guió el proceso?

En la actividad 3 son relevantes tanto la precisión en las respuestas (cierto/falso) como la argumentación. Para evaluar utilice la siguiente plantilla:

Pida al grupo que lea con cuidado las situaciones que se presentan en la actividad 4. Sólo el inciso *b* es correcto. Como en el caso anterior, valore la respuesta de los alumnos y sus argumentos.

Considere las siguientes razones para elegir la respuesta correcta:

- En el caso de Eliseo, él se basa en datos que no son confiables ni científicos. Aunque la experiencia de otros puede ser una fuente valiosa de información, en este caso sustentarse sólo en ello puede llevarlo a tomar una decisión que afecte su salud.
- En cuanto a María del Carmen, ella elige una opción que involucra una fuente segura (una institución pública especializada en salud), no se

	Es cierto	Es falso	Lo pienso porque...
La identidad de una persona se conforma también al interactuar con grupos sociales y culturales.	X		<ul style="list-style-type: none"> • Aprendo ideas, valores, costumbres... de las personas con las que convivo. • Mi identidad es individual, pero también colectiva. • Las personas nos influimos unas a otras al convivir.
Pertenecer a un grupo significa aceptar todas sus ideas, valores y costumbres sin cuestionarlos.		X	<ul style="list-style-type: none"> • Tengo derecho a tener mis propias ideas como individuo. • En ocasiones, lo que se aprende en un grupo puede ir en contra de lo que consideramos correcto. • Porque hay que ser críticos también con lo que nos ofrecen o lo que aprendemos en un grupo.
Ejercer el derecho a la información permite tomar decisiones.	X		<ul style="list-style-type: none"> • Cuando tenemos información podemos saber qué opciones tenemos y así decidir mejor. • La información permite que sepamos cuáles son nuestros derechos y reconocer lo que nos ayuda a ejercerlos. • Si no tenemos información, podemos tomar decisiones que nos afectan o nos ponen en riesgo.
Analizar críticamente la información implica preguntarse de dónde proviene, quién la emite y con qué propósito.	X		<ul style="list-style-type: none"> • Tenemos que distinguir la información confiable de la que no lo es. • No toda la información que recibimos sirve para todo o es adecuada para lo que necesitamos. • Hay que cuestionar la información para no aceptar aquella que pueda ser engañosa o ponernos en riesgo.
La salud integral sólo se logra evitando las enfermedades.		X	<ul style="list-style-type: none"> • La salud integral no sólo incluye evitar enfermedades, sino tener bienestar físico, mental y social. • Evitar enfermedades es sólo una parte que debe complementarse con otras como vivir tranquilos o satisfacer necesidades básicas. • La salud debe incluir todos los aspectos de una persona: su cuerpo, su mente, sus relaciones sociales.
La equidad de género no puede existir porque hombres y mujeres no son iguales.		X	<ul style="list-style-type: none"> • Hombres y mujeres sí son iguales en dignidad y derechos, aunque sean distintos en otros rasgos. • Aunque haya diferencias, todos merecen las mismas oportunidades para desarrollarse. • La equidad tiene que existir para que haya igualdad de derechos, aun entre personas distintas.

conforma sólo con lo que encuentra en internet, sino que se acerca a una alternativa que le permite profundizar y aclarar ideas de manera directa (un taller).

- En el caso de Mariano, su fuente de información es internet y visita espacios en los que se plantean acciones riesgosas para la salud. Su decisión de no participar no se basa en información confiable que le ayude a reconocer el peligro, sino en una percepción personal.

III. Aplicar lo aprendido mediante el análisis de un caso

¿Cómo guió el proceso?

La intención del ejercicio es reconocer la presencia de estereotipos y el modo en que inciden en decisiones concretas. En el caso de Pedro, se ponen en juego roles estereotipados de hombre y mujer: el hombre provee y decide; la mujer cuida la casa y acepta las decisiones del esposo. Es deseable que los estudiantes identifiquen estos elementos y construyan argumentos en los que aludan a la igualdad de derechos, la equidad y la libertad de las personas.

Algunos de los argumentos que se esperan en este ejercicio son:

- Pedro tiene la idea de que la mujer debe cuidar a otros y ser maternal. Por eso piensa que ser maestra es una profesión adecuada para una mujer. No toma en cuenta que Juana tiene derecho a decidir sobre su vida.
- Una razón por la que Juana aceptó la decisión de Pedro puede ser que desde niña ha aprendido que obedecer al esposo es una obligación de las mujeres. Ésta es una idea estereotipada que afecta sus derechos, pero en ese momento ella no lo reconoce así, aunque sienta que no hace lo que desea.
- Pedro considera que es parte de su función como esposo tomar decisiones sobre la vida de Juana. Ella asume que ser mujer y esposa incluye la obediencia hacia Pedro y acatar lo que él decida. Ambos son estereotipos de género que imponen formas de ser y limitan la libertad de Juana.
- Ambos podrían actuar de otra manera: que platicquen entre ellos sobre lo que quiere cada

uno; que Pedro apoye a Juana en la carrera que eligió y que juntos enfrenten la atención de la casa, el cuidado de los hijos e incluso el empleo para satisfacer las necesidades familiares.

En este ejercicio no hay respuestas únicas aunque sí elementos deseables. Es recomendable que realice una puesta en común en la que los alumnos comparen ideas y enriquezcan sus argumentaciones, eligiendo aquellos argumentos que mejor respondan a las preguntas y retomen lo aprendido en el bloque.

IV. Integración y conocimiento del grupo

¿Cómo guió el proceso?

Al ser el primer trimestre, es probable que no todos se conozcan o que las oportunidades de platicar con algunos integrantes del grupo hayan sido escasas; por ello, aproveche la actividad 5 para motivarlos a que formen equipos con compañeros a quienes conozcan poco.

La actividad debe hacerse de forma individual. Solicite que la realicen en casa y aproveche la clase para socializar las respuestas.

El contenido de las frases incompletas puede ser muy diverso, pero se espera que los alumnos:

- Se animen a hablar cuando hay dudas o sienten pena al abordar algún tema. Eviten burlas y muestren respeto ante las preguntas o necesidades de información de otros.
- Adopten una postura en contra de la violencia. Procuren actitudes de respeto y una resolución pacífica de conflictos. Se pronuncien en contra de acciones violentas (no se queden en silencio ni las acepten).
- Se manifiesten o adviertan sobre situaciones de riesgo. No se queden callados si ven que alguien del grupo está en peligro. Apoyen en la búsqueda de información confiable, eviten rumores o fuentes poco confiables.

Puede identificar las ideas más frecuentes y hacer notar a los alumnos aquello que la mayoría espera de un grupo al que pertenece. Durante la puesta en común cuide que el tono sea respetuoso y se llegue a compromisos.

V. Para conocerme y valorarme más

¿Cómo guío el proceso?

En la actividad 6 se trabaja la introspección y la clarificación. Las distintas respuestas de los alumnos son aceptables, pero debe confirmarse que todos sean capaces de reconocer al menos algo que valoran de cada espacio. Si alguien no lo logra, conviene preguntar por qué y considerar los argumentos. Por ejemplo, puede ser un alumno que vive un entorno familiar de violencia y, por lo tanto, no identifica algo con posibilidad de ser valorado. En casos así, invítelo a pensar en otros grupos y personas con las que conviva, y a encontrar en ellos un aporte que le enriquezca.

VI. Rúbrica para valorar los aprendizajes del bloque

¿Cómo guío el proceso?

La actividad 7 es una autoevaluación, por lo que en principio son aceptables las distintas opiniones del alumno; sin embargo, debe hacerse de

manera seria y rigurosa a fin de que permita reconocer avances. Para realizarla:

- Lea con el grupo en voz alta cada frase. Aclaren su significado y den algunos ejemplos. Si lo considera necesario, haga ajustes en la redacción o modifique las frases de modo que sean más claras.
- Precise lo que representa cada valor: "Mucho" significa que lo tiene claro en su mente, pero además lo practica o lo piensa siempre que hay oportunidad para ello. "Poco" implica que lo comprende, pero sólo parcialmente forma parte de lo que piensa o hace. "Nada" significa que no lo comprende ni le interesa pensar en ello o que lo comprende, pero no lo aplica en absoluto.
- En todos los casos debe haber un argumento que se relacione con sus respuestas.

Repase con el grupo, mediante lluvia de ideas, qué acciones o compromisos podrían asumir para mejorar su desempeño respecto a estos aprendizajes. Pida a los alumnos incluir en su cuaderno un escrito con el nombre "Propuestas para mejorar". En él deben anotar al menos dos compromisos para avanzar en los aprendizajes en los que respondieron "Poco" o "Nada".

