

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Programa psicopedagógico para desarrollar la competencia argumentativa en
estudiantes de la I. E. Secundaria "José Carlos Mariátegui" - Rioja, 2019**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, con mención en
Psicopedagogía**

AUTOR:

Uva Peralta Pérez

ASESOR:

Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

CO-ASESOR:

Dr. Segundo José Gálvez Vásquez

Rioja - Perú

2021



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).
Vea una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Programa psicopedagógico para desarrollar la competencia argumentativa en
estudiantes de la I. E. Secundaria “José Carlos Mariátegui” - Rioja, 2019**

Tesis para optar el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, con mención en
Psicopedagogía

AUTOR:

Uva Peralta Pérez

ASESOR:

Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

CO-ASESOR:

Dr. Segundo José Gálvez Vásquez

Rioja – Perú

2021

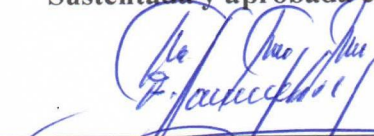

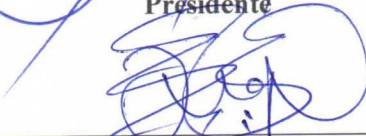
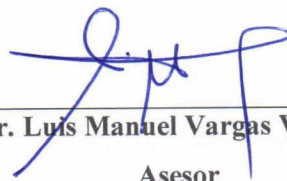
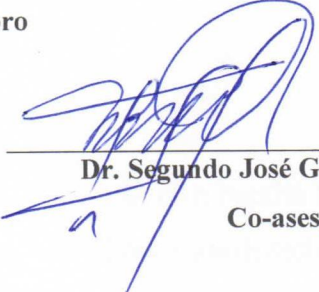
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Programa psicopedagógico para desarrollar la competencia argumentativa en
estudiantes de la I. E. Secundaria “José Carlos Mariátegui” - Rioja, 2019**

AUTOR:
Uva Peralta Pérez

Sustentada y aprobada el 15 de diciembre de 2021, por el siguiente jurado:

 _____ Lic. M.Sc. Fausto Saavedra Hoyos Presidente	 _____ Lic. M.Sc. Carlos Alberto Flores Cruz Secretario
 _____ Lic. M.Sc. Pedro Zubiarte Montalván Miembro	 _____ Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez Asesor
 _____ Dr. Segundo José Gálvez Vásquez Co-asesor	

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**Programa psicopedagógico para desarrollar la competencia argumentativa en
estudiantes de la I. E. Secundaria “José Carlos Mariátegui” - Rioja, 2019**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro Ciencias de la Educación con mención
en Psicopedagogía

El suscrito declara que el presente trabajo de investigación es original en su contenido y en
su forma

Uva Peralta Pérez

Autor

Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Asesor

Dr. Segundo José Gálvez Vásquez

Co-asesor

Declaratoria de autenticidad

Uva Peralta Pérez, con DNI N° 27432363, egresado de la Sección de posgrado de la Facultad de Educación y Humanidades, Programa de Maestría en Ciencias de la Educación; mención en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, con la Tesis titulada: **Programa psicopedagógico para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de la I. E. secundaria “José Carlos Mariátegui” - Rioja, 2019.**

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada es de mi autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las citas y referencias de las fuentes bibliográficas consultadas.
3. Toda la información que contiene la tesis no ha sido auto plagiada;
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido alterados ni copiados, por tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.

Por lo antes mencionado, asumo bajo responsabilidad las consecuencias que deriven de mi accionar, sometiéndome a las leyes de nuestro país y normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

Tarapoto, agosto de 2021.



Br. Uva Peralta Pérez

DNI N° 27432363



Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres:	Uva Peralta Pérez		
Doctorado / Maestría / Segunda Especialidad:	Maestría con mención en Psicopedagogía	Teléfono:	990783421
Correo electrónico:	uperper20@outlook.com	DNI:	27432363

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de:	Unid. de Posgrado de la Facultad de Educ. y Hum.
Programa de:	Maestría en ciencias de la educación

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	<input checked="" type="checkbox"/>	Trabajo de investigación	<input type="checkbox"/>
Trabajo de suficiencia profesional	<input type="checkbox"/>		

4. Datos del Trabajo de investigación

Título:	Programa psicopedagógico para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de la I.E. secundaria "José Carlos Mariátegui" - Rioja, 2019
Año de publicación:	2021

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	<input checked="" type="checkbox"/>	Embargo	<input type="checkbox"/>
Acceso restringido **	<input type="checkbox"/>		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de

San Martín, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **“Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA”**.




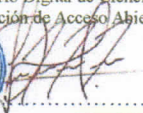
Firma y huella del Autor

8. Para ser llenado en el Repositorio Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto.

Fecha de recepción del documento:

13/10/2022

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
Repositorio Digital de Ciencia, Tecnología
e Innovación de Acceso Abierto – UNSM.


Ing. Grecia Vanessa Fachin Ruiz
Responsable

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

**** Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

Dedicatoria

A mis adorados padres en el cielo Luz Angélica Pérez Bustamante y José Ricarte Peralta Vásquez.

A mi querida esposa Concesa Díaz y a mi adorado hijo Jhon Milton Peralta.

A mis estudiantes de la I.E. José Carlos Mariátegui –Naranjillo.

De: Uva

Agradecimiento

A mi familia por su incansable apoyo en mi proceso de formación profesional.

A mis colegas de la I.E. José Carlos Mariátegui –Naranjillo, con quienes compartimos inolvidables momentos sociales y académicos.

Al Dr. José Gálvez Vásquez, mi amigo y maestro mentor de mi formación docente.

Al Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez, mi amigo y asesor en esta empresa científica.

Al Director de la IE “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo y a todas las personas que de una u otra manera han contribuido con esta investigación.

El autor

Índice general

	Pág.
Dedicatoria -----	vii
Agradecimiento -----	viii
Índice general -----	ix
Resumen -----	xv
Abstract -----	xvi
Introducción -----	1
 CAPÍTULO I CONTEXTO SITUACIONAL	
1.1. Realidad problemática. -----	6
1.2. Antecedentes -----	44
1.3. Justificación. -----	47
 CAPITULO II BASES TEÓRICAS	
2.1. Análisis e interpretación del episodio crítico central. -----	50
2.2. Análisis e interpretación de la influencia de los factores -----	60
2.3. Principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica -----	77
2.4. Programa psicopedagógico: Proyecto de aprendizaje -----	78
2.5. Competencia argumentativa escrita -----	79
2.6. Evaluación -----	81
2.7. Definición de términos básicos -----	81
 CAPÍTULO III PROGRAMA PSICOPEDAGOGICO CON UNA NUEVA RACIONALIDAD PEDAGÓGICA	
3.1. Introducción -----	85
3.2. Objetivos -----	86
3.3. Análisis del episodio crítico central -----	88
3.4. Principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica -----	97
3.5. Competencia argumentativa escrita -----	97
3.6. Programa psicopedagógico -----	101
3.7. Implementación: proyecto de aprendizaje -----	105
3.8. Matriz de organización de la nueva racionalidad pedagógica -----	108

3.9. Operacionalización de variables de la investigación-----	109
---	-----

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

4.1. Métodos -----	111
4.2. Fundamentos de la metodología -----	113
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos -----	116
4.4. Técnicas de análisis e interpretación de datos.-----	117
4.5. Población -----	118
4.6. Muestra -----	118

CAPÍTULO V RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Resultados-----	119
5.1.1. Resultados de la fase inicial -----	119
5.1.2. Resultados de la fase aplicada-----	122
5.2. Discusión -----	141
CONCLUSIONES -----	145
RECOMENDACIONES -----	149
BIBLIOGRAFÍA -----	151
ANEXOS -----	159
ANEXO 1: Matriz de consistencia de la investigación-----	159
ANEXO 2: Proyecto de aprendizaje -----	161
ANEXO 3: Rúbrica para la evaluación de la competencia argumentativa escrita-----	172
ANEXO 4: Reflexiones, registro y sistematización de información -----	174
ANEXO 5: Desarrollo de las actividades de aprendizaje -----	191
ANEXO 6: Portafolio del estudiante -----	196
ANEXO 7: Informe técnico pedagógico de fin del año escolar 2019 -----	205
ANEXO 8: Solicitud de autorización -----	206
ANEXO 9: Constancia de ejecución del proyecto -----	207

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Aprendizajes esperados para la competencia argumentativa escrita como parte de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna” -----	100
Tabla 2. Operacionalización de las variables de la investigación -----	109
Tabla 3. Población y muestra de la investigación -----	118
Tabla 4. Objetivos, tópicos recogidos y resultados de la primera fase de la investigación -----	119
Tabla 5. Calificaciones en la competencia argumentativa escrita según variables de los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” –Naranjillo, 2019. -----	122
Tabla 6. Niveles de logro según escalas de calificación aplicadas en la investigación. -----	124
Tabla 7. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” - Naranjillo, 2019. -----	125
Tabla 8. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” - Naranjillo, 2019.-----	126
Tabla 9. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la conclusión" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” - Naranjillo, 2019.-----	127
Tabla 10. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” - Naranjillo, 2019. -----	128
Tabla 11. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” - Naranjillo, 2019.-----	129

Tabla 12. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la conclusión" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019 -----	130
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de los resultados del pre test sobre el desarrollo de la competencia argumentativa escrita por dimensiones de los estudiantes de Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" – Naranjillo, 2019.-----	135
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de los resultados del pos test sobre el desarrollo de la competencia argumentativa escrita por dimensiones de los estudiantes de Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" – Naranjillo, 2019.-----	136
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de los resultados del pre y pos test sobre el desarrollo de la competencia argumentativa escrita por dimensiones de los estudiantes de Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" – Naranjillo, 2019.-----	137
Tabla 16. Prueba de muestras emparejadas de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" – Naranjillo, 2019. -----	138

Índice de figuras

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Matriz de organización de los procesos y principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica. -----	108
<i>Figura 2.</i> Modelo del proceso de investigación protagónica propuesto por Segundo J. Gálvez Vásquez.-----	115
<i>Figura 3.</i> Diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; pág. 136) -----	116
<i>Figura 4.</i> Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 7) -----	125
<i>Figura 5.</i> Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 8)-----	126
<i>Figura 6.</i> Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la conclusión" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 9)-----	127
<i>Figura 7.</i> Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la tesis" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 10) -----	128
<i>Figura 8.</i> Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 11) -----	129
<i>Figura 9.</i> Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la tesis" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 12) -----	130

- Figura 10.* Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el pre y post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tablas 7 y 10) ----- 131
- Figura 11.* Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el pre y post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tablas 8 y 11)----- 132
- Figura 12.* Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento la conclusión" en el pre y post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tablas 9 y 12)----- 133
- Figura 13.* Prueba de hipótesis a través de coeficiente de correlación de Pearson, en base las calificaciones de las producciones de textos argumentativos escritos considerando tres dimensiones: Planteamiento de tesis, planteamiento de argumentos y planteamiento de la conclusión. ----- 138

Resumen

La presente investigación tuvo dos objetivos generales. En primer lugar, explicar la racionalidad pedagógica del docente y los factores contextuales que ha condicionado el surgimiento del episodio crítico central. En segundo lugar, aplicar un programa psicopedagógico bajo una nueva racionalidad pedagógica para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019. Se empleó la investigación cualitativa protagónica en dos fases: inicial (analítica, reflexiva e interpretativa crítica) y fase aplicada: anidación del diseño cuasi experimental preprueba/posprueba con un solo grupo. La investigación protagónica permitió al docente como actor-investigador analizar, reflexionar e interpretar críticamente su propia práctica docente, para ascender a una nueva racionalidad pedagógica. La racionalidad alternativa se sistematizó en un programa psicopedagógico y aplicado en el grupo-aula a través de un proyecto de aprendizaje con 11 sesiones de aprendizaje. La muestra fueron 29 estudiantes (16 mujeres y 13 varones) de una población de 135 estudiantes del mismo grado. Las técnicas básicas utilizadas fueron: observación participante, grupo focal, análisis de producciones, categorizaciones, interpretaciones y análisis estadístico. Según la prueba de hipótesis el coeficiente de correlación de Pearson calculado (6,026) es mayor que el valor de Pearson tabular (1,7011); concluyéndose que el Programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica desarrolló significativamente la competencia argumentativa escrita de los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” – Naranjillo, 2019.

Palabras clave: Programa psicopedagógico, nueva racionalidad pedagógica investigación protagónica, competencia argumentativa escrita.

Abstract

The present research had two general objectives: The first was to explain the teacher's pedagogical rationality and the contextual factors that have conditioned the emergence of the central critical episode. The second was to apply a psycho-pedagogical program under a new pedagogical rationality for the development of the written argumentative competence of the students of the Fourth Grade "A" of the I.E. "José Carlos Mariátegui" of Naranjillo - Rioja, 2019. Qualitative protagonist research was used in two phases: initial (analytical, reflective and critical interpretative) and applied phase: nesting of the quasi-experimental pre-test/post-test design with a single group. The protagonist research allowed the teacher as actor-researcher to analyze, reflect and critically interpret his own teaching practice, in order to ascend to a new pedagogical rationality. The alternative rationality was systematized in a psycho-pedagogical program and applied in the group-classroom through a learning project consisting of 11 learning sessions. The sample consisted of 29 students (16 females and 13 males) out of a population of 135 students of the same grade. The basic techniques used were: participant observation, focus group, analysis of productions, categorizations, interpretations and statistical analysis. According to the hypothesis test, the calculated Pearson correlation coefficient (6.026) is higher than the tabular Pearson value (1.7011). It is concluded that the psycho-pedagogical program based on a new pedagogical rationality significantly developed the written argumentative competence of fourth grade "A" students of the "José Carlos Mariátegui" Educational Institution - Naranjillo, 2019.

Key words: psycho-pedagogical program, new pedagogical rationality, protagonic research, written argumentative competence.

Introducción

La presente investigación inicia en el reconocimiento de la situación problemática, recogida en el episodio crítico central, y que significó un obstáculo en el curso de las actividades programadas para el logro de los propósitos de área de Comunicación, al concluir el primer bimestre del año escolar 2019, en la sección de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo. El episodio crítico central representó una experiencia chocante, emocionalmente frustrante para el docente, no obstante, los esfuerzos desplegados. Luego de un arduo cavilar, el episodio crítico central fue transformado en una oportunidad de análisis y reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica. Es decir, el mismo docente decidió involucrarse en primer orden y asumió la postura de actor – investigador. De este modo, profundizó en sus propias creencias, racionalidad y fundamentos que podrían explicar la situación problemática. El propósito final fue emerger a una nueva propuesta de práctica docente, basada, consecuentemente, en una nueva racionalidad pedagógica y sistematizada en un Programa psicopedagógico.

Precisamente, en la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, se observó que, al cerrar el primer bimestre del año escolar 2019, los estudiantes de la sección “A” presentaron la menor cantidad de textos de artículos de opinión como evidencia de aprendizaje. Comparativamente, de las 6 secciones que constituyen el cuarto grado, la sección “A” presentó el mayor índice de desaprobados con el 57%; seguido por la sección “B” con el 40%; en tercer lugar, la sección “D”, con el 39%; en cuarto lugar, la sección “E” con el 34%. En la sección “A” Solamente el 36% de estudiantes (11 de 30 estudiantes) lograron concluirlo y presentarlo en la única fecha establecida por el docente. El proceso de evaluación de los textos de artículo de opinión arrojó que 04 estudiantes obtuvieron nota de calificación 10 o menor (Logro en Inicio); 03 estudiantes obtuvieron calificación que va entre 11 a 13 de nota (Logro en Proceso) y 04 estudiantes han obtenido una nota 14 o superior (Niveles logrado y Desatacado).

El programa psicopedagógico sistematiza la propuesta de mejora de la práctica pedagógica bajo una nueva racionalidad con nuevos fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos que emergieron a través de un intenso proceso de análisis, interpretación y reflexión multi y transdisciplinar en torno al episodio crítico, que representa a la situación problemática, bajo el paradigma cualitativo. En programa psicopedagógico se sistematizó en base a 7 principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica, 6 característica del

trabajo en equipo, 4 procesos didácticos de la producción de textos y 7 procesos pedagógicos. Su aplicación, curricularmente, se realizó a través de un proyecto de aprendizaje, que a su vez fue estructurado en: ideario pedagógico, situación significativa, actividades, estrategias, productos o evidencias de aprendizaje y evaluación. La nueva racionalidad pedagógica se propuso ser coherente con la formación integral del estudiante y asumiendo al proceso pedagógico como una acción política fundada en el ejercicio de la libertad (Bakunin, 1979; Freire, 1969) que haga posible el logro de la ciudadanía plena como aspiración máxima en el sistema educativo peruano (CNE, 2020) y en el mundo (CEPAL, 2018).

La propuesta de trabajar la competencia argumentativa escrita posee, también, su propio mérito. Las capacidades argumentativas contribuyen a profundizar en la formación del pensamiento ramificado, multidimensional, diverso y complejo para interpretar y explicar una realidad multidimensional, interrelacionada y multicausada (De Zubiría, 2006). De modo que los estudiantes, así como su profesor actor-investigador, puedan asumir una postura frente las posibilidades del lenguaje y la información según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. En suma, la competencia argumentativa siendo una excelente herramienta para la interpretación, reflexión y crítica, lo es también para la construcción de una ciudadanía plena que respete las libertades, la dignidad, los derechos y la tolerancia ante las diferencias para la construcción de democracia.

La presente investigación, conforme a la metodología de investigación mixta, se planteó generales y específicos en dos momentos. En primer lugar, la fase de investigación cualitativa protagónica tuvo como objetivo general: Explicar la racionalidad pedagógica y sus fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, además de los factores contextuales que ha condicionado el surgimiento del episodio crítico central al concluir el Primer Bimestre del año escolar 2019, en el Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo.

En segundo lugar, la fase en investigación cuantitativa cuasi experimental se condujo bajo el objetivo general de: Aplicar el programa psicopedagógico en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa de Naranjillo – Rioja, 2019; Los objetivos específicos fueron: 1)

Sistematizar el programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica con fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos y control de factores contextuales de modo que se mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019; 2) Ejecutar el programa psicopedagógico estructurado en torno en 7 principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica, 7 procesos pedagógicos y 4 procesos didácticos para desarrollar la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019, 3) Evaluar el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en las dimensiones de planteamiento de la tesis, planteamiento de los argumentos y planteamiento de la conclusión, a nivel del pre y pos test en los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I. E. “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019.

Esta investigación en la fase cualitativa protagónica se propuso las siguientes hipótesis explicativas: 1) El episodio crítico central ha surgido bajo una racionalidad pedagógica cuyos fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, y con la participación de factores contextuales que no contribuyen con el desarrollo integral de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo – Rioja, 2019.

La fase cuantitativa cuasi experimental de aplicación del programa psicopedagógico en base a una nueva racionalidad pedagógica, se planteó dos hipótesis: H_1 : La aplicación del programa psicopedagógico desarrollará significativamente la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I. E. “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019; y H_0 : La aplicación del programa psicopedagógico no desarrollará significativamente la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I. E. “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019.

La metodología aplicada en esta **investigación fue mixta con diseño anidado o incrustado** del modelo dominante, integrada por dos subtipos: Diseño de investigación emergente protagónico y el diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; págs.136, 544-601) bajo el enfoque integrador de la investigación total (Cerdeña, 1994). En primer lugar, el docente en cuanto actor-investigador

empleó la potencia liberadora y transformadora de la metodología de investigación protagónica, apoyada en los métodos: dialéctico, etnográfico y de investigación-acción para alcanzar un nuevo estado de conciencia como educador. Bajo el proceso de la investigación protagónica, el docente encontró el sentido y los fundamentos de sus actuaciones, lo situó en el marco de la complejidad del fenómeno educativo, lo hizo autocrítico y responsable de sus propios actos; así como le otorgó el poder para crear, innovar y transformar su práctica docente desde una nueva racionalidad pedagógica. Todo lo contrario, a las propuestas burocráticas, tecnicistas y centralistas que menosprecian el conocimiento y la experiencia; que pretenden instalarse como recetas desprofesionalizantes del docente. El lugar, aplicó la investigación cuasi experimental con diseño de preprueba/posprueba aplicando el Programa psicopedagógico en base a una nueva racionalidad pedagógica con el objetivo de desarrollar la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo, Rioja.

La importancia de esta investigación se justifica, en primer lugar, en la propuesta metodológica mixta que en palabras de Cerda (1994) se trata, más bien, de explorar las posibilidades de la investigación total; en segundo lugar, en la búsqueda de entender un segmento del fracaso escolar, relacionado con las capacidades para escribir textos, desde el “protagonismo” del docente como actor central, en primera persona; una postura que supera ampliamente las inculpaciones y excusas en los otros actores del proceso educativo. En tercer lugar, estudia el desarrollo de la competencia argumentativa como expresión del pensamiento superior, complejo y ramificado muy necesario para que el estudiante aprenda a adoptar una postura frente a la realidad. En cuarta instancia, se esfuerza por aplicar y construir de manera reflexiva, inter y transdisciplinar conocimientos en y desde la misma escena del aula, respondiendo a las necesidades auténticas del trabajo pedagógico. Por último, el reconocimiento, análisis e interpretación de la realidad problemática multi y transdisciplinariamente emerge desde la práctica y se orienta a transformarla reflexivamente teniendo al docente como investigador-actor.

Las limitaciones de esta investigación, en principio, son las derivadas de la propia metodología cualitativa a partir de la cual no pueden desprenderse generalizaciones aplicables a otros escenarios ya que la presente emerge de una realidad singular y se orienta a responderla en tales condiciones. Por otro lado, esta investigación ha tenido que

sortear la complejidad de los procesos emergentes de reconocimiento, análisis e interpretación de la realidad problemática hasta la propuesta de cambio y el desfase inevitable con los tiempos administrativos que requiere la aprobación y ejecución del proyecto; no obstante, el investigador ha procurado documentar ampliamente los procesos y recursos que acreditan su credibilidad. Finalmente, las limitaciones propias de la iniciación en investigación mixta cuali-cuantitativa sobre cuya metodología existen limitada experiencia sistematizada; mucho menos en el tipo de investigación protagónica.

El presente informe de investigación tiene 5 partes: el Capítulo I está referido al contexto situacional que aborda la situación problemática, los episodios críticos y los antecedentes de la investigación; el Capítulo II se ocupa de las bases teóricas desarrollando básicamente en el análisis e interpretación del episodio crítico central recurriendo a diferentes fuentes en las disciplinas de filosofía, sociología, antropología, psicología, pedagogía y psicopedagogía poder emerger a una nueva racionalidad de la práctica docente. En el Capítulo III se presenta al Programa Psicopedagógico como propuesta de cambio de la realidad problemática y expresión de una nueva racionalidad pedagógica basado en 6 principios rectores; el Capítulo IV se ocupa de la metodología; el Capítulo V presenta los resultados y la discusión. Finalmente, se los anexos que aportan evidencia material de la investigación.

CAPÍTULO I

CONTEXTO SITUACIONAL

1.1. Realidad problemática.

El sistema educativo peruano a través del Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016) propone el aprendizaje por competencias a través de desarrollo de un conjunto de capacidades y desempeños. Define, además, los Estándares de Aprendizaje como descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica. El Currículo Nacional destaca también el Perfil de Egreso, que, entre otras consideraciones, exige que al concluir la educación básica el estudiante sea capaz comunicarse en su lengua materna de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos y que el estudiante gestione de manera autónoma sus aprendizajes en forma permanente para la mejora continua de sus resultados.

El Currículo Nacional reconoce abiertamente que, en nuestros días, la tarea de educar enfrenta nuevos desafíos, en cuyo contexto la lectura y la escritura siguen siendo importantes, aunque los criterios para determinar que una persona es alfabeta van más allá de comprobar que lee y escribe (MINEDU, 2016b).

En el Área de Comunicación el interés de la medición del aprendizaje solamente está focalizado en la competencia de comprensión lectora tanto en ámbito nacional como internacional. Aún no se han desarrollado sistemas de evaluación de la competencia escrita a nivel nacional o regional, salvo la experiencia de 2015 (SICRECE, 2015).

Según los resultados obtenidos de la evaluación muestral de la Competencia Escrita a estudiantes de segundo grado de educación secundaria por la Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (SICRECE, 2015), el Ministerio de Educación subraya que los resultados nacionales están lejos de lo esperado. A nivel nacional, solo el 12,6 % de los estudiantes logró los aprendizajes esperados para el grado en Escritura; por debajo del 14.7% de logro Satisfactorio alcanzado en comprensión lectora. Por otro lado, la mayoría (66,9 %) de los estudiantes se ubicó en el nivel En proceso. Por último, cerca de la quinta parte de los estudiantes (20,5 %) se agrupó en el nivel En inicio. Estos resultados revelan

que, a nivel nacional, aún existen grandes desafíos en relación con el desarrollo de la competencia escrita.

Por otro lado, un segundo resultado de la citada evaluación presenta una brecha entre las escuelas estatales y no estatales, en favor de las escuelas no estatales. Al respecto, se debe considerar que esta diferencia puede ser explicada, entre otros factores, por el nivel socioeconómico de la población a la que atiende cada tipo de escuelas. El mismo informe propone la necesidad de movilizar la reflexión sobre los efectos de las políticas destinadas a superar las diferencias entre escuelas por tipo de gestión (SICRECE, 2015)

Un tercer resultado que alcanza el informe de la UMC (SICRECE, 2015) está referido a las diferencias según sexo. Al respecto, se aprecia que la proporción de mujeres (17,3 %) que logró el nivel Satisfactorio es casi el doble que el de los hombres (8,7 %). En el nivel En inicio, se aprecia que casi la quinta parte de los hombres (24,8 %) se ubicó en el nivel En inicio, mientras que una proporción menor de mujeres se ubicó en este nivel (15,2 %).

La enseñanza de la producción escrita en el aula es generalmente postergada por la deficiente aplicación del enfoque comunicativo a la hora de proponer las actividades de escritura. Esto es, bajo la denominación de enfoque comunicativo o enfoque comunicativo-textual o enfoque comunicativo funcional se planifican, desarrollan y evalúan en las aulas propuestas muy diversas, algunas incluso contradictorias con el enfoque asumido (MINEDU, 2015). Por otro lado, se suman como factores la complejidad de los procesos de planificación, revisión y edición; así mismo los tiempos que demanda una carga docente numerosa. En el mejor de los casos los docentes deben dedicar tiempo extrahorario de clases para cumplir con la revisión y asesoría a cada estudiante.

Aunque, Ramos (2011) al referirse al problema de la comprensión y producción de textos en el Perú, observa parte del problema en un maestro como modelo ausente en la tarea de escribir textos; no lee con frecuencia, salvo cuando su trabajo lo exige. Por lo tanto, los niños no redactan sus tareas y, por eso mismo, resultan muy susceptibles al plagio.

A nivel de la Institución educativa la promoción de la escritura se resume a la producción de textos cortos y de estructura sencilla: narrativos, instructivos, expositivos, infografías, noticias, trípticos, dípticos, portafolios, entre otros. En pocas ocasiones, en grados superiores se enfatiza la escritura de textos argumentativos. Por lo general, las

producciones son realizadas por los estudiantes con mínima asesoría del docente, en base a la transcripción y calificadas en la primera versión; de modo que no se garantiza el cumplimiento de los procesos de planificación, revisión y edición; ni los criterios elementales de adecuación, cohesión, coherencia, corrección.

En términos de **logros de aprendizaje en el área de Comunicación**, al concluir el primer bimestre del año escolar 2019, la sección de Cuarto Grado “A” de la I.E. “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo, Rioja, presentó el mayor índice de desaprobados con el 57%, dentro de seis secciones que componían el Cuarto Grado; seguido por la sección “B” con el 40%; en tercer lugar, la sección “D”, con el 39%; en cuarto lugar, la sección “E” con el 34%; finalmente, igualan con el 33% de desaprobados las secciones “C” y “F”. La evidencia o producto de aprendizaje propuesto para el cierre del bimestre fue la presentación de un artículo de opinión, teniendo como temática el rol de los medios de comunicación en la forma de pensar de los ciudadanos; no obstante, haber dedicado tiempo y actividades para su producción progresiva, en la sección de Cuarto Grado “A”, solamente el 36% de estudiantes (11 de 30 estudiantes) lograron concluirlo y presentarlo en la única fecha establecida.

La evaluación de los artículos de opinión en la Sección “A” arrojó que el 63% de los estudiantes de opinión obtuvo una calificación vigesimal aprobatoria. Es decir, este grupo de estudiantes se encuentran distribuidos entre los niveles de logro Proceso, Logrado y destacado.

Desde el punto de vista cualitativo, los estudiantes de la Sección “A” que la alcanzaron la Competencia argumentativa escrita en nivel Inicio (00 a 10 en escala vigesimal), se identificó que escribieron con muchas dificultades para establecer coherencia entre la tesis central y argumentos (los contrargumentos son inexistentes); mostraron dificultad para establecer relaciones lógicas entre los argumentos (o dentro del mismo argumento) a través del uso de referentes y conectores; así como tampoco lograron estructurar la conclusión como síntesis de la tesis y los argumentos. Finalmente, el vocabulario fue pobre (usos coloquiales e imprecisos); evalúan con escasa frecuencia (o no evalúa) el texto determinando si se ajusta al propósito comunicativo; si existen contradicciones, digresiones o vacíos; si los tipos de conectores y referentes aseguran la cohesión entre

ideas; si los recursos ortográficos, gramaticales y el vocabulario garantiza un buen sentido del texto.

los estudiantes que la alcanzaron la Competencia argumentativa escrita en nivel “Proceso” (11 a 13 en escala vigesimal), se encontró que escribieron su texto con algunas dificultades para establecer coherencia entre la tesis central y argumentos (sin contraargumentos); además presentaron digresiones o vados; construyeron algunas relaciones lógicas entre y dentro de los argumentos y los trasladaron, del mismo modo, a la conclusión, con usos poco precisos de referentes y conectores; incluyeron vocabulario alternando sinónimos y algún término especializado; han solicitado o recibido retroalimentación para que su texto se ajuste al propósito comunicativo; han estado relativamente vigilantes de si existen contradicciones, digresiones o vacíos que pudieran afectar la coherencia y la calidad de la información que usaron para sustentar, así como la corrección ortográfica y gramatical.

Aquellos estudiantes que la alcanzaron la Competencia argumentativa escrita en nivel “Logrado” (14 -17) y “Destacado” (18-20)”, lo hicieron empleando información de varias fuentes para enriquecer los argumentos; establecieron diversas relaciones lógicas en los argumentos a través del uso preciso de referentes y conectores; incorporaron de forma pertinente el vocabulario (sinónimos y términos especializados); evaluaron y solicitan/recibieron retroalimentación de manera permanente para garantizar que su texto se ajusta al propósito comunicativo; corrigieron contradicciones, digresiones o vacíos que afectaban la coherencia de los argumentos y la información que lo sustentaba; evaluaron y corrigieron el uso preciso de varios tipos de conectores y referentes; y finalmente, corrigieron los recursos ortográficos y gramaticales.

En general, los resultados a nivel de aula no distan mucho de los resultados que recogen en informes de evaluaciones nacionales en EBR a través de la Evaluación Censal de estudiantes, que encierran a solo el 16% de estudiantes alcanzando logro en nivel de logro “Satisfactorio” mientras que en el otro extremo el 18.5% no logró los aprendizajes necesarios para estar siquiera en el nivel Inicio (UMC, 2019); lo mismo que la evaluación PISA 2015 (MINEDU, 2016) reportó que el 46.1% de estudiantes muestra un nivel de desempeño de Nivel 2 o por encima de este. Según PISA el nivel 2 es la línea de base o el punto de partida del dominio del área que es requerido para participar en la sociedad actual. Finalmente, como lo afirma el Balance y recomendaciones a 13 años del PEN

(CNE, 2018) en Perú se mantiene el desafío de superar la trayectoria educativa de los estudiantes gravemente afectada por el atraso escolar y la deserción para lograr una educación de calidad sin exclusiones.

Consecuentemente, el presente estudio tuvo su origen en el reconocimiento de un problema en torno a los resultados de aprendizaje mostrados por los estudiantes de la sección de Cuarto Grado “A” en el área de Comunicación, al cierre del primer bimestre del año escolar 2019. La situación peculiar vivida por el docente y los estudiantes en este contexto fue definida como **episodio crítico central** y la secuencia de eventos anteriores fueron tomados como **episodios críticos antecedentes** y reconstruidos a través de sendos registros protagónicos.

Episodio crítico central

O. Al cerrar la **undécima sesión de aprendizaje**, luego de haber concluido con el desarrollo de la técnica del debate en la que se contrapusieron posiciones sobre los riesgos en el uso del teléfono móvil, el docente solicitó a los estudiantes que se acerquen a dejar los ejemplares de sus artículos de opinión sobre el pupitre. El artículo de opinión fue trabajado en las 3 últimas semanas y el docente había determinado desde entonces que la presentación sería el último día de clases de Primer Bimestre luego de la ejecución de la actividad de debate en aula. El docente iba observando que unos pocos se movilizaron a dejar sus trabajos.

D. *Vamos a ver, aquí hay muy pocos trabajos. ¿Los demás no van a presentar sus artículos de opinión? Veamos cuántos han dejado sus trabajos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11. ¿Solamente 11 trabajos, cuando debieran ser 30? ¿Qué sucedió con los demás? ¿Por qué no presentan sus trabajos? ¿Puedo saber por qué?*

E. *Profesor, yo no pude hacerlo porque no tuve tiempo (...), profesor, yo tuve que hacer otros trabajos (...), profesor, yo no lo entendí, por eso no lo pude hacer (...). Yo también no lo pude hacer, profesor, Yo también igual, profesor (...), estuvo difícil, profesor.*

O. El profesor solicitó que levanten la mano aquellos estudiantes que no presentaron el trabajo porque no entendieron las explicaciones y luego, quienes no pudieron presentarlo porque tuvieron otras tareas que hacer (resaltado con fines de análisis). En el primer caso,

levantaron la mano casi todos (Subrayado con propósito de análisis), en menor cantidad en el segundo caso y por otros motivos 2 o 3 estudiantes. Sonó el timbre de cambio de hora y el docente se retiró moviendo la cabeza.

“D. Bien, bien, jóvenes. ¡Entiendo! Nos vemos el próximo bimestre. Gracias y feliz descanso.”

Posteriormente, en un **proceso de reflexión sobre los resultados en el área de Comunicación** al concluir del Primer Bimestre escolar, los estudiantes comentaron experiencias y percepciones. En primera instancia, muchos calificaron su participación oral durante el anterior periodo había sido: *“muy mala”, “muy baja”, “mala”, “difícil”, “malísima”, “pésima”, “complicada”*. En segundo lugar, muchos dijeron que cuando el docente propuso realizar la producción del artículo de opinión, ellos pensaron: *“no lo haría”, “mucho trabajo”, “que era incapaz”*; además, confesaron haberse sentido: *“nerviosos”, “preocupados”, “mal”, “tristes”, “presionados”, “preocupados”, “sorprendidos”*. Lo mismo al conocer los resultados finales del área de Comunicación muchos refirieron haberse sentido *“mal” o “muy mal”*

A través de una autoevaluación escrita, los estudiantes destacaron como razones que pudieron haber influido en su bajo nivel de logros de aprendizaje en el área de Comunicación, a las siguientes: *“no puse tanto empeño y atención en las clases”, “no cumplí con mis tareas”, “no participé activamente en clase”, “dejé la tarea para última hora, dejé de lado el área de comunicación”, “estaba muy ocupado”, “sentía malestar (físico)”, “no pedí ayuda”*.

En el mismo documento de autoevaluación, al valorar la actuación docente, como posible factor relacionado con los resultados de aprendizajes en el área de Comunicación, los estudiantes adujeron que el docente: *“no se dejó entender en clase”, “explicó de manera apresurada”, “poco clara y precisa la forma como teníamos que hacer la tarea”, “no nos dio ejemplos o un guion para orientarnos”, “no explicó su forma de evaluar”*.

Episodios críticos antecedentes

Los **episodios críticos antecedentes**, que se sistematizan en los registros protagónicos siguientes, fueron fundamentales para una mejor comprensión del episodio crítico central:

“En la **primera sesión de aprendizaje**, el docente se incorpora por primera vez al proceso formativo de los estudiantes de cuarto grado. La sección “A” es una las cinco aulas a su cargo en el año lectivo 2019. La programación curricular se realiza por grado, de modo que todas las secciones participan, por lo general, de la misma propuesta de unidad didáctica y sesiones de aprendizaje.

En este sentido, el docente inicia el Primer Bimestre comunicando *“trabajaremos la unidad de aprendizaje: Analizamos la influencia de medios de comunicación en la vida social, familiar y escolar actual”*. Luego enfatiza *“el propósito de realizar un estudio analítico, reflexivo y crítico de la forma en que los medios de comunicación pueden influir en la forma en que los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos piensan, sienten, comprenden y se comportan frente a la realidad actual*. El docente también comenta algunos alcances metodológicos: *“las clases servirán para revisar información que traeré como docente y la que ustedes también conseguirán, que puede estar en texto escrito, vídeos, lecturas “on line” u otras fuentes que nos permitan adoptar una posición crítica sobre el papel de los medios de comunicación en la actualidad*. En este contexto, anticipa que *“cada estudiante deberá manejar un cuaderno de apuntes, en el que tomará nota de informaciones e ideas que se vaya revisando a lo largo de las diferentes clases*. Finalmente, comunica que cada estudiante deberá *“cumplir con los dos productos finales al concluir el bimestre (...) participarán en un debate y presentación de un artículo de opinión”*. Adicionalmente, el docente explicita sus expectativas: *“Jóvenes, en ambos productos espero que ustedes muestren lo que han aprendido a lo largo de las clases y sobre todo que planteen un punto de vista crítico personal sobre el rol de los medios de comunicación en la forma como pensamos, sentimos, nos comportamos y comprendemos la realidad actual”*

Por lo general, los estudiantes se muestran complacidos al escuchar la propuesta por del docente: *“Está bien profesor, excelente. Lo haremos bonito el debate, el año pasado lo hicimos con nuestra profesora del área*. Incluso algunos estudiantes tomaban la iniciativa de formular algunas preguntas anticipadamente: *“¿Cómo va ser el artículo de opinión? ¿Cómo lo vamos a presentar? ¿De qué medios de comunicación vamos a hablar”*

Hacia la **segunda y tercera sesión de aprendizaje**, el docente propone observar y analizar información en dos vídeos sobre la temática “Televisión basura” apelando a opiniones

especializadas. La observación se complementó con la toma de apuntes de las principales opiniones e informaciones compartidas en el material audiovisual, pero a nivel literal. En algunas ocasiones también se registraron anotaciones de ideas producto del trabajo de análisis en aula. Al concluir la observación de los vídeos se realizó una pequeña plenaria para hablar sobre la información encontrada en el material audiovisual. Es aquí cuando empieza a observarse una característica sintomática de los estudiantes y la sección de Cuarto Grado “A” (Subrayado con fines de análisis). en particular: *“la intervención oral voluntaria ejercida solo por algunos estudiantes (tres o cuatro a lo sumo). Cuando el docente asignó participación directa, las respuestas fueron muy limitadas en la amplitud y contenido o en muchos casos simplemente no pronunciaron respuesta”*. En comparación a las otras 4 secciones también a cargo del docente, en la sección “A” se mostró en menor número de estudiantes que participaran activamente en las clases. En las otras secciones los estudiantes que dinamizaban las sesiones de aprendizaje con su intervención voluntaria eran una cantidad mayor.

Para la **cuarta sesión** el docente propuso el estudio de dos documentos impresos *“El poder económico dicta las políticas de los medios de comunicación”* y *“Cómo proteger a los menores en las redes sociales”* Teniendo los documentos su poder, los estudiantes iniciaron con una lectura individual para recuperar información literal aplicando técnica del subrayado. Aquí apareció una segunda característica, aunque generalizada en las 5 aulas de cuarto grado a cargo del docente, pero notoriamente marcada en la sección “A” (Subrayado con fines de análisis): *Los estudiantes mostraron dificultad para construir nuevos significados a partir de información literal; adicionalmente, un nivel de motivación y compromiso con la lectura bastante disminuido. Las tareas posteriores de obtención de conclusiones a través de procesos análisis e inferencias para la apropiación significativa de información valiosa tuvo muchas limitaciones.*

Para la **séptima sesión de aprendizaje** los estudiantes debían realizar la tarea de redactar un enunciado lógico con una estructura interna de razonamiento causa–efecto según esquema sugerido en la sesión anterior. Al revisar estos trabajos pocos cumplían las condiciones esperadas según el desempeño de aprendizaje programado. La gran mayoría observaba enunciados ambiguos o disgregados en la relación causa-efecto, no lograban integrar la información de sus apuntes en este marco de razonamiento, tampoco lograba definir características implícitas en objetos de estudio como la televisión, radio, prensa

escrita internet y redes sociales. Es aquí cuando empieza a configurarse una característica sintomática de tipo emocional en la sección “A” (Subrayado con fines de análisis); *la experiencia de estrés, ansiedad y temor asociados al cumplimiento de tareas que implicaban hablar, leer y escribir. Lo que hacía pensar en la expresión de un autoconcepto de poco poder y poca valía en estas circunstancias.* Las actitudes y comportamiento de los estudiantes empezaron a generar inquietud en el docente sobre la posibilidad de alcanzar los aprendizajes esperados.

No obstante, el docente trata de mantener en pie sus expectativas y trató de animar a los estudiantes: *“Por favor, espero que vayamos mejorando en la forma de llevarnos en las clases de Comunicación. Estoy dispuesto a comprenderles y ayudarles cuando tienen dificultades en las tareas que les propongo, pero también necesito que pregunten, que opinen durante las clases. Háganlo sin temor, estoy dispuesto a escucharlos.”*

Conforme a lo previsto en la planificación de la unidad de aprendizaje hacia la **novena sesión**, correspondía iniciar el proceso de producción del artículo de opinión, a través de la planificación. El docente trató de reflotar o mantener la motivación para esta tarea: *“Queridos amigos, bienvenidos a esta nueva clase en la que espero podamos entendernos sobre cómo tienen que escribir su artículo de opinión.”* En esta misma clase, como pre requisito, los estudiantes deberían presentar el avance de su esquema de planificación, pero las expectativas del docente sufrieron un nuevo revés: muy pocos estudiantes habían realizado un mínimo avance, según el modelo trabajado en aula. La relación docente estudiante empezaba a tornarse tensa (Subrayado con fines de análisis), pues este entendía que debía presionar a los estudiantes para el cumplimiento de sus tareas escolares, porque en fondo podría estar tratándose de un problema de irresponsabilidad, impuntualidad o tal vez una falta de consideración a los esfuerzos del docente y a la importancia del área curricular misma. No obstante, los estudiantes verbalizaban respuestas como: *“no lo entendí”, “no lo he hecho”, “no sé si está bien”, “me he olvidado, profesor”, “no lo puedo”, “¿Para cuándo es el trabajo, profesor?”*.

A estas alturas del desarrollo de la unidad didáctica, el docente sentí vivir la inevitable *“crónica de un fracaso anunciado”*. Por un lado, el docente juzgaba que sus esfuerzos estaban condenados al fracaso y la frustración; Mientras que los estudiantes continuaban en travesía al renunciamento, a la resignación y al fracaso inevitables.

En este escenario el docente, apeló nuevamente a la estrategia de presión a través de la evaluación (Subrayado con fines de análisis): *“Es más deben saberlo que, para mí el trabajo que presentarán será como examen final (...) Jóvenes, si no lo presentan es como si no hubieran rendido examen final. Desde un principio les dije que el artículo de opinión será uno de los productos de la unidad, por tanto, espero que en él se refleje lo que hemos tratado a lo largo de las diferentes clases.”*

Muy a pesar de los esfuerzos, el docente veía que la estrategia de presionar a los estudiantes no provocaba cambios importantes en la actitud de los estudiantes. Algunos verbalizan expresiones que daban cuenta de una condición de desánimo, desmotivación y resignación al fracaso: *“Yo no voy a poder, profesor (...)”, “Voy a ver si puedo, profesor (...)”, “Tengo que hacer trabajo profesor (...)”, “Oh, si se imaginara, profesor, las tareas que tenemos (...)”*

Objetivación y reconstrucción externa

El proceso subsiguiente fue la **objetivación y reconstrucción externa** del episodio crítico central y se encontró que:

Administrativamente, la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo era una entidad de administración pública del tipo jornada escolar regular que atendía a 826 estudiantes en dos turnos de trabajo (mañana y tarde). Fue fundada en el año 1984 como anexo a la IE N° 00616 de esta misma localidad. Desde entonces la población escolar se ha ido incrementando de manera constante y alcanzó mayor pico de demanda entre los años 2010 a 2015. Es la única institución educativa pública que brinda servicios de educación secundaria en el Centro Poblado de Naranjillo.

Esta institución desde su creación hasta el año 2009 funcionó como institución educativa integrada a los niveles de educación inicial y primaria de la IE N°00616 (actualmente, “Carlos Manuel Jibaja Guevara”). No obstante, la independización del colegio desde su creación hasta el año 2015 ha estado bajo la conducción del mismo director. A partir del año 2017 la administración está bajo la responsabilidad de un Director y Subdirectora en calidad de designados por concurso público nacional.

Los instrumentos de gestión de la IE “José Carlos Mariátegui La Chira” como PEI, PCI se encontraban en proceso de elaboración. Los cambios en la normatividad a nivel nacional, la reciente implementación del Currículo Nacional, además de las dificultades para la convocatoria del trabajo colegiado a nivel institucional estaban dificultando su consolidación. El Plan Operativo Anual de IE se trabajaba en función a un aplicativo del MED creado para tal caso en función a los Compromisos de Gestión: 1) Progreso anual de aprendizajes de todos los estudiantes de la institución educativa; 2) Retención anual de estudiantes en la institución educativa; 3) Cumplimiento de la calendarización planificada en la institución educativa; 4) Acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la institución educativa; 5) Gestión de la convivencia escolar en la institución educativa.

La calendarización de año escolar 2019 se realizó con participación de todos los docentes y demás trabajadores de la Institución Educativa. Este instrumento de gestión tenía priorizadas entre otras actividades el cumplimiento de las horas mínimas de clases, dos jornadas de reflexión pedagógica y dos días de logros. Si bien, existía un importante esfuerzo por el cumplimiento de las horas efectivas de clase, las jornadas de reflexión pedagógica y los días de logro no dejan ser meras actividades de cumplimiento administrativo (Subrayado con fines de análisis). En las jornadas de reflexión pedagógicas se optaba por una metodología expositiva y a veces testimonial pero no de franco análisis, reflexión, crítica y propuesta colegiada sobre los problemas más relevantes que atañen a la enseñanza y aprendizaje. La realización del “Día de Logros”, por lo general, pasaba por ser una exhibición de materiales educativos producidos por los estudiantes, en el mejor de los casos a lo largo de las unidades didácticas, mientras que otros, diseñados solo para el caso. Las actividades educativas institucionales se evaluaban limitadamente o simplemente no se evaluaban. De esta manera, la IE carecía de proyectos colegiados de mejora institucional en materia de aprendizajes.

El Director de la IE desplegaba importantes esfuerzos en incorporar tecnologías de información y comunicación tanto en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y la planificación curricular. En consecuencia, hacia el segundo semestre de 2019, se logró que el 100% de las aulas cuenten con proyector multimedia y 5 *laptops* disponibles para los docentes; además, se contaba con dos salas de cómputo con servicio de internet como parte del proyecto de inversión pública de mejora de la infraestructura educativa de la Institución entregado en uso el año 2017. Por otro lado, la Dirección ha creado una

plataforma virtual en la que se sube oportunamente los instrumentos de planificación curricular; además, en este mismo espacio el docente puede acceder a otros servicios e informaciones como documentos para la autoformación, reportes, planificación, fotocopiado, base de datos de los estudiantes y evaluación del comportamiento. Esta última, iniciativa ha permitido mejorar significativamente el índice cumplimiento de la planificación curricular, así como el reporte y seguimiento al comportamiento del estudiante para una formación integral oportuna.

Sin embargo, los importantes esfuerzos no se están complementando con el trabajo colegiado para la mejora de los aprendizajes a nivel institucional. El trabajo de planificación, aunque puntual, seguía siendo individualista, poco o nada coordinado con otros docentes que comparten la misma área curricular en el mismo grado. Mucho menos se da el trabajo colegiado entre docentes del mismo grado para fines de análisis, reflexión y propuesta. La plataforma virtual estaba propuesta de manera interactiva, de modo que, el docente luego de subir su instrumento de planificación pudiera recibir la opinión y acompañamiento por parte de la administración; no obstante, este proceso de diálogo y retroalimentación estaban completamente descuidados. En lo que fue el primer bimestre 2019 no se realizó el monitoreo y acompañamiento docente en aula. La Hora Colegiada dispuesta por el MINEDU estuvo orientada a atender temas de interés general en un horario que coincide para todos los docentes del mismo turno. Es decir, en la misma IE existen dos jornadas de Hora Colegiada a la semana para dos turnos diferentes, que evidentemente provoca una fractura en el abordaje de los problemas institucionales ligados a la enseñanza y el aprendizaje.

La docencia en la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” cuenta con 35 profesores para atender 28 secciones de primer a quinto grado. La carga docente promedio es de 28 estudiantes por aula, con mayor cantidad en los primeros grados.

De 35 docentes, 28 eran varones y 7 mujeres; 19 eran nombrados y 16 contratados; por otro lado, 27 contaban con el título de profesor egresado de instituto superior o escuela de formación artística, 08 licenciados en universidad; y 04 con estudios concluidos o grado de maestría. Del total, 14 docentes (40%) tenían por lo menos 10 años de experiencia trabajando en la institución educativa de manera continua.

En materia de capacitación, los últimos 5 años (2015-2019) el 100% ha participado por lo menos en un evento de capacitación relacionado con Currículo Nacional ofrecido por el MINEDU en diferentes convocatorias; en otros casos a través de jornadas de capacitación convocadas por la UGEL Rioja, pero que básicamente han abordado temas relativos a planeación curricular.

En razón a domicilio, por lo menos 13 docentes vivían en la misma comunidad y el resto se desplazaba diariamente desde ciudades aledañas realizando un gasto diario promedio de 8 soles y un tiempo promedio de 40 minutos.

La planificación curricular del año escolar 2019 tenía como insumo principal y directo al Currículo Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU, 2016b). En su primer año de implementación, el Currículo Nacional se sustentó únicamente en las orientaciones del Director al iniciar el año escolar, en un marco de muchas dudas. Por lo general, los docentes habían tomado la decisión de adaptar la planificación curricular según su experiencia; prefiriendo trabajar en base a unidades de aprendizaje.

El **Currículo Nacional** de EBR (MINEDU, 2016b) compromete al docente un trabajo pedagógico en base a 24 competencias. Para ello, junto a la definición de competencia, enfatiza tres definiciones clave más para concretar en la práctica educativa las intenciones del Perfil de egreso: capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños.

El Currículo Nacional define a la competencia como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Se desarrollan en forma vinculada, simultánea y sostenida durante la experiencia educativa. Estas se prolongarán y se combinarán con otras a lo largo de la vida.

Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas.

Los estándares de aprendizaje son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de

acuerdo a la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia de manera articulada a las capacidades que se ponen en acción al resolver o enfrentar situaciones auténticas.

Finalmente, los desempeños son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos. No tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel.

Por otro lado, el Currículo Nacional de EBR plantea para la evaluación de los aprendizajes el enfoque formativo. Desde este enfoque, la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje.

Una evaluación formativa enfocada en competencias (MINEDU, 2016; MINEDU, 2018d; MINEDU, 2018g; INIBEP SAC, 2019 [Vídeos]) propone pautas a tomar en cuenta en diversos tramos del proceso de aprendizaje. Primero, valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades. Segundo, identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos. Tercero, crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban.

Según el Currículo Nacional el área de Comunicación, en particular, tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria. Este desarrollo se da mediante el uso del lenguaje, una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros

mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes. Los aprendizajes que propicia el área de Comunicación contribuyen a comprender el mundo contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida.

El área de Comunicación desarrolla tres competencias: Se comunica oralmente en su lengua materna; Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna; y, Escribe diversos tipos de textos en lengua materna. El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y el aprendizaje del área corresponde al enfoque comunicativo.

Si bien el currículo por competencias en la institución educativa ya se venía trabajando a lo largo de la última década, sus definiciones, elementos y alcances aún no parecían muy internalizados hacia 2019. La aplicación del Currículo Nacional sin previa capacitación a los maestros estaba generando incomprendiones e incertidumbres en los docentes.

Finalmente, cabe resaltar que, durante el primer bimestre del año escolar 2019, las seis secciones de primer grado carecieron de docente del área de Comunicación. Situación muy parecida también afrontaron 4 de 6 secciones de segundo grado durante casi todo el mismo bimestre. Las dificultades de atención han estado relacionados a cuestiones administrativas y presupuestales de la UGEL Rioja.

Los estudiantes, en cuanto a los resultados de la Evaluación Censal de la competencia de Comprensión Lectora de Segundo Grado (UMC, 2019b) aplicada en 2018 mostraban que a nivel nacional solo el 16.2% de estudiantes alcanzan logros satisfactorios en la capacidad de comprensión lectora; los resultados eran peores en el caso de IIEE de gestión estatal donde solamente el 12.3% y eran extremadamente bajos es IIEE rurales donde solamente 2.9% alcanza en nivel satisfactoria al afrontar tareas de lectura.

A nivel de región San Martín en los resultados de la ECE 2018 (UMC, 2019b) se mostraba que solamente el 7.4% de estudiantes alcanzaba el logro esperado en la competencia de lectura, mientras que la cifra de estudiante que no alcanzaban ni siquiera los aprendizajes básicos para el grado era casi tres veces mayor (26.4%); la cifra regional de estudiantes que logran lo esperado en lectura era dramáticamente inferior en IIEE rurales (1.6%).

A nivel de UGEL Rioja la ECE 2018 (UMC, 2019b), con respecto a la competencia de comprensión lectora, mostraba que el 16,9% alcanza un Nivel de Logro Previo al Inicio; el

48.3% se ubicaba en el Nivel Inicio; el 26.1% de estudiantes en Nivel En Proceso y solamente el 8.7% de los estudiantes alcanza el Nivel de Logro Satisfactorio. La cifra de estudiantes que lograba Nivel de Desempeño Satisfactorio en este ámbito provincial estaba a la mitad del 16.2% como promedio nacional. Mientras que el 65.2% (Previo al Inicio) de los estudiantes de segundo grado de la provincia de Rioja al culminar este grado no lograba los aprendizajes básicos para promoverse exitosamente al siguiente grado y ningún estudiante alcanza el Logro Satisfactorio (0%) en IIEE rurales. En este sentido, muchos estudiantes se promovían al siguiente grado sin mayores problemas, según se observa en los informes de eficiencia educativa. Esto permitía inferir un desfase generacional de logros de aprendizaje, una evidencia de contradicciones entre los aprendizajes esperados y las reales condiciones en las que los estudiantes iban escalando los diferentes niveles y grados de la EBR.

Para nuestro caso era importante observar los resultados obtenidos por estudiantes de las IIEE rurales en la ECE 2018 en comprensión de textos escritos, debido a que la población escolar de la IE “José Carlos Mariátegui”, en cuyo ámbito se enfocaba la presente investigación, provenía de un contexto con muchas características de ruralidad, de economía primaria relacionada con la agricultura y migrante de zonas de menor desarrollo del país; no obstante, el Centro Poblado de Naranjillo estaba considerado como ámbito urbano.

Los resultados de evaluación de fin del año escolar 2018 reportaron que, a nivel institucional de 766 estudiantes asistentes, el 74% culminó el grado con calificaciones aprobatorias; mientras que el 16% desaprobó un 01 área curricular; el 5% desaprobó 2 áreas curriculares y el 2% desaprobó tres áreas curriculares. El área de Matemática encabeza el índice más alto de desaprobados con el 13%; en segundo lugar, el área de Inglés, con el 11%; en tercer lugar, el área de Comunicación con el 5%. Las demás áreas presentan índices de desaprobados inferiores al 4%.

En caso particular del área de Comunicación, los resultados al cierre del año escolar 2018, evidenciaron que el 5% de estudiantes reprobó el área, el 43% quedó en situación de Inicio en el logro de los aprendizajes previstos; el 47% alcanzó los aprendizajes esperados; y el 5% escaló hacia un nivel de Logro Destacado de los aprendizajes previstos para el grado. Por grado, el índice de reprobados en el área de Comunicación ubica en primer lugar al

segundo grado con el 9%; en segundo lugar, primer grado con el 6%; tercer lugar, cuarto grado con el 5%; en cuarto lugar, quinto grado con el 4% y, en quinto lugar, tercer grado con solamente el 2% de desaprobados. Este último dato es fundamental, porque se trata del resultado de los estudiantes que constituyeron la población de la presente investigación (resaltado con fines de análisis).

Cabe resaltar también que la evaluación del comportamiento a nivel institucional se realizaba desde una plataforma virtual propia (Aula Mariateguista, 2019), en función a la observación de comportamientos esperados en relación a los valores institucionales de responsabilidad, respeto, disciplina, honestidad y perseverancia. Los resultados al cierre del año escolar 2018 reportaron que el 47% de estudiantes han mostrado comportamientos destacados (AD) por encima de lo esperado en el cumplimiento de los valores institucionales; mientras que el 46% ha obtenido calificación literal A y solamente el 7% ha concluido en situación de conducta en observación con calificaciones literales B y C.

Los resultados de evaluación de los aprendizajes al concluir el Primer Bimestre (Aula Mariateguista, 2019), del año lectivo 2019, mostró que de un total de 796 estudiantes el 18% había desaprobado el área de Comunicación. Especificando, en segundo grado ha desaprobado el 14%; en tercer grado, el 29%; en cuarto grado, el 39%; mientras que en quinto grado solamente ha desaprobado el 7%. No se incluyen resultados de primer grado, debido a que cinco de seis secciones han carecido de docente del área de Comunicación durante todo el primer bimestre.

En Cuarto Grado, los resultados de evaluación de los aprendizajes en el área de Comunicación correspondiente al Primer Bimestre 2019, reportan que, de un total de 166 estudiantes de cuarto grado, en promedio el 39% ha obtenido calificación desaprobativa. De las 6 secciones que constituyen el cuarto grado, la sección “A” presenta el mayor índice de desaprobados con el 57% (resaltado con fines de análisis); seguido por la sección “B” con el 40%; en tercer lugar, la sección “D”, con el 39%; en cuarto lugar, la sección “E” con el 34%; finalmente, igualan con el 33% de desaprobados las secciones “C” y “F”. Estos datos presentan una gran brecha con respecto a los resultados de fin de año escolar 2018, como se apunta en uno de los párrafos anteriores.

La mayoría de estudiantes (80% aproximadamente) tenía domicilio dentro del casco urbano del Centro Poblado y el 20% restante debía desplazarse diariamente desde lugares aledaños con distancias máximas de hasta 5 kilómetros aproximadamente. No obstante, el horario de ingreso en el Turno Mañana (7:00 am) presentaba permanentemente dificultades para el ingreso puntual de muchos estudiantes; En el turno tarde, las limitaciones se presentaban en la salida (6:00 pm) con relación al desplazamiento de retorno a casa que en los casos más distantes deben hacerlo a oscuras.

En cuanto al manejo de tecnología de información y comunicación (TICs) un sondeo a nivel institucional realizado en mayo de 2019 por estudiantes de Cuarto Grado, reportó que sus compañeros poseían teléfono móvil propio: en primer grado el 54% de estudiantes; en segundo grado, el 61%; el tercer grado, el 51%; en cuarto grado, el 54%; y el quinto grado el 71% de estudiantes tenía teléfono móvil propio. Sobre las preferencias de uso del teléfono móvil, el estudio arrojó que en primer lugar era empleado para ingresar a redes sociales, en segundo lugar, para acceder a páginas web y descargar información, así como realizar y recibir llamadas telefónicas. Los estudiantes usaban el teléfono móvil propio o de algún familiar por lo general para ingresar a internet con una frecuencia promedio de 5 veces a la semana.

El sondeo también reporta que, en promedio, el 92% de estudiantes de primer a tercer grado posee una cuenta en redes sociales; mientras que en Cuarto y Quinto grado asciende a 98% de estudiantes que posee por lo menos una cuenta en redes sociales. No obstante, los estudiantes por lo general solían comunicarse haciendo uso más de una red social (subrayado con fines de análisis). Entre las principales redes sociales usadas por los estudiantes figuran *Facebook* (44% en primer grado y 82% en quinto grado); en segundo lugar, *WhatsApp* (54% en primer grado y 70% en quinto grado); otras redes sociales de uso menos frecuente son *Messenger*, *Instagram* y *You tube*.

Otra información relevante que aporta el citado sondeo sobre uso de TICs en la institución educativa estaba referida al acceso y uso de la televisión (subrayado con fines de análisis). El 78% de estudiantes posee servicio de televisión en casa. En promedio el 34% lo usa frecuentemente para observar programas de entretenimiento como telenovelas, películas, series, programas juveniles, etc.; en segundo lugar, para informarse a través de la noticia (30%); y, en tercer lugar, para observar deportes (21%). Solamente el 6% de los

estudiantes prefiere emplear la televisión para sintonizar expresamente programas culturales como reportajes, documentales, divulgaciones científicas, etc. Excepcionalmente, el 15% de los estudiantes de Quinto Grado lo prefieren en mayor medida este tipo de programas. En cuarto grado, en promedio solamente el 4% de estudiantes sintoniza voluntariamente un programa de contenido cultural o científico.

Los servicios de atención al estudiante a través de la Tutoría individual y el Servicio de Psicología en el primer semestre 2019, reportó un alto índice de estudiantes que vivían en situación de abandono temporal por motivo de trabajo de los padres; en estas circunstancias los hijos se encontraban bajo la tutela de algún familiar o pariente. Del total de estudiantes que asiste al Servicio de Psicología, el 95% de estudiantes lo hace por casos de violencia intrafamiliar (subrayado con fines de análisis), que con frecuencia producía deterioro de la salud emocional, ubicándolo como población en alto nivel de vulnerabilidad hacia el abandono del hogar, deserción escolar, consumo de drogas, comportamiento callejero, embarazo y otros.

Los estudiantes de la institución educativa, por lo general, contribuían con el sostén de la familia participando en tareas agrícolas, comerciales y otras. Las tareas agrícolas eran la principal fuente de ingreso económico para los estudiantes y sus familias. Incluso existían algunos estudiantes que se autosostenían tanto en sus necesidades de alimentación, vivienda y estudio debido al abandono de sus progenitores.

Familia, según la base de datos local disponible en la plataforma virtual (Aula Mariategusita, 2019) el 69% de estudiantes (569) vivía en una familia constituida por padre y madre (subrayado con fines de análisis); mientras que el 20% (169) lo hacía solo con la madre, el 6% (50) vivía con abuelos, el 4% (36) vivía solo con el padre, el 1% restante de los estudiantes lo hacían junto a un tío, hermano, apoderado o solo.

Si bien, el 69% de estudiantes declaraban vivir junto al padre y la madre, los tutores también reportaban frecuentes casos de abandono temporal de los estudiantes (subrayado con fines de análisis). Los padres dejaban temporalmente a sus hijos generalmente por motivo de trabajo agrícola y negocios. Esta condición en la que vivían muchos estudiantes los obligaba a asumir responsabilidades de autosostenibilidad en las tareas domésticas, en

la atención de sus quehaceres escolares y los cuidados personales; lo que evidentemente los ubicaba en una situación de alta vulnerabilidad.

La fuente de soporte económico familiar estaba ligado básicamente a la agricultura (subrayado con fines de análisis): en primer lugar, el cultivo del café; luego, plátano, maíz, papaya y otros de productos de panllevar. Por tanto, la estabilidad/inestabilidad económica para la atención de las necesidades básicas estaba ligado a los ingresos que estas actividades podían generar. Desde los años 2016 y 2017 la calidad y cantidad de producción y la capacidad adquisitiva de los padres de familia se mostraba en permanente caída, según referían los mismos estudiantes y padres de familia.

La fluctuación económica ligada a una economía primaria se traslada, en el peor de los casos, a la creciente precarización de las condiciones de vida familiar de los estudiantes, a las dificultades para atender sus compromisos escolares y la creciente amenaza emigratoria familiar en busca de mejores condiciones de vida.

La institución educativa experimentaba movilidad permanente de estudiantes por motivos de migración de las familias. El abandono temporal o permanente de los estudiantes y la precarización económica de las familias explicaban, en buena medida, el traslado y la deserción escolar. En el primer bimestre escolar 2019, de 826 matriculados solo se reporta como asistentes a 766 estudiantes. Es decir, al cierre del primer bimestre la institución educativa reporta una brecha del 7% de estudiantes fuera de sus aulas por traslado o deserción (subrayado con fines de análisis).

Socioculturalmente la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” se ubica en el Centro Poblado de Naranjillo que pertenece al distrito de Nueva Cajamarca, provincia de Rioja, región San Martín. Esta institución es la única que presta servicio público de educación secundaria a más de 800 estudiantes en 28 aulas que asisten en dos turnos: mañana y tarde.

El Centro Poblado de Naranjillo cuenta con una población aproximada de 7485 habitantes (INEI, 2017). Está constituido por 06 caseríos anexos: Vista Alegre (591 habitantes), Angaíza (430 habitantes), Ricardo Palma (270 habitantes), Túpac Amaru (187 habitantes), San Toribio (131 habitantes), Buenos Aires (62 habitantes) y el mismo Naranjillo con 5814 habitantes. El casco urbano cuenta con 15 barrios.

Entre las instituciones públicas ubicadas en la ciudad capital del Centro Poblado de Naranjillo figuraba: 01 IE de educación primaria (00616), 02 IE de educación inicial (N°00616 y N° 823), 05 programas no escolarizados. Por otro lado, existían instituciones de gestión política como Municipalidad Delegada y Teniente gobernador; instituciones que velan por la seguridad y la justicia: Comisaría de la PNP y Juzgado de Paz.

Además, en existían organizaciones sociales como 10 Comités de Vaso de Leche, 02 comités de rondas, 01 comedor popular; y hasta 08 organizaciones religiosas.

Naranjillo es una comunidad fundada en el año 1974 por ciudadanos migrantes de las regiones de Cajamarca, Amazonas y Piura, antes de la construcción de la carretera Fernando Belaúnde Terry. Los primeros pobladores se asentaron en las tierras de la margen izquierda del río Naranjillo como más aptas para el cultivo y la edificación de viviendas.

Desde su fundación la población de Naranjillo ha ido incrementándose progresivamente en base a un proceso de migración. El fenómeno de ha llegado a su mayor pico entre los años 2009 y 2014 con la ampliación de la frontera agrícola en tierras de las comunidades indígenas Awajún colindantes con Naranjillo. En consecuencia, la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” también, por entonces, experimentó la mayor demanda de atención educativa en secundaria. Después de aproximadamente 10 años y como consecuencia de la caída en la cantidad y calidad de la producción agrícola, actualmente, las familias vuelven a optar por la inmigración en busca de nuevas oportunidades de desarrollo, con ello el traslado y deserción de los estudiantes.

Naranjillo como comunidad no cuenta con manifestaciones culturales que lo caracterice.

Es más bien un matiz de interculturalidad entre migrantes, nuevas generaciones natas, población de tradición amazónica, contacto permanente con población de comunidades originarias Awajún y mestizaje Awajún – migrante. La única festividad de integración como comunidad es el aniversario de fundación de Naranjillo como caserío (abril), pero que no logra motivar ni integrar a la comunidad de manera significativa. La participación de la ciudadanía en eventos de interés público es muy reducida.

La población de Naranjillo está constituida por hombres y mujeres que más bien se caracterizan por un carácter individualista, sediento de prosperidad, que percibe a la

agricultura y el comercio como oportunidades para cumplir la expectativa de salir de la pobreza. La búsqueda de la prosperidad del poblador de Naranjillo es, ante todo, una lucha constante por salir de la pobreza y ofrecer mejores condiciones de vida a sus nuevas generaciones. No obstante, la búsqueda permanente de mejora económico-material termina por sacrificar el tiempo de calidad familiar para el diálogo, la orientación, la autoridad, el seguimiento escolar y la calidad de integración familiar.

Del contexto socio-cultural nacional e internacional, hacia el 2007 el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN, 2007) se proponía como un documento que concretaba los esfuerzos por una mejor educación en el Perú. En este sentido una preocupación especial al momento de su construcción fue la de procurar articularla con otros esfuerzos, como el Foro Nacional de Educación para Todos, con el cual compartía la preocupación central por la equidad y la calidad educativas. En el mismo sentido se tomó en cuenta los diversos planes vinculados con la educación: el Plan Nacional de Acción por la Infancia, Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Plan Nacional de Competitividad, el Plan Nacional de Reparaciones en Educación, las Medidas de Urgencia de la Mesa de Concertación para la lucha contra la pobreza, el Plan Nacional de Derechos Humanos, el Plan Nacional de Descentralización, los Lineamientos de Política Nacional de Juventudes, entre otras iniciativas.

El mismo Proyecto Educativo Nacional al 2021 planteaba en su Primer Objetivo Estratégico: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos. Esto es, una educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos, cerrando las brechas de inequidad educativa. Luego, en el Segundo Objetivo Estratégico: Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad, el PEN al 2021 reafirma la necesidad de transformar las instituciones de educación básica en organizaciones efectivas e innovadoras capaces de ofrecer una educación pertinente y de calidad, realizar el potencial de las personas y aportar al desarrollo social.

Según el PEN al 2021, las políticas anteriores ofrecían un sólido marco de acción que permitiría que cada escuela se convierta en un foco de innovación sustentado en el aprendizaje colaborativo e intercultural (subrayado con fines de análisis), y que haría posible la creación de un clima institucional amigable, integrador y estimulante.

No obstante, el Balance y recomendaciones 2017 – 2018 (CNE, 2018) realizado al PEN al 2021 recoge avances y desafíos luego de 11 años de haber sido formulado. Con respecto al Objetivo: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, el informe concluye que aún se mantiene el desafío de lograr trece años de educación de calidad sin exclusiones (subrayado con fines de análisis). Esto se evidencia en que la trayectoria educativa de los estudiantes continúa siendo gravemente afectada por el atraso escolar y la deserción; la cobertura oportuna de los estudiantes de tres años se aproxima al 90 %; a la edad de 11 años, esta tasa se reduce al 52 %; y, a la edad de 16 años, disminuye a 42 %; y las tasas de conclusión total y conclusión oportuna son cercanas al 82 % y 65 %, a nivel nacional, respectivamente. Pero para los estudiantes cuyo gasto del hogar se ubica en el cuartil inferior, la conclusión total se ubica alrededor de 58 % y la conclusión oportuna próxima a 42 %.

El citado Informe (CNE, 2018) afirma de manera categórica que el sistema educativo peruano continúa siendo profundamente inequitativo. Los esfuerzos del Minedu para contrarrestar este problema y asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder y culminar la educación básica son aún insuficientes.

Respecto al Segundo Objetivo: Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad, el Balance y recomendaciones 2017 – 2018 (CNE, 2018), encuentra que luego de 11 años de vigencia, ha habido dificultades en el proceso de implementación de Currículo Nacional (subrayado con fines de análisis) por lo que recomienda como indispensable la elaboración de un plan multianual que defina los objetivos, condiciones y estrategias principales para la aplicación del currículo en todas las modalidades y niveles educativos de la educación básica: sistema de monitoreo, evaluación curricular y los lineamientos para la evaluación de los aprendizajes; la elaboración de materiales y recursos educativos que apoyen la implementación curricular.

En otro aspecto, el Informe (CNE, 2018) encuentra que la mayor disponibilidad de recursos financieros con la que ha contado el sector en los últimos años se ha traducido en una mayor producción o adquisición de materiales educativos (subrayado con fines de análisis). No obstante, las decisiones sobre qué material o recurso necesitan los estudiantes y docentes no se basa en mayores reflexiones que consideren evidencia sistemática, sino más bien parece responder a iniciativas o decisiones *ad hoc* de los especialistas o

funcionarios sobre lo que ellos consideran que es pertinente en un determinado momento, a partir de criterios que pueden tener un carácter idiosincrático o, simplemente, basarse en intuiciones circunstanciales.

Sobre evaluación de los aprendizajes, el Balance y recomendaciones 2017 – 2018 (CNE, 2018) encuentra un sobredimensionamiento de la importancia de las evaluaciones censales estandarizadas que ha llevado a que se presenten problemas de estrechamiento curricular (subrayado con fines de análisis); se pone mayor énfasis en lo que es evaluado en desmedro de lo que no es considerado por la prueba que, por su carácter censal, cubre una fracción muy pequeña del currículo, incluso con relación a la lectura y las matemáticas. Los efectos no deseados de las pruebas estandarizadas se tornan aún más agudos cuando estas son usadas como criterio determinante para otorgar incentivos económicos. Por lo que se sugiere repensar las evaluaciones estandarizadas tanto en términos de su carácter (censales o muestrales), alcance (grados y áreas cubiertas) y construcción de un plan nacional de evaluaciones como el que se había diseñado hace más de una década.

Los resultados de evaluaciones censales aplicadas en los últimos años en el segundo grado de secundaria (UMC, 2019) en lo que se refiere a la competencia lectora, reportan que a nivel nacional en 2015 solamente el 14.7% de estudiantes logró en Nivel de Logro Satisfactorio, mientras que en el otro extremo el 23.7% no logró los aprendizajes necesarios para estar en el Nivel En Inicio; en 2016 prácticamente se mantuvo la cantidad de estudiantes que alcanzaron el Nivel de Logro Satisfactorio con el 14.3%, aunque disminuyera a 20.5% la cantidad de quienes no lograron los aprendizajes necesarios para estar en el Nivel En Inicio; en 2018 ascendió a 16.2% la cantidad de estudiantes que lograron el Nivel satisfactorio (subrayado con fines de análisis), mientras que disminuyó al 18.5% el porcentaje de estudiantes que no alcanza el Nivel En Inicio.

Es importante destacar que los resultados de la evaluación censal 2018 (UMC, 2019) muestran que más de la mitad de los estudiantes peruanos de segundo grado (56%) se ubica en Nivel Previo al Inicio o en el Nivel Inicio (subrayado con fines de análisis); es decir, más de la mitad de los estudiantes de segundo grado no alcanza a desempeñarse en los aprendizajes mínimos correspondientes al grado; lo que lleva a pensar en una cifra elevada de atraso escolar intergrado. Visto a nivel de instituciones educativas de gestión

estatal las cifras aumentan a 62.2% y a nivel rural asciende a 86.4% de estudiantes que se promueven en el grado, pero sin los aprendizajes mínimos requeridos.

A nivel internacional, la Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtiem, 1990) reconoce que cada persona - niño, joven o adulto - deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

El Informe a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996) establece que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc. (subrayado con fines de análisis).

El Informe Final del Foro Mundial sobre Educación de Dakar 2000 (UNESCO, 2000) luego de evaluar los avances cuantitativos en relación a la cobertura y la iniciativa de algunos gobiernos por acompañarla con calidad de aprendizajes, resalta la necesidad de reconsiderar los conocimientos, las aptitudes y los valores requeridos para llevar una vida satisfactoria. Resalta que el movimiento hacia sociedades más abiertas y democráticas ha creado una necesidad de aprendizaje que va más allá de los programas de estudios académicos y los conocimientos fácticos para hacer hincapié en la solución de problemas y la investigación abierta (subrayado con fines de análisis). La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación requieren formas más interactivas y exploratorias de aprendizaje, y el ritmo acelerado del cambio ha intensificado la necesidad de emprender un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Ha surgido además como nueva urgencia la necesidad de velar por que la educación, en todos los niveles y en todo lugar, refuerce una cultura de paz, tolerancia y respeto de los derechos humanos.

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (UNESCO, 2007) destaca como novedades más importantes desde el año 2000 que el número de niños escolarizados en la enseñanza primaria aumentó y, en consecuencia, el número de niños sin escolarizar ha disminuido, el ritmo de esa disminución se ha acelerado después de 2002. El costo de la escolaridad sigue siendo un obstáculo importante para el acceso a la educación de millones de niños y jóvenes (subrayado con fines de análisis), pese a la supresión de los derechos de matriculación. Además, un número creciente de evaluaciones efectuadas a nivel internacional, regional y nacional ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje son insuficientes y desiguales.

Por otro lado, el Informe (UNESCO, 2007) resalta que el escaso aprovechamiento escolar es un fenómeno muy extendido (subrayado con fines de análisis). Las evaluaciones realizadas a nivel internacional y regional suministran abundantes elementos de información sobre la insuficiencia de los resultados del aprendizaje en los países desarrollados y en desarrollo.

Por ello, todos los países necesitan, en uno u otro grado, mejorar la calidad de la educación. No hay una estrategia única para mejorar el aprendizaje, pero algunos de sus elementos fundamentales son: la atención a la salud y la seguridad en la escuela, el tiempo lectivo suficiente, la abundancia de recursos didácticos, la presencia de maestros

competentes y motivados, y la utilización de una pedagogía eficaz (subrayado con fines de análisis).

El informe de la Situación Educativa de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013) encuentra que a la persistencia de los índices de reprobación se suma un elevado y sostenido nivel de deserción en la educación secundaria (subrayado con fines de análisis). Cada año (entre 2000 y 2010) alrededor de 1 de cada 6 alumnos desertó de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Los peores escenarios presentan México y Uruguay mientras que Bolivia contrastó los resultados debido a que la deserción en secundaria disminuyó drásticamente desde 41% a 12% durante la década pasada.

Finalmente, el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (UNESCO, 2015) establece el Marco de Acción Educación 2030, y aprovechando el legado de Jomtien y Dakar plasma el compromiso histórico por parte de todos para transformar vidas mediante una nueva visión de la educación, con medidas audaces e innovadoras, a fin de alcanzar la ambiciosa meta para 2030.

El Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea) se fija entre sus metas a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (subrayado con fines de análisis). Para este fin, adoptar políticas y leyes que garanticen 12 años de educación primaria y secundaria gratuita, financiada con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad, de los cuales no menos de nueve serán obligatorios para todos los niños, y que conduzcan a resultados de aprendizaje pertinentes.

Otra gran meta establecida en el Foro (UNESCO, 2015) es el compromiso que de aquí a 2030, se asegure que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (subrayado con fines de análisis), entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución a la cultura al desarrollo sostenible.

La evaluación PISA 2015 (MINEDU, 2016) en la que Perú participó por tercera vez luego de procesos anteriores en 2009 y 2012, reportó que el 46.1% de estudiantes muestra un nivel de desempeño de Nivel 2 o por encima de este (subrayado con fines de análisis). Según PISA el nivel 2 se considera como la línea de base o el punto de partida del dominio del área que es requerido para participar en la sociedad actual. De esto se puede colegir que según los resultados de PISA 2015, 4 de cada 10 estudiantes peruanos logra un dominio de la comprensión lectora que lo ubica en condiciones mínimas para afrontar los retos de la sociedad actual. No obstante, más de la mitad de los estudiantes (53.9%) solo alcanza aprendizajes que lo ubica desde ya en situación de desventaja competitiva a nivel global.

Objetivación y reconstrucción interna

Por otro lado, en el proceso de **objetivación y reconstrucción interna** del episodio crítico central, se encontró que:

Representación

Bajo la premisa de que la generación actual de adolescentes se encuentra en permanente contacto con información de diversa índole a través de páginas web, redes sociales y televisión; y en gran medida todo este flujo de informaciones corriendo a través del teléfono móvil como herramienta de comunicación, propuse a los estudiantes dedicar el primer bimestre al análisis de los medios de comunicación con la finalidad de comprender la forma en que estos influían en la forma de pensar de los jóvenes y de la sociedad en general.

En consecuencia, me ocupé en planificar una secuencia de sesiones que permitieran a los estudiantes construir sus propios aprendizajes. Estos aprendizajes se construirían, en primer lugar, de la mano con fuentes especializadas de enfoque crítico al rol de los medios comunicación en el país y el mundo; en segundo lugar, a través de la confrontación de fuentes sobre la manera en que los medios de comunicación (la televisión en particular) han abordado casos emblemáticos en el Perú y en otras partes del continente.

Al tiempo de planificar la secuencia de sesiones de aprendizaje, me ocupé de prever experiencias de aprendizaje reales que deberían vivir los estudiantes para desarrollar las

capacidades y competencias del área de Comunicación correspondientes al cuarto grado. Por otro lado, con el propósito de construir una postura crítica sobre el rol de los medios de comunicación en el escenario nacional e internacional actual, propuse observar vídeos de programas televisivos tanto de opinión como de información, así como medios escritos y *online*.

A lo largo del desarrollo de las sesiones de aprendizaje procuré que los estudiantes tomen contacto con diversa información acerca del rol de los medios de comunicación y sobre ella realizar actividades de análisis y socialización oral a través de preguntas, comentarios, representación gráfica en pizarra, debates, exposiciones, opiniones, entre otras.

La síntesis gráfica del análisis del rol e influencias de los medios de comunicación, para una mejor comprensión, procuré representarlo en una triangulación de poderes: poder económico, poder político y el poder de los medios de comunicación (subrayado con fines de análisis). Una conclusión visible a la luz del análisis, ubicaba como gran articulador en la triangulación al poder económico. Siguiendo el análisis de “Modelo de propaganda” desarrollado por Chomsky y Herman (Chomsky y Herman, 1990), el poder económico dicta las políticas y las portadas del día mediante el control tanto de los principales partidos políticos como de los medios de comunicación dominantes. En este contexto, el sistema de medios de comunicación es un sistema de autoprotección de fuerzas sociales muy poderosas, con poder económico y político mundial.

Consideré fundamental para que los estudiantes construyan una visión crítica sobre el rol de medios de comunicación entender la triangulación antes descrita y que se deduce del ensayo “Los guardianes de la libertad” (Chomsky y Herman, 1990). En este sentido, traté de generar espacios de opinión permanente sobre la forma cómo se mueven los medios de comunicación en relación al poder económico a través de una fuerte dependencia de la publicidad y de la propiedad de medios en manos de grandes corporaciones en el Perú y en el mundo. En Perú buscamos destacar el poder económico ligado a la propiedad de medios encontrado en un estudio de *Media Ownership Monitor Perú* publicado en el portal Ojo Público (<https://peru.mom-rsf.org/es/>) que destaca el poder del Grupo El Comercio, Grupo ATV, Grupo Latina, Grupo RPP, Grupo La República, y otros en un número de 10 grupos poderosos que están detrás de la información que consumimos los peruanos.

Por otro lado, en línea con la idea de Chomsky y Herman (1990) quienes afirman que el comportamiento de los medios de comunicación está determinado por sus vínculos económicos y sus conexiones políticas, también generamos la oportunidad para comprender los nexos entre los medios de comunicación con el poder político. En un vínculo convenido con el poder político, los medios de comunicación obtienen grandes favores del Estado a cambio ocultar o invisibilizar sus verdaderos intereses. En resumidas cuentas, las conclusiones justificaban la idea que “los medios de comunicación no son agencias independientes dedicadas a decir la verdad” (Chomsky y Herman, 1990); sino a garantizar sus propios beneficios financieros en conexión armoniosa con el mismo poder económico junto al poder político.

La propuesta de la primera unidad de aprendizaje del año escolar 2019, para el cuarto grado, “*Analizamos la influencia de los medios de comunicación en la vida social, familiar y escolar actual*” llevó el propósito de dedicar recursos y tiempo para la interacción de los estudiantes con diferentes fuentes de información para que al concluir el periodo puedan desenvolverse con solvencia al realizar dos actividades centrales: debatir, a nivel de aula, sobre el rol e influencias de los medios de comunicación en la forma como pensamos y sentimos sobre el mundo actual; así como escribir un artículo de opinión en función a la misma temática.

El artículo de opinión debería ser una respuesta a cualquiera de las siguientes preguntas, a las que denominamos “Preguntas motivadoras” (subrayado con fines de análisis): 1) ¿Los medios de comunicación ejercen algún poder en la sociedad? ¿Qué actores pueden estar detrás de la filtración de la información que llega a la población? 2) ¿Pueden los ciudadanos fiarse de la información que transmiten los medios de comunicación? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? 3) ¿Qué factores pueden estar determinando que la televisión peruana muestre pobreza en la calidad de los contenidos que transmite? 4) ¿Qué actores pueden estar involucrados en la filtración de la información que transmiten los medios de comunicación? ¿por qué los filtran? ¿quiénes son los beneficiados? ¿Quiénes son los afectados? 5) ¿El teléfono móvil (celular) puede ser considerado hoy una ventana a la manipulación de nuestras conciencias a través de la información que consumimos y compartimos, sabiendo que a través del equipo móvil se puede tener diferentes servicios: internet, televisión, redes sociales, teléfono, prensa online, archivo de libros, revistas y otras informaciones?

Como docente tenía la expectativa de que los estudiantes propongan una respuesta desde el análisis de la triangulación: poder económico, poder político y medios de comunicación. Orienté el proceso de planificación del artículo tomando como punto de partida ideas que se desprendían de la articulación de los medios de comunicación con los poderes económico y político. Entonces, esperaba que el artículo de opinión fuera el resultado de la opinión personal de cada estudiante producto de la comprensión y desenmascaramiento de los principales actores, vínculos e intereses detrás de la información que consumen a diario a través de los diferentes medios de comunicación (subrayado con fines de análisis). Como docente esperé también que los diferentes casos vistos y analizados en las diferentes sesiones, desde inicio de la unidad didáctica, sirvieran de respaldo a sus argumentos para sustentarlos tanto en el debate como en su artículo de opinión.

Finalmente, al ingresar a la décima de once sesiones planificadas, entendí que se había procesado una importante cantidad de información sobre la temática general relacionada con el rol e influencia de los medios de comunicación en el contexto actual por lo que consideré la necesidad de una orientación esquemática breve sobre la forma de organizar las ideas en un texto argumentativo en cinco a seis párrafos, donde el primer párrafo estuviera nucleado por la tesis, los 2 o 3 párrafos siguientes por los argumentos y sus evidencias que sustentan y finalmente el párrafo de conclusión (subrayado con fines de análisis).

Al finalizar el bimestre, conforme a lo previsto, en primer lugar, desarrollamos la técnica del debate en función a la pregunta motivadora *¿El teléfono móvil (celular) puede ser considerado hoy una ventana a la manipulación de nuestras conciencias a través de la información que consumimos y compartimos, sabiendo que a través del equipo móvil se puede tener diferentes servicios: internet, televisión, redes sociales, teléfono, prensa online, archivo de libros, revistas y otras informaciones?* El 98% de los estudiantes de Cuarto Grado hizo uso de los cinco minutos para su participación: dos minutos para una primera intervención, 2 minutos para realizar réplica, observaciones o críticas a las posturas contrarias, finalmente, 01 minuto para cerrar réplica o críticas. Particularmente, en la sección de Cuarto Grado “A”, solamente el 86% (26 estudiantes) hizo uso de su turno de intervención; el 14% restante (04 estudiantes) prefirió callar.

La evaluación del debate como primera evidencia del trabajo pedagógico durante la unidad didáctica, fue realizada mediante una ficha de observación que consideró el Desempeño de Aprendizaje “Emite un juicio crítico sobre la adecuación de textos orales del ámbito escolar y social y de medios de comunicación a la situación comunicativa, así como la coherencia de las ideas y la cohesión entre estas. Evalúa la eficacia de recursos verbales, no verbales y paraverbales, así como la pertinencia de las estrategias discursivas. Determina la validez de la información contrastándola con otros textos o fuentes de información”. A partir de este desempeño generamos 3 indicadores para constituir la ficha de observación: 1) Emite un juicio crítico sobre la adecuación de los contenidos que emiten los medios de comunicación, 2) Evalúa la eficacia de recursos verbales, no verbales y paraverbales que emplean los medios de comunicación al transmitir mensajes, 3) Determina la validez de la información que difunden los medios de comunicación contrastándola con otros textos o fuentes de información.

En segundo lugar, luego del debate, procedí a recoger los ejemplares escritos de artículo de opinión. De las cinco secciones de Cuarto Grado a mi cargo lograron entregar su texto la siguiente cantidad de estudiantes: Sección “A” 11 de 30 estudiantes (36%); Sección “B”, 11 de 28 estudiantes (40%); Sección “C” 17 de 27 estudiantes (62%); Sección “D”, 21 de 29 estudiantes (72%); y la sección “E” 20 de 31 estudiantes (64%).

En la sección de Cuarto Grado “A” se presentó la menor cantidad de textos escritos de artículo de opinión. Solamente el 36% de estudiantes lograron concluirlo y presentarlo en la única fecha establecida por el docente. Las justificaciones realizadas por los mismos estudiantes estuvieron en el siguiente orden de ideas: en primer lugar, una sobrecarga de trabajos asignados también en otras áreas curriculares al concluir el bimestre; en segundo lugar, no haber comprendido las orientaciones del docente sobre la forma de escribir el artículo de opinión, en tercer lugar, no haber podido concluir la redacción del texto. El proceso de evaluación de los textos de artículo de opinión arrojó que el 63% de estudiantes de Cuarto Grado “A” obtuvo nota superior a 11 (7 trabajos con nota superior a “once” de 11 textos que fueron presentados), ligeramente mejor a los resultados en la Sección “B” (6 trabajos con nota superior a once de 11 textos que fueron presentados) que solamente llega al 54% de textos con nota superior a “once”; pero muy inferior al 82%, 85% y 75% de textos con notas superior a “once” en las secciones “C”, “D” y “E” respectivamente.

El texto de artículo de opinión fue evaluado en base al Desempeño de aprendizaje “Escribe textos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contraargumentar o precisar la información sin digresiones o vados. Establece diversas relaciones lógicas entre las ideas a través del uso preciso de referentes, conectores y otros marcadores textuales incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y algunos términos especializados.” El instrumento utilizado fue una Ficha de Observación en base a los siguientes indicadores: 1) Escribe su artículo de opinión de forma coherente y cohesionada; 2) Ordena las ideas de su artículo de opinión en torno al rol e influencia de los medios de comunicación en la forma de pensar y sentir de la sociedad actual, las jerarquiza en tesis y argumentos; 3) Establece diversas relaciones lógicas causales, entre las ideas a través del uso preciso de referentes, conectores y otros marcadores textuales.

En una sesión de reflexión posterior, sobre las notas en el área de Comunicación al cierre del Primer Bimestre escolar 2019, los estudiantes del Cuarto Grado “A”, tuvieron la oportunidad de comunicar con mayor detenimiento sus pensamientos y emociones en torno a las experiencias antes vividas. En primera instancia, muchos calificaron su participación oral como *“muy mala”, “muy baja”, “mala”, “difícil”, “malísima”, “pésima”, “complicada”* en las diferentes sesiones de aprendizaje desarrolladas. En segundo lugar, muchos dijeron que cuando el docente propuso realizar la producción del artículo de opinión, ellos pensaron: *“no lo haría”, “mucho trabajo”, “que era incapaz”*; además, confesaron que conectado a eso se sintieron: *“nerviosos”, “preocupados”, “mal”, “tristes”, “presionados”, “sorprendidos”*. Lo mismo al conocer los resultados finales del área de Comunicación muchos refieren que se sintieron *“mal”*.

Al juzgar el porqué de los resultados en el área de Comunicación al finalizar el Primer Bimestre 2019, desde su propia autoevaluación muchos concluyeron que esto se debía a que: *“no puse tanto empeño y atención en las clases de Comunicación”, “no cumplí con mis tareas”, “no participé activamente en clase”, “dejé la tarea para última hora, dejé de lado el área de comunicación”, “estaba muy ocupado”, “sentía malestar (físico)”, “no pedí ayuda”*. Luego, al juzgar el desempeño del docente en relación a los mismos resultados, muchos también adujeron que se debía a que el docente: *“no se dejó entender en clase”, “explicó de manera apresurada”, “poco clara y precisa la forma como*

teníamos que hacer la tarea”, “no nos dio ejemplos o un guion para orientarnos”, “no explicó su forma de evaluar”.

La evaluación de los artículos de opinión como evidencia de aprendizaje, al cerrar en primer bimestre 2019, que presentó el 36% de estudiantes evidencia que muchos de ellos muestran dificultades para establecer coherencia entre la tesis central, argumentos, no contrargumentan; dificultad para establecer relaciones lógicas en los argumentos que esgrime; contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia de los argumentos y la información que lo sustenta; el vocabulario es por lo general uso coloquial e impreciso sin términos especializados; textos desajustados al propósito comunicativo. Evalúan poco o no evalúa si el uso de varios tipos de conectores y referentes asegura la cohesión entre las ideas.; determinan poco o no determinan la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.

Muy pocos estudiantes escriben un artículo de opinión con solo algunas dificultades para establecer coherencia entre la tesis central, argumentos y contrargumentos; además presenta digresiones o vados; construyen algunas relaciones lógicas en los argumentos que esgrime a través del uso de algunos referentes y conectores. Por otro lado, se esfuerzan en determinar la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.

Emocionalidad

La afectividad del docente en torno a los episodios críticos fue un matiz de duda, frustración y preocupación. La duda por los factores desconocidos que pudieron haber entrado en juego en la baja tasa de cumplimiento de la tarea y en los resultados de calificación de los textos. Si bien los estudiantes en un primer momento referían aspectos relacionados tanto con el docente, con ellos mismos y con la interferencia de otras áreas curriculares, persistía la duda sobre el valor de las afirmaciones. Luego, el sentimiento de frustración que se derivaba del entusiasmo y dedicación aplicada desde la ideación de la unidad didáctica, el diseño y ordenamiento de las sesiones de aprendizaje, la selección de los recursos de información, la propuesta de situaciones de análisis y discusión generados en las diferentes sesiones de aprendizaje, el tiempo dedicado al procesamiento de la

información y registro de las grandes conclusiones, el diseño y orientación de la estrategia de composición del artículo de opinión, aunque algunas limitaciones con el tiempo para un mayor acompañamiento individualizado. El sentimiento de frustración se incrementó al hacer memoria de la invitación explícita a los estudiantes para que realicen el mejor de sus esfuerzos, por encima del prejuicio de la “excelencia” y la espera de evidencias de comprensión crítica sobre el rol e influencias de los medios de comunicación en la sociedad actual y muy en especial en ellos mismos como menores en formación y que cada vez están más bombardeados con información de diverso propósito. Los resultados produjeron en el docente una suerte de sentimiento S.O.S, que expresaba preocupación frente a una percibida indefensión de los estudiantes ante el riesgo de manipulación de conciencias que pueden realizar los medios de comunicación, muy a pesar que fueron advertidos por diversas fuentes analizadas. En síntesis, el docente vivió una experiencia pedagógica que desencadenó duda, frustración y preocupación por no saber cuánto hizo por los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, la conciencia de que se trata de un trabajo con poco tiempo disponible para su producción, las limitadas orientaciones en el proceso mismo de la planificación y revisión del escrito, la complejidad de los procesos cognitivos de análisis y crítica me llevaron a adoptar una actitud de tolerancia y reflexión. Como docente entendí que una actitud tolerante y reflexiva abriría puertas para escuchar a los estudiantes, escucharme yo mismo y permitir que fluyan todas las posibilidades para entender el porqué del episodio crítico central.

Los estudiantes, por su parte, en el proceso de reflexión refieren emociones de vergüenza y miedo como asociadas a las tareas en las clases de Comunicación, y a cuya causa asocian la responsabilidad de sus resultados negativos al concluir el Primer Bimestre 2019. Muy en particular, muchos estudiantes expresaron que al recibir la propuesta de escribir el artículo de opinión experimentaron sentimientos ansiedad, preocupación, presión, sorpresa; y pensamientos como “*está difícil*”, “*no lo haré*”, “*no sé cómo hacerlo*”, “*no lo entiendo al profesor*”.

Finalmente, los resultados al concluir el Primer Bimestre en el área de Comunicación produjeron malestar bastante generalizado en los estudiantes en forma de vergüenza,

sentimientos de culpa y que ellos mismos describieron como “*me siento mal*” o “*me siento muy mal*”.

Racionalidad

En primer lugar, **el enfoque y propósitos del área de Comunicación fueron abordados** desde la planificación tanto de la unidad didáctica como de las sesiones de aprendizaje a fin que estuvieran enmarcadas en el enfoque y propósitos del área de comunicación (MINEDU, 2017).

Por un lado, se procuró dar cumplimiento a la finalidad del área de comunicación referida a que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, que comprendan y construyan la realidad, y representen el mundo de forma real o imaginaria; que el desarrollo se realice mediante el uso del lenguaje, una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes.

Por otro lado, se buscó encuadrar el desarrollo de las competencias comunicativas en el marco del enfoque comunicativo propuesto por el Currículo Nacional de EBR (MINEDU, 2016b). Este enfoque orienta el desarrollo de competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos. Considera las prácticas sociales del lenguaje porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos.

En segundo lugar, el desarrollo de las **competencias argumentativas** (De Zubiría, 2006) tuvieron especial énfasis para desarrollar el pensamiento analítico, interpretativo, inferencial y crítico en los estudiantes. Con base en razonamientos dialécticos constituidos por opiniones generalmente aceptadas, cuya finalidad es facilitar la adhesión a otras tesis que son controvertidas, para conseguir la persuasión o la convicción.

En este sentido, el pensamiento dialéctico, argumentativo, supera las restricciones de la lógica formal. Se plantea como el más adecuado para interpretar una realidad multidimensional, multirrelacionada y multicausada. El pensamiento formal, lineal,

demostrativo, sin embargo, está libre de contenido; busca la coherencia lógica formal; la inferencia es válida sin importar el contenido, la veracidad. Mientras al argumentar nos enfrentamos a superar esas limitaciones en el pensamiento para incluir el contenido. Al pensar en contenidos concretos en la argumentación aparecen los rangos y niveles de veracidad en las afirmaciones.

La argumentación se caracteriza porque implica un razonamiento ramificado y multidimensional, necesario para interpretar también una realidad multidimensional e interrelacionada; implica también el reconocimiento de discrepancia y conflicto; tiene un carácter probabilístico con grados de verdad, niveles de adhesión, de credibilidad y probabilidad en un contexto histórico cultural aquí y ahora; y, por último, ser una competencia compleja y multideterminada.

El manejo de **herramientas para argumentar**, siguiendo a De Zubiría (2006), se orientaron tanto a enseñar a pensar a los estudiantes como a proporcionarles herramientas cognitivas y redes conceptuales sobre las cuales ejercitar las capacidades inferenciales. Es totalmente cierto que los conceptos y las redes conceptuales son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

Al escribir textos argumentativos el papel del autor es fundamentalmente el de argumentar una tesis o proposición central. Por tanto, quien escribe, primero debe pensar, jerarquizar y ordenar sus ideas, para poder plasmarlas, posteriormente, en textos escritos.

Por otro lado, una exposición sistemática es esencialmente la sustentación de una idea central. Detrás de ella están los principios y las ideas que la sustentan; están los argumentos. Exponer, por tanto, es socializar lo que previamente se ha pensado, organizado, jerarquizado y argumentado. Exponer es argumentar y sustentar proposiciones, conceptos y redes de conceptos. De allí que cualificar las habilidades argumentativas es un muy buen lineamiento para apoyar las competencias expositivas en un grupo de estudiantes.

En este sentido, se dedicó tiempo al contacto con fuentes de información escrita y audiovisual que permitan a los estudiantes formar sus propias redes conceptuales sobre la temática propuesta.

Por último, **la recuperación de saberes previos como estrategia** se empleó dada la necesidad de poner a prueba los saberes previos en materia de producción escrita y exposición oral argumentativa; además del despliegue de recursos personales para afrontar la tarea en situaciones adversas. Sabiendo que una competencia se construye en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica (CNEBR, 2016b).

Como lo propone el Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2016c), para la planificación curricular se requiere recopilar la evidencia disponible sobre los aprendizajes de los adolescentes, es decir, las producciones o trabajos de los estudiantes, tangibles o intangibles, a través de los cuales se puede observar o interpretar lo que son capaces de hacer respecto de las competencias.

Luego de reconocer el episodio crítico central, los episodios críticos antecedentes y la reconstrucción tanto externa como interna se pudo formular el **problema central que orientó la primera fase de la investigación**, bajo el diseño de la **investigación cualitativa protagónica** de análisis, reflexión y revisión bibliográfica multi y transdisciplinar para arribar a una nueva racionalidad de práctica pedagógica. En este sentido, se abordó la **pregunta central** siguiente:

¿Qué concepciones o fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, qué factores y qué tipo de racionalidad han condicionado el surgimiento del episodio crítico al concluir el Primer Bimestre 2019, en el Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, para que docente y estudiantes mejoremos nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de desarrollar la competencia argumentativa escrita en el marco de los propósitos curriculares?

Posteriormente, fruto del proceso emergente de reflexión y construcción de una nueva racionalidad con nuevos fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos se planteó el Programa psicopedagógico. Esta propuesta fue estructurada en cuatro dimensiones básicas: procesos pedagógicos, procesos didácticos, trabajo en equipo y principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica, con el objetivo de desarrollar la competencia argumentativa escrita en los estudiantes de la sección de Cuarto Grado “A” de la IE “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo.

Con la implementación del **programa psicopedagógico** se abrió paso la **segunda fase** de la presente investigación (anidada al diseño emergente protagónico), a través de la aplicación del **diseño cuasi experimental con un solo grupo**, buscando responder a la **pregunta central** siguiente:

¿La aplicación del programa psicopedagógico desarrollará significativamente la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019?

1.2. Antecedentes

Al finalizar la revisión de la literatura especializada en el contexto internacional, nacional y local se encontraron las siguientes fuentes:

A NIVEL INTERNACIONAL

Patricia Fonseca (2019) investigó el “Desarrollo de la competencia argumentativa en los niños de grado séptimo mediante un recurso digital de aprendizaje”, con el objetivo de fortalecer la competencia argumentativa, en su parte escrita, en los estudiantes del grado séptimo en la Institución Educativa Las Villas en el municipio de Soacha (Bogotá), llegando a concluir que:

- Los estudiantes presentan un mayor interés al trabajar con herramientas o recursos digitales y al tocar problemáticas propias, los incentiva a participar en forma activa durante la ejecución de la misma, de igual manera, se destaca la importancia de realizar un acompañamiento continuo al recurso digital, es decir, brindar orientaciones que lleven al estudiante a comprender la importancia de utilizar argumentos elaborados desde las fuentes teóricas o de autoridad así como la necesidad de definir las principales causas de las problemáticas presentadas.
- Además de fortalecer la competencia argumentativa, los estudiantes afianzaron sus competencias ciudadanas y valores al respetar las opiniones de los demás, tener tolerancia con 52 las ideas que no compartían y al expresar sus opiniones de los videos con respeto a los presentadores y a la situación misma, no se presentaron burlas ni altercados que pudiesen afectar la convivencia de ellos.

A. Sánchez, O. E. Castaño y O. Tamayo (2015), investigaron la “Construcción de sentidos en torno a la categoría argumentación metacognitiva”, teniendo como objetivo central describir cualitativamente la categoría argumentación metacognitiva en estudiantes de básica secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, siguiendo un enfoque cualitativo. La investigación concluye que:

- El conocimiento que tiene el estudiantado de los temas tratados en los debates, les imprimía seguridad a sus intervenciones, lo que influyó de manera determinante en su desempeño argumentativo.
- El conocimiento de los temas fue evidente al justificar sus argumentos desde un carácter científico, social, ambiental, religioso y económico, apoyándose en estos para cumplir con el objetivo, ya fuera el de convencer o el de llegar a un acuerdo con el grupo contrario.
- Adicionalmente, los estudiantes y las estudiantes recurrían al monitoreo y evaluación de los argumentos planteados, acudiendo a otros cuando eran conscientes de que no eran los pertinentes para cumplir con los objetivos.

M. Gasca y F. Barriga (2016) investigaron las “Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar” y concluyeron que:

- La elaboración de un ensayo escolar implica para el estudiante un complejo proceso constructivo, reflexivo y dialógico, que plantea la necesidad de una instrucción guiada y un modelaje que integre las vertientes consideradas.

A NIVEL NACIONAL

Rosana Culquicondor (2018) investigó “La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017” mediante un diseño no experimental denominado: transversal correlacional, concluyendo que:

- El nivel de hábito lector representa un serio problema en la mayoría de los estudiantes, situación que estaría repercutiendo sobre su práctica escritural de

textos argumentativos; se infiere que el hecho de no leer hace que no cuenten con muchos argumentos al momento de escribir.

- La correlación significativa positiva resalta la importancia que tiene el hábito lector en la producción de textos argumentativos, de manera que los estudiantes con mejores hábitos lectores, son los que pueden lograr mejores niveles en la producción de textos argumentativos.

Hilda Tineo (2017) investigó “La argumentación como estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes del VII ciclo del nivel secundario de la Institución Educativa Particular Santa Teresita, Vitarte”, con el objetivo de determinar como la argumentación como estrategia mejora el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes. La investigación llega a la conclusión que:

- La argumentación como estrategia mejora significativamente el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes del VII ciclo del nivel secundario. Además, recomienda fortalecer las construcciones textuales desde la planeación, textualización y revisión, es decir asuma la escritura como actividad que involucra procesos mentales complejos donde el estudiante es consciente de su propio aprendizaje.

Flor Eusebio (2018), investigó “El modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. San Francisco del distrito de Paucartambo, Pasco – 2018”, con el objetivo de determinar los pasos del modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes. El estudio concluye que:

- Existe una correlación significativa entre el modelo argumentativo de Toulmin con sus pasos bien diversificados y utilizados con el desarrollo de la competencia de producción de texto.

A NIVEL LOCAL

No se ha encontrado investigaciones sobre el problema en estudio ni sobre la metodología de investigación mixta cualitativa-cuantitativa propuesta para este trabajo.

1.3. Justificación.

1.3.1. Conveniencia.

En la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo un valor de permanente trabajo es la responsabilidad, junto al respeto, la disciplina y la perseverancia. Uno de los comportamientos esperados claramente establecidos es la responsabilidad con el cumplimiento de las tareas asignadas tanto dentro como fuera del aula. No obstante, es también el comportamiento que mayores dificultades aporta a las sesiones de aprendizaje. Por lo general, los docentes acusan a este factor como uno de los más relevantes a la hora de considerar los factores que afectan el buen rendimiento académico. Por otro lado, las tareas escolares relacionadas a producciones escritas auténticas son reducidas. Los estudiantes suelen recurrir con frecuencia a la transcripción, al copiado de textos disponibles en fuentes digitales o de las tareas de otros compañeros. De modo que los estudiantes no internalizan los procesos de la escritura, los criterios básicos de un escrito, las actitudes personales frente a tareas que proponen escribir, las demandas que implica escribir y el valor de escribir en el proceso formativo. Esto puede correlacionarse también con la forma como los mismos docentes conciben y practican la tarea de escribir.

1.3.2. Científica

El conocimiento psicopedagógico es un corpus joven en permanente construcción. La psicopedagogía se constituye como una propuesta multidisciplinaria que se nutre de ciencias como la psicología, la pedagogía, las neurociencias, entre otras, por lo general externas al escenario cotidiano de las sesiones de aprendizaje escolarizados. La investigación científica imprime una dinámica constante de construcción de nuevos conocimientos que luego enriquecen la comprensión del fenómeno del aprendizaje. Sin

duda, todos los hallazgos científicos son valiosos; no obstante, se requiere también de aquellos que emergen desde la escena misma del aula y responden a las necesidades auténticas del trabajo pedagógico a través de un proceso de reflexión profunda y transformadora de la propia práctica. Esto es, desde la comprensión de las concepciones científicas, tecnológicas, idiosincráticas y los factores que pueden explicar los fenómenos que preocupan al mismo docente.

1.3.3. Técnica

La metodología de investigación mixta es la más pertinente al propósito de involucrar al docente como actor e investigador de su propia práctica educativa. La investigación protagónica, en particular, permite al docente introducirse en sus creencias, concepciones, emociones y actuaciones a través de un proceso reflexivo. La investigación de corte cuantitativo permite objetivar resultados y comprobarlos científicamente. En esta investigación, el conocimiento científico emerge desde adentro en directa relación con situaciones críticas propias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo lo contrario, a aquellas propuestas que menosprecian el conocimiento y la experiencia; que pretenden instalarse como recetas desprofesionalizantes del docente.

1.3.4. Práctica

La investigación protagónica emerge desde la práctica y transforma la práctica reflexivamente. La respuesta a las múltiples situaciones críticas que se presentan cotidianamente en el aula pueden ser reconstruidas con la participación activa de los involucrados, el maestro es uno de ellos. Esta propuesta supera la utopía de encontrar conocimientos doctos en libros, revistas, manuales u otras fuentes para afrontar situaciones particulares en el aula. Cada situación crítica presenta una naturaleza muy propia y como tal requiere capacidad de afrontamiento que valore muchos elementos a la hora de comprenderlo y plantear soluciones. Esta investigación, ha permitido construir, comprender y transformar una situación crítica real y servir de modelo para la actuación profesional docente futura.

1.3.5. Social

La propuesta de investigación cualitativa protagónica se corresponde con la necesidad de formar un sentido de ciudadanía en las nuevas generaciones. La conciencia de un sentido de pertenencia social, de interacción e interdependencia. Una ciudadanía donde las situaciones críticas se abordan a través del diálogo abierto, la autocrítica y la reflexión colectiva. Una convivencia social donde los problemas se resuelven a favor del todos. Además, la construcción de una nueva alternativa cultural donde se democratiza la ciencia como instrumento de transformación social. Una propuesta de construcción de un saber alejado del individualismo egoísta y elitista donde pocos tienen el mérito de la verdad y a muchos solo corresponde la ignorancia.

1.3.6. Limitaciones.

En principio, presenta una limitación de alcance. La presente investigación se realizará en la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” del Centro Poblado de Naranjillo, distrito de Nueva Cajamarca, provincia de Rioja. Es decir, conforme a la naturaleza del trabajo de investigación cualitativa los resultados no podrán generalizarse a otros escenarios ya que emerge de una realidad singular y se orienta a responderla en tales condiciones. Por otro lado, esta investigación en relación a tiempos presenta una gran dificultad en cuanto a los procesos concatenados e inmediatos del diseño de investigación emergente protagónica y los tiempos y procesos administrativos aprobación y ejecución del proyecto; no obstante, en se ha tratado de ser escrupulosos en el recojo y archivo de evidencias. En tercer lugar, las limitaciones propias de la iniciación en investigación cualitativa sobre cuyos procesos existen limitada experiencia sistematizada; mucho menos en el tipo de investigación protagónica. Por lo general se prefieren investigaciones cuantitativas.

CAPITULO II

BASES TEÓRICAS

2.1. Análisis e interpretación del episodio crítico central.

2.1.1. Interpretación Filosófica.

El episodio crítico central y los episodios precedentes muestran una práctica docente que limita la libertad del estudiante. Las relaciones en el aula no son pensadas políticamente; es decir, el docente y los estudiantes no interpretan críticamente sus relaciones de poder. No obstante, el estudiante en cuanto ser humano, necesita de libertad y dignidad como máximos valores para alcanzar su realización plena.

Los episodios críticos vistos en relación a los episodios protagónicos antecedentes dan cuenta de una pedagogía que discurre entre la superficialidad y contradicciones respecto del sentido filosófico que debe tener la educación del hombre. A pesar de los esfuerzos, no logra ser plenamente una educación intelectual dirigida al proceso y no al producto (Aquiles, Zuben y Gallo, s.f.), que privilegie la curiosidad, la búsqueda, la construcción de saberes. Tampoco logra conectar con las necesidades de los estudiantes; y de estos, con las demandas contemporáneas. En suma, la suprema autoridad del docente constriñe la posibilidad de educación libertaria para que el estudiante se descubra como un individuo libre y digno.

Desde una concepción libertaria la acción pedagógica requiere ser vista como una acción política fundada en el ejercicio de la libertad. En palabras de Bakunin (1979; Freire, 1969) la tesis de la función pre política de la educación se justifica en cuanto el proceso educativo debe ser una progresiva inmolación de la autoridad en nombre de la libertad. El objetivo final de la educación debería ser formar hombres libres y llenos de respeto y amor por la libertad ajena.

Para Sztajnszrajber (2018 [Vídeo]) la gran estrategia del poder es crear lugares apolíticos; o sea, lugares, como la escuela, en los que se nos quiere hacer creer que no se tejen relaciones de poder. Evidentemente, en el cuestionamiento a la política en el aula se juega una estrategia política: la política de la antipolítica. Sztajnszrajber

cuestiona: “Cómo no va ser político el aula si tienes que al dar clase estás generando una resistencia y tienes que horadar esa resistencia para que le interese a alguien algo que piensa que no le puede interesar. Y en ese acto te estás peleando con vos mismo y con lo que vos creías que eran certezas en tus formas de dar clase; te estás transformando todo el tiempo; te estás emancipando todo el tiempo”. Para este fin, se necesita salir de la educación institucional. La política del escape permanente de las normas institucionales. La única búsqueda de la identidad posible es la desidentificación.

Si se quiere educar personas que piensen críticamente hay que empezar a someter a juicio el concepto mismo de “racionalidad” dominante. Porque bien podría ser que, el mismo docente esté en esta corriente, por tal se entendiera un sistema de conocimientos, creencias y acciones encaminado tan solo a perpetuar una forma de organización social que solo responde a los intereses de una minoría de grupos y que no es capaz de permitir el desarrollo integral de todas las personas (Miranda, 2004).

2.1.2. Interpretación sociológica.

El episodio crítico central y los episodios precedentes evidencian que la práctica docente forma débilmente ciudadanos críticos; juzga a los estudiantes según el aprendizaje de los contenidos escolares y establece relaciones políticas verticales que limitan la libertad de los estudiantes. Sin embargo, el estudiante es un ser humano capaz de aprehender la cultura y desarrollarse a través de ella, en relación solidaria con los demás. Las interrelaciones en el aula y la escuela son esencialmente relaciones políticas; por medio de ellas se manifiestan relaciones de poder que son los verdaderos cimientos de la formación ciudadana.

La tarea de formar ciudadanos desde la escuela requiere responder algunas preguntas radicales: cómo se construye ciudadanía de una manera apolítica, cómo se construye ciudadanía si no se reflexiona sobre las relaciones de poder en la escuela, el sistema educativo y los diferentes espacios sociales como la familia, la comunidad, la nación y la sociedad global. Hacer lo contrario es construir, en términos económicos, consumidores proclives a la sociedad del desarrollo (Sztajnszrajber, 2018 [Vídeo]).

El episodio crítico central evidencia una realidad ampliamente observada a lo largo de los registros protagónicos precedentes: la tendencia al abandono del sentido de “nosotros” como aula y con relaciones democráticas entre actores. El sentido de comunidad democrática y solidaria ha sido reemplazado por una suerte de sálvese quien pueda. Aquello que Juan Carlos Tedesco (en Arregui y Cueto, 1998) presenta como el individualismo "salvaje", expresado a través de la idea de que cada uno se las arregla como puede. La atención centrada en el aprendizaje individual rompe los vínculos tradicionales de solidaridad que permiten sentirse miembros de una determinada comunidad y afrontar su problemática juntos. Éste es uno de los efectos de la globalización, ya que en la medida en que no se pertenezca ninguna sociedad específica sino a una entidad global que no tiene raíces, se rompen los vínculos sociales y se produce lo que Alain Touraine identifica como un proceso de asocialización (Arregui y Cueto, 1998).

En el análisis del episodio crítico central, se encuentra en pequeño, las contradicciones que tenemos en el sistema educativo peruano. Palacios, recoge las paradojas que el doctor Epstein (Arregui y Cueto, 1998) encuentra en el sistema educativo peruano al abordar la formación democrática. La primera, tiene que ver con la educación obligatoria o imposición de la educación para todos y al mismo tiempo con diferencias abismales de calidades; la segunda, la paradoja central del autoritarismo que se expresa en la manera como el maestro se relaciona cotidianamente con los adolescentes en el proceso de aprendizaje, autoritarismo que se manifiesta también en cómo se enseña al adolescente a relacionarse con el conocimiento (el docente impone la tarea, presiona u obliga a que se cumpla). A pesar de que el educador maneja el discurso constructivista, todavía se tiene un camino muy largo que recorrer para aprender a relacionarnos con el conocimiento de una manera menos autoritaria y más libre y creativa. (Arregui y Cueto, 1998).

La ausencia de una verdadera relación libre y democrática entre el docente y estudiantes dificulta lograr lo que establece el Currículo Nacional, que: “el estudiante propicie la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo” como característica del perfil de egreso (MINEDU, 2016b, p. 14).

Muy a pesar de los esfuerzos del docente, los resultados no solamente dependen de lo que se hizo o no a lo largo de las experiencias de aprendizaje, sino también de lo que han aprendido los estudiantes a lo largo de su escolaridad. Visto como sistema educativo y concordando con Giroux (en Castillo, 2012), el episodio crítico central expresa, también, los resultados de una escuela y una histórica práctica docente que se alinea con su papel reproductor del sistema que va por encima del desarrollo de valores que promuevan la libertad y la autonomía de los estudiantes; del proceso de socialización como tesis central de todo sistema educativo. De aquí la necesidad de que la práctica docente y escuela en su conjunto tengan que ser reconcebidas, replanteadas y reconstruidas como esferas democráticas contrapúblicas, como un lugar donde los estudiantes aprenden las habilidades y el conocimiento necesarios para vivir en una sociedad democrática viable y para luchar por ella. En esta perspectiva, las escuelas tendrán que ser definidas por una pedagogía que demuestre su compromiso de incluir las opiniones y los problemas que preocupan profundamente a los estudiantes en sus vidas cotidianas. Igualmente, importante resulta la necesidad que tienen las escuelas de cultivar un espíritu de crítica y un respeto a la dignidad humana (Castillo, 2012).

“Solo así será posible aspirar a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes” (MINEDU, 2016b p.11), aunque muy difícil en una sociedad peruana que sigue siendo desigual.

2.1.3. Interpretación antropológica.

El episodio crítico central y los episodios antecedentes muestran que la práctica docente no permite al estudiante autodeterminarse al hacer, al escoger fines y medios. En síntesis, al hacerse proyecto de sí mismo para trascender su cultura y su tiempo. Dado que, el estudiante, en cuanto ser humano, es siempre un potencial educable capaz de trascender a su cultura y su tiempo.

El testimonio masivo a que se hace referencia en el episodio crítico “*yo no puedo hacerlo, “me siento culpable”*”, habla de una educación que no se direcciona a que “El estudiante se reconozca como persona valiosa” (Subrayado con propósito de análisis) como lo propone el Currículo Nacional en su perfil de egreso (MINEDU, 2016b, p. 14).

El desarrollo de las actividades de aprendizaje no crea abiertamente espacios concordantes con la creencia antropológica de que la persona se autodetermina al hacer, al escoger fines y medios al hacerse un proyecto de sí mismo. Los actos más libres son aquellos en los que hay una disposición de sí (Martínez, 2008). Queda claro que esta disposición implica escuchar, encauzar y respetar la libertad de los estudiantes a tomar sus propias decisiones y hacerse responsable de ellas.

Antropológicamente no existe espacio para la estigmatización y el renunciamiento a la formación del estudiante. El ser humano es capaz de ser más y mejor, en suma, es capaz de crecer sin límites ni techo; en tanto y cuanto es capaz de educación. El proceso vital humano presenta una oportunidad innegable hacia el crecimiento (Fernández, 2016).

En síntesis, el ser humano en su esencia es capaz de aprehender la cultura, de apropiarse ella. No obstante, ninguna cultura supone la realización completa del fin de la naturaleza humana, ningún individuo logra todas las posibilidades en plenitud de una cultura, ni de la humanidad. A esto se suma que ninguna cultura es estática, tampoco lo es el sujeto humano (Martínez, 2018). Esto rompe con todo determinismo o etiquetación de que puede ser objeto un estudiante como ser humano en circunstancias de fracaso escolar.

2.1.4. Interpretación psicológica.

El episodio crítico central y los episodios antecedentes evidencian una práctica docente que desestima el sustrato emocional en el comportamiento de los estudiantes. Fortalece el circuito vicioso de frustración e incompetencia en un ambiente emocional de ansiedad y desesperanza aprendida. Sin embargo, el comportamiento humano está mediado por pensamientos y emociones que se aprenden a través de procesos asociacionistas-instrumentales, vicarios y el bajo el soporte de los procesos psicológicos superiores.

La confesión registrada en el episodio crítico, y en los episodios críticos antecedentes: *“no pude hacerlo”, “no sé si lo haré”, “está difícil”* junto comportamientos y actitudes observadas a lo largo de las diferentes sesiones de aprendizaje: hablar poco, mantener silencio o incumplir con las tareas permiten explicar la presencia de un fuerte sustrato

cognitivo-conductual en los estudiantes. El diálogo interno compuesto por preocupaciones o pensamientos como “*soy incapaz de hacerlo*”, la presencia de emociones como miedo, ansiedad, tristeza, ira y frustración, y comportamientos de evitación vistos como no hablar, callar, no asistir a clase, no realizar la tarea, no presentar la tarea (a pesar de tenerlo) configuran un cuadro patológico que pueden estar impactando en el desempeño escolar. La desconfianza en sí mismos, autopercepción disminuida de capacidades para afrontar las tareas escolares, bajo nivel de motivación, autoestima y voluntad disminuidas, mínimo interés para cumplir con las tareas, resignación a resultados adversos no solamente pueden implicar fracaso escolar, sino el deterioro progresivo de la salud emocional de los estudiantes, proclives a desarrollar, por ejemplo, cuadros ansioso-depresivos. El bajo aprovechamiento escolar puede ser causa y consecuencia esquemas de fracaso (Rodríguez, 2009) e incluso de indefensión aprendida (Seligman, 1983).

Cuando alguien cae en la indefensión, lo manifiesta en tres déficits: el motivacional, el emocional y cognitivo (Ojeda, 2019). Una persona que empieza a caer en la indefensión o que ya sufre de ella comienza a mostrar un retraso en la iniciación de respuesta voluntarias hasta que poco a poco deja de haberlas (déficit motivacional). De igual forma, comienzan a existir una serie de desórdenes conductuales, siendo los más habituales los estados de ansiedad y la depresión (déficit emocional), que van haciendo mella hasta el punto de que el afectado es incapaz de ver soluciones al problema que le atormenta (déficit cognitivo).

La estimulación negativa lleva a los individuos a perder la motivación, la esperanza de alcanzar metas, una renuncia a toda posibilidad de que las cosas salgan bien, se resuelvan o mejoren. No obstante, la desesperanza no es decepción ni desesperación. La desesperanza es la percepción de una imposibilidad de lograr cualquier cosa, la idea de que no hay nada que hacer, ni ahora ni nunca, lo que plantea una resignación forzada y el abandono de la ambición y del sueño. Y es justamente ese sentido absolutista lo que la hace aparecer como un estado perjudicial que puede tener grandes repercusiones en la salud mental y física (González y Hernández, 2012).

La tesis de la indefensión aprendida habla de una dramática realidad humana de los estudiantes. Porque es una teoría que toma como base la observación del

comportamiento animal sometido a estímulos aversivos; luego llevado al campo humano para entender la condición psicológica disminuida cuando es víctimas de tortura, de amenaza, explotación, violencia física y psicológica en diferentes circunstancias.

La posibilidad de indefensión aprendida en la escuela puede explicarse en el reconocimiento de que los y las adolescentes son víctimas de diferentes tipos de violencia: abuso de poder en la escuela, violencia en la familia, violencia en el barrio, acoso escolar. Por ejemplo, el estudiante víctima de acoso escolar suele terminar aceptando que efectivamente es un mal estudiante, un mal compañero, desarrollando con facilidad sentimientos de culpa y baja autoestima, así como una introversión social que lo aísla aún más de un entorno ya reducido significativamente por la acción del propio grupo de acosadores (Castro, 2007).

Por otro lado, los efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar suman elementos a las alteraciones emocionales que sufren los estudiantes por un ambiente escolar cargado de evaluaciones. La competencia por las calificaciones genera tensión emocional y hostilidad en los estudiantes (Jadue, 2001). La actitud del estudiante hacia su propia indefensión o su capacidad de dominio puede tener su fundamento en el desarrollo infantil que involucran a la familia y la escuela.

2.1.5. Interpretación pedagógica.

El episodio crítico central y los episodios antecedentes muestran una docencia con estilo prioritariamente instructivista, como la principal fuente de información, como único interlocutor, con escasa evaluación formativa. No obstante, las competencias argumentativas se desarrollan promoviendo el pensamiento ramificado, bajo el enfoque comunicativo siguiendo un proceso dinámico de planificación, revisión y edición; además, acompañado por una evaluación formativa teniendo a la retroalimentación como acción central.

El proceso de aprendizaje visto desde los episodios críticos anteriores, dan cuenta de un trabajo pedagógico que no logra alinearse completamente con la finalidad que persigue el área de Comunicación: que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas

para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria (MINEDU, 2016c). En primer lugar, no propone a los estudiantes una experiencia de interacción “con otras personas” que vaya más allá del aula. Es decir, el principal y casi absoluto destinatario es el docente, para fines de calificación o evaluación sumativa. En segundo lugar, el proceso de “construir la realidad”, si bien ha mostrado apertura para que el estudiante construya su propio criterio; no obstante, la principal fuente de información ha sido el docente. Esto es, el maestro ha asumido el rol protagónico de investigar y seleccionar aquella información que a su criterio era pertinente; por el contrario, los estudiantes han adoptado una postura pasiva de espera. En tercer lugar, el proceso de “construir la realidad”, no ha sido mediada adecuadamente a través de la retroalimentación constructiva (Anijovich, 2014; CIPPREC, 2017; MINEDU, 2018a,b,c,d,e,f).

Desde el punto de vista del enfoque comunicativo del área (MINEDU, 2016a), no ha sido explícito ni realista el “propósito” del texto en relación a un posible lector como destinatario de la producción. Se reduce la posibilidad de comunicación verdadera, en cuanto el destino final es la obtención de una calificación. En seguida, el docente espera que el discurso emplee un registro estándar, sin considerar las riquezas y limitaciones asociadas las prácticas populares y coloquiales del lenguaje y al entorno sociocultural del estudiante. Por otro lado, este episodio en línea con los antecedentes, sacan a luz la postergación de la competencia de producción de textos escritos en general y argumentativos en particular a lo largo de la escolaridad. Que podría estar relacionado con un sistemático estrechamiento curricular producto de las evaluaciones censales que realiza el MINEDU desde hace varios años (CNE, 2018).

Una evaluación en coherencia con el enfoque formativo de la evaluación (MINEDU, 2016b) debiera, en primera instancia, valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades. En segundo lugar, identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos. Finalmente, crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia,

antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban.

Por otro lado, cumplir con la evaluación formativa se requiere condiciones básicas como: comunicar a los estudiantes en qué van a ser evaluados y los criterios de evaluación, valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir del análisis de evidencias, retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas. En el registro protagónico que da cuenta del presente episodio crítico, precisamente están ausentes tanto puesta en común de los criterios de evaluación y el instrumento de evaluación pertinente para pleno conocimiento del estudiante a lo largo de todo el proceso aprendizaje.

El docente aún no se ha dado cuenta de lo poderoso que resulta el combinar los diferentes componentes de la retroalimentación (Wilson, 1999). La retroalimentación de tipo informal ofrece a los estudiantes una oportunidad para la conversación con el maestro o un comentario de un compañero. Este tipo de retroalimentación, con frecuencia, puede ser más impactante y útil que una retroalimentación formal, ya que tiende a apoyar la comprensión, invitando al estudiante a reflexionar sobre su trabajo para así poderlo mejorar.

Por otro lado, las valoraciones deben ofrecer retroalimentación utilizando una gran variedad de formas, que pueden ser: escribir comentarios al margen sobre un trabajo o hablar con los estudiantes acerca de un proyecto ya sea individualmente o en grupo; combinar formas orales y escritas puede fortalecer el proceso; incluso algunos códigos no verbales.

Finalmente, siguiendo a Wilson (1999) cuando los estudiantes están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. Aclarar a través de preguntas que permitan entender mejor algunos puntos o que den a conocer ideas que no se han expresado; valorar con énfasis en los puntos positivos, en las fortalezas y aspectos interesantes y en los comentarios honestos; expresar inquietudes a modo de preocupaciones o dificultades o desacuerdos con algunas de las ideas en

cuestión, que no se perciban como una amenaza; y hacer sugerencias que el estudiante pueda utilizarla como retroalimentación formativa.

2.1.6. Interpretación psicopedagógica.

El episodio crítico central y los episodios antecedentes muestran una práctica docente que no acompaña a los estudiantes según sus estilos y ritmos de aprendizaje. El aprendizaje está mediado por bajos niveles de motivación, altos niveles de estrés y percepción de la tarea como amenaza. Esto, no va en línea con la convicción de que el aprendizaje está fuertemente mediado por los procesos afectivos o emocionales en el que juegan rol activo el sentido de la autoeficacia, la motivación, la voluntad y la autoestima. Además, los estudiantes aprenden en ritmos y estilos diferentes.

Desde el punto de vista psicopedagógico, tanto en el Episodio Crítico Central como en los episodios antecedentes, se observan falencias en la recuperación de saberes previos, andamiaje, el trabajo de los estilos de aprendizajes y los factores socioemocionales relacionados con el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista de los estilos de aprendizaje, el docente no trabajó los procesos cognitivos en relación a las particularidades de los estudiantes para recepcionar y procesar la información. El estilo instructivista del docente contrasta con los resultados de numerosos estudios que corroboran la hipótesis de la relación directa entre estilos de aprendizaje y rendimiento escolar (Quinallata, 2010; Alanis y Gutierrez, 2011; Raymondi, 2012). Esto hubiera sido posible en cuanto los estudiantes y docente valoraran y aplicaran la idea de que todos aprenden bajo modalidades diferentes, que no hay una manera correcta o errónea de aprender. Por otro lado, desde el ángulo de los factores socioemocionales, es evidente experiencias como hablar dentro del aula en situaciones formales de aprendizaje produce estrés que puede estar asociado a la percepción de algún nivel de amenaza y autoevaluación negativa para el afrontamiento (Cobo y Barragán, 2006). Las evidencias que llevan esta conclusión, son sintomáticas en las diferentes sesiones de aprendizaje.

La percepción de amenaza alimenta preocupaciones catastróficas que anticipan y pueden justificar la auto profecía de que algo saldrá mal; por tanto, los pensamientos negativos se alejan del espectro de las soluciones positivas. La dificultad surge con las preocupaciones crónicas y repetitivas: “las preocupaciones parecen surgir de la nada, son incontrolables, generan un murmullo de ansiedad, son impermeables a la razón y bloquean a la persona en un único e inflexible punto de vista acerca del tema que le preocupa” (Goleman, 1996 p.89). La sensación de incompetencia para afrontar los desafíos propios del proceso de aprendizaje puede tener como sustrato muchas variables. Estas pueden estar relacionadas con los propios rasgos de la personalidad y un sinnúmero de experiencias vividas en la escuela y el hogar, observadas, aprendidas que termina por configurar creencias irracionales y pensamientos negativos que interfieren el normal desenvolvimiento del estudiante (Bados y García, 2010) o en conjunto esquemas mentales mal adaptativos como los de fracaso (Rodríguez, 2009).

Como lo reconocen Alanis y Gutierrez (2011), existe la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes (motivación, conocimientos previos, aptitudes, sistema de creencias, estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras), forma parte de los retos a los cuales se enfrentan los educadores en el marco del proceso de perfeccionamiento que vive la escuela en la mayoría de los países.

2.2. Análisis e interpretación de la influencia de los factores

2.2.1. Factores institucionales.

En el ámbito institucional encontramos cuatro factores que nos ayudaron a formular una posible explicación del origen del episodio crítico central y episodios antecedentes. En primer lugar, acusamos la formación inicial de la mayoría de docentes en el seno de un paradigma de la escuela tradicional y algunos casos, en un proceso de transición de paradigmas con obvias confusiones y vacíos que no terminan por comprender los nuevos fundamentos de una nueva pedagogía bajo nuevos fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos; en segundo lugar, limitaciones en los procesos de autoformación en servicio o formación en servicio que no responde a las necesidades reales del trabajo en aula ni con las expectativas profesionales de los

docentes; en tercer lugar, ausencia de una comunidad de aprendizaje con espacios para procesar y producir información científica en función a las necesidades institucionales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; en cuarto lugar, la limitaciones en el proceso de implementación del Currículo Nacional (Subrayado con fines de análisis).

La institución educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo contaba con 36 docentes de los cuales el 25% se graduó antes del año 1990; otro 30% antes del año 2000 y el 45% restante de docentes se graduaron en lo que va del siglo XXI. Estos datos son importantes porque nos permiten valorar las condiciones curriculares, científicas, de infraestructura y de gestión bajo las cuales se produjeron la formación docente inicial.

La formación inicial de los docentes graduados antes de los años 2000 (55%) y mucho más aquellos que lo hicieron en los años 80 o 90 puede comprenderse recurriendo a las palabras de la educadora María Martha Pajuelo (en Díaz, 2015) quien, hacia 1988, precisaba que los programas para formar profesores carecían de profundidad de la enseñanza de las humanidades, lo que imposibilitaba ampliar el horizonte cultural profesional del docente. En la década de 1990, Arregui, Hunt y Díaz (1996; citados por Díaz y Ñopo en GRADE, 2016) resaltaron que el proceso de selección de estudiantes de docencia en los institutos y universidades era bastante laxa; con un problema grave de selección lo mostraban las universidades privadas, las de creación más reciente y los institutos. Además, los formadores de docentes contaban con escaso material que transmitir a sus estudiantes, presentaban dificultades para comunicar los conceptos, la mayoría carecía de un programa de clases bien estructurado o que guardara una secuencia lógica, y cuando perdían horas de clase, estas casi nunca se recuperaban. Junto al problema el currículo de formación magisterial se sumaba el defecto en su aplicación.

Por último, el trabajo de Oliart (1996; citado por Díaz y Ñopo, en GRADE, 2016), quien, a partir de un estudio en dos instituciones de formación docente, encontraron también deficiencias y limitaciones en la formación relacionadas con el clima institucional se caracterizaba por una relación autoritaria de los formadores hacia sus alumnos (Subrayado con fines de análisis). Y lo más grave es que, esta misma línea de interacción, se reproduce más tarde en las escuelas.

El Informe de Progreso Educativo-Perú 2003 (PREAL, 2003), no distingue entre generaciones de egresados y acusa un alto porcentaje de docentes que no dominan suficientemente los contenidos que deben enseñar; sus prácticas en el aula son por general de tipo expositivo y ‘frontal’ y no promueven la participación de los estudiantes. Presentan limitaciones para programar adecuadamente sus sesiones de aprendizaje, no promueven el desarrollo de actividades cognitivas y de razonamiento complejo y no evalúan de manera consistente y constructiva a sus estudiantes. En opinión de Cuenca y Stojnic (2008, p.25) “todas estas deficiencias tienen como una de sus fuentes principales el desarrollo pedagógico e institucional que se reproduce en el interior de las instituciones de formación inicial, las cuales mantienen modelos de organización y de enseñanza vertical, conductista, bastante jerarquizada”

Los docentes de la institución educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo fueron incorporados en capacitaciones sobre un incipiente nuevo enfoque curricular por competencias hacia el año 2005 tomando como fundamento los aportes teóricos del constructivismo a través del Programa Nacional de Capacitación Docente (PRONAFCAP) impulsado por el Ministerio de Educación. Desde entonces a lo sumo se ha podido contar hasta dos oportunidades adicionales de capacitación a cargo de un ente ejecutor de formación en servicio. En ninguno de los casos, han sido oportunidades de capacitación sostenida por especialidad e integradora de colegiatura institucional (Subrayado con fines de análisis). Por lo demás, solo cuentan convocatorias periódicas de la UGEL Rioja que realiza capacitaciones de corto alcance para atender básicamente cuestiones de planificación curricular. También cuentan las oportunidades de formación virtual ofrecidas por el Minedu a través del portal Perú Educa. Desde 2017 las convocatorias del Minedu a formación virtual han estado entorno a la implementación del Currículo Nacional de EBR. Por último, adicionamos que solamente el 15% de docentes de la Institución Educativa se encuentra realizando estudios o los ha concluido a nivel de posgrado en maestría.

El trabajo colegiado para en interaprendizaje y la reflexión permanente de la comunidad de educadores no es una práctica sostenida ni con profundidad académica (Subrayado con fines de análisis). Desde el año 2017 hacia 2019, se contaba con un espacio semanal que va de 1 a 2 horas pedagógicas semanales para el “Trabajo colegiado”, a cuenta de las 30 horas pedagógicas semanales que se le asigna a cada

docente nombrado. Obviamente, los docentes contratados no formaban parte de este espacio por una cuestión de carga horaria y presupuestal. En lo que iba de los años 2018 y 2019 las horas de trabajo colegiado docente por lo general están sujetas a la agenda de la administración de la institución. No existía espacio para el trabajo colegiado por áreas curriculares o dedicados a temas que los mismos docentes consideren de su interés. Por tanto, más allá de los esfuerzos realizados por el Director por aprovechar este espacio, no dejaba de ser más que una jornada de cumplimiento obligatorio. Los temas reales que interesaban y urgían al docente no tenían lugar en el trabajo colegiado. Los espacios designados en la calendarización del año escolar a la “Reflexión Pedagógica” y los “Días de Logro” no eran, en esencia, espacios de franco análisis, reflexión y propuesta pedagógica a través del reconocimiento de logros y dificultades. La Institución Educativa no contaba con “Proyecto(s) de mejora” de los aprendizajes en el que los docentes y estudiantes se involucran en un proceso de acción-reflexión-acción.

La implementación del Currículo Nacional de EBR es también un problema particular. Desde su publicación en 2016, el Minedu, aparte de ofrecer un curso virtual de capacitación a través del portal Perú Educa sobre esta materia, hacia 2019, los docentes no habían participado en otro proceso de implementación del Currículo Nacional. Los esfuerzos desplegados por la UGEL Rioja no cubrían las expectativas de los docentes. De modo que la falta de información oportuna y adecuada había sido suplida por interpretaciones y adaptaciones personales en el proceso de planificación curricular. Obviamente, los fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos de que pudiera estar dotado el Currículo Nacional estaban rezagados. Los docentes eran para entonces una suerte de aplicadores técnicos de lo poco o mucho que llegaban a comprender del Currículo Nacional.

Los esfuerzos realizados por el Director no eran respaldados por el trabajo de Sub Dirección en el liderazgo pedagógico. El trabajo de planificación, aunque puntual, seguía siendo individualista, poco o nada coordinado con otros docentes que compartían la misma área curricular en el mismo grado u otros grados. La plataforma virtual institucional estaba propuesta de manera interactiva, de modo que, el docente luego de subir sus instrumentos de planificación curricular (programación anual, unidad didáctica, sesión de aprendizaje) podía recibir la opinión y acompañamiento

por parte de la administración; no obstante, este proceso de diálogo y retroalimentación estaba completamente descuidado. En lo que fue el primer bimestre 2019 no se había realizado el monitoreo y acompañamiento a los docentes en aula. El abordaje colegiado de los problemas institucionales muchas veces se veía fracturado por la jornada escolar a doble turno.

Hasta aquí se puede comprender las obvias limitaciones de la formación inicial bajo un paradigma de la escuela tradicional con énfasis en los contenidos disciplinares, evaluación como calificación y como castigo; currículo por objetivos, metodología de enseñanza y aprendizaje que enfatizaba la repetición memorística de contenidos, manejo del comportamiento y el clima en el aula en base al castigo físico y psicológico que generaba obediencia por miedo.

A lo anterior se suma un débil proceso de formación en servicio que no contribuye eficientemente al cambio de paradigma pedagógico que responda a las exigencias del siglo XXI. La experiencia de relación autoritaria que experimentaron los docentes con su formador y la subsecuente reproducción de este esquema de relación entre docente y estudiante en el aula escolar merecen una especial observación. Podría este caso relacionarse con los indicios encontrados en los episodios críticos de la presente investigación, a modo de violencia encubierta en el ambiente escolar como factor que explica la tesis de indefensión aprendida, los esquemas de fracaso y la ineficacia de los estudiantes como grave condición cognitiva, emocional y comportamental que puede estar afectando gravemente el rendimiento escolar.

2.2.2. Factores locales.

En el ámbito local encontramos tres factores de mayor relevancia: en primer lugar, el débil soporte social primario de la familia a la educación del menor; en segundo lugar, la pobreza como contexto que crea condiciones de desventaja a lo largo del desarrollo del menor y la presión actual que ejerce sobre el estudiante para sacarlo del cauce de sus estudios hacia el trabajo como forma de auto sustento y contribuir al sustento familiar. En tercer lugar, el poco valor que los padres de familia y los estudiantes otorgan a la educación (Subrayado con fines de análisis), como medio necesario para

el desarrollo humano y oportunidad para afrontar la pobreza en el mediano y largo plazo.

El 69% de estudiantes (569) vivía en una familia constituida por padre y madre; mientras que el 20% (169) lo hacía solo con la madre, el 6% (50) vivía con abuelos, el 4% (36) lo hacía solo con el padre, el 1% restante de los estudiantes vivían con un tío, hermano, apoderado o solo (Aula Mariategusita, 2019). Estas estadísticas reconocían a un 31% de estudiantes que no contaba con la presencia de sus dos progenitores, hecho que lleva a inferir dificultades para la protección emocional y material en el desarrollo del menor. No obstante, que el 69% de estudiantes vivía junto al padre y la madre, aunque los tutores también reportaban frecuentes casos de abandono temporal de los estudiantes.

Los padres dejaban temporalmente a sus hijos generalmente por motivo de trabajo agrícola y negocios. En estas circunstancias muchos estudiantes se veían obligados a la autosostenerse en las tareas domésticas, en la atención de sus quehaceres escolares y los cuidados personales. Estas condiciones de vida, evidentemente, ubicaba a muchos estudiantes en una situación de alta vulnerabilidad tanto a potenciales problemas sociales como embarazo temprano, violencia y dificultades en su desempeño escolar. Esta misma realidad fue encontrada por Espinoza y Ruiz (2017) en otras instituciones educativas al realizar una investigación sobre deserción escolar de la secundaria en la amazonía peruana. La investigación resalta que en las zonas donde la actividad agrícola hace que los padres vivan en la chacra y dejan a los hijos/as en la ciudad. Lo paradójico de esta situación es que los padres de familia hacen un esfuerzo grande para conseguir los recursos económicos necesarios para la educación de sus hijos/as, pero al estar estos solos en la ciudad, muchas veces abandonan los estudios (Subrayado con fines de análisis). Otro resultado coincidente con la realidad de contexto que aborda la presente investigación, es que los alumnos también descuidan o abandonan sus estudios para dedicarse a trabajar. En algunos casos lo tienen que hacer para poder mantenerse a sí mismos o para contribuir a la economía de sus familias. En el caso de los hermanos/as mayores está responsabilidad es más fuerte, ya que deben contribuir al cuidado o al sustento de sus hermanos/as menores. En otros casos los jóvenes buscan conseguir dinero rápido para gastos de consumo personal: ropa, celulares, diversión,

etc. En estos casos la presión social juega un rol importante, y se pueden percibir, además, diferencias más marcadas entre zonas más rurales y más urbanas.

Naranjillo como comunidad no cuenta con manifestaciones culturales características. Es más bien un matiz de interculturalidad entre migrantes, nuevas generaciones natas, población de tradición amazónica, contacto permanente con población de comunidades originarias Awajún y mestizaje awajún – migrante. Este poblado está constituido por hombres y mujeres que más bien se caracterizan por un carácter individualista, sediento de prosperidad, que percibe a la agricultura y el comercio como oportunidad para cumplir sus expectativas de salir de la pobreza. Pero, esta búsqueda permanente de mejora económico-material termina por sacrificar el tiempo de calidad familiar para el diálogo, la orientación, la buena autoridad paternal, el seguimiento escolar y la calidad de integración familiar (Subrayado con fines de análisis). Visiblemente, cada familia está ocupada en lo suyo, ocupando un lugar en el espacio, pero sin identidad cultural compartida, sin compromiso ciudadano y cívico con la problemática local.

La Intuición Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo afrontaba continuamente la poca participación de los padres de familia en el proceso de educación de sus hijos. En gran porcentaje solamente las madres asistían a las reuniones convocadas; mientras los padres se ocupaban de las tareas económicas para el sostén material del hogar. Existía, pues, un fuerte patriarcado que subyace también al alto índice de violencia intrafamiliar, cuya realidad resaltaban los tutores y el servicio interno de Psicología.

Una característica saltante e histórica en la institución educativa es que la gran mayoría de padres de familia no ofrece muestras, en la práctica, de valorar la educación de sus hijos como una oportunidad de desarrollo en el mediano o largo plazo. Las necesidades materiales son apremiantes y prefieren el inmediatismo. Los estudiantes deben contribuir activamente en las tareas agrícolas y domésticas; ello sacrifica tiempo y energía necesarios para mantenerse conectados con su actividad escolar.

Finalmente, las condiciones materiales y culturales en las que vive la mayoría de los estudiantes no configuran un contexto que favorece la educación para el desarrollo personal y familiar. El contexto de pobreza en el que viven los estudiantes permite inferir problemas de alimentación, estimulación, soporte emocional, acompañamiento escolar y otros que contribuyan con un desarrollo esperado. Investigaciones científicas sobre la relación pobreza y aprendizaje escolar no corroboran condiciones de desventaja absoluta en rendimiento escolar; pero una investigación realizada por OCDE y recogida en una Editorial del Diario Gestión (18/02/2016), sí afirma de manera categórica que "un estudiante con bajos recursos tiene siete veces más probabilidades de mostrar bajo rendimiento escolar".

Por otro lado, investigaciones afirman que el desarrollo depende en parte de las circunstancias que determinan la calidad de las influencias, tanto internas como externas, a las que ha estado expuesto el organismo (Pollitt, León y Cueto, s.f.). En este contexto, los autores concluyen que los niños que nacen y crecen en la pobreza sufren una desventaja progresiva en el desarrollo de las competencias y en la adquisición de los conocimientos requeridos para responder a las demandas educativas. En consecuencia, es poco probable que se pueda cumplir con los fines de la educación peruana con estudiantes en condiciones de pobreza. Los autores recomiendan que para lograr dichos fines no solo es necesario mejorar la calidad del sistema educativo sino también lograr una mejora sustantiva en la calidad de vida de los niños que nacen, crecen y viven en condiciones de pobreza.

2.2.3. Factores regionales.

A nivel regional, hacia 2019, había un problema evidente de logros de aprendizajes en las áreas básicas como Comunicación y específicamente en la competencia de Lectura que evalúa la medida en que los estudiantes están preparados para comprender lo que leen de acuerdo a las exigencias propuestas para el ciclo o grado. Los resultados en competencia lectora eran lo más cercano en información para analizar e interpretar el problema central de la presente investigación. Sin embargo, los resultados de las otras áreas permitían formarse una idea global de cómo está la región en materia de logros de aprendizajes. Por otro lado, la educación secundaria se debatía en la tarea de deslindar si no es, acaso, el mismo sistema el que está expulsando a los estudiantes del

curso de su formación básica dado el porcentaje de estudiantes que no logran concluirla.

Según el Plan Operativo Institucional de la Dirección Regional de Educación de San Martín 2019, la región atendía a un total de 247,861 estudiantes de Educación Básica Regular en 2,178 locales escolares; de los cuales, 54,676 pertenecían a educación inicial, 120,476 a primaria y 72,709 estudiantes de secundaria. La cobertura del servicio en EBR a la luz del historial 2014 – 2017 mostraba que en los niveles de educación inicial y primaria ha habido un incremento de matrícula. Así, en Inicial se había ascendido de 70.19% (2014) a 88.50% (2017), en Primaria de 92.87% (2014) a 95.50% (2017). Sin embargo, en educación secundaria había disminuido notoriamente en nivel de matrícula de 80.41% (2014) a 72.80% (2017) (Subrayado con fines de análisis).

De los datos en cobertura de Educación Secundaria a nivel regional se puede inferir el reto de desarrollar políticas para recuperar terreno perdido e incrementar las cifras de matrícula; por otro lado, también lleva a pensar la condición sensible bajo la cual se desarrolla este servicio educativo que se ve amenazado permanentemente por la deserción escolar, abandono temporal, repitencia, un contexto sociocultural que no valora a la educación como medio de desarrollo, el embarazo adolescente, el compromiso conyugal o matrimonio a temprana edad, entre otros. Lo dicho se corrobora con la meta que se propone la DRESM (POI 2019) para incremento la población escolar que logra terminar su secundaria a un 63.4% en 2021. Esto quiere decir, que lo más optimista a lo que se puede aspirar en la región es que 6 de cada 10 estudiantes que inician secundaria la concluyan al 2021 (Subrayado con fines de análisis).

El análisis histórico de los resultados de aprendizaje en la región San Martín, según reportes de la ECE 2015-2018 (UMC, 2019) en las áreas de Matemática, Comunicación (lectura), Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología no construye una línea de crecimiento sostenible. En general las instituciones educativas de la zona rural muestran los peores resultados e incluso retroceso en la precariedad de sus logros. Así los estudiantes que alcanzaban Logro Satisfactorio en Lectura en la zona rural ha caído de 1.9% (2016) a 1.6% (2018); mientras que en la zona urbana ha habido un leve

crecimiento de 7.9% (2016) a 9.10% (2018). En el área de matemática los estudiantes que alcanzan Logro Satisfactorio también difieren en comparativo de ámbitos rural y urbano. Las instituciones educativas rurales se llevan los peores resultados de 1.80% (2016) a 1.60% (2018); mientras que en la zona urbana se incrementó la cifra de 3.80% (2016) a 7.0% (2018). En Ciencias Sociales la cantidad de estudiantes que alcanzan Logro Satisfactorio en la zona rural ha decrecido bruscamente de 4.60% (2016) a 1.90% (2018); realidad parecida ha ocurrido en el ámbito urbano: de 10% (2016) a 6.90% (2018). Finalmente, en el área de Ciencia y Tecnología en esta primera aplicación de Evaluación Censal (2018) arroja resultados de Logro Satisfactorio bajos: 1.5% (rural) y 4.8% (urbano).

Por otro, analizando estos mismos resultados ECE 2015-2018 en las áreas de Matemática, Comunicación (lectura), Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología tomando en cuenta el tipo de gestión, si bien evidencia incremento de los resultados de Logro Satisfactorio, la educación estatal lleva los peores resultados. Así, en Lectura se ha pasado de 6.30% (2016) a 7.40% (2018); en Matemática se ha avanzado de 3.20% (2016) a 5.70% (2018); en Ciencias Sociales, de 8.8% (2016) más bien ha caído a 5.90% (2018); y en Ciencia y Tecnología el 3.90% (2018) logra los aprendizajes esperados.

2.2.4. Factores nacionales.

La educación peruana se sostiene en un sistema que no logra superar las barreras de la inequidad en el acceso y calidad de aprendizajes. Los resultados de las evaluaciones censales aplicadas cada año (ECE, 2018) y evaluaciones internacionales como PISA 2015 (OCDE, 2016) reportan que muy pocos estudiantes alcanzan el Logro Satisfactorio y son muchos los que no logran ni los mínimos aprendizajes con respecto al grado. Un sistema educativo que se debate en tres tipos de docencia (Díaz, 2015): mucho docente tradicional que transmite información y conocimiento, no desarrolla competencias ni autoaprendizaje, forma alumnos memoristas, acrílicos, poco reflexivos, ofrece una enseñanza frontal, usa recursos didácticos convencionales; poco docente en proceso de cambio que transita a un nuevo paradigma educativo y hacia un aprendizaje por competencias, que combina recursos convencionales, y tecnológicos básicos de aprendizaje; y algún docente del siglo XXI que atiende la diversidad,

facilita y orienta aprendizajes más autónomos y colaborativos en grupo, usa recursos variados, tecnológicamente avanzados, capaz de aprender a aprender, adaptarse a cambios sociales y para el emprendimiento. En síntesis, un sistema educativo que no termina por definir qué hacer con los bajos resultados de aprendizaje, con las cifras de cobertura y conclusión de la educación básica, la formación docente inicial y con la formación en servicio.

El Balance y recomendaciones 2017 – 2018 (CNE, 2018) realizado al PEN al 2021 (CNE, 2018) recoge avances y desafíos luego de 11 años de haber sido formulado. Este documento afirma de manera categórica que el sistema educativo peruano continúa siendo profundamente inequitativo. Son insuficientes los esfuerzos del Minedu: para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder y culminar la educación básica, para superar el desafío de lograr trece años de educación de calidad sin exclusiones, para afrontar las dificultades en el proceso de implementación de Currículo Nacional, para definir el perfil de egreso de la formación inicial docente que continúe y sostenga los avances relacionados a la mejora de la formación inicial docente, para que las decisiones sobre qué material o recurso necesitan los estudiantes y docentes se base en mayores reflexiones y no en meras decisiones *ad hoc* de especialistas o funcionarios, para destronar el sobredimensionamiento de la importancia de las evaluaciones censales estandarizadas que ha llevado a un problema de “estrechamiento curricular.

La evaluación PISA 2015 (MINEDU, 2016) en la que Perú participó por tercera vez luego de procesos anteriores en 2009 y 2012, reportó que el 46.1% de estudiantes muestra un nivel de desempeño de Nivel 2 o por encima de este, sabiendo que el nivel 2 se considera como la línea de base o el punto de partida del dominio del área que es requerido para participar en la sociedad actual. De esto se puede colegir que según los resultados de PISA 2015, 4 de cada 10 estudiantes peruanos logra un dominio de la comprensión lectora que lo ubica en condiciones mínimas para afrontar los retos de la sociedad actual. No obstante, más de la mitad de los estudiantes (53.9%) solo alcanza aprendizajes que lo ubica desde ya en situación de desventaja competitiva a nivel global.

Los resultados de evaluaciones censales aplicadas en los últimos años a segundo grado de secundaria (UMC, 2019) en lo que se refiere a la competencia lectora, reportan que a nivel nacional en 2015 solamente el 14.7% de estudiantes logró en Nivel de Logro Satisfactorio, mientras que en el otro extremo el 23.7% no logró los aprendizajes necesarios para estar siquiera en el nivel En Inicio; en 2016 prácticamente se mantuvo la cantidad de estudiantes que alcanzaron el Nivel de Logro Satisfactorio con el 14.3% (Subrayado con fines de análisis), aunque disminuyera a 20.5% la cantidad de quienes no lograron los aprendizajes necesarios para estar siquiera en el nivel En Inicio; en 2018 ascendió a 16.2% la cantidad de estudiantes que lograron el Nivel satisfactorio, mientras que disminuyó al 18.5% el porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel En Inicio. La educación peruana es un sistema con enorme deuda en materia de cantidad y calidad de aprendizaje. La promoción escolar de grado no se corresponde con las cifras que reportan las ECE, lo cual desnuda una cruda realidad que a nivel de institución educativa se maquilla artificiosamente para encubrir un sistema que “hace agua” (Sztajnszrajber, 2019 [Video]).

Finalmente, no se puede dejar de acusar la política económica peruana al hablar de la problemática de la educación en el Perú. En la gestación de la Constitución Política de 1993 el neoliberalismo como ideología política y económica encontró el espacio propicio para introducir el ideario del Consenso de Washington y la injerencia sempiterna de las instituciones Breton Woods (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otros organismos a través de financiamiento económico de políticas educativas en nuestro país desde una óptica mercantilista y privatizadora. Que se ha intentado justificar como parte de la farsa de un crecimiento económico. Según Félix Jimenez en 25 años de neoliberalismo solamente se ha crecido económicamente 14 años y esto no tienen relación con las políticas y reformas neoliberales sino con otros factores como la alta demanda de productos primarios de exportación (La República, 03/04/2018).

El sociólogo Benza Pflücker a propósito de la publicación de su libro “25 años de neoliberalismo en el Perú” afirma que los artículos 11° y 13° de la Constitución han conducido y conducen a la privatización y el encarecimiento de los servicios esenciales; se le está quitando derechos al pueblo (Diario UNO, 18/03/19).

En nuestro país la llave maestra del neoliberalismo en el sistema escolar ha sido y es el DS 802 publicado en el gobierno fujimorista, que mercantiliza la educación en grados extremos. La Ley de Educación, la Ley de Reforma Magisterial 29944, el PEN, aprobado con el Consejo Nacional de Educación en el gobierno de Toledo no es más que un discurso guardado en los anaqueles del ministerio de educación. En conclusión, el Estado peruano aún no ha logrado normar, aplicar y gestionar adecuadamente, políticas educativas pertinentes con las necesidades de una sociedad compleja, diversa y con un bajo nivel de desarrollo científico tecnológico, como la peruana (Astete, 2014)

2.2.5. Factores internacionales.

En primer lugar, varios eventos internacionales siguen promoviendo análisis y compromiso de los países del mundo en el cumplimiento de políticas educativas con el fin de mejorar las condiciones de este servicio fundamental para el desarrollo humano. Así, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos bajo el nombre de Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtiem, 1990) reconoce que cada persona - niño, joven o adulto - deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Entre estas necesidades como herramientas esenciales para el aprendizaje ubica a la lectura, la escritura y la expresión oral que junto a otras capacidades y contenidos permitan a los seres humanos sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996) establece que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al

individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, etc.

El Informe Final del Foro Mundial sobre Educación de Dakar 2000 (UNESCO, 2000) luego de evaluar los avances cuantitativos en relación a la cobertura y la iniciativa de algunos gobiernos por acompañarla con calidad de aprendizajes, resalta la necesidad de reconsiderar los conocimientos, las aptitudes y los valores requeridos para llevar una vida satisfactoria. Resalta que el movimiento hacia sociedades más abiertas y democráticas ha creado una necesidad de aprendizaje que va más allá de los programas de estudios académicos y los conocimientos fácticos para hacer hincapié en la solución de problemas y la investigación abierta. La expansión de las tecnologías de la información y la comunicación requiere formas más interactivas y exploratorias de aprendizaje, y el ritmo acelerado del cambio ha intensificado la necesidad de emprender un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Ha surgido además como nueva urgencia la necesidad de velar por que la educación, en todos los niveles y en todo lugar, refuerce una cultura de paz, tolerancia y respeto de los derechos humanos.

El Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (UNESCO, 2007) destaca como novedades más importantes desde el año 2000 que el número de niños escolarizados en la enseñanza primaria aumentó y, en consecuencia, el número de niños sin escolarizar ha disminuido, el ritmo de esa disminución se ha acelerado después de 2002. El costo de la escolaridad sigue siendo un obstáculo importante para el acceso a la educación de millones de niños y jóvenes, pese a la supresión de los derechos de

matriculación. Además, un número creciente de evaluaciones efectuadas a nivel internacional, regional y nacional ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje son insuficientes y desiguales.

Por otro lado, el Informe (UNESCO, 2007) resalta que el escaso aprovechamiento escolar es un fenómeno muy extendido. Las evaluaciones realizadas a nivel internacional y regional suministran abundantes elementos de información sobre la insuficiencia de los resultados del aprendizaje en los países desarrollados y en desarrollo.

Por ello, todos los países necesitan, en uno u otro grado, mejorar la calidad de la educación. No hay una estrategia única para mejorar el aprendizaje, pero algunos de sus elementos fundamentales son: la atención a la salud y la seguridad en la escuela, el tiempo lectivo suficiente, la abundancia de recursos didácticos, la presencia de maestros competentes y motivados, y la utilización de una pedagogía eficaz

El informe de la Situación Educativa de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013) encuentra que a la persistencia de los índices de reprobación se suma un elevado y sostenido nivel de deserción en la educación secundaria. Cada año (entre 2000 y 2010) alrededor de 1 de cada 6 alumnos desertó de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Los peores escenarios presentan México y Uruguay mientras que Bolivia contrastó los resultados debido a que la deserción en secundaria disminuyó drásticamente desde 41% a 12% durante la década pasada.

Finalmente, el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (UNESCO, 2015) establece el Marco de Acción Educación 2030, y aprovechando el legado de Jomtien y Dakar plasma el compromiso histórico por parte de todos para transformar vidas mediante una nueva visión de la educación, con medidas audaces e innovadoras, a fin de alcanzar la ambiciosa meta para 2030.

El Foro Mundial sobre la Educación de Incheon (República de Corea) se fija entre sus metas a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. Para este fin, adoptar políticas y leyes que garanticen 12 años de educación primaria y secundaria gratuita, financiada

con fondos públicos, inclusiva, equitativa y de calidad, de los cuales no menos de nueve serán obligatorios para todos los niños, y que conduzcan a resultados de aprendizaje pertinentes.

Otra gran meta establecida en este Foro compromete que de aquí a 2030, se asegure que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

En segundo lugar, como lo advierte la Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos (UNESCO, 2015b) las posibilidades de expansión y mejoramiento de los servicios educacionales están determinados decisivamente por los recursos económicos que los países deciden invertir en ellos. En esta materia, en promedio, los países de América Latina y el Caribe entre 2000 y 2012 aumentaron levemente el nivel de gasto público en educación como porcentaje del PIB pasando de 4,38 en 2000 a 4,90 en 2012; aunque están lejos del promedio de gasto en educación de los países europeos y Estados Unidos, que hacia 2010 era de 5,6% del PIB. Sin embargo, este promedio esconde marcadas disparidades al interior de la región, tanto en el nivel de gasto como en la tendencia. Hacia 2018 Perú, que también aumentó su presupuesto, hace una inversión equivalente al valor de 4,41% de su PIB

Perú particularmente, el periodo 2000 a 2012, muestra porcentaje de PIB destinado a educación en torno al 3%; no obstante, hacia 2018 el porcentaje de PIB se encuentra en el orden de 4.41%. Actualmente el presupuesto destinado a educación sería muy superior si se cumpliera el compromiso realizado el año 2002 a través del Acuerdo Nacional de aumentar el presupuesto educativo en 0,25% anual.

En segundo lugar, hablar de manejo de presupuestos por los países de América latina es hablar en muchos casos del financiamiento mediado por organismos multinacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El Banco Mundial, creado en

1944 tras la Conferencia Internacional Monetaria de Bretton Woods, cuyo objetivo inicial fue contribuir con la reconstrucción y el desarrollo de los países europeos devastados por la guerra junto con el FMI, cambió su perfil pasando a invertir en el desarrollo del nombrado Tercer Mundo.

El Banco Mundial se ha transformado, los últimos años, en el organismo con mayor visibilidad en el escenario educativo mundial, ocupando espacios antes conferidos a la UNESCO, organismo especializado en educación. A partir de 1990, el BM se destacó por su actuación en la organización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos que aconteció en 1990, en Tailandia. La conferencia, que fue convocada conjuntamente por la UNESCO, UNICEF, PNUD y BM, definió la educación básica como prioridad para la década (Canan, 2017).

Pero como se pregunta Canan (2017) ¿Por qué un Banco protagoniza las políticas de educación en los países en desarrollo? Se trataría de políticas globales y neoliberales implementadas para asegurar el dominio económico como el factor hegemónico a partir del cual todo puede acontecer. El Banco Mundial se coloca en este espacio, de redentor de los países desfavorecidos económicamente, promoviendo el financiamiento (destinando recursos) de la educación e imponiendo las condiciones que juzga más pertinentes para su liberación. Su intervención posibilita que sea uno de los grandes, quizás el mayor protagonista de las políticas de educación. Los intereses del BM, al ponerse como protagonista de las reformas que instituyen las nuevas políticas de educación, atienden mucho más al desarrollo económico que al educacional.

Torres (2003, p. 139; citando a Canan, 2017), nos muestra que: Tanto en la esfera nacional como internacional, la política educativa se encuentra en general y principalmente en manos de economistas o de profesionales vinculados a la educación, más a partir de la economía o de la sociología, que relacionados al currículo o a la pedagogía. Buena parte de quienes opinan hoy sobre lo que debe o no ser hecho en educación, tomando importantes decisiones en este campo, tanto en el ámbito local como mundial, carece del conocimiento y de la experiencia necesarios para lidiar con los campos sobre los que se pronuncia y decide: la educación básica, la enseñanza y el aprendizaje en aula, el aprendizaje de la lecto-escritura, la elaboración de textos

escolares y otros materiales instruccionales, la evaluación del aprendizaje, etc. Pocos han estado alguna vez ante una clase y ante un grupo de alumnos en una institución escolar. Pocos mantienen a sus hijos en el sistema público para el que son pensadas y supuestamente diseñadas las propuestas. La virtual ausencia del profesorado en la definición, discusión y toma de decisiones de política educativa termina por sellar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores.

En el contexto neoliberal la política educativa a nivel internacional se ha redefinido en virtud de las necesidades del capitalismo en su versión neoliberal. La política educativa oficial se ha modificado en atención de responder a la sociedad de mercado; la axiología de la empresa ha empezado a suplantar los antiguos ideales humanistas y una versión de educación pragmática y competente, ha cobrado vigor en distintos países latinoamericanos y en la mayoría de las instituciones de diferentes niveles y modalidades educativas. La política educativa vigente, encierra como sustento teórico principal a la teoría del capital humano y la teoría del modelo de competencias, las cuales priorizan las necesidades del sector productivo como agente generador de condiciones que configura las transformaciones de forma y de fondo para implantar en la organización del sistema educativo y sus lineamientos oficiales (Victorino y Lechuga, s.f.)

2.3. Principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica

Del análisis y reflexión profunda en torno al episodio crítico central, los episodios antecedentes y los factores asociados, emergieron siete principios rectores de una nueva racionalidad pedagógica que sustenta a al presente Programa Psicopedagógico: El presente programa psicopedagógico como la expresión de una nueva racionalidad pedagógica con fundamento en un proceso reflexivo filosófico, sociológico, antropológico, psicológico y pedagógico y psicopedagógico asume los siguientes principios rectores: 1) El ser humano necesita de libertad y dignidad como máximos valores para alcanzar su realización y ciudadanía plenas, 2) el ser humano es siempre un potencial educable capaz de trascender a la cultura y al tiempo, y se autodetermina al hacer, escoger fines y medios, 3) El ser humano es capaz de aprehender la cultura y desarrollarse a través de ella, en relación solidaria con los demás, 4) las interacciones en el aula y en la escuela son esencialmente relaciones políticas y a través de ellas se manifiestan relaciones de poder que son los

verdaderos cimientos de la formación ciudadana, 5) la competencia argumentativa escrita se desarrolla bajo el enfoque comunicativo siguiendo un proceso dinámico planificación, revisión y edición; además, acompañado por una evaluación formativa teniendo a la retroalimentación como acción central, 6) el comportamiento humano está mediado por distintos procesos de aprendizaje que van desde el asociacionista-instrumental y vicario hasta aquellos que se soportan en los procesos psicológicos superiores, 7) En el aprendizaje escolar los procesos cognitivos están fuertemente mediados por los procesos afectivos o emocionales, aquí juegan rol activo el sentido de la autoeficacia, la motivación, la voluntad y la autoestima; así mismo, el aprendizaje se produce en ritmos y estilos diferentes.

2.4. Programa psicopedagógico: Proyecto de aprendizaje

La intervención psicopedagógica como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje actualmente se propone un trabajo colaborativo preventivo que haga posible un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se reconozca la diversidad de los estudiantes, sus intereses, sus motivaciones, contextos, capacidades cognitivas y desarrollo afectivo. Se prioriza el punto de vista globalizador de la intervención psicopedagógica que tome en cuenta el análisis del contexto, intervenciones de tipo preventivo, de desarrollo, dirigida a toda la comunidad educativa: familia, profesores, estudiantes de modo que la institución educativa no solo ha de contribuir con formación centrada en el conocimiento teórico, sino también de la formación personal, socioemocional y ciudadana que posibilite además, un buen desenvolvimiento escolar y laboral, una postura crítica ante el mundo y las propuestas que le circundan, y criticar libremente pero con argumentos fundamentados en la razón (Henaó, Ramírez y Ramírez, 2006).

El programa psicopedagógico que se aplicó en esta investigación consideró la centralidad de mediar los aprendizajes teniendo en cuenta los procesos pedagógicos, procesos didácticos, el trabajo en equipo y principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2018g) los **procesos pedagógicos** (problematización, saberes previos, propósito, construcción del nuevo saber, acompañamiento y evaluación formativa, metacognición y evaluación sumativa) son procesos que el docente planifica y ejecuta para mediar el aprendizaje de los estudiantes;

son recurrentes y no tienen una categoría de momentos fijos. Se viabilizan en forma de actividades de aprendizaje seleccionadas y estrategias en función de los procesos cognitivos, motores, afectivos y sociales que implican el desarrollo de las capacidades. Tiene un fundamento amplio en la psicología cognitiva y sociocognitiva de Piaget, Ausbel, Gagné, Novak, Vygotsky, Goleman y otros (Gálvez, 2020).

Como diría James B. Gray (en Cassany, 2010, pág. 30): “Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos”. Los procesos didácticos de la escritura de textos argumentativos consideran básicamente los siguientes procesos: planificación, textualización, revisión (MINEDU, 2013) y versión final. Son procesos sucesivos, pero también cíclicos. La planificación marca el inicio del proceso de la producción de un texto, seguido por la textualización que no solamente lo hace a luz de la planificación sino que puede generar cambios en esta y devolver a aquella las precisiones necesarias; la revisión se realiza colocando sobre la mesa a los procesos precedentes de planificación y textualización para valorar en qué medida se corresponden o se mantienen en línea con el propósito; finalmente, del proceso de elaboración de la versión final emerge un texto mejorado (aunque temporalmente), pues en esencia la producción de un texto puede considerarse como una construcción permanente (Cassany, 2010).

2.5. Competencia argumentativa escrita

El texto argumentativo tiene como objetivo influir y modificar opiniones; se dirige a otras personas poniendo énfasis en el intelecto y/o las emociones. Este tipo de texto está bastante presente en diferentes ámbitos de la vida escolar, académica, laboral y política; puede presentarse en forma de artículos de opinión u otros; su estructura básica suele presentar tesis, argumentos y conclusión (Cassany, 2010, pág. 40)

La competencia argumentativa escrita, según el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (MINEDU, 2016b), se encuentra dentro de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna” correspondiente al área de Comunicación.

El área de **Comunicación** (MINEDU, 2016c) tiene como finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, que comprendan y construyan la realidad, y representen el mundo de forma real o imaginaria;

que el desarrollo se realice mediante el uso del lenguaje, pues permite que el estudiante tome consciencia sobre sí mismo al organizar y dar sentido a sus vivencias y saberes.

Por otro lado, **enfoque comunicativo** propuesto por el Currículo Nacional de EBR (MINEDU, 2016b) orienta que el desarrollo de competencias comunicativas se realice a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos. Considera la importancia de las prácticas sociales del lenguaje porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos.

Sobre la **competencia argumentativa**, De Zubiría (2006) habla de una competencia compleja como medio de desarrollo y expresión del pensamiento analítico, interpretativo, inferencial y crítico en los estudiantes. Con base en razonamientos dialécticos constituidos por opiniones generalmente aceptadas, cuya finalidad es facilitar la adhesión a una tesis dentro de otras también controvertidas, para conseguir la persuasión o la convicción.

En este sentido, el pensamiento dialéctico, argumentativo, supera las restricciones de la lógica formal. Se plantea como el más adecuado para interpretar una realidad multidimensional, multirrelacionada y multicausada. El pensamiento formal, lineal, demostrativo, sin embargo, está libre de contenido; busca la coherencia lógica formal; la inferencia es válida sin importar el contenido, la veracidad. Mientras al argumentar nos enfrentamos a superar esas limitaciones en el pensamiento para incluir el contenido. Al pensar en contenidos concretos en la argumentación aparecen los rangos y niveles de veracidad en las afirmaciones.

La argumentación se caracteriza porque implica un razonamiento ramificado y multidimensional, necesario para interpretar también una realidad multidimensional e interrelacionada; implica también el reconocimiento de discrepancia y conflicto; tiene un carácter probabilístico con grados de verdad, niveles de adhesión, de credibilidad y probabilidad en un contexto histórico cultural aquí y ahora; y por último, ser una competencia compleja y multideterminada (De Zubiría, 2006).

El manejo de herramientas para argumentar, siguiendo a De Zubiría (2006), se orientaron tanto a enseñar a pensar a los estudiantes como a proporcionarles herramientas cognitivas

y redes conceptuales sobre las cuales ejercitar las capacidades inferenciales. En línea con el autor, se reconoce como totalmente cierto que los conceptos y las redes conceptuales son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

2.6. Evaluación

La evaluación tuvo tres fases: la evaluación diagnóstica que para esta investigación fue sistematizada como preprueba o pre test, la evaluación de seguimiento que fue básicamente formativa y la evaluación de cierre al concluir el proyecto de aprendizaje para valorar los logros en función a las evidencias y que para los fines de esta investigación fue tomada como posprueba o pos test.

Las técnicas de evaluación de los procesos y productos del programa psicopedagógico incluyeron a la entrevista, observación participante, grupo focal, sesiones de aula, análisis de producciones, estudio de documentos, etc. Además, las técnicas de procesamiento estadístico de los datos. Como instrumentos se empleó la rúbrica de evaluación de textos argumentativos, el informe, el portafolio, guía de diálogo y entrevistas, entre otros.

2.7. Definición de términos básicos

2.7.1. Argumentar.

Al argumentar se expone ideas o razones para sustentar, convencer y discernir entre diferentes opciones. En tanto operación intelectual, la argumentación ocupa un escalón alto, dado que exige la construcción de proposiciones que soporten y apoyen ideas centrales, ligadas todas ellas con contenidos particulares.

Las argumentaciones tienen como características centrales el ser siempre ramificada y multidimensional; reconoce la presencia del conflicto y la discrepancia; es probabilística, pues presenta grados de verdad. Niveles de adhesión, de credibilidad y de probabilidad; es el medio esencial para acceder a la verdad, una manera contextualizada y determinada histórica y culturalmente de acceder a la verdad hoy, ahora y aquí; (De Zubiría, 2006)

2.7.2. Competencia.

Decimos que una persona es competente cuando puede resolver problemas o lograr propósitos en contextos variados, haciendo uso pertinente de saberes diversos. Es por eso que una competencia se demuestra en la acción. Se dice que las competencias son aprendizajes complejos en la medida que exigen movilizar y combinar capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado.

Una competencia no es la expresión occidental de una racionalidad meramente instrumental, ajena a la forma de actuar y de pensar de las culturas no hegemónicas en el país y en el planeta. La capacidad de afrontar desafíos de manera reflexiva y discernir las alternativas más apropiadas a cada situación, apelando a recursos y cualidades personales de diversa índole, pertenece a la humanidad y es lo que ha hecho posible que la civilización en sus distintas expresiones y vertientes culturales pueda progresar en el tiempo. El uso hábil de las cualidades de la mente para entender y resolver problemas o lograr metas, aplicando saberes adquiridos en otros contextos, está presente a lo largo de la evolución de la especie humana (MINEDU, 2014).

2.7.3. Competencias argumentativas.

Parafraseando a Julián De Zubiría (2006), que a su vez cita a Morín (2000 y 2002) y a Martínez (2002), las competencias argumentativas implican el uso del pensamiento ramificado, multidimensional, diverso y complejo para interpretar y explicar una realidad multidimensional, interrelacionada y multicausada; pensar en una estructura arbórea. El argumentador emplea una lógica dialéctica que valora el contenido; distinto a la lógica formal, lineal que busca inferencias válidas sin importar el contenido.

2.7.4. Episodio crítico.

Evento, situación, acontecimiento o experiencia pedagógica que altera bruscamente un estatus normalizado en el aula, impide el logro de los propósitos de aprendizaje conforme a lo esperado o agudiza una situación problemática sobre cual se tenía la expectativa que vuelva a la normalidad. Ocurre de manera aparentemente inadvertida y crea una marcada crisis intelectual, emocional y social en los actores. Su reconocimiento requiere una actitud observadora, reflexiva y comprensiva de los fenómenos cotidianos.

2.7.5. Factores condicionantes de los episodios críticos.

Conjunto de eventos, condiciones, actores inmediatos o mediatos, etc. que influyen directa o indirectamente en la ocurrencia del episodio crítico.

2.7.6. Investigación protagónica.

Tipo de investigación cualitativa cuyo proceso involucra al docente como actor-investigador; quien cuestiona su propia actuación e incluye a los demás en ese proceso reflexivo. La investigación protagónica nace del mismo escenario de aprendizaje y se orienta a transformarlo reflexivamente. El docente como actor-investigador somete a cuestión sus actitudes, comportamiento, creencias, prácticas, concepciones, valores y aspiraciones dada una situación crítica; lo realiza desde una óptica autocrítica, inter y transdisciplinar. Su diseño emerge desde un episodio crítico que requiere ser abordado racionalmente para su comprensión y posterior propuesta a través de una racionalidad alternativa; luego, en un espiral constante vuelve a la realidad y emerge en un proceso intelectual intenso que se devuelve a la realidad de manera inacabada.

2.7.7. Nueva racionalidad pedagógica

La nueva racionalidad pedagógica es un nuevo y singular constructo filosófico, científico y tecnológico, que renueva la forma de pensar, sentir y actuar del docente; emerge de un intenso proceso analítico, autocrítico, reflexivo e innovador del docente como actor-investigador, en torno a un episodio crítico o situación problemática que

afecta el logro de los aprendizajes. Representa un nuevo estado de conciencia profesional y directriz de la nueva práctica docente.

2.7.8. Objetivación.

Proceso de explicitación-comunicación del episodio crítico remitiéndose a la realidad del acontecimiento y los actores involucrados; de modo que pueda ser conocido y analizado con independencia de la subjetividad de actor-investigador.

2.7.9. Racionalidad que fundamenta a los episodios críticos.

La racionalidad que fundamenta el episodio crítico es la explicitación reflexiva y comprensiva de las creencias, concepciones, valores y factores desde la perspectiva del mismo actor-investigador que subyacen al evento pedagógico problemático desestabilizante del estatus normalizado o esperado. La fundamentación se realiza desde un enfoque inter y transdisciplinar.

2.7.10. Reconstrucción del episodio crítico.

Proceso de explicitación narrativo-descriptiva del episodio crítico remitiéndose objetivamente a lo ocurrido (reconstrucción externa) y a los procesos cognitivos y emocionales movilizados en el propio actor-investigador en el marco del evento problemático (reconstrucción interna).

CAPÍTULO III

PROGRAMA PSICOPEDAGOGICO CON UNA NUEVA RACIONALIDAD PEDAGÓGICA

3.1. Introducción

El presente Programa psicopedagógico expresa la propuesta de una nueva racionalidad pedagógica que ha emergido a través de un intenso proceso de reconocimiento, análisis, interpretación y reflexión inter y transdisciplinar en torno al episodio crítico central y los episodios críticos antecedentes. La nueva racionalidad se sintetiza en los **principios rectores** que expresan un nuevo estado de conciencia filosófico, científico y tecnológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita y el tratamiento de los factores asociados.

El episodio crítico central que representó la ruptura del *statu quo* y generó una crisis profunda en la actuación docente, expone que, al concluir el primer bimestre del año escolar 2019, solamente el 36% los estudiantes de la sección de Cuarto Grado “A” concluyó y presentó su texto de artículo de opinión como evidencia de aprendizaje de la unidad didáctica; así mismo, el 57% de estudiantes obtuvo nivel de logro Inicio en área de Comunicación. En ambos casos, la sección “A” presentó los peores resultados de aprendizaje dentro las seis secciones de Cuarto Grado de la I.E. “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo (Subrayado con fines de análisis).

El reconocimiento del problema pedagógico en el episodio crítico central condujo subsiguientemente a un intenso proceso de análisis, interpretación y reflexión, bajo la **metodología y diseño de la investigación cualitativa protagónica**, buscando explicar: **¿Qué racionalidad pedagógica, fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, y qué factores contextuales han condicionado el surgimiento del episodio crítico central al concluir el Primer Bimestre del año escolar 2019, en el Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo?**

Del análisis y reflexión profunda en torno al episodio crítico central, los episodios antecedentes y los factores asociados, emergieron siete principios rectores de una nueva

racionalidad pedagógica, así como la valoración de los procesos pedagógico, procesos didácticos y el trabajo en equipo para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.

A partir del Programa psicopedagógico, en la presente investigación tuvo lugar la **fase aplicada de la investigación protagónica a través de la anidación del diseño cuasi experimental** y, por tanto, se propuso responder a la siguiente pregunta:

¿En qué medida a aplicación del programa psicopedagógico desarrollará significativamente la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019?

Finalmente, esta investigación se propuso como **meta** disminuir las brechas de aprendizaje de 29 estudiantes, de modo tal que se incremente el nivel Logrado en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita del área de Comunicación como resultado de la aplicación de un Programa psicopedagógico en el marco de una nueva racionalidad pedagógica.

3.2. Objetivos

3.2.1. Generales

- Explicar la racionalidad pedagógica y sus fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, además de los factores contextuales que ha condicionado el surgimiento del episodio crítico central al concluir el Primer Bimestre del año escolar 2019, en el Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo – Rioja, 2019. (Fase inicial de la investigación protagónica)
- Aplicar el programa psicopedagógico, basado en una nueva racionalidad pedagógica, para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo – Rioja, 2019. (Fase aplicada de la investigación protagónica)

3.2.2. Específicos.

Fase inicial de la investigación protagónica (análisis, reflexión e interpretación crítica):

- Recoger el episodio crítico central y los episodios críticos antecedentes a través de sendos registros protagónicos que objetivan la práctica pedagógica del docente a lo largo del Primer Bimestre del año escolar 2019, en la sección de Cuarto Grado “A”.
- Analizar e interpretar crítica y creativamente los fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos, así como los factores contextuales que han condicionaron el surgimiento del episodio crítico central, durante el desarrollo de la práctica pedagógica del docente.
- Sistematizar la nueva racionalidad pedagógica del docente en forma de principios con nuevos fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos para reorientar la nueva práctica pedagógica.

Fase aplicada de la investigación protagónica (anidación del diseño cuasi experimental)

- Sistematizar el Programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica con fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos y control de factores contextuales de modo que se mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019.
- Ejecutar el Programa psicopedagógico estructurado en torno a la dimensión: escribir textos argumentativos, para desarrollar la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019.
- Evaluar el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en las dimensiones de planteamiento de la tesis, planteamiento de los argumentos y

planteamiento de la conclusión, a nivel del pre y pos test en los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019.

3.3. Análisis del episodio crítico central

3.3.1. Análisis inter y transdisciplinar

Filosófico

Se necesita una pedagogía que se ubique a la altura de las exigencias del sentido filosófico que debe tener la educación del hombre; que posibilite de educación libertaria para que la persona se descubra como un individuo libre y como ser social.

La educación como práctica de la libertad (Freire, 1970) es una acción política fundada en el diálogo como instrumento liberador. En palabras de Bakunin (1979a) la tesis de la función prepolítica de la educación se justifica en cuanto el proceso educativo debe ser una progresiva inmolación de la autoridad en nombre de la libertad. El objetivo final de la educación debería ser formar hombres libres y llenos de respeto y amor por la libertad ajena.

El camino para la formación de hombres libres pasa por educación política. No obstante, según Sztajnszrajber la gran estrategia del poder es crear lugares apolíticos; o sea, lugares que se nos quiere hacer creer que no se tejen relaciones de poder. Evidentemente en el cuestionamiento a la política en el aula se juega una estrategia política: la política de la antipolítica. El aula es un espacio político donde la misma clase genera una resistencia y se tiene que horadar esa resistencia para que le interese a alguien algo que piensa que no le puede interesar. Y en ese acto el docente se pela consigo mismo y con sus creencias y certezas en las formas de dar clase. En este sentido, el docente se está transformando todo el tiempo; se está emancipando todo el tiempo y a través de él sus estudiantes. Para este fin, se necesita salir de la educación institucional. La política del escape permanente de las

normas institucionales. La única búsqueda de la identidad posible es la desidentificación (Facultad Libre, 2018 [Vídeo])

Si se quiere educar personas que piensen críticamente hay que empezar a someter a juicio el concepto mismo de “racionalidad” dominante. Porque bien podría ser que, el mismo docente esté en esta corriente, por tal se entendiera un sistema de conocimientos, creencias y acciones encaminado tan solo a perpetuar una forma de organización social que solo responde a los intereses de una minoría de grupos y que no es capaz de permitir el desarrollo integral de todas las personas (Miranda, 2004).

Sociológico

Siendo el propósito supremo de la educación peruana (CNE, 2020) de los sistemas educativos del mundo (Naciones Unidas, 2018) la formación de la ciudadanía plena, la educación necesita superar el escollo de una verdadera educación ciudadana respondiendo a las cuestiones: ¿Cómo se construye ciudadanía de una manera apolítica? ¿Cómo se construye ciudadanía si no se reflexiona sobre las relaciones de poder en la escuela, el sistema educativo y los diferentes espacios sociales como la familia, la comunidad, la nación y la sociedad global? De lo contrario solo se estará formando consumidores, proclives a la sociedad del desarrollo, en términos de la economía (Sztajnszrajber en Facultad Libre, 2018 [Vídeo]).

La educación tiene que reconstruir el sentido del “nosotros” en las relaciones del aula, en el afrente de los problemas que afectan a todos; pues, “hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa” (Freire, 1979, pág. 111). El sentido de comunión y solidaridad por encima del “sálvense quien pueda”. Aquello que Juan Carlos Tedesco (Arregui y Cueto, 1998) presenta como el “individualismo salvaje”, expresado a través de la idea de que cada uno se las arregla como puede. La exaltación de la competencia exacerbada en todos los ámbitos que rompe los vínculos tradicionales de solidaridad que nos permitían sentirnos miembros de una determinada comunidad y afrontar su problemática juntos. Una condición fruto de la globalización que pretende formar ciudadanos del mundo, conectados a una

entidad global que no tiene raíces; lo que Alain Touraine reconoce como un proceso de asocialización (Arregui y Cueto, 1998)

También corresponde al quehacer pedagógico confrontar las contradicciones que se tiene en el contexto educativo peruano. Palacios siguiendo al doctor Epstein (en Arregui y Cueto, 1998) las presenta como paradojas que hacen barrera al abordar la formación ciudadana y democrática. Paradojas que exponen dicotomías: formación ciudadanía y democracia versus educación obligatoria, cobertura versus calidad de educación, el poder del estado versus dependencia del sistema educativo público, centralismo burocrático versus heterogeneidad social, cultural, histórica y natural del país; transmisión de la cultura “oficial” versus la diversidad y las particularidades de las culturas regionales; política de la anti política versus educación política para la liberación del hombre; autoridad (autoritarismo) docente versus autonomía del estudiante; la verdad del currículo versus la verdad del docente y del estudiante.

Para lograr lo que se propone el Currículo Nacional EBR (MINEDU, 2016b) como una característica de perfil de egreso, que el estudiante propicie la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes y de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y del mundo como característica del perfil de egreso, la escuela se necesita ser deconstruida (Sztajnszrajber en Facultad Libre, 2018 [Vídeo]).

De aquí la necesidad de que la escuela tiene que ser reconcebida, replanteada y reconstruida como esferas democráticas contrapúblicas, como un lugar donde los estudiantes aprenden las habilidades y el conocimiento necesarios para vivir en una sociedad democrática viable y para luchar por ella. En esta perspectiva, las escuelas tendrán que ser definidas por una pedagogía que demuestre su compromiso de incluir las opiniones y los problemas que preocupan profundamente a los estudiantes en sus vidas cotidianas. Igualmente, importante resulta la necesidad que tienen las escuelas de cultivar un espíritu de crítica y un respeto a la dignidad humana (Castillo, 2012).

“Solo así será posible aspirar a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes” (MINEDU, 2016b p.11), aunque muy difícil en una sociedad que sigue siendo desigual.

Antropológico

El análisis del episodio crítico central habla de la necesidad de una educación que debe direccionarse a que el estudiante se reconozca como persona valiosa y se identifique con su cultura en diferentes contextos como lo propone el Currículo Nacional en su perfil de egreso (MINEDU, 2016b). Que se alinee con la creencia antropológica que la persona se autodetermina al hacer, al escoger fines y medios al hacerse un proyecto de sí mismo. Que los actos más libres son aquellos en los que hay una disposición de sí (Martínez, 2008). Queda claro que esta disposición será siempre edificante al desarrollo individual y social de la persona.

Antropológicamente no existe espacio para la estigmatización y el renunciamiento a la formación del estudiante. El ser humano es capaz de ser más y mejor, en suma, es capaz de crecer sin límites ni techo; en tanto y cuanto es capaz de educación. El proceso vital humano presenta una oportunidad innegable hacia el crecimiento (Fernández, 2016).

En ser humano en su esencia es capaz de aprehender la cultura, de apropiarse ella. No obstante, ninguna cultura supone la realización completa del fin de la naturaleza humana, ningún individuo logra todas las posibilidades en plenitud de una cultura, ni de la humanidad. A esto se suma que ninguna cultura es estática, tampoco lo es el sujeto humano (Martínez, 2018). Esto rompe con todo determinismo o etiquetación de que puede ser objeto un estudiante como ser humano en determinadas circunstancias pedagógicas.

Psicológico

La confesión registrada en el episodio crítico central: “*yo no pude hacerlo*”, “*yo no lo entendí*”, “*no lo pude hacer*”, “*estuvo difícil*”, junto a de los episodios antecedentes (que por razones de espacio no incluimos aquí) ponen en evidencia

que comportamientos y actitudes relacionadas con hablar poco o silencio generalizado, el incumplimiento de tareas y el bajo nivel de compromiso con sus aprendizajes tienen como sustrato psicológico a pensamientos y emociones maladaptativos. Observaciones como la desconfianza en sí mismos, en la autopercepción disminuida de capacidades para afrontar las tareas escolares, en el bajo nivel de motivación y la voluntad para cumplir con las tareas, la resignación a resultados adversos, autoestima disminuida, el miedo y la ansiedad intensos pueden ser valoradas como causa y consecuencia. No solamente de las dificultades en el aprendizaje escolar, sino también como factores de riesgo para que los estudiantes desarrollen cuadros ansioso-depresivos. Lo anterior, también, abre la posibilidad de plantear la tesis esquemas maladaptativos tempranos (Rodríguez, 2009) y un estado psicológico de indefensión aprendida en los estudiantes (Seligman, 1983; González y Hernández, 2012).

Abordar la indefensión implica proponer actividades que permitan revertir tres déficits: El motivacional, el emocional y cognitivo (Ojeda, 2019). Esto es, que persona recupere su capacidad de autoeficacia para la iniciación de respuesta voluntaria y con ello elevar también su nivel motivacional. De igual forma, que el estudiante aprenda a manejar las situaciones que le producen ansiedad o sentimientos de culpa para un mejor estado emocional; que recupere confianza en sí mismo para proponer soluciones a los problemas que forman parte de su actividad escolar.

Se requiere estimulación positiva que lleve a los individuos a recuperar la motivación, la esperanza de alcanzar metas, creer en la posibilidad de que las cosas salgan bien, se resuelvan o mejoren. Construir la esperanza a través de la percepción de una posibilidad de lograr cualquier cosa, la idea de que hay mucho por hacer hoy y siempre, lo que plantea un compromiso con hacer realidad sueños. Escalar hacia pensamientos más adaptados y positivos que permitan sostener una buena salud mental y física (González y Hernández, 2012). Trabajar por que el estudiante crea en sus capacidades, que entienda el error como propio del proceso de aprendizaje y que los demás necesitan de su participación.

La capacidad para interactuar en un ambiente de aula agradable tiene que trabajarse desde una mejor calidad de relación docente – estudiantes y entre adolescentes. Por otro lado, sabiendo que la violencia es un problema social que necesita prevención en el contexto familiar. Las normas de aula y de convivencia institucionales son una herramienta fundamental para crear un clima escolar de respeto y tolerancia.

Finalmente, si las tareas escolares producen alto nivel de estrés y ansiedad que afecta el rendimiento escolar, es necesario que el docente replantee su metodología de enseñanza. Prever un contacto más comprensivo y afectuoso, manejar los tiempos, los recursos y procesos de evaluación para favorecer el bienestar emocional. Por ejemplo, evitar la competencia por las calificaciones, las evaluaciones como mecanismo de presión. Valorar que los estudiantes también pueden estar afectados emocionalmente por su propia historia de desarrollo infantil, por su propia historia escolar, la forma de interacción con otros docentes y con sus propios compañeros en otros espacios de la jornada escolar.

Pedagógico

El proceso de aprendizaje a que hace referencia el Episodio Crítico Central reconoce la tarea pendiente del proceso pedagógico para alinearse con la finalidad que persigue el área de Comunicación: que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria (MINEDU, 2016c). Para esto se requiere que sea explícita la experiencia de interacción “con otras personas” que vaya más allá del aula. Es decir, superar la idea del docente como el principal y casi absoluto destinatario y sobre todo para fines de calificación o evaluación sumativa. En segundo lugar, el proceso de “construir la realidad” lo protagonice el estudiante a fin de que construya su propio criterio. Para ello, el mismo estudiante ha de investigar y seleccionar aquella información que a su criterio es pertinente con la mediación del docente a través de la retroalimentación constructiva (Wilson, 1999).

El enfoque comunicativo del área de Comunicación (MINEDU, 2016c), propone que en el mejor de los casos el “propósito” del discurso oral o escrito sea realista,

donde el estudiante como autor puede beneficiarse del *feedback* del destinatario con respecto a su texto. Por ello la actuación oral o escrita no debe limitarse a la obtención de una calificación la final del período. Por otro lado, los estudiantes no necesitan ajustarse estrictamente al registro estándar, sino ofrecer también la posibilidad a que se expresen en códigos según las “prácticas sociales del lenguaje” y en relación a sus propias “características socioculturales”.

Los procesos didácticos de la producción de textos escritos (planificación, textualización, revisión y edición) y orales (antes, durante y después del discurso oral) requieren ser conducidos a través de un proceso de mediación activa y personalizada que valore los saberes previos, ayude en la incorporación de nuevos saberes. El proceso de retroalimentación constructiva contribuirá a construir un estado emocional que eleva la confianza en las propias capacidades del estudiante, su sentido de poder lograr sus propósitos, la voluntad para forjarse retos, la confianza en el docente como aliado afectuoso y equilibrado. Para esto, el docente ha de ser un firme creyente en la naturaleza antropológica inagotable del ser humano para alcanzar su realización. Finalmente, entender que el desarrollo de las capacidades argumentativas se requiere tiempo al servicio de la experiencia de aprendizaje y no un aprendizaje condicionado por el tiempo.

El enfoque formativo de la evaluación (MINEDU, 2016b) resulta fundamental como respuesta a una nueva racionalidad y práctica pedagógica. En primera instancia, ha de valorar el desempeño de los estudiantes frente a situaciones que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar diversas capacidades. En segundo lugar, una evaluación que le permita al docente identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos. Finalmente, se ha de crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o juzgar entre los que aprueban y no aprueban.

Para cumplir con la evaluación formativa el docente comunicará a los estudiantes las condiciones bajo las cuales van a ser evaluados, los criterios de evaluación,

socializar los instrumentos de evaluación (rúbricas), valorar el desempeño actual de cada estudiante a partir del análisis de evidencias, retroalimentar a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el nivel esperado y ajustar la enseñanza a las necesidades identificadas (Anijovich, 2014; CIPEC, 2017; MINEDU, 2018a,b)

La retroalimentación (Wilson, 1999) cuyo proceso se resume en: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias, ha de ser un proceso permanente que combine el andamiaje grupal e individual. Por ejemplo, la retroalimentación de tipo informal ofrece a los estudiantes una oportunidad para la conversación con el maestro o recibir el comentario de un compañero. Este tipo de retroalimentación, con frecuencia, puede ser más impactante y útil que una retroalimentación formal, ya que tiende a apoyar la comprensión, invitando al estudiante a reflexionar sobre su trabajo para así poderlo mejorar. Las valoraciones ofrecerán retroalimentación utilizando una gran variedad de formas: diálogo, discusión, confrontación, interrogación reflexiva, sugerencias, apuntes y otros. Además, combinar formas orales y escritas puede fortalecer el proceso; incluso algunos códigos no verbales para advertir o animar.

Psicopedagógico

Desde el punto de vista psicopedagógico se proponen experiencias de aprendizaje significativo en base al conocimiento de los estilos de aprendizaje, saberes previos, andamiaje y los factores socioemocionales relacionados al proceso de aprender. Desde una perspectiva constructivista el docente y los estudiantes valorarán y aplican la idea de que todos aprenden bajo modalidades diferentes, que no hay una manera correcta o errónea de aprender. Desde el ángulo de los factores socioemocionales se tendrá muy en cuenta aquellas experiencias que producen ansiedad en los estudiantes asociado a la percepción de amenaza y autoevaluación negativa para el afrontamiento (Cobo y Barragán, 2006). Con el protagonismo de los estudiantes, se espera que estas experiencias sean transformadas en vivencias que produzcan emociones positivas como la alegría, esperanza y gratitud.

En este sentido será de vital importancia afianzar el sentido de la autoeficacia y la motivación intrínseca que pase por construir una creencia firme en las propias

capacidades para el afrontamiento positivo de los desafíos propios del proceso de aprendizaje. Esto permitirá disminuir la ansiedad que desatan las preocupaciones crónicas y repetitivas que luego pueden volverse “incontrolables, generan un murmullo de ansiedad, son impermeables la razón y bloquean a la persona en un único e inflexible punto de vista acerca del tema que le preocupa” (Goleman, 1996 p.89). Además, esclarecer los aprendizajes que terminan por configurar creencias irracionales y pensamientos negativos que interfieren el normal desenvolvimiento del estudiante (Bados y García, 2010).

3.3.2. Análisis y tratamiento de los factores contextuales

Los factores contextuales son abordados desde diferentes niveles de actuación. El contexto mundial y nacional tocado como situaciones significativas de aprendizaje para el análisis, reflexión y crítica de las tendencias económicas, políticas, culturales y sociales actuales para la construcción de una ciudadanía sensible a los problemas más profundos que afectan a la humanidad y afiance su sentido de pertenencia sociocultural.

Los factores institucionales son afrontados desde la promoción activa del debate colegiado a nivel docente sobre las condiciones del propio trabajo pedagógico y los aprendizajes de los estudiantes. Esto es, la proactividad del investigador en la generación de espacios de reflexión crítica sobre las condiciones y los resultados de la labor docente. En este marco y aprovechando el debate, se realiza la transferencia de los hallazgos en el proceso de la presente investigación.

A nivel de aula, es fundamental el empoderamiento del estudiante para un protagonismo central en el proceso de aprendizaje, a través de su participación activa en la reflexión y la toma de decisiones para alcanzar mejores logros escolares. El aprendizaje se produce en un marco emocional de alegría, esperanza y gratitud. El aula es un colectivo solidario que trabaja en un clima de convivencia basado en los más altos valores sociales: respeto, responsabilidad, tolerancia, honestidad y justicia; que edifican la dignidad de los estudiantes como seres humanos y aspiran tesoneramente a conquistar su libertad.

Finalmente, los factores socioculturales a nivel de familia reciben especial atención; se valora que este grupo social primario es el primer espacio de socialización cumple un rol fundamental en la formación emocional, social y ética de los estudiantes.

Los estudiantes en gran medida, piensan, sienten, valoran y se comportan en relación directa lo que aprenden en la familia. Las creencias más arraigadas que configuran su autopercepción y la comprensión de mundo tienen su fundamento en la cultura familiar. Así, “las experiencias tempranas proporcionan la base para las adaptaciones posteriores, moderando o exacerbando el impacto de los acontecimientos vitales” (Prieto, 2015, pág. 7). Por tanto, la escuela tiene la imperiosa necesidad de crear sinergia con la familia para favorecer el desarrollo pleno de los estudiantes.

3.4. Principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica

Los principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica se desprendieron del análisis inter y transdisciplinar, además de los factores contextuales en torno al episodio crítico central y los episodios críticos antecedentes. Estos principios que están centrados en el aprendizaje y la formación integral, de manera sucinta, son los siguientes: 1) libertad y dignidad humana, 2) educabilidad y autodeterminación del ser humano, 3) aprehensión de la cultura y solidaridad social, 4) relaciones políticas y ciudadanía en el aula y la escuela, 5) enfoque comunicativo y evaluación formativa, 6) El comportamiento humano es aprendido y 7) mediación de los procesos afectivos o emocionales y las diferencias individuales.

3.5. Competencia argumentativa escrita

3.5.1. Condiciones de la competencia argumentativa escrita de entrada

Al concluir el primer bimestre del año escolar 2019, solamente el 36% los estudiantes de la sección de Cuarto Grado “A” logró concluir y presentar su texto de artículo de opinión como evidencia de aprendizaje de la unidad didáctica; así mismo el 57% de estudiantes desaprobó en área. En ambos casos, la sección “A” presentó los peores resultados de aprendizaje dentro seis secciones de Cuarto Grado de la IE “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo.

En la sección “A” solamente el 36% de estudiantes (11 de 30 estudiantes) lograron concluirlo y presentarlo en la única fecha establecida por el docente. El proceso de evaluación de los textos de artículo de opinión arrojó que 04 estudiantes obtuvieron nota de calificación 10 o menor (Logro en Inicio); 03 estudiantes obtuvieron calificación que va entre 11 a 13 de nota (Logro en Proceso) y 04 estudiantes han obtenido una nota 14 o superior (Niveles logrado y Desatacado). En resumen, el 63% de los estudiantes que presentó su texto de artículo de opinión obtuvo una calificación vigesimal aprobatoria (de manera descriptiva un resultado que va de nivel de logro En Proceso o Logrado y destacado). Comparativamente, un resultado ligeramente mejor a los obtenidos en la Sección “B” (6 trabajos con nota superior a once de 11 textos que fueron evaluados) que solamente llega al 54% de textos con nota superior a “once”; pero muy inferior al 82%, 85% y 75% de textos con notas superior a “11” en las secciones “C”, “D” y “E” respectivamente.

En general, los resultados a nivel de aula no distan mucho de los resultados que recogen en informes de evaluaciones nacionales que encierran a solo el 16% de estudiantes alcanzando logró en Nivel de Logro Satisfactorio mientras que en el otro extremo el 18.5% no logró los aprendizajes necesarios para estar siquiera en el nivel En Inicio (UMC, 2019); lo mismo que la evaluación PISA 2015 (MINEDU, 2016) reportó que el 46.1% de estudiantes muestra un nivel de desempeño de Nivel 2 o por encima de este. Según PISA el nivel 2, sabiendo que este nivel, es la línea de base o el punto de partida del dominio del área que es requerido para participar en la sociedad actual. Finalmente, como lo afirma el Balance y recomendaciones a 13 años del PEN (CNE, 2018) en Perú se mantiene el desafío de superar la trayectoria educativa de los estudiantes gravemente afectada por el atraso escolar y la deserción para lograr una educación de calidad sin exclusiones.

No obstante, los resultados de aprendizaje descritos exponen limitaciones en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita, fundamental en la formación del estudiante al cierre de formación básica.

3.5.2. Condiciones de la competencia argumentativa escrita de salida

Según De Zubiría (2006) la competencia argumentativa es una competencia compleja y multideterminada, medio útil para desarrollar el pensamiento analítico, interpretativo, inferencial y crítico en los estudiantes. Con base en razonamientos dialécticos constituidos por opiniones generalmente aceptadas, cuya finalidad es facilitar la adhesión a otras tesis que son controvertidas, para conseguir la persuasión o la convicción.

El pensamiento dialéctico, argumentativo, supera las restricciones de la lógica formal. Se plantea como el más adecuado para interpretar una realidad multidimensional, multirrelacionada y multicausada. Implica el reconocimiento de discrepancia y conflicto; tiene un carácter probabilístico con grados de verdad, niveles de adhesión, de credibilidad y probabilidad en un contexto histórico cultural aquí y ahora (De Zubiría, 2006).

El manejo de herramientas para argumentar, siguiendo a De Zubiría (2006), se orientaron tanto a enseñar a pensar a los estudiantes; así como a proporcionarles recursos cognitivos y redes conceptuales sobre las cuales ejercitar las capacidades inferenciales. En línea con el autor, se reconoce como totalmente cierto que los conceptos y las redes conceptuales son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia.

Al escribir textos argumentativos se enfatizó el papel del autor a la hora de argumentar una **tesis o proposición central**. De modo tal que, quien escribe, primero debe pensar, jerarquizar y ordenar sus ideas, para poder plasmarlas, posteriormente, en textos escritos.

Por otro lado, se trabajó la exposición sistemática de los argumentos esencialmente como la sustentación de la tesis. Exponer los argumentos, por tanto, es socializar lo que previamente se ha pensado, organizado y jerarquizado. Exponer es argumentar y sustentar proposiciones, conceptos y redes de conceptos. De allí que cualificar las habilidades argumentativas es un muy buen lineamiento para apoyar las competencias expositivas en un grupo de estudiantes (De Zubiría, 2006).

Las capacidades de salida de la competencia argumentativa escrita estuvieron en coherencia con las competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños establecidos en el Currículo Nacional de Educación Básica Regular, para la competencia “**Escribe diversos tipos de textos escritos en lengua materna**” (MINEDU, 2016b). Como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Aprendizajes esperados para la competencia argumentativa escrita como parte de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en lengua materna”

Capacidades	Desempeños
Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	Plantea la tesis como síntesis de su postura crítica personal frente a la realidad problemática abordada.
	Escribe la tesis como un enunciado que expresa un pensamiento lógico y comprensible.
	Escribe los argumentos enriqueciéndolos con informaciones suficientes y coherentes con la tesis.
	Escribe los argumentos necesarios, con suficiente información y estableciendo diferentes relaciones lógicas para sustentar la tesis.
	Escribe los argumentos observando coherencia, cohesión, corrección y riqueza de vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa.
	Escribe la conclusión como una síntesis que reafirma la tesis y los argumentos esgrimidos.
	Escribe la conclusión teniendo en cuenta la coherencia, cohesión y corrección de un texto formal.

Fuente: Adatado del Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2016c).

3.6. Programa psicopedagógico

El programa psicopedagógico para ser llevado al aula debió convertirse en el fundamento de un proyecto de aprendizaje para el área de Comunicación. El fundamento consideró la centralidad de mediar los aprendizajes teniendo en cuenta procesos pedagógicos, procesos didácticos y principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica.

3.6.1. Procesos pedagógicos

Según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2018g) los **procesos pedagógicos** son procesos que el docente planifica y ejecuta el docente para mediar el aprendizaje de los estudiantes; son recurrentes y no tienen una categoría de momentos fijos. Se viabilizan en forma de actividades de aprendizaje seleccionadas y estrategias en función de los procesos cognitivos, motores, afectivos y sociales que implican el desarrollo de las capacidades. Tiene un fundamento amplio en la psicología cognitiva y sociocognitiva de Piaget, Ausbel, Gagné, Novak, Vygotsky, Goleman y otros (Gálvez, 2020)

El docente emplea la **problematización** para crear conflicto cognitivo, poniendo en cuestión el desempeño del estudiante en torno ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que este requiere para responder adecuadamente a las demandas actuales del contexto. Los **saberes previos** abarcan el conjunto de conocimientos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales que el estudiante posee producto de su proceso formativo en los diferentes escenarios que desenvuelve su existencia; y la posibilidad de un aprendizaje significativo está determinado por la significatividad lógica y psicológica que pueda establecerse entre el nuevo saber y el saber previo. La declaración del **propósito** formaliza el proceso, concretiza las expectativas y direcciona el aprendizaje hacia un fin, hacia una evidencia de desempeño tangible y sobre la cual podrá ejecutarse luego las acciones de evaluación formativa. La **construcción del nuevo saber** (en el sentido amplio) es básicamente un proceso activo interno del estudiante para la aprehensión del nuevo conocimiento, mientras el docente y otros actores median a través de sus conocimientos y experiencias. La mediación del docente se extiende hacia el proceso **acompañamiento y la evaluación formativa** para garantizar la construcción y transferencia del nuevo saber, implica

procesos de interacción reflexiva tomando como referencia los criterios de evaluación propuestos. La **metacognición** permite al estudiante reflexionar y darse cuenta sobre qué, cómo y cuánto aprende para asumir un mejor control de sus propios procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos en el aprendizaje. Finalmente, la **evaluación sumativa** cumple también una función social y administrativa relacionada con la obtención de resultados en forma numérica, literal o descriptiva del estado de los aprendizajes en determinados momentos planificados.

3.6.2. Procesos didácticos de la escritura de textos argumentativos

Los procesos didácticos de la producción de textos consideran básicamente los siguientes procesos: planificación, textualización, revisión y corrección (MINEDU, 2013) y versión final.

Planificación

Cassany (2010) sugiere “No empieces a escribir inmediatamente. No tengas prisa. Date tiempo para reflexionar sobre lo que quieres decir y hacer ... utiliza papel como soporte. Haz notas, listas y esquemas. No te reocupes si están sucios, mal hechos o si se no se entienden” (pág. 238).

La planificación consiste en establecer el propósito de texto argumentativo (convencer, persuadir), el destinatario y cómo dirigirse a él (formal o informal), el tema (polémico), la tesis (idea fuerza que expresa una postura) y la estructura básica del tipo de texto (tesis, argumentos y conclusión). Establecer las razones y fuentes que se requieren para sustentar la tesis en función al propósito y el destinatario. Organizar la información de acuerdo a la estructura del texto en organizadores gráficos, esquemas numéricos, siluetas u otros. Como producto de este proceso se tendrá el plan de escritura que se convierte en el referente de consulta permanente durante el proceso de producción del texto argumentativo.

Textualización

Según Cassany (2010) el escritor debe despercudirse de cualquier presión: “emborronea, borraje, garabatea todo lo que haga falta. No tengas pereza de reescribir el texto una y otra vez” (pág. 238)

El estudiante convierte en texto (una cadena de palabras, frases y oraciones y párrafos) el conjunto de informaciones, datos y opiniones que tiene en mente o previstas en su plan de escritura. Para ello, pone en juego un conjunto de saberes: el conocimiento de la estructura textual argumentativa desde el planteamiento de la tesis dentro del párrafo inicial; el planteamiento de los argumentos con diferentes relaciones lógicas y empleando diversas fuentes de información, así como su estructuración una secuencia de párrafos que desarrollen con claridad y mantengan el hilo argumentativo; el planteamiento de la conclusión como síntesis de la tesis y los argumentos, en un párrafo de cierre. Además, de tener en cuenta el ajuste de la producción a las convenciones ortográficas y gramaticales.

Revisión

La revisión y corrección son dos procesos fundamentales en la composición del texto escrito, ya que ambas implican la capacidad de reflexión sobre el proceso de escritura. Es importante que el docente acompañe a los estudiantes a verificar si la tesis plantea con claridad y precisión la tesis como respuesta peculiar ante un tema de naturaleza polémica, si los argumentos que han desarrollado explican con claridad y solvencia a la tesis, si los argumentos se estructuran bajo diferentes relaciones lógicas y se sostienen en fuentes confiables, si la conclusión reafirma y sintetiza la intencionalidad de la tesis y los argumentos, si el texto cuida las formas del nivel ortográfico, gramatical, legibilidad y formato.

Cassany (2010) compara el comportamiento de los escritores aprendices y expertos en este proceso de la composición:

“la investigación científica demuestra que unos y otros se comportan de manera absolutamente distinta cuando revisan, hasta el punto de que realizan dos actividades distintas, aunque se las llame del mismo modo: los primeros sólo reparan las averías

de su prosa (errores, incorrecciones, defectos), mientras que los segundos aprovechan la revisión para mejorar el escrito de pies a cabeza, para hacerlo más claro, intenso y complejo” (pág. 228-229).

Versión final

En este punto Cassany (2010) sugiere “El tiempo, ese juez lento e implacable, te mostrará tu escrito con unos ojos nuevos. Deja pasar los días, unas semanas, un mes entre la redacción y la revisión, tus ojos descubrirán cosas que no habían notado antes” (pág. 241).

El proceso de corrección se materializa en una versión “final” o una versión mejorada. La noción de versión final es relativa por que los textos pueden, en alguna medida, considerarse productos inacabados, abiertos a mejora, mucho más tratándose de producciones escolares. No obstante, la noción de versión final (aunque sea temporalmente) compromete al estudiante la experiencia de cuidar las mayores exigencias posibles al cierre del proceso de escritura, de cara a los juicios críticos que pueden emitir los potenciales lectores y la propia evaluación sumativa pedagógica.

3.6.3. Trabajo en equipo

Si bien en trabajo en equipo está ampliamente reconocido en el aprendizaje escolar (Gálvez, 2020; MINEDU, 2015; MINEDU, 2016b), en la presente investigación tiene sus propias características en coherencia con los principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica. 1) Promueve el liderazgo natural y constructivo; es decir, identifica y valora las cualidades de aquellos estudiantes que son tomados como referentes para el estudio por sus propios compañeros en el aula. 2) Integra democráticamente a los estudiantes en torno a un líder, en estricto respeto a la libertad de cada uno. 3) Valora la afinidad afectiva directa del estudiante con el líder o indirecta a través otro compañero(a) con capacidad de cohesión en el mismo equipo. 4) Normas y compromisos centrados especialmente en las actitudes propias del trabajo en equipo y formuladas en forma positiva. 5) Objetivos comunes relacionados con el logro de evidencias o productos de aprendizajes, matizando el trabajo en pleno o la subdivisión de responsabilidades, pero en la misma sinergia. 6) Comunidad de

aprendizaje; esto es, un colectivo que “aprende a aprender con los demás”, que deconstruye y construye solidariamente nuevos conocimientos, experiencias, informaciones, creencias, razonamientos, etc. En torno a determinados temas de estudio.

3.7. Implementación: proyecto de aprendizaje

El programa psicopedagógico albergó los fundamentos básicos de la nueva racionalidad pedagógica que luego fue trasladado a una unidad didáctica por proyecto de aprendizaje. La planificación curricular por proyecto fue la más indicada para involucrar al docente y los estudiantes en conjunto de actividades conducentes a obtener como producto central tangible: un artículo de opinión, que evidencie el posicionamiento ciudadano frente a un problema social importante.

3.7.1. Estructura del proyecto:

Ideario pedagógico

El proyecto de aprendizaje tradujo los principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica en forma de “ideario pedagógico” que fue declarado públicamente a los estudiantes a modo de un compromiso incondicional para favorecer el clima de expectativas y relaciones óptimas en el aula. Así, *“El ideario más elevado de mi trabajo pedagógico es la formación integral de mis estudiantes como seres humanos, contribuyendo a la conquista de sus valores supremos de libertad y dignidad; que cree firmemente en que cada estudiante es un proyecto inagotado y en crecimiento permanente, que construye sus aprendizajes activamente a su manera, y su humanidad en comunión con los demás y la naturaleza; la mía es una docencia que construye la experiencia de aprender con alegría”*

Situación significativa

La situación significativa consensuada con el pleno del aula, estuvo centrada en torno al problema de la CORRUPCIÓN EN EL PERÚ, se convino en un abordaje considerando sus aristas en lo político, social, económico, cultural y ético. La

propuesta partió de dos supuestos. En primer lugar, que los y las estudiantes de Cuarto Grado de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” – Naranjillo eran una generación consciente de los acontecimientos que marcaban la agenda de la realidad nacional. Que, los estudiantes, como como muchos jóvenes, interactuaban con información en diferentes medios que daban cuenta del problema de la corrupción en Perú como uno de los problemas más álgidos en la historia del Perú. En segundo lugar, que el área de Comunicación tenía el compromiso de contextualizar sus aprendizajes con la formación ciudadana de las nuevas generaciones para una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Actividades

El proyecto como unidad didáctica se organizó en 11 actividades pensando en la concurrencia de las tres competencias del área de Comunicación: se comunica oralmente en lengua materna, lee diversos tipos de textos en lengua materna y escribe diversos tipos de textos en lengua materna. La competencia argumentativa escrita fue central en la tercera competencia. Las actividades centrales fueron: análisis de información escrita y audiovisual, socialización oral de información en el aula y centralmente la producción de un artículo de opinión sobre el problema de la corrupción en el Perú, complementado con la disertación del discurso en un panel foro dentro del aula y, luego, otra en espacio abierto con la presencia de padres de familia, autoridades de la comunidad y estudiantes de otras aulas. El Panel foro planteó la pregunta ¿Cuánto nos afecta la corrupción?, contextualizada en la campaña electoral para las entonces próximas elecciones congresales complementarias que se celebró el 26 de enero de 2020.

Estrategias

La estrategia central del proyecto fue el trabajo en equipo organizado bajo las siguientes características: 1) liderazgo natural y constructivo reconocido a través de un sociograma; es decir, los equipos fueron nucleados en torno a estudiantes con cualidades naturales para cohesionar a sus compañeros y estimados como referentes para el estudio. 2) Integra democráticamente a los estudiantes en torno a un líder, en estricto respeto a la libertad de cada uno; esto es, tanto los líderes como los integrantes

de equipo podían decidir sobre su permanencia en un equipo de trabajo. 3) Valora la afinidad afectiva; con esto se garantizó que todos los estudiantes al integrar un equipo estuviesen junto a otra persona a quien estimaban. 4) Normas y compromisos centrados especialmente en las actitudes propias del trabajo en equipo y formuladas en forma positiva, a modo de pautas de comportamiento que anticipaban determinadas circunstancias de la actividad del equipo. 5) Objetivos comunes relacionados con el logro de evidencias o productos de aprendizajes, donde los objetivos a largo plazo fueron las evidencias de aprendizaje al concluir el proyecto y los objetivos específicos estuvieron relacionados con el cumplimiento de las actividades específicas. 6) Comunidad de aprendizaje, de modo que los estudiantes valoran la importancia de lo que sería “aprender a aprender, a ser y a hacer conviviendo bien”.

Productos o evidencias de aprendizaje

Las evidencias de aprendizaje también fueron consensuadas con los estudiantes y fueron el resultado de la ejecución de actividades del análisis de documentos escritos, documentos audiovisuales, socializaciones orales de información y sistematización de apuntes en organizadores gráficos, resúmenes y ensayos de producción de textos. Los productos acordados fueron los siguientes: 1) Un artículo de opinión en torno al tema de la corrupción en el Perú, 2) Conversión del artículo en discurso oral para ser disertado en el aula y frente a un auditorio abierto, 3) Informe de trabajo en equipo y 4) portafolio por cada estudiante.

Evaluación

La evaluación del proyecto tuvo dos momentos. En primer lugar, la evaluación de los aprendizajes programados que puso en relevancia la evaluación formativa y la centralidad del proceso de retroalimentación formativa (Wilson, 1998 y MINEDU, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, Discursosdigitales, 2014).

En segundo lugar, la evaluación sumativa de los productos o evidencias de aprendizaje para la valorar el impacto del programa psicopedagógico en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita al finalizar la unidad didáctica y el periodo lectivo. En este sentido se realizó la evaluación diagnóstica que para esta

investigación fue sistematizada como preprueba o pre test, la evaluación de seguimiento que fue básicamente reflexiva con un fuerte componente de evaluación formativa, y la evaluación de cierre al concluir el proyecto de aprendizaje para valorar los niveles de logros según la rúbrica propuesta, que para los fines de esta investigación fue tomada como posprueba o pos test.

3.8. Matriz de organización de la nueva racionalidad pedagógica

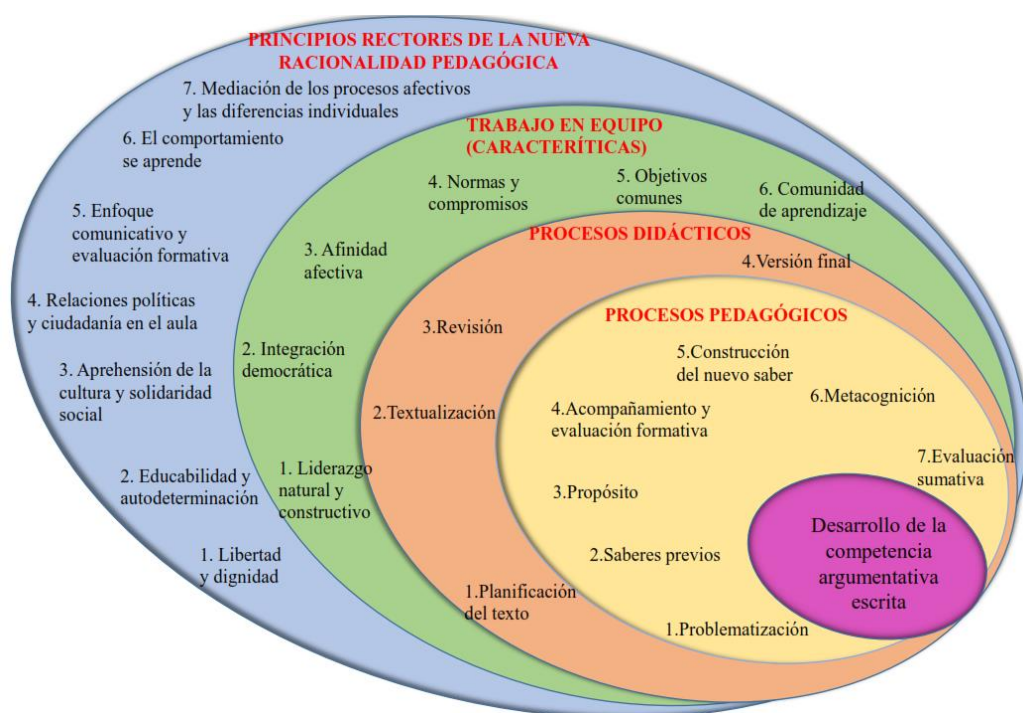


Figura 1. Matriz de organización de los procesos y principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica.

3.9. Operacionalización de variables de la investigación

Tabla 2.

Operacionalización de las variables de la investigación

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS	
Programa picopedagógico	Análisis del episodio crítico central	Análisis inter y transdisciplinar Análisis de los factores del contexto	Análisis de reg. protagónicos		
	Principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica	Libertad y dignidad Educabilidad y autodeterminación Aprehensión de la cultura y solidaridad social Relaciones políticas y ciudadanía Enfoque comunicativo y evaluación formativa El comportamiento se aprende Mediación de los procesos afectivos y las diferencias individuales. Actividades Análisis de documentos escritos y audiovisuales Socialización oral de información Producción de un texto argumentativo	Análisis de documentos	Portafolio	
	Implementación : proyecto de aprendizaje	Estrategias	Trabajo en equipo	Trabajo individual y en equipo	Ficha de trabajo en equipo
		Productos	Artículo de opinión Disertación del discurso en un panel foro Portafolio		Reportes de trabajo individual
		Procesos pedagógicos	Problematización Saberes previos Propósito Acompañamiento y evaluación formativa Metacognición Evaluación sumativa	Trabajo individual y en equipo	Rúbrica
		Procesos didácticos			Rúbrica

Competencia argumentativa escrita	Escribir textos argumentativos Evaluación	Planificación del texto Textualización Revisión Versión final Organizar y desarrollar las ideas en forma coherente y cohesionada Antes Durante Después	en equipo	Análisis de producciones Reuniones de aula	Rúbrica Guía de reflexiones
	Planteamiento de la tesis	Plantea la tesis como una idea que no precisa su postura sobre la realidad problemática abordada. Escribe la tesis como un enunciado impreciso, poco claro y comprensible.		Análisis de producciones	
	Planteamiento de los argumentos	Escribe los argumentos enriqueciéndolos con informaciones suficientes y coherentes con la tesis. Escribe los argumentos necesarios, con suficiente información y estableciendo diferentes relaciones lógicas para sustentar la tesis. Escribe los argumentos observando coherencia, cohesión, corrección y riqueza de vocabulario de acuerdo a la situación comunicativa.		Análisis de producciones	Rúbrica
	Planteamiento de la conclusión	Escribe la conclusión como una síntesis que reafirma la tesis y los argumentos esgrimidos. Escribe la conclusión teniendo en cuenta la coherencia, cohesión y corrección de un texto formal.		Análisis de producciones	

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Métodos

Se empleó, de manera dominante, la investigación cualitativa protagónica (Carbajal, 2013) con la anidación del método cuantitativo cuasi experimental.

4.1.1. Método de la investigación protagónica

Según Carbajal (2013) la investigación protagónica valora a la investigación de la práctica pedagógica como una oportunidad de autoconocimiento y auto-perfeccionamiento del docente. Cuestiona las propias prácticas pedagógicas, con el propósito de descubrir las concepciones y los factores personales, sociales e institucionales de fondo. A partir de un proceso de reflexión profunda, gestar cambios que se verán reflejados en mejores prácticas pedagógicas, capaces de generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

En el contexto de la investigación protagónica, los verdaderos investigadores son los profesores y estudiantes comprometidos por resolver sus problemas. El docente somete su propia práctica pedagógica a un intenso proceso de análisis y reflexión crítica multi y transdisciplinar de las concepciones, los fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos que subyacen a la misma, con la finalidad de emerger a una nueva racionalidad, con nuevos fundamentos capaces de transformar favorablemente los procesos y resultados educativos. Como lo afirma Park (2006, en Carbajal, 2007) aquí se desarrollan dos tipos de conocimiento científico: el interactivo y crítico.

4.1.2. Método dialéctico

El método dialéctico marxista presenta las siguientes principios fundamentales: a) La naturaleza es un todo articulado; los objetos y las fenómenos dependen unos de otros y se condicionan mutuamente; todo se halla en una conexión y en una acción recíproca; b) La Naturaleza está sujeta a constante cambio y renovación; todo se halla en movimiento y en cambio; c) Estudia el desarrollo de la Naturaleza como un

proceso, en el que como resultado de la acumulación de una serie de cambios cuantitativos inadvertidos y graduales, se efectúa el paso a cambios cualitativos; es decir, la cantidad se trueca en calidad, por ello, el proceso de evolución es un movimiento progresivo de un grado inferior a otro superior; e) Para la dialéctica los objetos y los fenómenos de la Naturaleza llevan siempre implícitas contradicciones internas, que todo tiene su lado positivo y su lado negativo, su lado de caducidad y su lado de desarrollo, y que la lucha entre lo que caduca y lo que se desarrolla forma el contenido interno del proceso de evolución, del proceso de la transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos; y la contradicción conduce hacia adelante (Rossental-Iudin, 1946, págs 218-219)

Según Hegel toda realidad humana (pensamiento, conocimiento, historia, evolución, relaciones de poder, sistemas políticos) se desarrolla a través de un proceso cíclico, que surge, en primera instancia, de una tesis, que provoca una contradicción denominada antítesis y finalmente emerge una síntesis, conocida como la superación de dicha contradicción, generando nuevamente otra tesis que perpetúa el proceso (Significados, 2021).

4.1.3. Método etnometodológico

La Etnometodología estudia cómo los integrantes de un contexto estructuran, realizan y entienden la interacción diaria. Pone especial atención en lo que parece obvio, en esas triviales actividades habituales que los individuos efectúan en conjunto. Según Garfinkel, (2006, en Esquivel, 2007) las tareas habituales que realizan los integrantes de una sociedad son verdaderos métodos que permiten analizar su actuar, las circunstancias prácticas, el conocimiento del sentido común y el razonamiento práctico; cualquiera de los actos de los miembros de un contexto, por insignificante que parezca, puede ser un claro motivo de estudio. De esta manera, las investigaciones etnometodológicas pretenden evidenciar que las acciones humanas, en realidad, son un continuo logro práctico de los miembros (Esquivel, 2007).

El proceso de la etnometodología incluye tres procesos básicos: fase preparatoria o de diseño, la fase de trabajo de campo y fase informativa (Yuni y Urbano (2005). Se basa en el trabajo de campo que otros estudios disciplinarios han utilizado, entre los

que destacan las conversaciones, la observación participante, la observación directa, el análisis documental, grabaciones de audio y video, etcétera. Todos ellos preparados desde una expectativa anticipatoria (Esquivel, 2007).

4.1.4. Método de investigación –acción

Según Yuni y Urbano (2005) la investigación-acción se sustenta en el paradigma crítico. Se sustenta en los siguientes supuestos: 1) la producción de conocimiento basado en la reflexión de los propios sujetos de la investigación, se investiga “con” los actores y no “a” los actores sociales. 2) pretende elaborar un conocimiento científico holístico, integrador y contextual a través de la contribución del grupo en un proceso de construcción colectiva de un saber acerca de su propia realidad. Y, 3) Integra la producción de conocimientos, la participación y la educación de los miembros del grupo en un mismo proceso.

La investigación-acción es un proceso dinámico compuesto por cuatro pasos flexibles y dúctiles: fase de preparación o diagnosis reflexiva, fase construcción de un plan de acción, fase de la acción transformadora, fase de reflexión, interpretación e integración de resultados y replanificación (Yuni y Urbano, 2005).

4.2. Fundamentos de la metodología

4.2.1. Diseños de la investigación

La presente se trató de una investigación cualitativa con diseño protagónico emergente en dos fases. 1) **Fase inicial** centrado en el reconocimiento, análisis, reflexión e interpretación crítica de la propia práctica docente. 2) la **fase aplicada**, continúa el proceso a través de la aplicación del Programa Psicopedagógico bajo una nueva racionalidad pedagógica empleando el diseño cuasi experimental con un solo grupo.

El diseño de la investigación protagónica es emergente y dominante en la presente investigación. Surge de la necesidad del docente de estudiar su propia práctica pedagógica a partir del reconocimiento de un episodio crítico en el aula. El proceso incluye básicamente dos fases. **Fase inicial** que abarca los siguientes procesos: a) recojo del episodio crítico central y los episodios antecedentes a través de sendos

registros protagónicos, b) el análisis, reflexión e interpretación crítica inter y transdisciplinar a la luz de un marco teórico referencial, c) la ascensión a una racionalidad alternativa o nueva racionalidad pedagógica. **Fase aplicada:** continúa el proceso con las siguientes acciones: d) sistematización de la nueva racionalidad en el marco de un programa psicopedagógico para el cambio de la situación problemática, e) aplicación del Programa Psicopedagógico como expresión de una práctica docente renovada, f) evaluación y sistematización de los resultados, g) reflexiones sobre en base a los resultados e implementación de mejoras para continuar con el proceso cíclico de la investigación protagónica. Lo dicho se ilustra en el modelo tentativo propuesto por Segundo José Gálvez Vásquez, al que hemos incrustado el diseño cuasi experimental, empleado en esta investigación.

Cabe resaltar que, no obstante, en la **fase aplicada** del diseño protagónico emergente toma relevancia la anidación de la investigación cuasi experimental, las técnicas y procedimientos cualitativos continuaron empleándose en los procesos de reflexión y retroalimentación permanente de la propuesta del programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica.

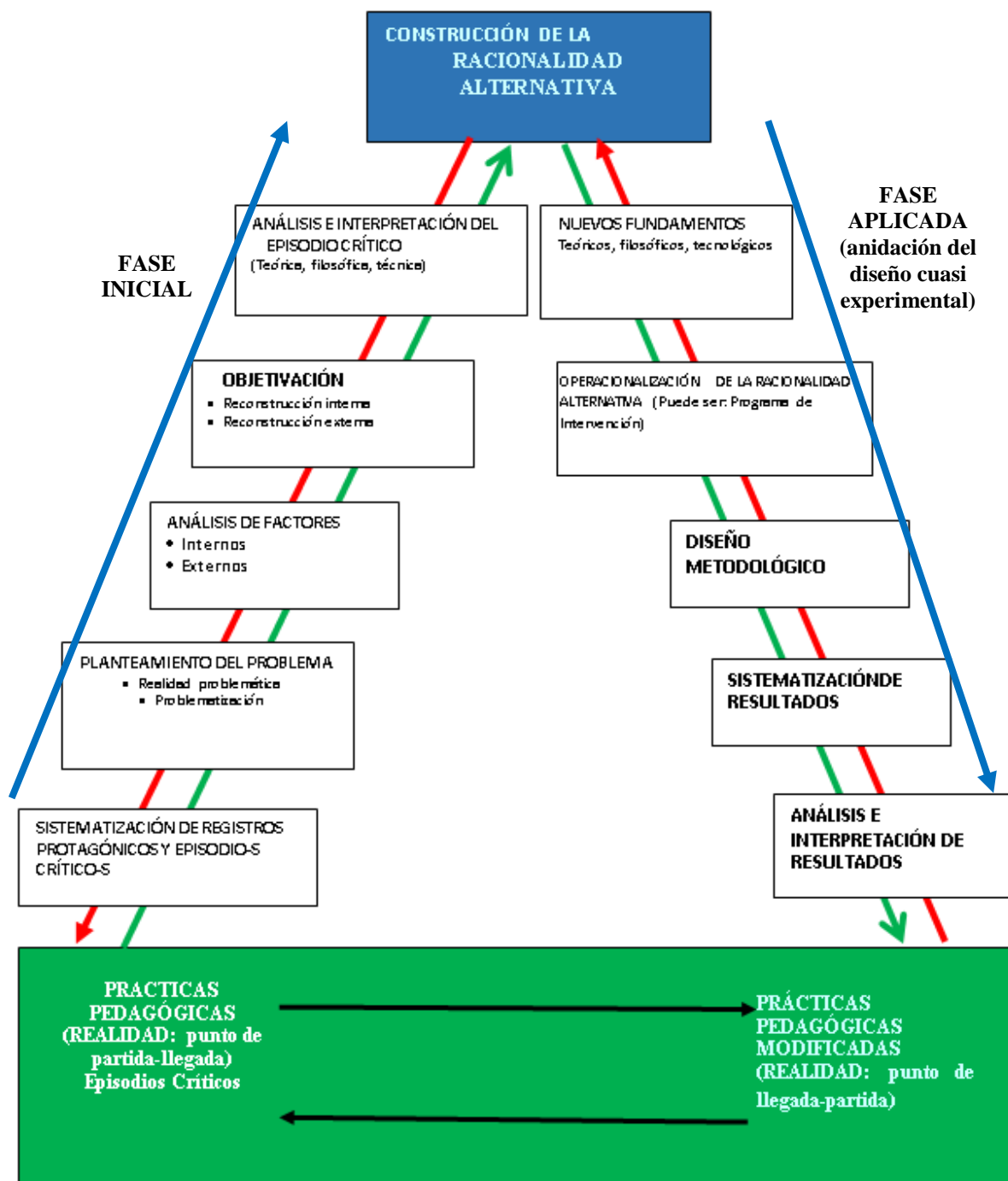
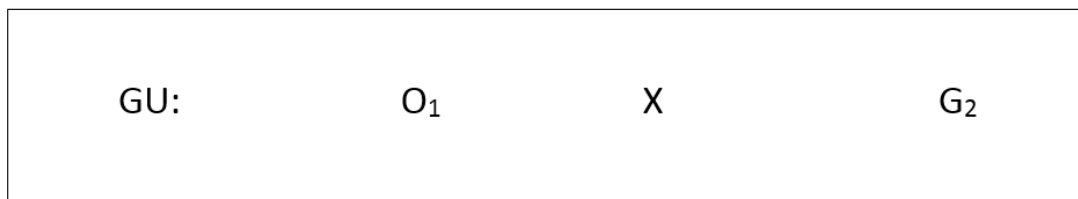


Figura 2. Modelo del proceso de investigación protagonista propuesto por Segundo J. Gálvez Vásquez.

El diseño de **preprueba/posprueba con un solo grupo** (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; pág. 136) **se anida** en el proceso del diseño de la investigación protagonista como parte de la **fase aplicada**. Tuvo la finalidad de aplicar un programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica para cambiar la situación

problemática evidenciada en el episodio crítico central. Este diseño se ilustra a continuación:



Donde:

GU: Grupo único

O₁: Promedios de la preprueba

O₂: Promedios del posprueba

X: Aplicación del programa psicopedagógico

Figura 3. Diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; pág. 136)

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.3.1. Técnicas.

- Observación participante.
- Entrevista y observación
- Grupos de enfoque
- Categorización.
- Análisis de producciones

4.3.2. Instrumentos.

- Formatos de autoevaluación escrita
- Cuadernos de campo del investigador
- Portafolio de los estudiantes
- Registros protagónicos
- Rúbricas de evaluación del aprendizaje
- Registros de notas
- Actas de notas

4.4. Técnicas de análisis e interpretación de datos.

4.4.1. Para el proceso cualitativo protagónico:

Transcripción de registros protagónicos.

Comprendió la digitación de las informaciones recogidas en el trabajo de campo.

Categorización

Se realizó a partir de los significados que el docente y los estudiantes elaboraron a través de sus acciones, percepciones, pensamientos, emociones, experiencias, expectativas, proyectos y sus discursos respecto a la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Las coincidencias y diferencias permitieron construir categorías teóricas para comprender mejor el problema en estudio.

Estructuración de categorías.

El análisis e interpretación multi y trasdisciplinar tanto de los registros protagónicos, así como de los resultados de evaluación del aprendizaje de los estudiantes permitió construir categorías que han permitido llegar a conclusiones sobre la naturaleza del Episodio Crítico Central y proponer el Programa psicopedagógico para transformar la realidad problemática.

Contrastación.

La contrastación se produjo a la luz de los resultados de la propia investigación y utilizando al marco teórico como instrumento de comprensión e interpretación de las evidencias empíricas y el proceso.

Análisis e interpretación.

El análisis e interpretación de las opiniones, informaciones, valoraciones, discursos y datos se realizó en base a teorías, concepciones, enfoques, paradigmas propios de la praxis del investigador (teniendo en cuenta que nadie

está libre de una racionalidad, de una cosmovisión, concepciones y enfoques teóricos para ver y comprender la realidad), así como los nuevos enfoques filosóficos, teóricos y técnicos que pasaron a fundamentar la nueva racionalidad docente.

4.4.2. Para el proceso cuasi experimental (Programa psicopedagógico)

Se empleó:

- Mediadas estadísticas de tendencia central: media aritmética, moda
- Medidas estadísticas de dispersión o variabilidad: varianza, desviación estándar, coeficiente de correlación.
- Medidas de contrastación de hipótesis: T de Student Paquete estadístico SPSS.

4.5. Población

La Población de estudio estuvo constituida por 135 estudiantes de Cuarto Grado de Educación Secundaria de la IE “José Carlos Mariátegui” – Naranjillo.

4.6. Muestra

Se trabajó con una muestra no intencional, previamente formada por los 29 alumnos (16 mujeres y 13 varones) de la sección del Cuarto Grado “A” de la IE “José Carlos Mariátegui” – Naranjillo, formada por criterios básicamente administrativos.

Tabla 3.

Población y muestra de la investigación

Grado	Masculino		Femenino		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
CUARTO “A”	13	44.8	16	55.2	29	100

Fuente: Elaboración propia, 2019.

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Resultados

5.1.1. Resultados de la fase inicial

Tabla 4.

Objetivos, tópicos recogidos y resultados de la primera fase de la investigación

Objetivo general	Objetivo específico	Tópicos recogidos	Resultados generales	Resultados específicos
Explicar la racionalidad pedagógica y sus fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, además de los factores contextuales que ha condicionado el surgimiento del episodio crítico central al concluir el Primer Bimestre del año escolar 2019, en el Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo – Rioja, 2019. (Fase inicial de la investigación protagónica)	Recoger el episodio crítico central y los episodios críticos antecedentes a través de sendos registros protagónicos que objetivan la práctica pedagógica del docente a lo largo del Primer Bimestre del año escolar 2019, en la sección de Cuarto Grado “A”.	Episodios antecedentes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los 5 episodios antecedentes, a lo largo de nueve sesiones, evidenciaron actitudes y conductas de aprendizaje que hicieron previsible la aparición del episodio crítico central. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poca participación oral en el aula ➤ Actitud derrotista ante los retos de escribir microestructuras textuales. ➤ Excusas frecuentes ante el incumplimiento de las tareas asignadas. ➤ Autopercepción disminuida de sus propias capacidades de aprendizaje. ➤ Resignación ante una calificación desaprobatoria. ➤ Solamente el 36% de estudiantes logró presentar su artículo de opinión como evidencia de aprendizaje del primer periodo. ➤ 57% de estudiantes desaprobaron el primer periodo de aprendizaje. ➤ El 63% de estudiantes obtuvo calificación vigesimal aprobatoria. ➤ Los estudiantes desaprobados presentaron dificultad al establecer coherencia entre la tesis y los argumentos, emplearon vocablos coloquiales e imprecisos, muchas limitaciones en el uso de conectores lógicos y abundantes errores ortográficos. ➤ Actitud derrotista, resignada y hasta cínica de los estudiantes que no presentaron evidencia de aprendizaje. ➤ Las relaciones en el aula no fueron pensadas políticamente. ➤ El docente y los estudiantes no interpretaron críticamente sus relaciones de poder. ➤ La libertad y la dignidad no fueron tomados como máximos valores para que el docente y los estudiantes alcancen su
	Analizar e interpretar crítica y creativamente los fundamentos filosóficos, científicos y	Fundamentos filosóficos	Episodio crítico central	

tecnológicos, así como los factores contextuales que han condicionaron el surgimiento del episodio crítico central, durante el desarrollo de la práctica pedagógica del docente.

Sistematizar la nueva racionalidad pedagógica del docente en forma de principios con nuevos fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos para reorientar la nueva práctica pedagógica.

Fundamentos sociológicos

- La práctica docente forma débilmente ciudadanos críticos

Fundamentos antropológicos

- La práctica docente no permite al estudiante autodeterminarse al hacer, al escoger fines y medios.

Fundamentos psicológicos

- La práctica docente desestima el sustrato emocional en el comportamiento de los estudiantes

Fundamentos pedagógicos

- La práctica docente tuvo prioritariamente un estilo instructorista.

Fundamentos psicopedagógicos

- La práctica docente no cuida la motivación, ni atiende los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

- La nueva racionalidad pedagógica fue sistematizada en 7 principios rectores.

realización plena.

- Se juzga a los estudiantes según el aprendizaje de los contenidos escolares.
- La autoridad del docente se imponía verticalmente sobre los estudiantes.
- Los estudiantes buscaban agradar al profesor.
- Los estudiantes no decidieron lo que quisieron aprender.
- Los intereses y necesidades de los estudiantes no fueron tomados en cuenta en la planificación y retroalimentación de los procesos pedagógicos.
- Los estudiantes no fueron reconocidos como valiosos en cuanto seres humanos.
- Fortalece el circuito vicioso de frustración e incompetencia.
- El ambiente de aula produjo ansiedad, frustración y desesperanza.
- No hubo reforzamiento sostenido de los pequeños logros de aprendizaje.
- El docente fue la principal fuente de información.
- El docente fue el único interlocutor de las producciones escritas.
- Preferencia por la evaluación sumativa, ante que por la formativa.
- El docente actuó bajo la premisa de “bondad” de sus actuaciones y no en diálogo con los estudiantes.
- Los estudiantes ni fueron atendidos según sus estilos y ritmos de aprendizaje.
- Los estudiantes percibieron altos niveles de estrés asociados a la tarea como amenaza.
- Los estudiantes mostraron muy disminuidos sus niveles de autoeficacia, motivación, voluntad y autoestima.
- Libertad y dignidad como valores supremos de la realización humana.
- La naturaleza educable y el sentido de autodeterminación del ser humano.
- La capacidad del ser humano para aprehender la cultura y realizarse a través de ella en solidaridad con los demás.
- Las interacciones en el aula y la escuela como relaciones políticas y verdaderas constructoras de ciudadanía.
- La centralidad del enfoque comunicativo y la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Comunicación.

Nuevos fundamentos filosóficos y científicos y tecnológicos	La nueva racionalidad pedagógica fue sistematizada en 7 procesos pedagógicos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El aprendizaje como fundamento de todo comportamiento humano. ➤ La gravitante mediación de los procesos afectivos y las diferencias individuales en el aprendizaje escolar. ➤ Problematicación como estrategia inicial y continua. ➤ Saberes previos provocados sistemáticamente a través de la problematización y el cumplimiento de retos. ➤ Propósito declarado desde el principio y actualizado continuamente. ➤ Acompañamiento y evaluación formativa según las necesidades específicas de cada estudiante. ➤ Construcción del nuevo saber en coherencia con el propósito de aprendizaje ➤ Metacognición para la reflexión sobre los procesos y logros. ➤ Evaluación sumativa para el registro y comunicación de logros de aprendizaje.
	La nueva racionalidad pedagógica fue sistematizada en 4 procesos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planificación del texto teniendo en cuenta la superestructura y macroestructura del texto. ➤ Textualización de las ideas o información previstas incluyendo el respaldo de fuentes confiables. ➤ Revisión entre pares, por el docente docentes (retroalimentación constructiva) y otros teniendo en cuenta criterios básicos de coherencia, cohesión, adecuación corrección. ➤ Versión final luego de los borradores que fueran necesarios para conseguir un texto mejor logrado.
	La nueva racionalidad pedagógica fue sistematizada en base al trabajo en equipo con 6 características.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Liderazgo natural y constructivo en torno a estudiantes que cohesionan el trabajo de varios compañeros. ➤ Integración democrática en base a la elección libre de pertenecer a un equipo de trabajo. ➤ Afinidad afectiva directa o indirecta (a través de amigos) con el líder de un equipo. ➤ Normas y compromisos claros que permitan optimizar esfuerzos en el equipo. ➤ Objetivos comunes relacionados con el cumplimiento de actividades y logros de aprendizaje. ➤ Comunidad de aprendizaje donde todos aprenden de todos.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

5.1.2. Resultados de la fase aplicada

Tabla 5.

Calificaciones en la competencia argumentativa escrita según variables de los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” –Naranjillo, 2019.

N°	VARIABLES/INDICADORES DMENSIONES APELLIDOS Y NOMBRES	COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA / PRE TEST						COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA / POS TEST					
		P. TESIS		P. ARGUMENTOS		P. CONCLUSION		P. TESIS		P. ARGUMENTOS		P. CONCLUSION	
		NOTA	NIVEL	NOTA	NIVEL	NOTA	NIVEL	NOTA	NIVEL	NOTA	NIVEL	NOTA	NIVEL
1	ALTAMIRANO FLORES LUZ CLARITA	7	CAENI	6	CAENI	7	CAENI	12	CAENP	11	CAENP	12	CAENP
2	ALTAMIRANO SILVA JULY YASELA	10	CAENI	8	CAENI	9	CAENI	12	CAENP	9	CAENI	12	CAENP
3	ARAUJO BURGA JHOANA LISETH	14	CAENL	10	CAENI	13	CAENP	19	CAEND	17	CAENL	18	CAEND
4	BUSTAMANTE LLATAS WILLAN	6	CAENI	5	CAENI	4	CAENI	17	CAENL	13	CAENP	15	CAENL
5	CACHAY PINTADO GERALDENE P.	14	CAENL	10	CAENI	12	CAENP	13	CAENP	10	CAENI	12	CAENP
6	CARPIO VASQUEZ DIANA LISBET	6	CAENI	6	CAENI	7	CAENI	13	CAENP	10	CAENI	12	CAENP
7	CHINGUEL CHAVEZ SEGUNDO ISAAK	7	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	18	CAEND	16	CAENL	16	CAENL
8	COLUNCHE CARRANZA DEYSI LIZETH	14	CAENL	10	CAENI	12	CAENP	19	CAEND	17	CAENL	17	CAENL
9	CORONEL CABRERA MILAGRITOS DEL CARMEN	15	CAENL	12	CAENP	14	CAENL	13	CAENP	10	CAENI	12	CAENP
10	COTRINA CASTILLO DEYSI SARAI	9	CAENI	6	CAENI	8	CAENI	12	CAENP	9	CAENI	10	CAENI
11	COTRINA CASTILLO JOSE MANUEL	7	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	12	CAENP	9	CAENI	11	CAENP
12	DELGADO PEREZ CRISTHIAN	6	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	18	CAEND	15	CAENL	17	CAENL
13	DELGADO ZELADA NEYSI LIZBETH	19	CAEND	14	CAENL	17	CAENL	19	CAEND	17	CAENL	18	CAEND
14	DIAZ FERNANDEZ SANDRO JOSE	7	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	15	CAENL	12	CAENP	14	CAENL
15	FERNANDEZ ALARCON ROSMERY M.	10	CAENI	9	CAENI	8	CAENI	15	CAENL	11	CAENP	12	CAENP

16	FLORES CUBAS JHIMY YOAN	6	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	13	CAENP	11	CAENP	12	CAENP
17	GONZALES MENDOZA JAQUELINE	7	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	12	CAENP	9	CAENI	11	CAENP
18	GUERRERO LEON OSBER DENIX	6	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	11	CAENP	7	CAENI	8	CAENI
19	LOPEZ LOPEZ JOSUE	17	CAENL	14	CAENL	16	CAENL	18	CAEND	16	CAENL	16	CAENL
20	LOPEZ VENTURA WILLIAN	18	CAEND	14	CAENL	16	CAENL	19	CAEND	18	CAEND	19	CAEND
21	REGALADO MEJIA KELYN JOSSELY	6	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	18	CAEND	16	CAENL	16	CAENL
22	SANCHEZ ORTIZ JHOSELY	12	CAENP	9	CAENI	11	CAENP	17	CAENL	15	CAENL	16	CAENL
23	SANCHEZ QUINTOS ROXANA	10	CAENI	6	CAENI	8	CAENI	12	CAENP	9	CAENI	11	CAENP
24	TINEO MALQUI JOSE DILMER	6	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	10	CAENI	8	CAENI	8	CAENI
25	TORO FERNANDEZ ANITA	16	CAENL	12	CAENP	15	CAENL	18	CAEND	17	CAENL	18	CAEND
26	VASQUEZ SANCHEZ MARLENY	8	CAENI	6	CAENI	5	CAENI	12	CAENP	10	CAENI	11	CAENP
27	VASQUEZ SUCSE ELVER ALEX	6	CAENI	5	CAENI	5	CAENI	15	CAENL	13	CAENP	14	CAENP
28	VEGA CHOLAN ROYCER	19	CAEND	16	CAENL	18	CAEND	12	CAENP	10	CAENI	11	CAENP
29	VICENTE CORONEL JHON BRAYAN	10	CAENI	7	CAENI	7	CAENI	11	CAENP	8	CAENI	10	CAENI

Fuente: Datos obtenidos por el investigador y SIAGIE: 2019 y 2020.

Tabla 6.

Niveles de logro según escalas de calificación aplicadas en la investigación.

Categoría	Cualitativo	Calificaciones
Competencia argumentativa escrita en nivel Inicio	CAENI	00 a 10
Competencia argumentativa escrita en nivel Proceso	CAENP	11 a 13
Competencia argumentativa escrita nivel Logrado	CAENL	14 a 17
Competencia argumentativa escrita en nivel Destacado	CAEND	18 a 20

Fuente: Adaptación de la categorización de calificaciones según aplicativo del Plan Operativo Anual Institucional, UGEL Rioja, 2019.

Resultados obtenidos en el pre test

Tabla 7.

Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019.

NIVEL DE LOGRO	Nº	%
CAENI	19	66%
CAENP	1	3%
CAENL	6	21%
CAEND	3	10%
TOTAL	29	100%

Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Según la tabla 7, el 66% de estudiantes, en el pre test, alcanza el nivel Inicio al plantear la tesis del texto argumentativo; mientras que, el 31% lo hace en un nivel Logrado o Destacado.

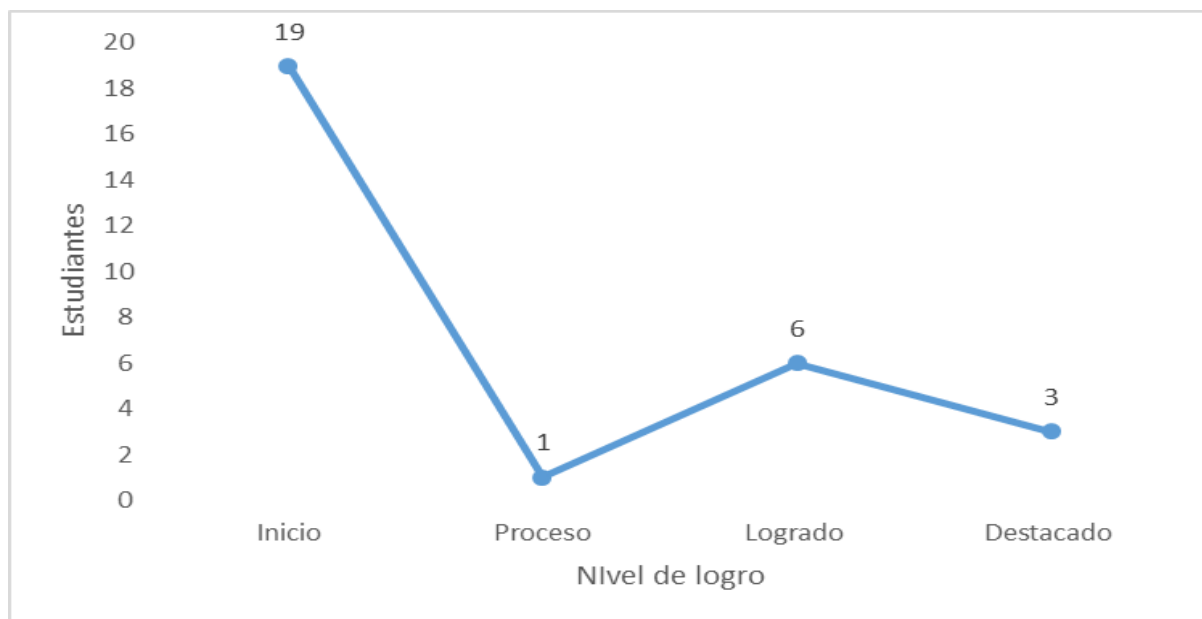


Figura 4. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 7)

Tabla 8.

Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019.

NIVEL DE LOGRO	Nº	%
CAENI	23	79%
CAENP	2	7%
CAENL	4	14%
CARND	0	0%
Total	29	100%

Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Según la tabla 8, el 79% de estudiantes, en el pre test, alcanza el nivel Inicio al plantear los argumentos del texto. El 14% de estudiantes plantea los argumentos en un nivel Logrado y ninguno alcanza el nivel Destacado.

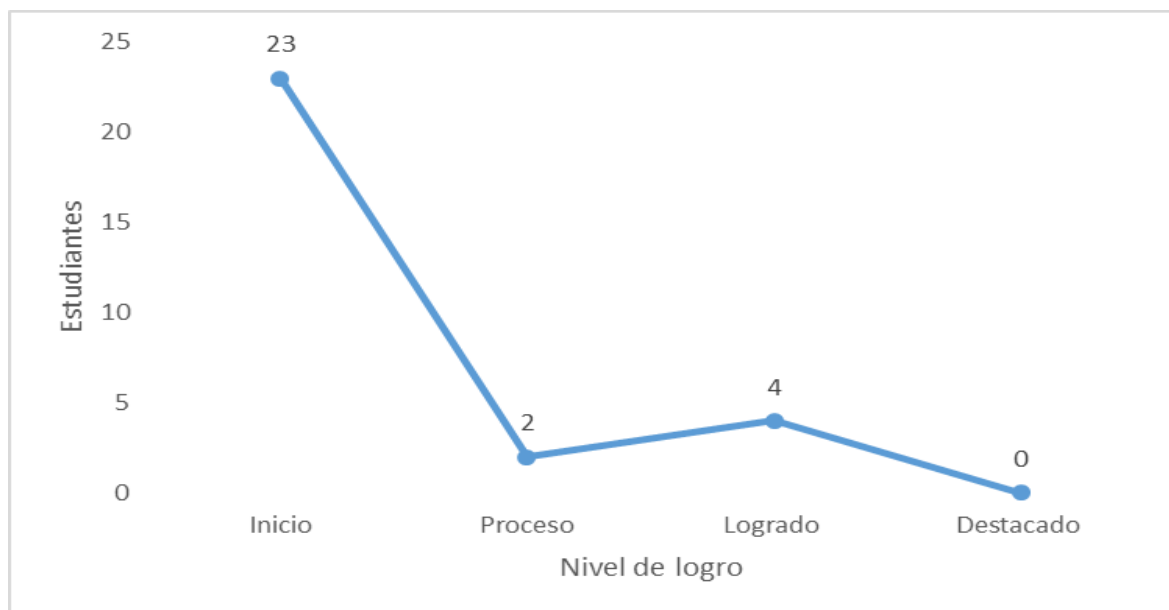


Figura 5. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 8)

Tabla 9.

Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la conclusión" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019.

NIVEL DE LOGRO	Nº	%
CAENI	19	66%
CAENP	4	14%
CAENL	5	17%
CAEND	1	3%
Total	29	100%

Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Según la tabla 9, el 66% de estudiantes, en el pre test, alcanza el nivel Inicio al plantear la conclusión del texto argumentativo. Mientras que el 20% de los estudiantes lo hace en un nivel Logrado o Destacado.

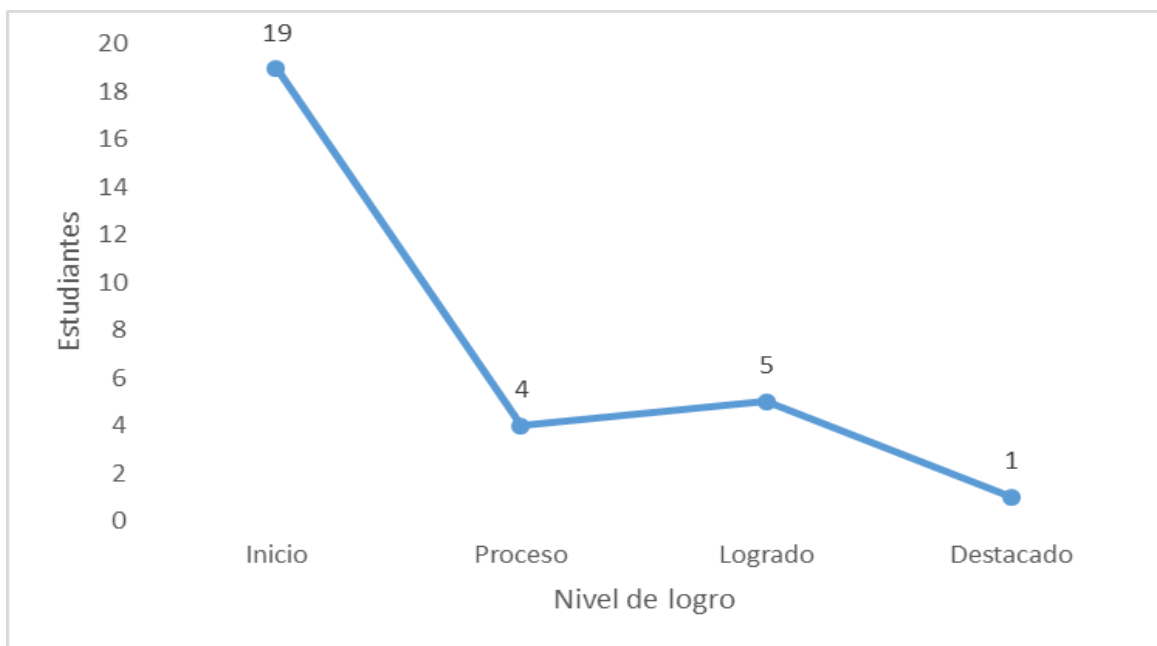


Figura 6. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la conclusión" en el pre test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 9)

Resultados obtenidos en el post test

Tabla 10.

Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019.

NIVEL DE LOGRO	Nº	%
CAENI	1	3%
CAENP	14	48%
CAENL	5	17%
CAEND	9	31%
Total	29	100%

Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Según la tabla 10, se observa que la aplicación del Programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica ha permitido que el 48% de los estudiantes alcance el nivel de logro en Proceso en el planteamiento de la tesis del texto argumentativo, 17% en nivel Logrado y un 31% en el nivel Destacado, mientras que solamente el 3% de los

estudiantes alcance el nivel Inicio. Esto significa que, el 97% de estudiantes por lo menos logra plantear la tesis como una idea que expresa aspectos importantes de su postura personal frente a la realidad problemática abordada.

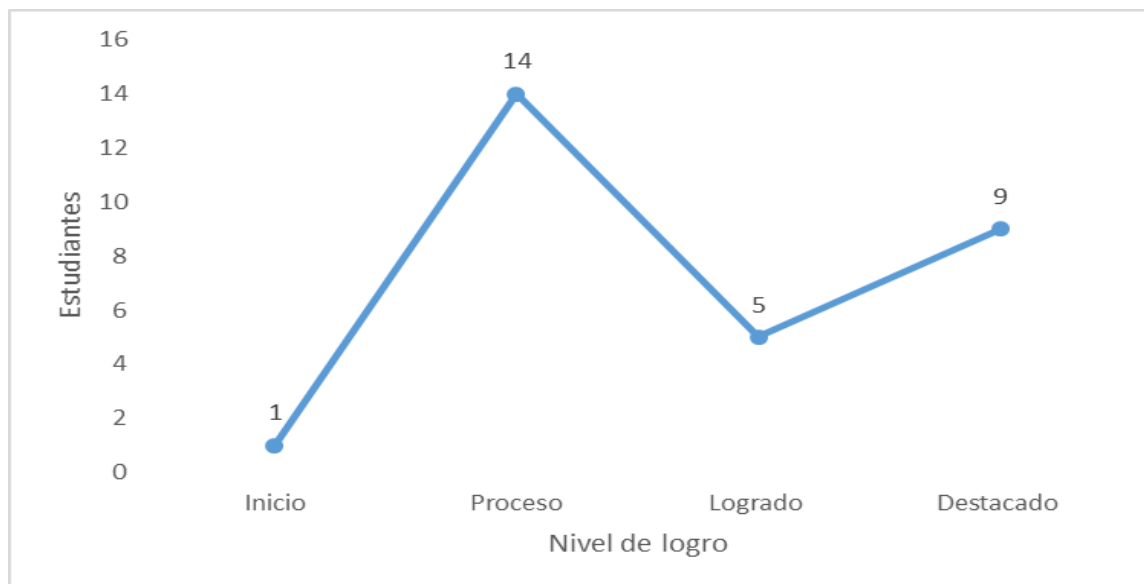


Figura 7. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la tesis" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 10)

Tabla 11.

Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019.

NIVEL DE LOGRO	Nº	%
CAENI	13	45%
CAENP	6	21%
CAENL	9	31%
CAEND	1	3%
Total	29	100%

Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Según la tabla 11, se observa que la aplicación del Programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica ha permitido que el 45% de los estudiantes obtenga un nivel de logro Inicio en el planteamiento de los argumentos del texto argumentativo; mientras que el 31%, alcance el nivel Logrado y el 21% lo haga en el nivel Proceso. Esto

significa que el 55% de estudiantes que obtuvo niveles de logro Proceso, Logrado y Destacado, plantea los argumentos, mínimamente, enriqueciéndolos con información básica en coherencia con la tesis, se esfuerzan por establecer algunas relaciones lógicas para sustentar la tesis; además, muestran importantes avances en coherencia, cohesión, corrección y riqueza de vocabulario con respecto a los que se encuentran en nivel de logro Inicio.

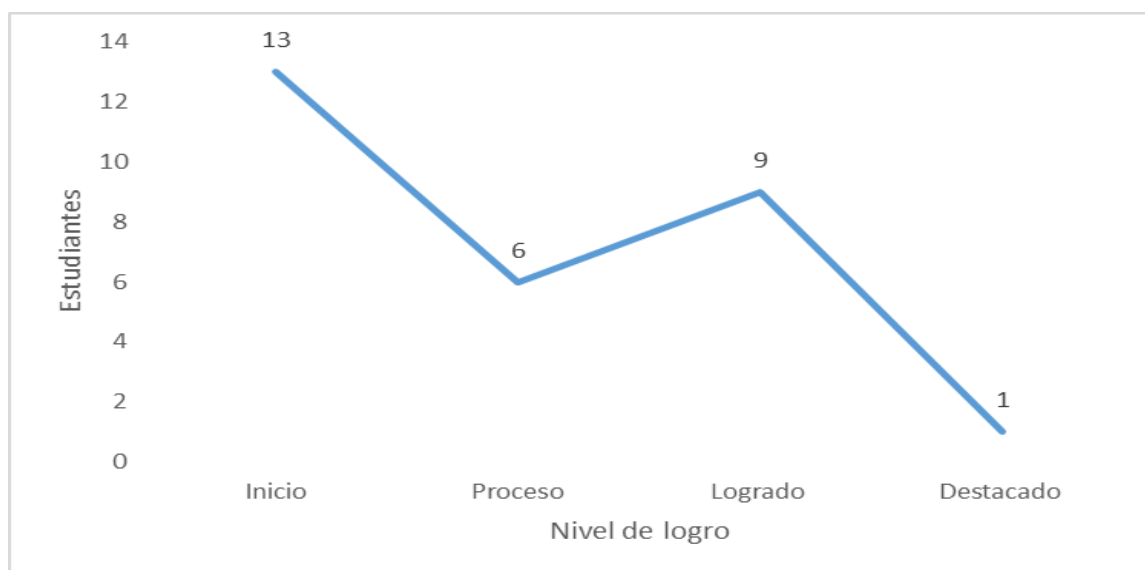


Figura 8. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 11)

Tabla 12.

Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la conclusión" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019

NIVEL DE LOGRO	Nº	%
CAENI	4	14%
CAENP	13	45%
CAENL	8	28%
CAEND	4	14%
Total	29	100%

Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Según la tabla 12, se observa que la aplicación del Programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica ha permitido que el 45% de los estudiantes alcance un nivel de logro Proceso al plantear la conclusión del texto argumentativo, mientras que el 28% lo hace en el nivel Logrado y el 14% en nivel Destacado. Esto significa que el 86% de los estudiantes escriben la conclusión, mínimamente, reafirmando la tesis, aunque no los argumentos esgrimidos; además, son notorios sus avances en coherencia, cohesión y corrección textual con respecto a los que se encuentran en nivel Inicio.

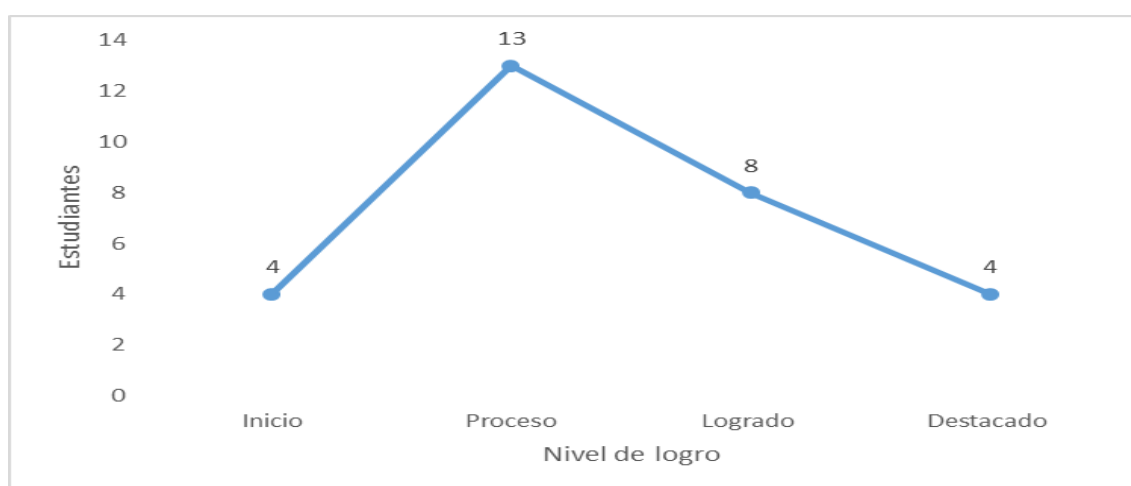


Figura 9. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de la tesis" en el post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tabla 12)

Comparación de resultados del pre y pos test

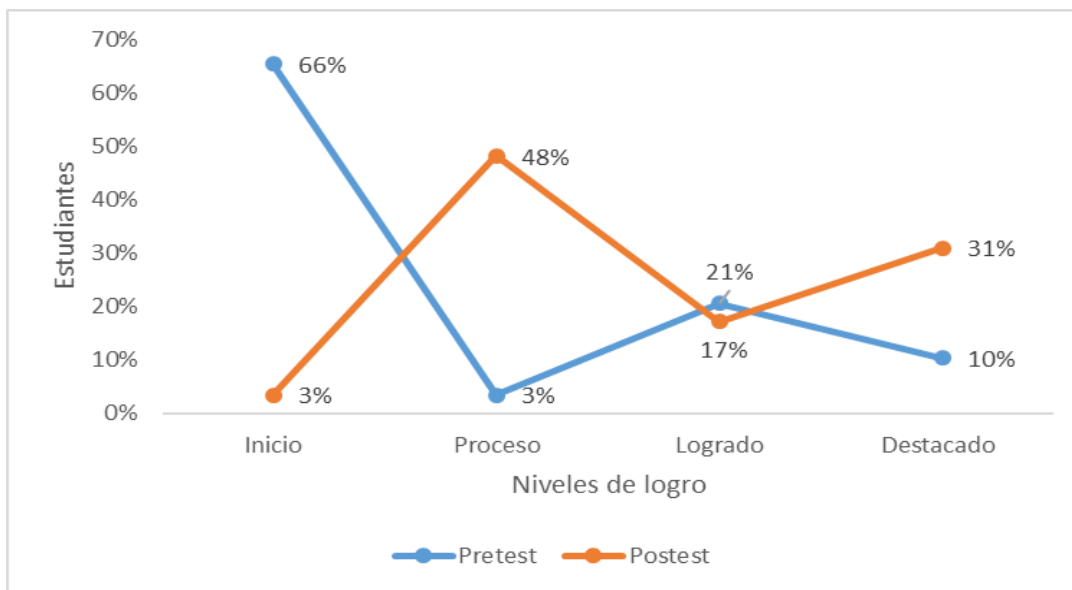


Figura 10. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de tesis" en el pre y post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tablas 7 y 10)

Interpretación:

Según la figura 10, después de aplicar el Programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica se ha logrado revertir los resultados del pre test en la dimensión "Planteamiento de la tesis" del texto argumentativo, obteniéndose un incremento del 48% en el nivel de Proceso, un 31% en el nivel Destacado; y reduciendo del 66% del pre test, al 3% de estudiantes en nivel de Inicio en el pos test. Esto significa que, en el pos test, el 79% de estudiantes alcanzaron un nivel de Proceso y Destacado en la dimensión planteamiento de la tesis del texto argumentativo, escribiendo la tesis como una idea que expresa aspectos importantes de su postura personal frente a la realidad problemática abordada, y en el mejor de los casos, lo escribe como síntesis de su postura crítica personal, muy informada, con un pensamiento lógico, comprensible y provocador.

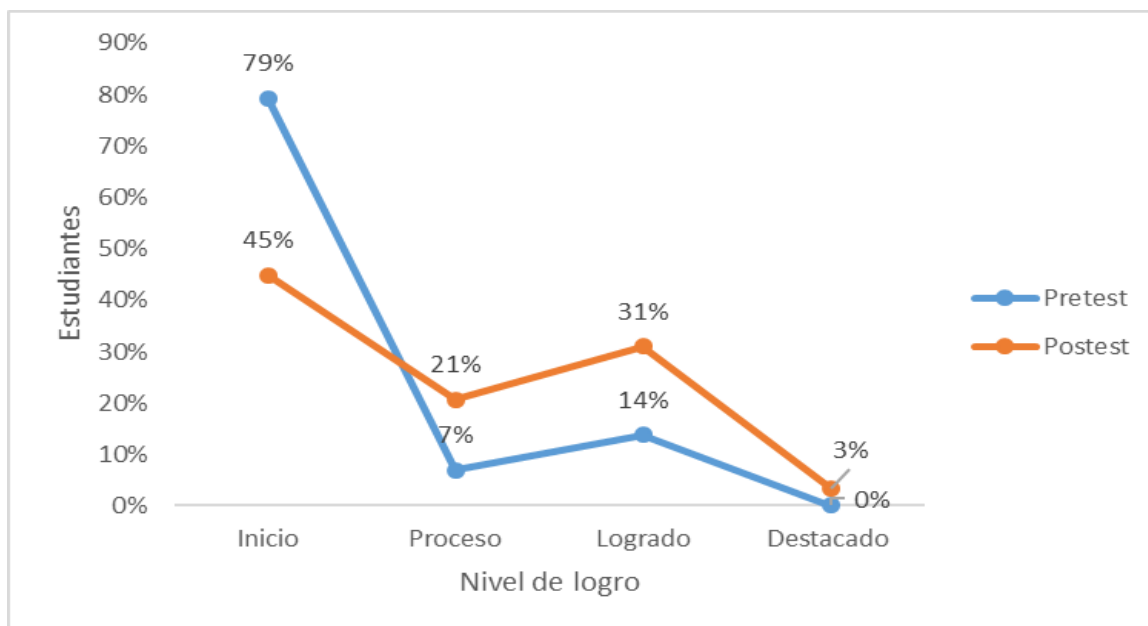


Figura 11. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento de argumentos" en el pre y post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tablas 8 y 11)

Interpretación:

Según la figura 11, el Programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica ha logrado mejorar los resultados del pre test en la dimensión "Planteamiento de los argumentos" pasando del 79% al 45% de estudiantes en nivel de logro Inicio; ha conseguido incrementar la cantidad de estudiantes que se encuentran el nivel Proceso (31%) y aumentado la cantidad de estudiantes que alcanzan logros en los niveles Logrado y Destacado de 14% en pre test a 34% en el post test. Esto significa que, el 52% de estudiantes alcanzaron un nivel de Logrado y en Proceso, es decir plantean los argumentos, enriqueciéndolos con información básica en coherencia con la tesis, se esfuerzan por establecer algunas relaciones lógicas para sustentar la tesis; además, muestran importantes avances en coherencia, cohesión, corrección y riqueza de vocabulario, y en el mejor de los casos escriben los argumentos sustentándolos con riqueza de información coherente con la tesis, estableciendo diferentes relaciones lógicas y observando coherencia, cohesión y riqueza de vocabulario.

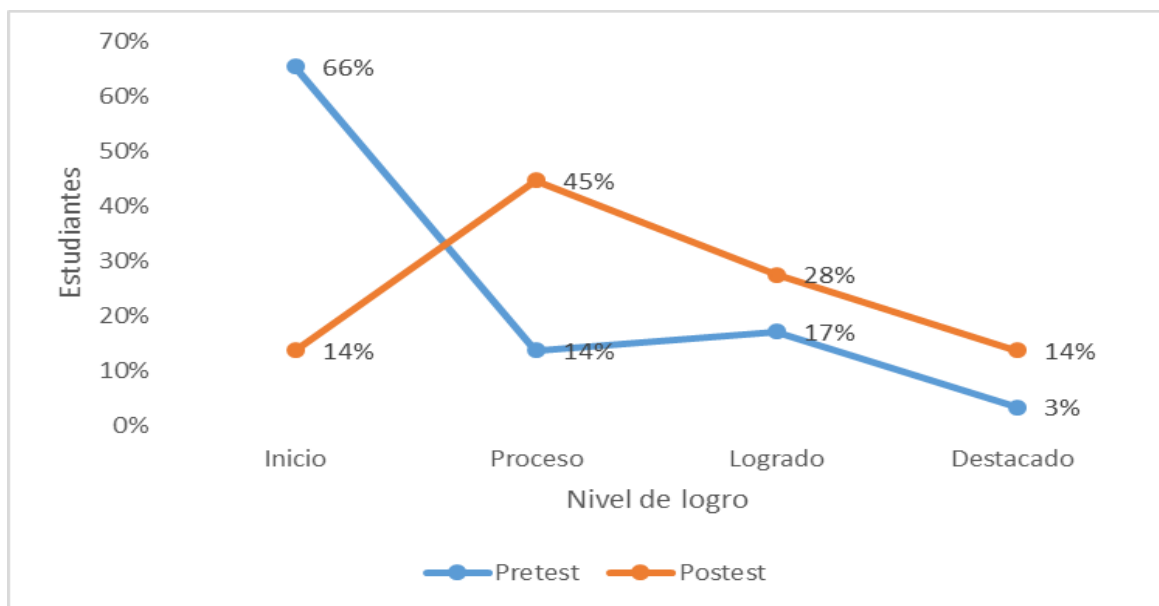


Figura 12. Nivel de logro alcanzado en la dimensión "Planteamiento la conclusión" en el pre y post test por los estudiantes del Cuarto Grado "A" de la Institución Educativa "José Carlos Mariátegui La Chira" - Naranjillo, 2019. (Fuente: Tablas 9 y 12)

Interpretación:

Según la figura 12, el Programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica ha logrado mejorar los resultados del pre test en la dimensión "Planteamiento de la conclusión" del texto argumentativo, pasando del 66% al 14% de estudiantes en nivel de logro Inicio; ha conseguido incrementar la cantidad de estudiantes que se encuentran el nivel Proceso del 14% en el pre test a 45% n el pos test; además, aumentado la cantidad de estudiantes que alcanzan los niveles Logrado y Destacado de 20% en pre test a 42% en el pos test. Esto significa que el 73% de estudiantes alcanzaron un nivel Proceso y Logrado al escribir la conclusión de manera adecuada, reafirmando la tesis, aunque no los argumentos esgrimidos; además, son notorios sus avances en coherencia, cohesión y corrección textual, y en el mejor de los casos escribe la conclusión mostrando solvencia en la coherencia con la tesis y los argumentos, cohesión y corrección del texto formal.

Tabla 13.

Estadísticos descriptivos de los resultados del pre test sobre el desarrollo de la competencia argumentativa escrita por dimensiones de los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019.

Dimensiones	N	Rango	Mín.	Máx.	Media	Desv.	Var.
Planteamiento de la tesis	29	13	6	19	10,28	4,487	20,135
Planteamiento de los argumentos	29	11	5	16	7,93	3,474	12,067
Planteamiento de la conclusión	29	14	4	18	8,86	4,462	19,909
Variable Dependiente: Competencia argumentativa escrita	29	13	5	18	8,86	4,274	18,266
Total.	29						

Fuente: Tabla 4

Análisis e interpretación:

Según la tabla 13, la desviación estándar de las calificaciones que obtuvieron los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019, en el pre test al escribir un texto argumentativo, con respecto a su promedio, fueron las siguientes: en la dimensión “Planteamiento de la tesis” $S = 4,487$ y “Planteamiento de la conclusión” $S = 4,462$, en la dimensión “Planteamiento de los argumentos” $S = 3,474$. En síntesis, la desviación estándar (S) de la variable dependiente “Competencia argumentativa escrita” es $S = 4,274$ en promedio.

Tabla 14.

Estadísticos descriptivos de los resultados del pos test sobre el desarrollo de la competencia argumentativa escrita por dimensiones de los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019.

Dimensiones	N	Ran go	Mín imo	Máxi mo	Media	Desv. Desviación	Varianza
Planteamiento de la tesis	29	9	10	19	14,66	3,039	9,234
Planteamiento de los argumentos	29	11	7	18	12,17	3,423	11,719
Planteamiento de la conclusión	29	11	8	19	13,41	3,134	9,823
Variable: Competencia argumentativa escrita	29	9	9	18	13,52	3,169	10,044
Total	29						

Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Según la tabla 14, la desviación estándar de las calificaciones que obtuvieron los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019, en el post test al escribir un texto argumentativo, con respecto a su promedio, fueron las siguientes: en la dimensión “Planteamiento de la tesis” $S = 3,039$ y en la dimensión “Planteamiento de la conclusión” $S = 3,134$, mientras que en la dimensión “Planteamiento de los argumentos” $S = 3,423$. En síntesis, la desviación estándar (S) de la variable dependiente “Competencia argumentativa escrita” es $S = 3,169$ en promedio.

Tabla 15.

Estadísticos descriptivos de los resultados del pre y pos test sobre el desarrollo de la competencia argumentativa escrita por dimensiones de los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019.

Dimensiones		N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Varianza
Planteamiento de la tesis	Pre test	29	13	6	19	10,28	4,487	20,135
	Post test	29	9	10	19	14,66	3,039	9,234
Planteamiento de los argumentos	Pre test	29	11	5	16	7,93	3,474	12,067
	Post test	29	11	7	18	12,17	3,423	11,719
Planteamiento de la conclusión	Pre test	29	14	4	18	8,86	4,462	19,909
	Post test	29	11	8	19	13,41	3,134	9,823
Competencia argumentativa escrita	Pre test	29	13	5	18	8,86	4,274	18,266
	Post test	29	9	9	18	13,52	3,169	10,044

Fuente: Tabla 4

Interpretación

Según la tabla 15, la desviación estándar de las calificaciones que obtuvieron los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019, en el pre y post test al escribir un texto argumentativo, con respecto a su promedio, muestra una mejora importante en la dispersión de los resultados: en la dimensión “Planteamiento de la tesis” se pasó de $S = 4,487$ en el pre test a $S = 3,039$ en el post test; en la dimensión “Planteamiento de los argumentos” se pasó de $S = 3,474$ en el pre test a $S = 3,423$ en el post test; en la dimensión “Planteamiento de la conclusión” se pasó de $S = 4,462$ en el pre test a $S = 3,134$ en post test. En síntesis, la desviación

estándar (S) de la variable dependiente “Competencia argumentativa escrita” pasó de $S = 4,274$ en el pre test a $S = 3,169$ en el post test en promedio.

Contrastación de la hipótesis

Tabla 16.

Prueba de muestras emparejadas de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019.

	Diferencias emparejadas					t_c	t_t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
P. tesis post – P. tesis pre	4,379	4,338	,805	2,729	6,029	5,437	1.7011	28	,000
P. argum. post – P. argum. pre	4,241	3,719	,691	2,827	5,656	6,141	1.7011	28	,000
P. conc. post – P. conc. pre	4,552	4,171	,775	2,965	6,138	5,876	1.7011	28	,000
Variable pos – variable pre	4,655	4,160	,772	3,073	6,238	6,026	1.7011	28	,000

Fuente: Tabla 4

Interpretación

Según la tabla 16, los datos de calificaciones provienen de una distribución normal ($P\text{-Valor} > \alpha = 0,05$) y el nivel de significancia presenta un $P\text{-Valor}$ de $0,000 < \alpha = 0,05$. Por otro lado, existe diferencia significativa en las medias de las calificaciones obtenidas en el pre test ($\bar{x}=8,86$) y post test ($\bar{x}=13,52$) aplicados a los estudiantes (Tabla 11); además, el coeficiente de correlación de Pearson calculado (6,026) es mayor que el valor de Pearson tabular (1,7011). Por lo cual, se concluye que el Programa psicopedagógico desarrolló significativamente la Competencia argumentativa escrita en los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019.

✓ Obteniéndose para la región crítica:

$$t_t = t_{\alpha}(n - 1)$$

$$t_t = t_{0,05}(7 - 1)$$

$$t_t = t_{0,05}(6) \rightarrow g.l = 1.9432$$

$$t_t = t_{0,05}(29-1)$$

$$t_t = t_{0,05}(28) \rightarrow g.l = 1.7011$$

$T_c > t_t$ (Hipótesis: H_1 , aceptada); $t_c < t_t$ (Hipótesis: H_0 , rechazada)

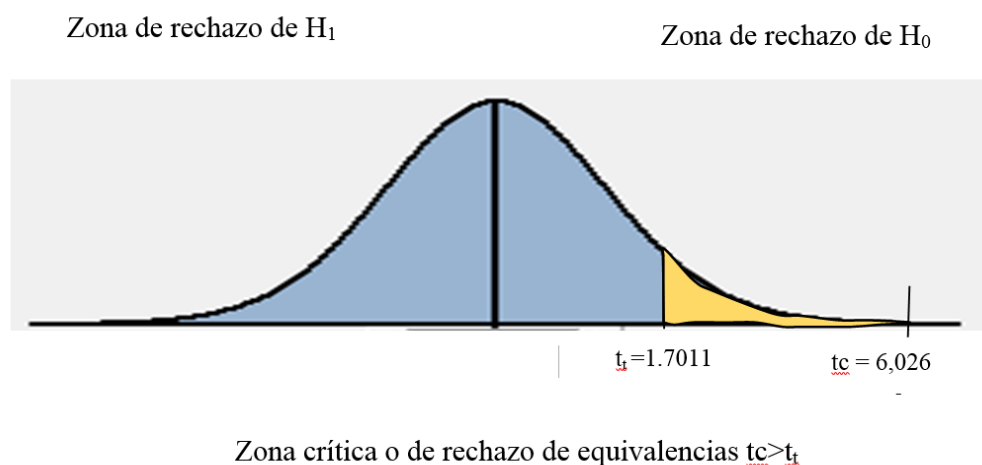


Figura 13. Prueba de hipótesis a través de coeficiente de correlación de Pearson, en base las calificaciones de las producciones de textos argumentativos escritos considerando tres dimensiones: Planteamiento de tesis, planteamiento de argumentos y planteamiento de la conclusión

Interpretación:

Según la figura 13, en la prueba de hipótesis el coeficiente de correlación de Pearson calculado (6,026) es mayor que el valor de Pearson tabular (1,7011). En consecuencia, se acepta la Hipótesis H_1 : Aplicando el programa psicopedagógico se desarrolla significativamente la competencia argumentativa escrita en las dimensiones planteamiento de la tesis, planteamiento de los argumentos y planteamiento de la conclusión, en los estudiantes de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo.

5.2. Discusión

La presente investigación mixta o total (Cerdeña, 1994) fue ejecutada a través de un diseño anidado o incrustado del modelo dominante e integrada por dos subtipos: Diseño de investigación emergente protagónico y el diseño de preprueba/posprueba con un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; págs.136, 544-601) y la investigación cualitativa protagónica (Carbajal, 2013 y Gálvez, s.f.).

La investigación cualitativa protagónica partió de considerar al maestro como actor-investigador de su propia práctica pedagógica. El proceso incluyó el reconocimiento del episodio crítico central y los episodios críticos antecedentes, la sistematización de los registros protagónicos, la objetivación y reconstrucción externa (administrativa, docencia, currículo nacional, los estudiantes, la familia, el ambiente sociocultural local, el contexto sociocultural nacional e internacional), la objetivación y reconstrucción interna (representación, emocionalidad y racionalidad). Luego, un intenso proceso de análisis e interpretación multi y trasdisciplinar (filosófico, sociológico, antropológico, psicológico, pedagógico y psicopedagógico) del episodio crítico central y los factores contextuales que pudieran estar relacionados a nivel local, nacional e internacional.

Del anterior proceso reflexivo y crítico del docente como actor-investigador y en colaboración con los estudiantes, emergió la nueva racionalidad pedagógica que fundamentó la propuesta de una nueva práctica docente a través de un Programa psicopedagógico basado en: 7 principios rectores, 4 procesos didácticos de la producción de textos argumentativos, 7 procesos pedagógicos y trabajo en equipo con 6 características centrales. El programa psicopedagógico se ejecutó curricularmente a través de un proyecto de aprendizaje estructurado en: propósito, ideario pedagógico, situación significativa, actividades, estrategia de trabajo en equipo, productos o evidencias de aprendizaje y evaluación.

En las tablas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 y figuras 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 se observa que en el pre test la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel de Inicio al plantear la tesis, los argumentos y la conclusión del texto argumentativo escrito; mientras que el post test, después de aplicar el Programa psicopedagógico

basado en una nueva racionalidad pedagógica, la mayoría de estudiantes alcanzaron los niveles Proceso y Destacado al plantear la tesis; y Proceso y Logrado al plantear los argumentos y la conclusión del texto argumentativo escrito.

Nuestros hallazgos coinciden con Patricia Fonseca (2019) quien enfatiza que los estudiantes presentan un mayor interés al trabajar con herramientas o recursos digitales y al tocar problemáticas propias, los incentiva a participar en forma activa durante la ejecución de la misma, de igual manera, se destaca la importancia de realizar un acompañamiento continuo, es decir, brindar orientaciones que lleven al estudiante a comprender la importancia de utilizar argumentos elaborados desde las fuentes teóricas o de autoridad así como la necesidad de definir las principales causas de las problemáticas presentadas; fortaleciendo la competencia argumentativa, sus competencias ciudadanas y valores al respetar las opiniones de los demás; y con A. Sánchez, O. E. Castaño y O. Tamayo (2015) quienes señalan que el conocimiento que tiene el estudiantado de los temas tratados en los debates, les imprimía seguridad a sus intervenciones, lo que influyó de manera determinante en su desempeño argumentativo; el conocimiento de los temas fue evidente al justificar sus argumentos desde un carácter científico, social, ambiental, religioso y económico, apoyándose en estos para cumplir con el objetivo, ya fuera el de convencer o el de llegar a un acuerdo con el grupo contrario; y adicionalmente, los estudiantes y las estudiantes recurrían al monitoreo y evaluación de los argumentos planteados, acudiendo a otros cuando eran conscientes de que no eran los pertinentes para cumplir con los objetivos.

En la tabla 15 se observa en la contrastación de hipótesis que el coeficiente de correlación de Pearson calculado (6,026) es mayor que el valor de Pearson tabular (1,7011), concluyendo que el Programa psicopedagógico desarrolló significativamente la Competencia argumentativa escrita en los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, 2019.

Estos resultados son similares a los señalados por Gasca y Barriga (2016), Culquicondor (2018) y Tineo (2017) quienes afirman que el desarrollo de la competencia argumentativa es reflejo del trabajo integrado con las otras competencias de área de Comunicación. Por su parte, Sánchez, Castaño y Tamayo (2015) coinciden en reconocer mejores resultados cuando se enfatizan los procesos de monitoreo y

evaluación de los argumentos en función de los objetivos llevado a cabo por los propios estudiantes. Fonseca (2019) destaca que mejores resultados en las competencias argumentativas también se relacionan con el fortalecimiento de las competencias ciudadana. Asimismo, se resalta que los buenos resultados en están fuertemente relacionados con un buen trabajo de los factores de carácter emocional como la autoeficacia y la motivación (Quinallata, 2010; Alanis y Gutierrez, 2011; Raymondi, 2012; Goleman, 1996; Alanis y Gutierrez, 2011; Bados y García, 2010).

Los niveles de desarrollo de la competencia argumentativa escrita están relacionados con la complejidad del pensamiento, las estructuras y los procesos de la escritura del texto argumentativo. La competencia argumentativa pone en juego capacidades para el pensamiento ramificado, multidimensional, diverso y complejo para interpretar y explicar una realidad multidimensional, interrelacionada y multicausada (De Zubiría, 2006).

Cualitativamente, los resultados son coherentes con la nueva práctica pedagógica, en base a nueva racionalidad pedagógica, que reconoce al estudiante como: 1) ser humano con necesidad de libertad y dignidad como máximos valores para alcanzar su realización y ciudadanía plenas (Bakunin, 1979, Miranda, 2004, Freire, 1970, Naciones Unidas, 2018), 2) ser humano con potencial innato educable, capaz de trascender a la cultura y al tiempo, y que se autodetermina al hacer, escoger fines y medios (MINEDU, 2016b; Fernández, 2016), 3) ser humano capaz de aprehender la cultura y desarrollarse a través de ella, en relación solidaria con los demás, 4) ser humano que interactúa en el aula y la escuela estableciendo relaciones políticas que se convierten en los verdaderos cimientos de su formación ciudadana (Sztajnszrajber, 2018; Martínez, 2018; CNE, 2020; Naciones Unidas, 2018), 4) ser humano capaz de desarrollar su competencia argumentativa escrita bajo el enfoque comunicativo siguiendo un proceso dinámico planificación, textualización, revisión y edición; pero, fundamentalmente, acompañado por una evaluación formativa donde la retroalimentación es acción central (Wilson, 1999; De Zubiría, 2006; Castillo, 2012; Discursosdigitales, 2014; MINEDU, 2016c; MINEDU, 2028a,2018b,2018c,2018d,2018e,2018f; SUMMA, 2019), 6) ser humano que aprende a comportarse de diferentes maneras a través de procesos asociacionistas-instrumentales y vicarios hasta aquellos que se requieren la participación de los

procesos psicológicos superiores, 7) ser humano cuyos procesos cognitivos están fuertemente mediados por los procesos afectivos o emocionales en el que juegan un rol activo el sentido de la autoeficacia, la motivación, la voluntad y la autoestima; además de los ritmos y estilos de aprendizaje diferentes (Ojeda, 2019; Seligman, 1983; Rodríguez, 2009).

Finalmente, la presente investigación reafirmó la convicción sobre la importancia del desarrollo de las competencias argumentativas en la escuela. Se reconoce ampliamente la importancia de este aprendizaje en la formación de una ciudadanía reflexiva y crítica como máxima aspiración de los sistemas educativos en el mundo (Naciones Unidas, 2018) y la necesidad, en nuestro país, de unir esfuerzos para lograr una ciudadanía plena (CNE, 2020), a la que deben concurrir las otras características del perfil de egreso de la EBR como: afirmación de la identidad; la promoción y defensa de una vida democrática; el respeto y tolerancia a la diversidad de creencias y cosmovisiones; interpretar la realidad y tomar decisiones; vida activa y saludable; el aprovechamiento reflexivo y responsable de la tecnologías y alcanzar autonomía en el aprendizaje (MINEDU, 2016b).

CONCLUSIONES

Al término de contrastar nuestros resultados con la literatura especializada, se arriba a las siguientes conclusiones:

1. El episodio crítico central lo constituye el alto índice de incumplimiento de evidencias de aprendizaje del área de Comunicación, por parte de los estudiantes de la sección de Cuarto Grado “A” de la I.E. “José Carlos Mariátegui” – Naranjillo, al concluir el primer bimestre del año escolar 2019. Los 5 episodios antecedentes, que se recogió a lo largo de nueve sesiones de aprendizaje ofrecieron información sobre el inminente problema expresado en el episodio crítico central.
2. El episodio crítico central se produjo bajo una práctica pedagógica con concepciones o fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos incoherente, en varios aspectos, con la formación integral y el aprendizaje significativo. Es decir, la práctica docente limitó el ejercicio de la libertad de los estudiantes. Enalteció la autoridad del docente y priorizaba una programación curricular a la medida del tiempo. Valoró poco la voluntad, la capacidad de decidir y las diferencias individuales de los estudiantes. Precarizó la dignidad del estudiante al equiparlo con los resultados de aprendizaje. Disminuyó el sentido de valía, autoeficacia y motivación del estudiante; subestimó y etiquetó sus potencialidades. Reprodujo una pedagogía instruccional que resaltó el valor del producto antes que de los procesos y de las calificaciones. Psicológicamente, la práctica docente infundió miedo y ansiedad través de las tareas que eran percibidas como amenazas; alimentó un círculo vicioso de frustración e incompetencia. Esta práctica pedagógica, a su vez, se fortaleció en un contexto institucional, docente, estudiantil, familiar, nacional e internacional que justificó e incluso normalizó los precarios resultados de aprendizaje, que no cohesionaron esfuerzos y descuidaron el valor de la educación como herramienta fundamental para el desarrollo humano.
3. La racionalidad alternativa o nueva racionalidad pedagógica del docente fue sistematizada en siete principios: 1) libertad y dignidad como valores supremos de la realización humana; 2) la naturaleza educable y el sentido de autodeterminación del ser humano; 3) la capacidad del ser humano para aprehender la cultura y realizarse a través de ella en solidaridad con los demás; 4) las interacciones en el aula y la escuela como

relaciones políticas y verdaderas constructoras de ciudadanía; 5) la centralidad del enfoque comunicativo y la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Comunicación; 6) el aprendizaje como fundamento de todo comportamiento humano; y, 7) la gravitante mediación de los procesos afectivos y las diferencias individuales en el aprendizaje escolar.

4. El programa psicopedagógico se sistematizó con una nueva racionalidad pedagógica a partir del análisis del episodio crítico central (análisis inter y transdisciplinar, análisis de los factores del contexto), tras cuyo proceso emergieron los nuevos fundamentos filosóficos y científicos expresados en forma de 7 principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica. Los fundamentos tecnológicos reconocieron la importancia de los procesos pedagógicos, procesos didácticos en la producción del texto argumentativo y el trabajo en equipo. Los procesos pedagógicos dinámicos y recurrentes en las actividades de aprendizaje incluyeron la problematización, la recuperación de saberes previos, la determinación del propósito de aprendizaje, la construcción del nuevo saber, el acompañamiento y la evaluación formativa, la metacognición y la evaluación sumativa. Los procesos didácticos aplicados a la producción de textos argumentativos fueron: la planificación, textualización, revisión y versión final. El trabajo en equipo tuvo en cuenta 6 características centrales (liderazgo natural y constructivo, integración democrática, afinidad afectiva, normas y compromisos, objetivos comunes y comunidad de aprendizaje). Finalmente, los factores familiares, institucionales, locales, nacionales e internacionales fueron abordados en los procesos de estudio y reflexión en el aula, así como en el trabajo colegiado de la comunidad docente.
5. El programa psicopedagógico bajo una nueva racionalidad pedagógica se ejecutó con los estudiantes de Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo, a través de un proyecto de aprendizaje con 11 actividades. El proyecto de aprendizaje se estructuró teniendo en cuenta los siguientes elementos centrales: propósitos de aprendizaje, ideario pedagógico, situación significativa, actividades, estrategias, productos o evidencias de aprendizaje y evaluación. El ideario pedagógico fue la síntesis de los principios de la nueva racionalidad pedagógica en forma de un enunciado que comprometió al docente una nueva práctica docente, la situación significativa fue elegida por consenso y se centró en el problema de la corrupción en el Perú, las actividades comprometieron la

alternancia de acciones de lectura (de información en documentos periodísticos, académicos y medios audiovisuales) comunicación oral (debates, juego de roles y panel foro) y la escritura de textos argumentativos (producción modelada de la tesis, los argumentos y conclusión), la estrategia central fue el trabajo en equipo, el producto o evidencia central de aprendizaje fue un artículo de opinión que abordó el problema expuesto en la situación significativa. El proceso de aprendizaje a lo largo de 11 sesiones, estuvo mediado por procesos pedagógicos, procesos didácticos de la producción de textos argumentativos y por la estrategia de trabajo en equipo. Tanto los procesos pedagógicos y didácticos, la estrategia de trabajo en equipo, así como los principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica, fueron el fundamento de la nueva racionalidad pedagógica desplegada en el proyecto de aprendizaje.

6. El programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica desarrolló significativamente la competencia de escribir textos argumentativos, en los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, alcanzando un nivel de Logrado, con $T_c = 6.026$ mayor a $T_t = 1.701$, con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$.
7. El programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica desarrolló significativamente la competencia de escribir textos argumentativos en la dimensión de planteamiento de la tesis, en los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, alcanzando un nivel de Proceso y Destacado, con $T_c = 5.437$ mayor a $T_t = 1.701$, con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$.
8. El programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica desarrolló significativamente la competencia de escribir textos argumentativos en la dimensión Planteamiento de los argumentos, en los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, alcanzando un nivel de Proceso y Logrado, con $T_c = 6.141$ mayor a $T_t = 1.701$, con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$.
9. El programa psicopedagógico con una nueva racionalidad pedagógica desarrolló significativamente la competencia de escribir textos argumentativos en la dimensión

Planteamiento de la conclusión, en los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, alcanzando un nivel de Proceso y Logrado, con $T_c = 5.876$ mayor a $T_t = 1.701$, con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$. Estos resultados se produjeron como consecuencia de valorar la libertad y dignidad como valor supremo de cada estudiante; de creer en su naturaleza educable y su capacidad para aprehender la cultura y realizarse a través de ella en solidaridad con los demás. Además, son efecto de construir relaciones democráticas entre docente-estudiantes y entre estudiantes; de asumir consciencia de que las relaciones en el aula son, ante todo, relaciones políticas. Son producto de haber aplicado el enfoque comunicativo y la evaluación formativa; de potenciar la autoeficacia como mecanismo activador de mejor autoestima, motivación y emociones favorables al aprendizaje.

RECOMENDACIONES

A la comunidad científica:

- Profundizar en la investigación cualitativa protagónica como una oportunidad para transformar el modelo docente y las metodologías que favorezcan el desarrollo de la competencia argumentativa escrita, con especial énfasis en la dimensión “Planteamiento de los argumentos”.
- Ampliar la experiencia de investigación protagónica desde el pregrado de formación docente. Pues el intenso proceso reflexivo y autocrítico que implica puede ayudar a internalizar una conciencia clara de lo que significa la formación integral y la construcción de aprendizajes significativos. Esto acercaría la formación profesional al hecho mismo del trabajo docente y superar la aún vigente educación libresca y repetitiva.
- El entrenamiento en investigación protagónica podría empezar por pequeñas experiencias de reflexión desde la comprensión multi y transdisciplinar de una realidad problemática inmediata. Esto fortalecerá la amplitud de criterio como investigador al explorar la posibilidad de ubicarse como su propio objeto de estudio.
- Que el análisis e interpretación de las evidencias recogidas en los registros protagónicos en la investigación sugiere que con urgencia la escuela necesita ser reconcebida, replanteada y reconstruida como esfera democrática contrapública; como un lugar donde los estudiantes aprenden a cultivar un espíritu de crítica y un respeto a la dignidad humana; que desarrollan las habilidades y el conocimiento necesarios para vivir en una sociedad democrática viable y para luchar por ella.

Al Ministerio de Educación:

- Como institución rectora de la educación peruana, deberá asumir también una actitud reflexiva protagónica para que entienda verdaderamente su rol y permita a los docentes seguir desarrollando su profesionalidad en relación directa con sus propias necesidades. Tal vez así el Minedu entienda que el fracaso de muchas de sus propuestas puede estar relacionado con la postergación del protagonismo docente.

- Las políticas de mejora de la calidad del aprendizaje desarrolladas por el Ministerio de Educación debieran orientarse a estimular el protagonismo docente. La transformación profunda de la práctica docente pasa por una transformación reflexiva y autocrítica de la conciencia docente y no por la sola iluminación de la burocracia tecnicista.

A la comunidad docente:

- Los docentes forman parte del problema de la baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por tanto, la revisión analítica, comprensiva, reflexiva y autocrítica de la propia práctica docente a través de la investigación protagónica puede aportar nuevas oportunidades de mejora.
- El desarrollo de la competencia argumentativa escrita debe ser trabajada como parte de las competencias argumentativas en el sentido más amplio. Las competencias argumentativas orales y escritas se fortalecen mutuamente. La redacción del discurso escrito ofrece estructura sólida al discurso oral; mientras que la argumentación oral retroalimenta al discurso escrito a través de sus respuestas creativas propias del debate mismo, ayuda al escritor a considerar nuevos elementos que consolidan la postura personal.
- Incorporar en la labor docente la investigación protagónica que posicione al maestro como actor-investigador de su propia práctica pedagógica, dada su potencia liberadora y transformadora profunda de la conciencia del ser educador: el docente encontrará aquí el sentido y los fundamentos de sus actuaciones, lo situará en el marco de la complejidad del fenómeno educativo, lo hará autocrítico y responsable de sus propios actos, le otorgará el poder para crear, innovar y transformar su trabajo desde cualquier escenario educativo. No obstante, las bondades de empoderar el protagonismo del docente, a través de este tipo de investigación deben ser trabajadas a contracorriente de la actuación burocrática, normativa, tecnicista, centralista y desprofesionalizante que lleva a cabo el Ministerio de Educación y sus órganos desconcentrados.

BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo A. (2003). *Filosofía del silencio*. República Dominicana: Editora Búho.
- Arregui, P. y Cueto, S. (1998). *Educación ciudadana, democracia y participación*. Lima: GRADE.
- Bados, A. y García, E. (2010) *La reestructuración cognitiva*. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Bakunin, M. (1979). *Dios y el Estado*. Júcar, Barcelona.
- Canan, S. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Buenos Aires: CLACSO.
- Carbajal, N.S. (2013). *La investigación protagónica reflexiva en la formación de profesores críticos y reflexivos*. (Ponencia presentada en el I Seminario Internacional de Educación: Pensar, sentir, hacer para Ser. Retos de la Educación de hoy. Trujillo – Perú, 2013).
- Cassany, D. (2010). *La Cocina de la escritura*. Décimoséptima edición. Barcelona: Anagrama.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires. Bonum.
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2018). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2017 - 2018*. Lima.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Lima.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima.
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Culquicondor, R. (2018). *La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017* [Tesis Doctoral]. Universidad César Vallejo. Piura.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana.
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Lima. Santillana.

- Espinosa, O. y Ruiz, R. (2017). *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la amazonía peruana*. Informe Final. FORGE-GRADE.
- Eusebio, F. (2018). *El modelo argumentativo de Toulmin en el desarrollo de la competencia de producción de textos en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. San Francisco del distrito de Paucartambo, Pasco - 2018*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Cerro de Pasco.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores: México.
- Fonseca P. (2019). *Desarrollo de la competencia argumentativa en los niños de grado séptimo mediante un recurso digital de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá.
- Gálvez, S.J. (2020). *Métodos y técnicas de aprendizaje. Teoría y práctica*. Sexta Edición. Valeria: Chota.
- Giroux, A. H., (1995). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos, No. 44, México, Era.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Buenos Aires. Velarp. S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Mc Graw Hill: México.
- INIBEP SAC (18 agosto de 2019). Los errores más grandes en la evaluación en el aula. [Archivo de vídeo]. Disponible en: <https://youtu.be/aW7gDVLoPOM>
- Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP). (2009). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*. Perú.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *San Martín: Resultados definitivos*. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima.
- MINEDU (2013) *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Comprensión y producción de textos escritos*. VII Ciclo. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- MINEDU. (2014). *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo*. Segunda Versión. Lima.
- MINEDU. (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima.

- MINEDU. (2016c). *Currículo Nacional de la Educación Básica. Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima.
- MINEDU. (2015). *Rutas del Aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área Curricular de Comunicación- Ciclo VI*. Lima.
- Muñoz, R. (2006). *El tratamiento ontológico del silencio en Heidegger*. España. Fenix Editora.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago.
- Prieto, M. (2017). *Eficacia de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) y de la TCC-Focalizada en el Trauma en infancia maltratada*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. España.
- Quinallata, A.R. (2010). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa del Callao* [Tesis de Maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Raymondi, R. M. (2012). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del cuarto de secundaria de una institución educativa de Ventanilla* (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Santrock, J. (2004). *Psicología de la educación. Consideraciones básicas para un adecuado aprendizaje*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Seligman. M.E.P. (1983). *Indefensión*, Ed. Debate, Madrid.
- SUMMA (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. Chile.
- Tineo, H.. (2017). *La argumentación como estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes del VII ciclo del nivel secundario de la Institución Educativa Particular Santa Teresita, Vitarte* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de “Educación Enrique Guzmán y Valle” Alma Máter del Magisterio Nacional. Lima.
- UNESCO. (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem 1990. París.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar 2000: Informe Final. París.
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? París.

UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe Hacia la Educación para Todos en el Marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) – 2007. UNESCO Santiago.

UNESCO. *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Watzlawick, P., Bavelas, J. y Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder Editorial.

Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Córdoba: Editorial Brujas.

Web grafía

Alanis, P. y Gutierrez, D. (2011). *Los estilos de aprendizaje en estudiantes de telesecundaria*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4034711.pdf>

Astete, C. (2014). *Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú*. Horizonte de la Ciencia 4 (6), julio 2014. FE-UNCP/ISSN 2304 – 4330. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420462.pdf>

Barrio del Campo, J.A., Ruiz Cobo, R., Borragnán, A. (2006). *El estrés ante el hecho de hablar en público: guía práctica*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. 2006, 2(1), 417-428. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832312035> (ISO 690-2)

buendesenladrillador. (30 de octubre de 2010). *Indefensión aprendida* (subtitulado). [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/OtB6RTJVqPM>

CIPPEC. (10 septiembre de 2017). El valor formativo de la retroalimentación. [Archivo de vídeo]. https://youtu.be/ShlEPX6_NUM

CISE. (05 julio de 2016). ¿Cómo iniciar una clase? [Archivo de vídeo] <https://youtu.be/wMXYbA3OnrA>

Diaz, J., Martinez, R., Martin, G., Alvarez, A., Paramio, E., Rincón, C., y Sardinero, F. (2004). *Indefensión aprendida, escasa calidad de vida*. http://www.injuve.es/sites/default/files/081-122-Violencia3_7.pdf

- Discursosdigitales (2014, 15 de febrero de 2014). Rebeca Anijovich: sobre la retroalimentación. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=y1B6oU9O-1g>
- Esquivel Ocadiz, Alejandro (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966008>
- Facultad Libre (26 de septiembre 2018). La educación. Conferencia de Sztajnszrajber, D. [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/35PiXDPb9BI>
- Fernández, Javier B. *Antropología pedagógica, fin para la educación*. Escuela Abierta, ISSN: 1138-6908. http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-antropologia.pdf
- Gasca, M., y Barriga, F. (2016). *Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de Bachillerato*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Enero 2016, Vol. 55(1), Pp. 73-93. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/337/188>
- Giroux, H. (1986). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. *Revista Colombiana De Educación*, (17). Disponible en <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- González, J., Hernández, A. (2012). *La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: análisis desde el modelo de Beck*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 2012, 17(2), 313-327. ISSN: 0185-1594. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29224159015>
- Henao, G., Ramírez, L.y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/16.pdf>
- Aula Mariateguista (2019). Plataforma virtual de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” - Naranjillo. <https://iejcm.com/mariateguista/login/>
- Instituto de Educación - Universidad ORT Uruguay. (02 de diciembre de 2016). La retroalimentación: “un momento crucial para el aprendizaje” - Dra. Paula Pogré. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=OsOcaaFvxw4>

- Jadue J, Gladys. (2001). *Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar*. Estudios pedagógicos (Valdivia), (27), 111-118. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Lozano, M., Martínez J., López M. y Figueroa, P. (s.f.) *Filosofía*. Mc Graw Hill Educación. <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448195914.pdf>
- Martin, J. (2013). *El aporte de la escuela de Fráncfort a la pedagogía crítica*. Revista académica de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social, Universidad del Salvador, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elequibrista/article/view/1353>
- Martínez de S., A. *Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea*. Educación y Educadores; Vol. 11, Núm. 1 (2008). <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721/1699>
- Martínez R. y Reyes, E. (2012). *El consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en américa latina*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a3.pdf>
- MINEDU. (2016a). *Evaluación PISA 2015. Primeros resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/presentacion-web-PISA.pdf>. Visitado el 28/06/2019
- MINEDU (03 de marzo de 2018a). Módulo 5 Conducción del proceso pedagógico [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/-IXRd--5P9s>
- MINEDU (03 de marzo de 2018b). Módulo 5 Conducción del proceso pedagógico I [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/nzhUoP9DGrU>
- MINEDU (03 de marzo de 2018c). Módulo 5 Conducción del proceso pedagógico II [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/hW5KQUkC9FM>
- MINEDU (03 de marzo de 2018d). Módulo 5 Evaluación del y para el aprendizaje [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/msZEbv9rXbo>
- MINEDU (05 de febrero de 2018e). ¿Qué entiendo por evaluación formativa 1? [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/PV9yj-akfPE>
- MINEDU (2018f). ¿Cómo, cuándo y por qué se califica? [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/msZEbv9rXbo>
- MINEDU (2018g). Los procesos pedagógicos en la sesión de aprendizaje. <https://www.mineduperu.com/2018/11/procesos-pedagogicos-considerar-en-una.html>

- Miranda, T. (2004). *Racionalidad y pensamiento crítico*. <http://www.ediciones-simbioticas.info/Racionalidad-y-pensamiento-critico>
- Moisés Ramos (2011). *El problema de comprensión y producción de textos en el Perú*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 5 – N°1- Dic. 2011. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3893533.pdf>.
- Nalvarte Q. H. I. (26 de abril de 2019). Cómo evaluar una rúbrica desde el CNEB. [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/px7Kk1OZc3Q>
- Ojeda, C. (2019). *La indefensión aprendida: ahondando en la psicología de la víctima*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/indefension-aprendida>.
- OCDE. (2016). *PISA 2015: Resultados Clave*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Pollitt, E., León, J. y Cueto, S. (s.f.) Desarrollo infantil y rendimiento escolar en el Perú. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/InvPolitDesarr-12.pdf>
- PREAL (2003), *Informe de proceso educativo, Perú*. https://www.oei.gob.pe/historico/quipu/peru/preal_peru2003.pdf
- psicologiaycine (26 de abril de 2011). Indefensión aprendida. [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/Em4V6W74b1M>
- Quichis, A. (19 de agosto de 2017). ¿Cómo se evalúa formativamente? [Archivo de vídeo]. <https://youtu.be/tblnsiTM2vs>
- Robin, W. J. (2003). *Un paseo por la antropología educativa*. Nueva antropología, 19(62), 11-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100002&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, E. (2009) La terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. <http://www.unife.edu.pe/revistas/edgarrodriguez>
- Rosental M., Iudin P. (1946). Diccionario filosófico marxista. Montevideo. <https://www.filosofia.org/enc/ros/meto1.htm>
- Rueda, E., Rueda, E., Mares, G., Gonzáles, L., Rivas, B. y Rocha, H. (2017). *La participación en clase en alumnos universitarios: factores disposicionales y situacionales*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação vol. 74, núm. 1 [(2017/06/15), pp. 149-162, ISSN: 1022-6508 / ISSN: 1681-5653

- Sánchez, J. A., Castaño, O. y Tamayo, O. E. (2015). *La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 1153-1168. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a43.pdf>
- SICRECE. (2015). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? Segundo de Secundaria*. <http://sicrece.minedu.gob.pe>
- Significados. (2014). *Significado de Tesis, antítesis y síntesis*. <https://www.significados.com/tesis-antitesis-y-sintesis/>
- UMC. (2019a). *Resultados PISA Perú 2009, 2012 y 2015*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-generales-ece-2007-2016-mc/>.
- UMC. (2019b). *Informe nacional de resultados de la ECE 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/>
- UNESCO. (2015). Educación 2030. *Declaración de Incheon*. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2015b). *América Latina y El Caribe. Revisión Regional 2015 de La Educación para Todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>
- Victorino, L. y Lechuga, L. (s.f). *Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. aportaciones al debate actual en américa latina*. <https://www.chapingo.mx/revistas/phpscript/download.php?file=completo&id=NzCz>
- Wilson, D. (1999). *La retroalimentación a través de la pirámide*. Traducido al español por Patricia León Agustí, Constanza Hazelwood y María Ximena Barrera. <http://www.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/retroalimentacion.pdf>
- Zuluaga, G. Amparo, G. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. Educación y Educadores. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194005>

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de consistencia de la investigación

Título: Programa psicopedagógico para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes de la I.E. Secundaria “José Carlos Mariátegui” - Rioja, 2019

Realidad problemática	Formulación del problema	Justificación	Objetivo General y específicos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>En la IE “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo, al cerrar el primer bimestre 2019, los estudiantes de la sección de Cuarto Grado “A” presentaron la menor cantidad de textos de artículos de opinión, como evidencia de aprendizaje del área de Comunicación, en relación a sus compañeros de las otras 4 sección del mismo grado. Solamente el 36% de estudiantes (11 de 30 estudiantes) lograron concluirlo y oportunamente. No obstante, el 63% de los estudiantes que presentó su texto de artículo de opinión obtuvo una calificación</p>	<p>Fase cualitativa ¿Qué racionalidad pedagógica, bajo qué fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, y con la participación de qué factores ha surgido el episodio crítico central al concluir el Primer Bimestre en Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo? Fase cuasi experimental: ¿En qué medida a aplicación del programa psicopedagógico desarrollará significativamente</p>	<p>La presente investigación se justifica, en cuanto: 1) se propone el desarrollo de la competencia argumentativa escrita, como un aprendizaje fundamental para el desarrollo del pensamiento complejo y la formación ciudadana; 2) se propone hacerlo bajo una nueva racionalidad pedagógica que emerge de un proceso intenso de análisis y reflexión multi y transdisciplinar teniendo al docente como actor-investigador y la participación activa de los</p>	<p>Fase inicial de la inv. protagónica: General: Explicar la racionalidad pedagógica y sus fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos, además de los factores contextuales que ha condicionado el surgimiento del episodio crítico central al concluir el Primer Bimestre del año escolar 2019, en el Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo – Rioja, 2019. Específicos: Recoger el episodio crítico central y los episodios críticos antecedentes a través de sendos registros protagónicos que objetivan la práctica pedagógica del docente. Analizar e interpretar crítica y creativamente los fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos, así como los factores contextuales que han condicionaron el surgimiento del episodio crítico central, durante el desarrollo de la práctica pedagógica del docente. Sistematizar la nueva racionalidad pedagógica del docente en forma de principios con nuevos fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos</p>	<p>Fase inicial: 1. El episodio crítico central ha surgido bajo una racionalidad pedagógica cuyos fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos incoherentes con el desarrollo integral y el aprendizaje significativo de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I.E. Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo - Rioja 2019. 2. El episodio crítico central ha surgido bajo la concurrencia de factores contextuales que justifican e incluso normalizan los precarios resultados de aprendizaje de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I.E. Secundaria “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo - Rioja 2019.</p>	<p>Fase inicial Racionalidad pedagógica previa. Fundamentos de la nueva racionalidad pedagógica: filosóficos, científicos. tecnológicos. Factores contextuales: familia, comunidad, nacional, global Fase aplicada Independiente: Programa psicopedagógico Variable Dependiente Competencia argumentativa escrita</p>	<p>Tipo de estudio Investigación cualitativa protagónica con anidación de estudio experimental. Diseño cualitativo dominante: Emergente protagónico. Diseño cuantitativo anidado: Preprueba/posprueba con un solo grupo. GE: O₁ X O₂ Población 135 estudiantes Muestra 29 alumnos (16 mujeres y 13 varones) Técnicas de recolección de datos Observación participante. Entrevista y observación Análisis de documentos Grupos de enfoque Categorización.</p>

<p>vigesimal aprobatoria; que categorizados de manera descriptiva se ubican entre los niveles de logro En Proceso, Logrado y destacado). Este hecho produjo una profunda preocupación en el docente, pues colisionaba con sus expectativas y sus esfuerzos profesionales desplegados. Por lo que el docente decidió someter a intenso examen su propia práctica pedagógica a fin encontrar explicación y emerger a una nueva racionalidad y actuación profesional.</p>	<p>la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019?</p>	<p>estudiantes; y 3) ejecuta un modelo mixto de investigación bajo el enfoque de investigación total, muy poco practicado en la investigación educacional.</p>	<p>para reorientar la nueva práctica pedagógica. Fase aplicada - inv. protagónica: Aplicar el programa psicopedagógico, basado en una nueva racionalidad pedagógica, para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I.E. “José Carlos Mariátegui La Chira” de Naranjillo – Rioja, 2019. Específicos: Sistematizar el programa psicopedagógico basado en una nueva racionalidad pedagógica con base en fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos y control de factores asociados. Ejecutar el programa psicopedagógico estructurado en torno en 7 principios rectores de la nueva racionalidad pedagógica, 7 procesos pedagógicos, 4 procesos didácticos y trabajo en equipo con 6 características centrales para desarrollar la competencia argumentativa escrita. Evaluar el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en las dimensiones de planteamiento de la tesis, planteamiento de los argumentos y planteamiento de la conclusión, a nivel del pre y pos test en los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la I.E. “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019.</p>	<p>Fase aplicada H1: La aplicación del programa psicopedagógico desarrollará significativamente la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019. H0: La aplicación del programa psicopedagógico no desarrollará significativamente la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del Cuarto Grado “A” de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” de Naranjillo – Rioja, 2019.</p>	<p>Procesamiento estadístico. Instrumentos de recolección de datos Formatos de autoevaluación escrita Portafolio del investigador Portafolio de los estudiantes Registros protagónicos Rúbricas de evaluación del aprendizaje Registros de notas Actas de notas Aplicativo SPSS</p>
--	--	--	---	--	---

ANEXO 2: Proyecto de aprendizaje

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. DIRECCIÓN REGIONAL : SAN MARTÍN
2. UGEL : RIOJA
3. ÁREA : Comunicación
4. GRADO : Cuarto
5. SECCIONES : A, B, C, D, E
6. DURACIÓN : 21 – 10 – 2019 al 20 – 12 – 2019
7. DOCENTES : Uva Peralta Pérez
8. AÑO LECTIVO : 2019

II. TÍTULO

Participamos protagónicamente en el desarrollo de nuestras competencias argumentativas escrita.

III. DURACIÓN ESTIMADA

11 semanas / 44 horas pedagógicas.

IV. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJES

Competencias	Capacidades	Desempeños
COMPETENCIA 1 Se comunica oralmente en su lengua materna	Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada.	Adecúa el texto oral a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo. Elige estratégicamente el registro formal e informal adaptándose a los interlocutores y sus contextos socioculturales.
	Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.	Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a saberes previos, usando lo dicho por sus interlocutores y aportando nueva información para persuadir, contrargumentar y consensuar. Emplea estrategias discursivas, y normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.
COMPETENCIA 2 Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Infiere e interpreta información del texto escrito.	Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta Información especializada o abstracta. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando Su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios.
COMPETENCIA 3 Escribe diversos tipos de textos en lengua	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	Escribe textos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para contraargumento o precisar la información sin digresiones o vados. Establece diversas relaciones lógicas entre las ideas a través del uso preciso de

materna	referentes, conectores y otros marcadores textuales incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y algunos términos especializados.
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso preciso de varios tipos de conectores, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas. Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC	Interactúa en entornos virtuales	Publica proyectos escolares utilizando información diversa según pautas de organización y citación combinando materiales digitales de diferentes formatos. Ejemplo: Crea un álbum virtual como galería de arte con imágenes obtenidas de diversas fuentes, o muestra una galería virtual con texto, videos y fotos de culturas diversas.
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma	Define metas de aprendizaje	Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone, para lo cual establece un orden y una prioridad que le permitan alcanzar la meta en el tiempo determinado con un considerable grado de calidad en las acciones de manera secuenciada y articulada.

V. ENFOQUES TRANSVERSALES

ENFOQUE TRANSVERSAL	ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN
VALORES	Equidad y justicia

VI. IDEARIO PEDAGÓGICO

Como docente del área de comunicación, luego de un intenso proceso de reflexión sobre mi propia práctica pedagógica en relación a los resultados de aprendizaje en el Primer Bimestre de este año escolar 2019, me comprometo a guiarme por siguiente ideario:

“El ideario más elevado de mi trabajo pedagógico es la formación integral de mis estudiantes como seres humanos, contribuyendo a la conquista de sus valores supremos de libertad y dignidad; que cree firmemente en que cada estudiante es un proyecto inagotado y en crecimiento permanente, que construye sus aprendizajes activamente a su manera, y su humanidad en comunión con los demás y la naturaleza; la mía es una docencia que construye la experiencia de aprender con alegría”

VII. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

Los y las estudiantes de Cuarto Grado de la Institución Educativa “José Carlos Mariátegui” – Naranjillo son una generación cada vez más consciente de los acontecimientos que marcan la agenda de la realidad nacional. Ellos como muchos jóvenes interactúan con información en diferentes medios que dan cuenta de los problemas sociales en el Perú. La corrupción, muy en particular, es uno de los problemas más álgidos que aqueja hoy a nuestro país. En este sentido, considerando la gran necesidad de formación ciudadana de las nuevas generaciones para una sociedad más justa, equitativa y democrática, el presente proyecto de aprendizaje propone abordar el desarrollo de la competencia argumentativa tanto en la oralidad como en la producción escrita tomando como marco de investigación, análisis, reflexión y crítica el problema de la CORRUPCIÓN EN EL PERÚ. La corrupción vista en sus matices político, social, económico, cultural y ético. El Proyecto

de aprendizaje aquí propuesto considera dos grandes actividades: 1) Escribir un artículo de opinión sobre el problema de la corrupción en el Perú, 2) Presentar un discurso oral en una dinámica grupal que provoque el debate con dos tipos de auditorio: estudiantes de otras aulas y con padres de familia sobre el problema de la corrupción en el Perú, de cara a las próximas elecciones congresales del 26 de enero de 2020, 3) Ejecutar la dinámica grupal como actividad de equipo.

VIII. PRODUCTO/EVIDENCIA

- ✓ Un artículo de opinión en torno al tema de la corrupción en el Perú.
- ✓ Discurso oral presentado en una técnica grupal dentro de aula y fuera del aula ante un auditorio abierto.
- ✓ Informe de trabajo en equipo.
- ✓ Portafolio por cada estudiante.

IX. CRITERIOS, EVIDENCIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Competencias	Desempeños	Evidencias de aprendizaje (En...)	Instrumento
COMPETENCIA 1 Se comunica oralmente en su lengua materna	Adecúa el texto oral a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, a los interlocutores y sus contextos socioculturales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación oral en exposiciones y argumentaciones en clase. ✓ Discurso oral en técnica grupal con auditorio abierto. 	✓ Rubrica
	Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a saberes previos, usando lo dicho por sus interlocutores y aportando nueva información para persuadir, contrargumentar y consensuar.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación oral en exposiciones y argumentaciones en clase. ✓ Discurso oral en técnica grupal con otros auditorios. 	✓ Rubrica
COMPETENCIA 2 Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informe escrito de tareas de comprensión. ✓ Resolución ítems de tipo desarrollo. 	✓ Rubrica
	Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los textos continuos y discontinuos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Argumentaciones orales en aula. ✓ Producción de artículo de opinión en función a una tesis. ✓ 	✓ Rubrica

<p>COMPETENCIA 3 Escribe diversos tipos de textos en lengua materna</p>	<p>Escribe textos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a una tesis, las jerarquiza en argumentos y contra argumentos sin digresiones o vados. Establece diversas relaciones lógicas al interior y entre argumentos empleando referentes, conectores y otros marcadores textuales incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y algunos términos especializados.</p> <p>Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa y al tipo de texto; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; determina la eficacia de los recursos ortográficos, la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.</p>	<p>✓ Proceso de planificación, ✓ Rubrica revisión y edición de artículo de opinión.</p> <p>✓ Proceso de planificación, ✓ Rubrica revisión y edición de artículo de opinión.</p>
EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES		
<p>Gestiona información del entorno virtual</p>	<p>Publica textos argumentativos en proyectos escolares utilizando información diversa según pautas de organización y citación combinando materiales digitales de diferentes formatos a través de redes sociales.</p>	<p>Redacción de artículo de opinión. Ficha de observación</p> <p>Planificación y ejecución de argumentación en técnica grupal.</p>
<p>Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje</p>	<p>Evalúa el modo en que el lenguaje refuerza o sugiere sentidos en su texto y produce efectos en los lectores considerando su propósito al momento de escribirlo. Compara y contrasta aspectos gramaticales y ortográficos, diversas características del tipo textual argumentativo.</p>	<p>Redacción de artículo de opinión. Ficha de observación</p> <p>Planificación y ejecución de argumentación en técnica grupal.</p>

X. SECUENCIA DE SESIONES

Sesión 1/11 (En el bimestre)	Sesión 2/11 (En el bimestre)
<p>Desempeño Adecúa el texto oral a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo. Elige estratégicamente el registro formal e informal adaptándose a los interlocutores y sus contextos socioculturales.</p> <p>Contenido Nos organizamos para realizar las actividades de nuestro proyecto.</p> <p>Actividad. Nos organizamos para trabajar nuestro Proyecto de aprendizaje.</p>	<p>Desempeño Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta Información especializada o abstracta. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando Su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.</p> <p>Contenido Lectura literal, inferencial y crítica de textos continuos: textos periodísticos y textos académicos</p> <p>Actividad Leemos textos continuos sobre el problema de la corrupción en el Perú.</p>
Sesión 3/11 (En el bimestre)	Sesión 4/11 (En el bimestre)
<p>Desempeño Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a saberes previos, usando lo dicho por sus interlocutores y aportando nueva información para persuadir, contrargumentar y consensuar. Emplea estrategias discursivas, y normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural</p> <p>Contenido Tipos de argumentos</p> <p>Actividad Preparamos nuestro discurso a través la técnica de discusión controversial y juego de roles en “Los demagogos”; socializamos la Rúbrica de evaluación.</p>	<p>Desempeño Escribe textos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en argumentos y contra argumentos sin digresiones o vados. Establece diversas relaciones lógicas entre las ideas a través del uso preciso de referentes, conectores y otros marcadores textuales incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y algunos términos especializados</p> <p>Contenido Planificación del artículo de opinión en un bosquejo.</p> <p>Actividad Planificamos de la producción de un artículo de opinión y conocemos la Rúbrica de evaluación.</p>

<p>Sesión 5/11 (En el bimestre)</p> <p>Desempeño Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los textos continuos y discontinuos.</p> <p>Contenido Lectura literal, inferencial y crítica de textos discontinuos: infografías, cuadros y gráficos estadísticos.</p> <p>Actividad Leemos textos discontinuos sobre el problema de la corrupción en el Perú.</p>	<p>Sesión 6/11 (En el bimestre)</p> <p>Desempeño Escribe textos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en argumentos y contra argumentos sin digresiones o vados. Establece diversas relaciones lógicas entre las ideas a través del uso preciso de referentes, conectores y otros marcadores textuales incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y algunos términos especializados.</p> <p>Contenido Textualización del artículo de opinión: referentes y conectores.</p> <p>Actividad Textualizamos nuestro artículo de opinión</p>
<p>Sesión 7/11 (En el bimestre)</p> <p>Desempeño Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a saberes previos, usando lo dicho por sus interlocutores y aportando nueva información para persuadir, contrargumentar y consensuar. Emplea estrategias discursivas, y normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.</p> <p>Contenido Argumentación y contra argumentación: tipos de argumentos y reglas de argumentación.</p> <p>Actividad Realizamos presentaciones orales de redacción de argumentos para retroalimentar el artículo de opinión.</p>	<p>Sesión 8/11 (En el bimestre)</p> <p>Desempeño Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso preciso de varios tipos de conectores, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas. Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.</p> <p>Contenido Evaluación y reflexión sobre el texto.</p> <p>Actividad Revisamos de la producción de nuestro artículo de opinión en base a rúbrica.</p>

Sesión 9/11 (En el bimestre)	Sesión 10/11 (En el bimestre)
<p>Desempeño Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a saberes previos, usando lo dicho por sus interlocutores y aportando nueva información para persuadir, contrargumentar y consensuar. Emplea estrategias discursivas, y normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.</p> <p>Contenido Estructura y reglas de argumentación.</p> <p>Actividad Participamos de un Panel-foro frente a otros adolescentes y padres de familia.</p>	<p>Desempeño Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso preciso de varios tipos de conectores, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas. Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.</p> <p>Contenido Evaluación y reflexión sobre el texto en base a Rúbrica</p> <p>Actividad Evaluamos nuestro artículo de opinión en base a rúbrica y opinión de lectores previstos como destinatarios.</p>
Sesión 11/11 (En el bimestre)	
<p>Desempeño Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a saberes previos, usando lo dicho por sus interlocutores y aportando nueva información para persuadir, contrargumentar y consensuar. Emplea estrategias discursivas, y normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.</p> <p>Contenido Rol del discurso argumentativo en un evento público</p> <p>Actividad: Participamos en un Panel-foro con la presencia de padres de estudiantes de otras aulas, profesores, padres de familia y autoridades.</p>	

XI. MATERIALES A USAR EN PROYECTO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PARA EL DOCENTE:

BIBLIOTECA DIGITAL CIUDAD SEVA – CUENTOS. Disponible en <http://www.ciudadseva.com/bibcuent.htm>

CASSANY, D. (2006) **Taller** de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Editorial Paidós.

CASSANY, D. Prácticas letradas contemporáneas por Daniel Cassany: la perspectiva sociocultural. <https://www.youtube.com/watch?v=lsHc3SWiWEQ>

CASSANY, D. (1993). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

DE ZUBIRÍA, J. (2006). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2014). Módulo de comprensión **lectora 4**. Manual para el docente. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2018). Currículo Nacional. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2016). Programa curricular de educación secundaria. Lima.

REVISTA DIGITAL LECTURA y VIDA. Disponible en <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/2005-2009>

PARA EL ESTUDIANTE:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Módulo de comprensión lectora 4. Cuaderno del estudiante. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015) Antología literaria 4. Lima.

Diccionarios

Tarjeta de nociones gramaticales y ortográficas

Revistas y periódicos

Vídeos

Páginas web

ANEXO 3: Rúbrica para la evaluación de la competencia argumentativa escrita

CRITERIO	NIVEL DE LOGRO			
	EN INICIO (00 – 10)	EN PROCESO (11 – 13)	LOGRO ESPERADO (14 – 17)	LOGRO DESTACADO (18 – 20)
Planteamiento de la tesis	Plantea la tesis como una idea que no precisa su postura sobre la realidad problemática abordada.	Plantea la tesis como una idea que expresa aspectos importantes de su postura personal frente a la realidad problemática abordada.	Plantea la tesis como síntesis de su postura crítica personal frente a la realidad problemática abordada.	Plantea la tesis como síntesis de su postura crítica personal muy informada frente a la realidad problemática abordada.
	Escribe la tesis como un enunciado impreciso, poco claro y comprensible.	Escribe la tesis como un enunciado que permite captar un pensamiento lógico.	Escribe la tesis como un enunciado que expresa un pensamiento lógico y comprensible.	Escribe la tesis como un enunciado que expresa un pensamiento provocador, lógico y comprensible.
Planteamiento de los argumentos	Escribe ideas en forma de opiniones no coherentes o poco coherentes con la tesis.	Escribe argumentos enriqueciéndolos con informaciones en coherencia con la tesis.	Escribe los argumentos enriqueciéndolos con informaciones suficientes y coherentes con la tesis.	Escribe los argumentos sustentados con información variada y coherente con la tesis.
	Escribe ideas intentando establecer algunas relaciones lógicas para sustentar la tesis sin alcanzar claridad.	Escribe algunos argumentos procurando diferentes relaciones lógicas para sustentar la tesis con información limitada.	Escribe los argumentos necesarios, con suficiente información y estableciendo diferentes relaciones lógicas para sustentar la tesis.	Escribe los argumentos con, con riqueza de información y estableciendo diferentes relaciones lógicas para sustentar la tesis.
	Escribe ideas con limitaciones que afectan la coherencia, cohesión, corrección y riqueza de vocabulario.	Escribe argumentos con muchos logros en coherencia, cohesión, corrección y riqueza de vocabulario.	Escribe los argumentos observando coherencia, cohesión, corrección y riqueza de vocabulario de acuerdo a la situación	Escribe los argumentos observando coherencia, cohesión y corrección; así como riqueza de vocabulario y en la construcción de los enunciados.

	comunicativa.			
Planteamiento de la conclusión	Escribe la conclusión de manera laxa sin reafirmar la tesis y los argumentos esgrimidos.	Escribe la conclusión reafirmando la tesis pero no los argumentos esgrimidos.	Escribe la conclusión como una síntesis que reafirma la tesis y los argumentos esgrimidos.	Escribe la conclusión creativamente como síntesis que reafirma su postura crítica en la tesis y los argumentos esgrimidos.
	Escribe la conclusión con limitaciones significativas en la coherencia, cohesión y corrección.	Escribe la conclusión con logros significativos en coherencia, cohesión y corrección.	Escribe la conclusión teniendo en cuenta la coherencia, cohesión y corrección de un texto formal.	Escribe con solvencia la conclusión teniendo en cuenta la coherencia con los argumentos y la tesis, cohesión y corrección del texto formal.

ANEXO 4: Reflexiones, registro y sistematización de información

En relación a los episodios críticos

Episodio 1:

Así, en la **segunda y tercera sesión de aprendizaje**, el docente propone observar y analizar información en dos videos: "Debate sobre la TV basura", realizado en TV Perú, programa "Bien por casa" (Disponible en: <https://youtu.be/JrwpoSTeCxc>); luego, "Por qué de la TV Basura" en el programa "La Función de la Palabra" en TV Perú con Marco Aurelio Denegri (Disponible en: <https://youtu.be/cTa8fAQTJaU>). Durante la observación de cada video, el docente se aseguró que cada estudiante tome apuntes de las principales opiniones e informaciones compartidas en el material audiovisual. Para un mejor registro, el docente trabajó una observación pausada en momentos donde se podía reconocer una información de gran valor. El docente puso mayor énfasis a la toma de apuntes recuperando información literal. En poca medida, anotaciones de ideas producto del trabajo de análisis en aula. La participación de los estudiantes en los momentos de intervención oral estuvo limitada a algunos estudiantes que lo hacían en forma voluntaria (tres a cuatro a lo sumo). Cuando el docente asignaba participación a los estudiantes, las respuestas eran muy limitadas en su lenguaje y contenido o no había respuesta a la cuestión planteada. En estas circunstancias, el docente tuvo que ser modelo de activo reconocimiento de informaciones y juzgamiento de su relevancia.

*Al iniciar la observación
de los videos se hizo una
planificación de la misma
No obstante*

*Los videos se
hicieron en
un momento
de la clase*

*por un nivel
de los videos*

*de los videos
rehabilitados
por el profesor*

*que implicaba un nivel de análisis básico
de los videos
↓
disminuir
expectativas*

Observaciones en aula:

- 1) aparentemente mucha impaciencia que se percibe.
- 2) Estaba ausente de los estudiantes.
- 3) Nivel de empatía y clima de aula facilitado por el docente.
- 4) Saberes previos:
 - sobre el tema
 - experiencias
 - capacidades y competencias logradas.
- 5) Motivación de los estudiantes para abordar la propuesta de aprendizaje.
- 6) Propósitos de la clase:
 - declaración de propósitos
 - explicación de propósitos
 - criterios de evaluación
 - instrumentos de evaluación
- 7) Apreciación del proceso metodológico y evaluativo:
 - Evaluación formativa y RETROALIMENTACIÓN.

Teorías en juego:

- Psicológicas (nivel)
- Sociológicas (familia, escuela)
- Pedagógicas (saberes previos, 2 años de desarrollo)
- Filosóficas (Evolución formativa - Fobremeh)

 ↳ liberación

Episodio 2:

O. En la **cuarta sesión**, se estudió un documento impreso "El poder económico dicta las políticas de los medios de comunicación" (Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/opinion/2013/02/12/esta-claro-que-el-poder-economico-dicta-las-politicas-de-los-medios-de-comunicacion/#.XJVQzSJKjIU>), además, "Cómo proteger a los menores en las redes sociales" (Disponible en: <https://jessicaquero.com/peligros-redes-sociales-para-menores>). La sesión propuso que los estudiantes en forma individual recuperen información literal aplicando técnica del subrayado, en un principio. Luego, la socialización en aula a través de plenaria en la que se enfatizó el análisis e interpretación de significados en frases relevantes. Los estudiantes mostraron dificultad para distinguir lo relevante. Con la finalidad de afianzar el proceso comprensivo, el docente prefirió trasladarlo al abordaje básicamente oral, con participación abierta y motivada. La clase tuvo como **participantes activos a 4 o 5** estudiantes que lo hicieron en forma voluntaria. Los demás, participaron a solicitud del docente con respuestas cortas, imprecisas o con el silencio. En este sentido, el docente asumió un papel de **mayor protagonismo** como modelo en la lectura, reconocimiento y análisis de la información con la participación de todos en la lectura, reconocimiento y análisis de la información con la participación de todos.

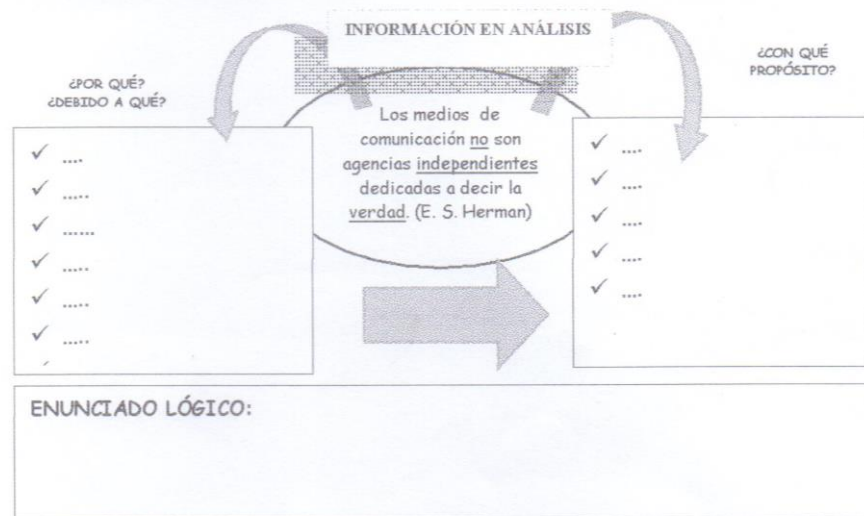
Observaciones:

- ✓ Capacidades comunicativas para la expresión oral.
- ✓ Saber previo sobre lectura literal e inferencial.
- ✓ Propósito de la lectura: socialización de criterios de evaluación.
- ✓ Construcción de significados: audenciaje y retroalimentación.
- ✓ Fortalezas cuocionales, relacionados en la poca participación (hablar en público).
- ✓ Fortalezas culturales →
- ✓ Fortalezas educativas.
- ✓ Tiempo necesario para el aprendizaje.
- ✓ Instrumentos evaluación y evidencias.
- ✓ Cantidad y Complejidad de la información.

- Fichas
- Sociales
- Subrayados
- Por blogs
- Redacción

Episodio 3:

La clase consistió en analizar una frase relevante presente en el documento antes estudiado (*El poder económico dicta las políticas de los medios de comunicación* - Entrevista a E. Herman a propósito de la publicación de libro "Los Guardianes de la Libertad" en coautoría con Chomsky, 1990), tratando de establecer una relación causa-efecto, como se ilustra en el esquema siguiente:



Aunque los estudiantes tuvieron la libertad de elegir una frase de su preferencia identificada en la lectura del texto, estos mostraron mucha dificultad para implementar el esquema. La tarea debió ser concluida en casa como *actividad de extensión*; no obstante, el reporte de esta *mostró alto nivel de incumplimiento y un bajo nivel de eficiencia*. *Los par trabajos presentados mostraron en general impresión en los enunciados de causa y enunciados de efecto por separado; luego, al integrarlos no construían un enunciado lógico completo en la relación expresada CAUSA - EFECTO.*

1. El sentido de "poder hacer" y el valor del esfuerzo
2. El sentido de la responsabilidad
3. Acompañamiento y retroalimentación
4. Saberes previos.
5. Propósito de la penión y criterios.
6. Desarrollo actual de las capacidades complejas: análisis, interpretación, inferencia, organización.

Episodio 4:

Al cerrar la sesión de aprendizaje y a solicitud de los estudiantes, la culminación de la tarea quedó para ser realizada en casa. Pocos trabajos cumplían las condiciones esperadas según el Desempeño de Aprendizaje programado. La gran mayoría observaba enunciados ambiguos o disgregados en la relación causa-efecto, no lograban integrar la información de sus apuntes en este marco de razonamiento, tampoco lograba definir características implícitas en objetos de estudio como la televisión, radio, prensa escrita internet y redes sociales. El incumplimiento de la tarea fue nuevamente significativa.

D. Estimados jóvenes, no me agrada la forma cómo nos estamos conduciendo con las tareas del área de Comunicación. Prácticamente la misma tarea la venimos trabajando dos sesiones seguidas, he realizado un modelo en la pizarra con el esquema propuesto, para mayor tranquilidad he permitido que lleven la tarea a casa. Luego, no sé si no me he dejado entender, la tarea es muy difícil, no les importa el tema; en realidad no sé, no sé. Me preocupa porque, en primer lugar, lo que han escrito muchos no ha seguido el modelo propuesto, sus razonamientos son imprecisos o ambiguos. Pero lo más grave es que lo llevan para concluirlo en casa y no lo traen para presentarlo. No me gusta esto; pero sí me gustaría escucharles ¿Por qué está sucediendo esto?

E. Yo sí lo he presentado profesor (...) yo sí lo hice como usted nos indicó profesor (...)

O. El aula se convirtió en un silencio casi absoluto, salvo dos o tres participaciones que intentaron justificar.

D. Bueno jóvenes, creo que ustedes son perfectamente conscientes de lo que está sucediendo. Por favor, espero que vayamos mejorando en la forma de llevarnos en las clases de Comunicación. Estoy dispuesto a comprenderles y ayudarles cuando tienen dificultades en las tareas que les propongo, pero también necesito que pregunten, que opinen durante las clases. Háganlo sin temor; estoy dispuesto a escucharles.

Observación:

- 1) Saberes previos: Capacidad compleja: análisis, interpretación, inferencias.
- 2) Sentido de la responsabilidad y puntualidad
- 3) Sentido de "poder hacer" (sustrato emocional)
- 4) Acompañamiento y retroalimentación individual
- 5) Soporte familiar para realización de tareas en casa.
- 6) Significados del silencio } - No lo sé
- No lo puedo
- No me importa } pasado, presente
- 7) Evaluación formativa: (comunicación de actitudes)

Necesidad de
formatos
previos para abordar
nueva tarea

Episodio 5:

El sentido de poder se muestra en la
base del poder me no a través de la
versosora, el bb. se libera tras del
problema.

D. Queridos amigos, bienvenidos a esta nueva clase en la que espero
podamos entendernos sobre cómo tienen que escribir **su artículo de opinión**.
Les aseguro que si han traído su esquema avanzado, no les será muy difícil, es
más se van a asombrar de lo que son capaces de escribir. Esto es como pan
comido. ¿Estamos, amigos? Antes de empezar permítame conocer quiénes ya
tienen su esquema de planificación avanzado.

O. El docente recorrió rápidamente el aula preguntando y observando el
esquema de planificación del texto (en la secuencia tesis-argumentos-razones-
sustentos) de cada estudiante.

E. Yo no lo he hecho profesor, no lo entendí (...), No lo he hecho, profesor (...)
Yo lo he avanzado un poquito, profesor (...), No lo he hecho, profesor (...)
Yo si lo avancé pero no sé si está bien (...), No lo he hecho, profesor (...)
No lo he hecho, profesor (...), Yo hice un poquito pero no sé si está bien (...)
No lo he hecho, profesor (...), me he olvidado, profesor (...), mírelo, profesor, si está bien
(...), me he olvidado, profesor (...), ¿Para cuándo es el trabajo, profesor? (...)

D. Tengo mal presentimiento jóvenes, pero espero que no sea así.

E. ¿Por qué profesor?

D. Creo que voy a tener que trabajar bastante al revisar sus trabajos porque
todos lo van a presentar (risas). Jóvenes, vuelvo a decirles que el trabajo es un
poquito exigente pero con dedicación se puede hacer. Es más deben saberlo
que, **para mí el trabajo que presentarán será como examen final**, solo que
en este caso les estoy dando 6 preguntas de las cuales deben escoger
una para responderlo en forma de un artículo de opinión. Jóvenes, si no
lo presentan es como si no hubieran rendido examen final. Desde un
principio les dije que el artículo de opinión será uno de los productos de la
unidad, por tanto espero que en él se refleje lo que hemos tratado a lo largo de
las diferentes clases.

E. No se preocupe profesor, para cuándo lo vamos a presentar, cómo lo vamos
a presentar.

D. Veamos, la siguiente semana es la última de clases del bimestre. Entonces
la semana que viene realizamos el debate, luego, el último día de clases de la
semana con ustedes me presentan el trabajo. De modo que tienen una semana
para escribir, corregir y solicitar mi ayuda. Es más el martes próximo de 2:00
pm a 3:30 tengo dos horas de atención a los estudiantes, les alcanzaré una
autorización para que puedan venir. Les daré la ficha de autorización a todos,
pero no es obligatorio, espero que venga la mayoría. Allí les podré ayudar con
más ejemplos. Los espero. Por lo demás enseguida les orientaré cómo lo van a
presentar el trabajo.

E. Yo no voy a poder, profesor (...), Voy a ver si puedo, profesor (...), Tengo
que hacer trabajo profesor (...), Oh, si se imaginara, profesor, las tareas que
tenemos (...)

Revolvimiento no llegó
sentido del responsable
sentido del poder
hace
rastros
emocional

La emoción como
ordenamiento; necesidad
de practicar con
el profesor y el trabajo. El

Sentido
del valor de
trabajo el
texto escrito
- sentido de
autorización
de la tarea

↳ Bajón emocional; caída
del sentido de "poder hacer"

Episodio 6:

Al cerrar la undécima sesión de aprendizaje, luego de haber concluido con el desarrollo de la técnica del debate en la que se contrapusieron posiciones sobre los riesgos en el uso del teléfono móvil, el docente solicitó a los estudiantes que se acerquen a dejar los ejemplares de sus artículos de opinión sobre el pupitre. El docente iba observando que unos pocos se movilizaron a dejar sus trabajos.

D. A ver, aquí hay muy pocos trabajos. ¿Los demás no van a presentar sus artículos de opinión? Veamos cuántos han dejado sus trabajos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. ¿Solamente 11 trabajos, cuando debieran ser 30? ¿Qué sucedió con los demás? ¿Por qué no presentan sus trabajos? ¿Puedo saber por qué?

E. Profesor, yo no pude hacerlo porque no tuve tiempo (...), profesor, yo tuve que hacer otros trabajos (...), profesor, yo no lo entendí, por eso no lo pude hacer (...). Yo también no lo pude hacer, profesor, Yo también igual, profesor (...), estuvo difícil, profesor.

O. El profesor solicitó que levanten la mano aquellos estudiantes que no presentaron el trabajo porque no entendieron las explicaciones y luego, quienes no pudieron presentarlo porque tuvieron otras tareas que hacer. En el primer caso, levantaron la mano casi todos, en menor cantidad en el segundo caso y por otros motivos 2 o 3 estudiantes. Sonó el timbre de cambio de hora y el docente se retiró moviendo la cabeza.

D. Bien, bien, jóvenes. ¡Entiendo! Nos vemos el próximo bimestre. Gracias y feliz descanso.

"No presentaron porque no entendieron"

Factores en juego:

a) La retroalimentación docente = como iniciativa y responsabilidad docente.

b) La iniciativa del estudiante = ¿qué pasó con la motivación? ¿el sentido de la tarea? ¿el sentido del RETO?

c) El concepto del propio EPPOR como proceso = vergüenza; un perfeccionismo implícito. Por eso, presente e Antecedentes escolares y familiares.

d) La cronica de una nuestra jornada por una emoción que se sustentó en un momento u momento del poder.

Resumen de observaciones en Registro prototípico

1. Preocupación por el tiempo más que por los aprendizajes
2. Limitaciones para recuperación de cobros previos
2. Limitaciones para cumplir o desarrollar la METACOGNICIÓN
3. Limitaciones para dedicar tiempo y recursos a crear experiencias de aprendizaje y siempre pensar en "si puedo".
4. Docente de carácter DIRECTIVO para observar procedimientos
5. Conductas de los docentes en función a los pocos que participan y aprender un rápido.
6. Alto nivel de incumplimiento de tareas
7. Alto nivel de incompreensión de las pautas para realizar las tareas

- Español y matemáticas
 - Aprendizaje
 - Actividades Socioculturales
 - Español y matemáticas

⑧ Mayor debilidad percibida: No involucramos a todos en el trabajo a su propio ritmo, pero sí para a poco construyendo sus textos; antes que para mirar y comentar para luego escribir. Un aula con 1% activo y el 90% espectador.

⑨ Debilitamiento primitivo de la dimensión emocional de los estudiantes: motivación, autoestima,

⑩ Falta consenso del trabajo desde el principio con los estudiantes tanto en el tiempo como en las pautas

En relación a las reflexiones de los estudiantes

FICHA DE REFLEXIÓN

Apellidos y nombres: Dajsi Jazeth Gajeth Corrales 4A

Estimado estudiante, continuando con el proceso de reflexión sobre los resultados de aprendizaje en el primer bimestre correspondiente al área de Comunicación, te propongo completar las siguientes ideas. Por favor, como ya hemos conversado lo que te diga servirá de mucho para proponer alternativas de mejora.

1. Creo que mi participación oral en el aula durante las diferentes sesiones de aprendizaje en el primer bimestre ha sido...
Porque... quería saber de aquel tema
2. Cuando el profesor nos propuso escribir un artículo de opinión en el primer bimestre, pensé (o me sentí)...
Porque... bueno a mi parecer me sentí tranquila pero no tenía mucha idea de como escribir artículos.
Inconclusa.
3. Luego de conocer los resultados finales del área de Comunicación al concluir el primer bimestre me siento...
un poco triste porque tenía un bajo promedio que esa nota no me convenía.
4. Creo que los resultados que he obtenido se deben a que yo...
- Prestar atención a clase
- Ganarse puntos
5. Pero también creo que se debe a que el profesor...
- Brinda información de lo que debemos hacer
- Su clase más específica
6. También pienso que mis compañeros tienen que ver mis resultados, debido a que...
NINGUNO

Profesor. Uva Peralta Pérez

7. Mis resultados hubieran sido mejores si yo...
viese preguntado de como hacerlo un artículo de opinión
8. Mis resultados hubieran sido mejores si el profesor...
Me viese revisado en borrador para estar segura de lo que ago
9. Si tuviera que resaltar positivamente algo en el profesor, sería...
que nos viese dando a conocer las capacidades que ha a trabajar
10. Pero creo que también tiene cosas negativas o debilidades en...
negativas: No nos dao mucho trabajo
Debilidades: que no logre entender y no tiene apuntes.
11. Finalmente, con la finalidad de mejorar, creo que me puedo comprometer a...
- Tomar apuntes
- Prestar atención
- Presentar trabajos
12. Me gustaría también que mis compañeros mejoren en...
- Presentación de trabajos
- Todos participasen
13. Así mismo, sería muy bueno que el profesor pueda mejorar o comprometerse a...
- Dar oportunidad a que no se pudo presentar una fecha adelantada
- Revisar en borrador ya sea un artículo, cuento, etc.

Profesor. Uva Peralta Pérez

FICHA DE REFLEXIÓN

Apellidos y nombres: COMO VASQUEZ Diana Jazeth 4A

Estimado estudiante, continuando con el proceso de reflexión sobre los resultados de aprendizaje en el primer bimestre correspondiente al área de Comunicación, te propongo completar las siguientes ideas. Por favor, como ya hemos conversado lo que te diga servirá de mucho para proponer alternativas de mejora.

1. Creo que mi participación oral en el aula durante las diferentes sesiones de aprendizaje en el primer bimestre ha sido...
Porque... no participo en el ton de clases
2. Cuando el profesor nos propuso escribir un artículo de opinión en el primer bimestre, pensé (o me sentí)...
Porque... que era muy difícil
no entendí
3. Luego de conocer los resultados finales del área de Comunicación al concluir el primer bimestre me siento...
muy mal
4. Creo que los resultados que he obtenido se deben a que yo...
d que yo no cumplí con mis trabajos
5. Pero también creo que se debe a que el profesor...
d que el profesor no se deso entender
6. También pienso que mis compañeros tienen que ver mis resultados, debido a que...
mis compañeros no tiene que ver en nada.

Profesor. Uva Peralta Pérez

7. Mis resultados hubieran sido mejores si yo...
Yo hubiera cumplido con mis trabajos
8. Mis resultados hubieran sido mejores si el profesor...
se viera desato entender
9. Si tuviera que resaltar positivamente algo en el profesor, sería...
que es un buen profesor
10. Pero creo que también tiene cosas negativas o debilidades en...
que no explica bien
11. Finalmente, con la finalidad de mejorar, creo que me puedo comprometer a...
mejorar en mis trabajos y subir mis calificaciones.
12. Me gustaría también que mis compañeros mejoren en...
en sus trabajos
13. Así mismo, sería muy bueno que el profesor pueda mejorar o comprometerse a...
Ser más estricto

Profesor. Uva Peralta Pérez

PROCEDIMIENTO Junio, 2019.

TESIS DE INVESTIGACIÓN PROTAGONICA - DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS

FICHA DE REFLEXIÓN

Estimado estudiante, continuando con el proceso de reflexión sobre los resultados de aprendizaje en el primer bimestre correspondiente al área de Comunicación, te propongo completar las siguientes ideas. Por favor, como ya hemos conversado lo que se diga servirá de mucho para proponer alternativas de mejora.

1. Creo que mi participación oral en el aula durante las diferentes sesiones de aprendizaje ha sido...

NO PRECISA... Muy importante... Mejor hacer... Participar...

- difícil - buena - muy mal - comprensión - bien - reflexivo - muy pronto

Porque... Justo antes de salir del tema... No puedo avanzar ni punto... No precisa ser... No participo en clase... No conozco el tema que hablan el profesor...

2. Cuando el profesor nos propuso de escribir un artículo de opinión en el primer bimestre, pensé (o me sentí)...

- Tranquila... - Bueno que tenía final... - Tuve que leer la hora... - Tuve que leer mucho trabajo... - Un poco nerviosa

- preocupada - preocupado - triste - preocupado - muy cambiante - no me gustó

Porque... No quería ser parte del área... San media hora de junio... No tengo material por tener otros temas... Tengo mucho trabajo... No entiendo... No tengo tiempo, además como he de... Me da... Necesito dominar mi tema por el área...

3. Luego de conocer los resultados finales del área de Comunicación al primer bimestre me siento...

- Triste por el bajo promedio... - Mal, desajustado al área... - Mal, muy bajo nivel de comprensión... - Feliz por mí; pero triste por mis compañeros... - Bien pero con bajo promedio... - Orgulloso de mí mismo

Profesor. Uva Peralta Pérez

TESIS DE INVESTIGACIÓN PROTAGONICA - DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS

4. Creo que los resultados que he obtenido se deben a que yo...

- No presté atención a clase... - No me gustó... - No pude tanto tiempo... - No hice demasiado mi trabajo... - No cumplir con mi trabajo... - Deje la tarea para última hora... - No entendí la explicación del profesor... - No participé en clase... - Dejé de leer el área de Comunicación

- Estaba muy ocupada... - tenía muchas cosas que hacer... - tenía que hacer... - tenía que hacer... - tenía que hacer... - tenía que hacer... - tenía que hacer... - tenía que hacer... - tenía que hacer... - tenía que hacer...

5. Pero también creo que se debe a que el profesor...

- Darme más formación de lo que debemos hacer... - Explicar más cosas en clase... - Dejar el trabajo muy rápido... - Explicar de manera que se entienda... - No darme los temas a tiempo... - Dejar de leer el área de Comunicación... - No prestarle atención... - No explicar cómo se evalúa...

- No prestaba atención... - No explicaba... - No explicaba... - No explicaba... - No explicaba... - No explicaba... - No explicaba... - No explicaba... - No explicaba... - No explicaba...

6. También pienso que mis compañeros tienen que ver mis resultados, debido a que...

- No precisa... - Mis compañeros no tienen que ver nada... - Deben prestar más atención... - Juegan en lugar de hacer la tarea... - No puedo cumplir con mi tarea... - No me escuchan...

- Se burlan... - Se burlan... - Se burlan... - Se burlan... - Se burlan... - Se burlan... - Se burlan... - Se burlan... - Se burlan... - Se burlan...

7. Mis resultados hubieran sido mejores si yo...

- Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase... - Habiera prestado más atención a clase...

- Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención... - Habiera prestado más atención...

Profesor. Uva Peralta Pérez

TESIS DE INVESTIGACIÓN PROTAGONICA - DESARROLLO DE COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS

8. Mis resultados hubieran sido mejores si el profesor...

- No hubiera revisado mi borrador... - Si hubiera leído antes de entregar... - Habiera explicado un poco más... - Habiera dado un poco más de tiempo... - Explicar cómo se forma de evaluar... - Mis notas están bien... - Habiera ayudado a veces... - Ayudado al profesor por las dudas...

- Habiera revisado por partes... - Habiera dado más tiempo para pensar mis notas... - No precisa... - Habiera dado más tiempo... - Habiera dado más tiempo... - Habiera dado más tiempo... - Habiera dado más tiempo... - Habiera dado más tiempo... - Habiera dado más tiempo... - Habiera dado más tiempo...

9. Si tuviera que resaltar positivamente algo en el profesor, sería...

- No precisa... - Buena su expresión al aplicar la clase... - Buen profesor... - Si se está de su clase y sus explicaciones... - Nos ayuda a decir lo bueno de lo malo... - Divulgado... - Fue tener un beneficio para nosotros... Pero creo que también tiene cosas negativas o debilidades en...

- No precisa... - Explicar muy bien... - No ayuda... - Se preocupa por sus alumnos... - No dio a conocer desde el inicio que iba a evaluar un artículo de opinión... - No tiene ninguna debilidad... - Explicar con muy claridad... - Informa de...

10. Pero creo que también tiene cosas negativas o debilidades en...

- No me dio mucho trabajo por tener mis notas... - No logró entenderlo... - No explica bien... - No da oportunidad, poco tiempo... - Si no lo comprendo rápido se me olvida... - No trabaja en borrador de texto... - No precisa...

- No tiene ninguna debilidad... - Explicar con muy claridad... - Informa de...

11. Finalmente, con la finalidad de mejorar, creo que me puedo comprometer a...

- Tener puntos... - Prestar atención... - Preparar trabajos... - Participar en clase... - Explicar mejor... - Mejorar mis calificaciones... - Me gustaría también que mis compañeros mejoren en...

- Buen información sobre el tema tratado... - No precisa...

12. Me gustaría también que mis compañeros mejoren en...

- Mejoren sus calificaciones... - Pagar atención a lo que dice el profesor... - Claridad en sus explicaciones... - Preparar los trabajos a tiempo... - No participen en clase...

- No precisa... - Preparar más...

13. Así mismo, sería muy bueno que el profesor pueda mejorar o comprometerse a...

- No precisa... - Queremos tenerlo... - Ayudarnos a aclarar dudas... - Ayuda a hacer nuestros borradores... - Deje clara la tarea que no tenemos que hacer... - Exigirnos más... - Busca la oportunidad en presentaciones... - Ayudarnos en hora de repaso... - Explicar una guía para hacer más trabajo...

- No debe mejorar en... - No debemos trabajar al calor de la pasión... - No precisa... - No precisa... - No precisa... - No precisa... - No precisa... - No precisa... - No precisa... - No precisa...

Profesor. Uva Peralta Pérez

En relación a la revisión bibliográfica multidisciplinar

019 → categoría "persona"

Bernal-Martínez de Soria

desarrollo sobre el gran tema de la antropología de la educación: la educabilidad. Estas categorías son: naturaleza humana, persona, identidad, sociabilidad y cultura. Con la categoría de persona, a pesar de su complejidad, se facilita comprender el valor especial del ser humano, que habitualmente se designa con el término de dignidad.

La consideración profunda del ser humano como persona abre la vía para superar los dualismos modernos que conducen a estimar como opuesto lo que es diverso: naturaleza-cultura, naturaleza-libertad, individuo-sociedad, cuerpo-espíritu, y desorientan el planteamiento de la educación, proponiéndose fines dispares y contrapuestos. Por ejemplo, se plantea conseguir la formación para que la persona sea autónoma, y no se reconcilia este fin con el de la educación para la solidaridad. El planteamiento dualista concede a los extremos de los pares mencionados calidad de sustancias independientes. Así se ~~reifica~~ lo social, lo racional, lo cultural, lo material, la libertad, lo ideal, como si se tratara de entidades con vida propia paralela a la realidad de cada persona e incluso atribuyéndoles más peso ontológico. Aunque no faltan las argumentaciones de quienes pretenden erradicar las posiciones del pensamiento moderno e ilustrado, mediante críticas razonables a sus presupuestos, las alternativas no superan los falsos puntos de partida de las ideas de la modernidad y conducen a la irracionalidad con tesis que se fundamentan en la imaginación, más que en un sereno pensar sobre lo que atañe. Así lo observamos en la educación, cuando se proponen experimentos poco razonables, que consisten en la construcción de todo tipo de identidades. Repasamos las ideas básicas sobre las nociones aludidas, desde las que se comprende mejor la educabilidad, y con ella la educación.

Naturaleza humana → educable y en relación a esta posibilidad se plantean los siguientes problemas en la educación

La explicación de la naturaleza humana ilustra aspectos educativos tan relevantes como: la educación integral, los fines de la educación, la posibilidad y necesidad de la educación, la educación como proceso formativo y no tanto instructivo, la educación como autoeducación, la necesidad de la sociedad, de la cultura, de las relaciones interpersonales para la educación. La referencia al modo de ser humano es crucial y concierne a la antigua pregunta sobre qué es el ser humano. El modo de ser humano se puede caracterizar desde diversos niveles. Desde un punto de vista metafísico, naturaleza es lo mismo que esencia, pero subrayando el aspecto dinámico. En el caso de la naturaleza del ser humano, la antropología clásica deja en herencia definiciones de esa esencia, que continúan ayudándonos a resolver esta cuestión. Lo más básico supone afirmar su composición; el ser humano es un compuesto de cuerpo y alma, cuerpo y alma de animal racional, de animal político, según formulara ya en la antigüedad Aristóteles.

composita (espiritual)

categoría Persona

integrar dualidades

naturaleza cultura sociedad

espíritu

resultado del

distintos niveles

- cuerpo
- alma
- espíritu
- razón

educable y en relación a esta posibilidad se plantean los siguientes problemas en la educación

FILOSOFÍA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN: SOBRE LA LIBERTAD

Como el saber es uno de los pilares del poder, el dominio del conocimiento es la base del dominio económico. Mantener a las masas en la ignorancia es mantenerlas en la miseria, por no tener condiciones prácticas de organización, de reivindicación de los derechos cuya existencia desconocen. Lógicamente, para que terminen las desigualdades, es necesario que el poder sea distribuido integral e igualmente por toda la sociedad. Es necesario que todos dominen el conocimiento disponible, ya que sólo puede ser producido a través del concurso de toda la sociedad.

Resumiendo, la educación anarquista pretende crear un nuevo hombre y, con él, una nueva sociedad, fundada en la solidaridad, en la libertad y en la justicia. La pedagogía libertaria busca ofrecer condiciones a los niños para que tengan un desarrollo armónico y sano, aprendiendo la práctica de la solidaridad y el respeto a los demás; pero aprendiendo, también, a afirmarse por ellos mismos, a construirse autónomamente. Los métodos pedagógicos libertarios no abandonan al niño en su supuesta libertad, más bien lo ayudan a conquistar su libertad en comunidad, con las demás personas con las que convive, entendiendo con eso que su libertad sólo es posible a través de la libertad de toda la sociedad y a través de relaciones solidarias entre los hombres. Como proceso formador de hombres libres y conscientes, la educación tiene, para los anarquistas, un destacado papel en la revolución social.

Materializando el intenso debate teórico de la segunda mitad del siglo XIX, un militante de la Asociación Internacional de los Trabajadores, pedagogo de formación, Paul Robin, desarrolló el concepto de educación integral en sus aspectos prácticos durante los catorce años (entre 1880 y 1894) en los que dirigió el orfanato Prévost, en la ciudad de Cempuis. Otro anarquista francés, Sébastien Faure, creó la comunidad-escuela de La Ruche, en París, que atendió a niños y jóvenes, huérfanos de obreros, entre 1904 y 1917. En España, el catalán Francesc Ferrer i Guàrdia creó la Escuela Moderna de Barcelona, que funcionó entre 1901 y 1905; aunque corta, fue una de las experiencias pedagógicas libertarias que más impacto causó y más influencia

Dejar a los poseedores del conocimiento (del saber) en la ignorancia y la MISERIA

↓

Ar

Educación ANARQUISTA

objetos

Nros. hijos

↓

Org. Sociales

Solidaridad

Justicia

Paul Robin

Faure

Ferrer

Para Kant, el hombre es la única criatura que debe ser educada. Mientras que el animal es lo que es gracias al instinto, el ser humano debe convertirse en lo que realmente es gracias a la educación (Kant, 2003). Y una pedagogía auténticamente ilustrada debe tener en cuenta tanto la formación del pensamiento como de la voluntad. Un pensamiento ilustrado es un pensamiento crítico, propio de una persona que ha pasado de la heteronomía a la autonomía intelectual. Lo que se busca es que el alumno aprenda a pensar por sí mismo, que haga libre uso de su razón, alejado de toda forma de minoría de edad (prejuicios, supersticiones). La Ilustración es, en definitiva, lo que posibilita la emancipación intelectual, dando lugar así al cumplimiento de la humanidad en uno mismo.

Pero la educación para la minoría de edad continúa dominando en el mundo, porque siempre ha sido mucho más cómodo y menos esforzado que alguien piense por uno mismo y nos indique cómo debemos actuar. Por ello, para Kant hace falta firmeza de voluntad y coraje para pasar a la adultez, para sustraerse a las tutelas de la infancia. Es decir, que la pedagogía kantiana -y esto es lo que Adorno reivindica sobre todo- favorece una toma de conciencia por parte del estudiante que lo despierte a sí mismo teóricamente y prácticamente, para que no se transforme en un instrumento dócil de los diversos poderes que controlan a la sociedad (Vandewalle, 2004).

EMANCIPACIÓN INTELLECTUAL!

Toma de conciencia
deportes
práctico y
teórico

FILOSOFÍA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN: SOBRE LA LIBERTAD

ciudad desarrollada, e inclusive por aquellos que, aun viviendo en sociedad, no son conscientes de su estado, creyendo que se bastan a sí mismos. El segundo tipo, por otro lado, sería una libertad compuesta, que constituye la verdadera libertad, la vivida en sociedad. Esta libertad social presupone, para su existencia, la convergencia de varias libertades que se complementan, resultando en una libertad mayor para toda la sociedad.

Para Proudhon, en la perspectiva bárbara, el máximo de libertad corresponde al máximo de aislamiento, cuando no hay nadie que limite la libertad del individuo. Por otra parte, desde el punto de vista social, cuando libertad y solidaridad son equivalentes, el máximo de libertad significaría el máximo de relación posible con otros hombres, ya que desde esta perspectiva las libertades no se limitan sino que se auxilian, se complementan. Al contrario del dicho citado anteriormente, mi libertad no termina donde comienza la del otro, sino que comienza junto con la del otro, y juntas son más fuertes. Libertad es, así, communion con el otro y no oposición al otro. La libertad es, también, condición de existencia de la sociedad: porque son libres, los hombres escogen vivir juntos para auxiliarse mutuamente y vencer con mayor facilidad las vicisitudes naturales. Y por vivir en sociedad, los hombres se hacen más libres.

Mijail Bakunin, anarquista ruso, parte de esa concepción y la profundeza. A la idea rousseauiana de libertad como una característica natural del hombre, opone la idea de libertad como una construcción eminentemente social, posible únicamente en sociedad. Para él la libertad es el punto de llegada del hombre y no su punto de partida, como quería Rousseau, pues en la aurora de la humanidad, siendo el hombre todavía inconsciente de sí, no era más que un marioneta.

La boga
La capota

Rousseau
Bakunin

de la Dñe balar (no socialismo)
libertad simple: de
aquello que crea qd
de bora asuina
libertad conjunta
la libertad del ser social
de luego de mano o de
libertad trae como
resultado una libertad
MAYOR: libertad para
todos.

OR
Educación para la
LIBERTAD
debe ser un
bien - anarquista

El ser humano es
| or
Educativo por naturaleza.

Necesito saber
¿Que es el ser humano? → Educación → es capaz de
¿Que es capaz de ser? → lo que puede HACER y lo que
debe ser. puede HACER

Autoprosociante, el ser humano se define en razón de su capacidad de hacer y esto pasa por comprender la que es el SER humano "ES" y lo que es "CAPAZ DE SER". Esta delimitación, lo abstrae de la antropología filosófica.

Socialización de reflexiones, sistematización y compromisos para la mejora de los aprendizajes.

REFLEXIÓN Y PROPUESTA PARA MEJORAR NUESTROS APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

PROF. UVA PERALTA PÉREZ

★ NARANJILLO, 16 DE OCTUBRE DE 2019

EPISODIO CRÍTICO

- AL CERRAR LA UNDÉCIMA SESIÓN DE APRENDIZAJE, LUEGO DE HABER CONCLUIDO CON EL DESARROLLO DE LA TÉCNICA DEL DEBATE EN LA QUE SE CONTRAPUSIERON POSICIONES SOBRE LOS RIESGOS EN EL USO DEL TELÉFONO MÓVIL, EL DOCENTE SOLICITÓ A LOS ESTUDIANTES QUE SE ACERQUEN A DEJAR LOS EJEMPLARES DE SUS ARTÍCULOS DE OPINIÓN SOBRE EL PUPITRE. EL DOCENTE IBA OBSERVANDO QUE UNOS POCOS SE MOVILIZARON A DEJAR SUS TRABAJOS.
- **D. A VER, AQUÍ HAY MUY POCOS TRABAJOS. ¿LOS DEMÁS NO VAN A PRESENTAR SUS ARTÍCULOS DE OPINIÓN? VEAMOS CUÁNTOS HAN DEJADO SUS TRABAJOS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11. ¿SOLAMENTE 11 TRABAJOS, CUANDO DEBIERAN SER 30? ¿QUÉ SUCEDIÓ CON LOS DEMÁS? ¿POR QUÉ NO PRESENTAN SUS TRABAJOS? ¿PUEDO SABER POR QUÉ?**
- **E. PROFESOR, YO NO PUDE HACERLO PORQUE NO TUVE TIEMPO (...), PROFESOR, YO TUVE QUE HACER OTROS TRABAJOS (...), PROFESOR, YO NO LO ENTENDÍ, POR ESO NO LO PUDE HACER (...), YO TAMBIÉN NO LO PUDE HACER, PROFESOR, YO TAMBIÉN IGUAL, PROFESOR (...), ESTUVO DIFÍCIL, PROFESOR.** (SUBRAYADO CON PROPOSITO DE ANÁLISIS)
- **O. EL PROFESOR SOLICITÓ QUE LEVANTEN LA MANO AQUELLOS ESTUDIANTES QUE NO PRESENTARON EL TRABAJO PORQUE NO ENTENDIERON LAS EXPLICACIONES Y LUEGO, QUIENES NO PUDIERON PRESENTARLO PORQUE TUVIERON OTRAS TAREAS QUE HACER. EN EL PRIMER CASO, LEVANTARON LA MANO CASÍ TODOS.** (SUBRAYADO CON PROPOSITO DE ANÁLISIS), EN MENOR CANTIDAD EN EL SEGUNDO CASO Y POR OTROS MOTIVOS 2 O 3 ESTUDIANTES. SONÓ EL TIMBRE DE CAMBIO DE HORA Y EL DOCENTE SE RETIRÓ MOVIENDO LA CABEZA.
- **D. BIEN, BIEN, JÓVENES. ¡ENTIENDO! NOS VEMOS EL PRÓXIMO BIMESTRE. GRACIAS Y FELIZ DESCANSO.**

POR QUÉ SUCEDIÓ ESTO

OPINAN LOS ESTUDIANTES

- **MUCHOS:** PENSÉ QUE NO LO HARÍA, QUE ERA MUCHO TRABAJO, PENSÉ QUE ERA INCAPAZ, ME SENTÍ NERVIOSO, PREOCUPADO, MAL, TRISTE, PRESIONADO, PREOCUPADO, SORPRENDIDO.
- **ALGUNOS:** ME SENTÍ CONTENTO, INSPIRADO, TRANQUILO, PENSÉ QUE SERÍA FÁCIL, PENSÉ QUE SALDRÍA BIEN, MUY CONTENTO.

PORQUE...

- **MUCHOS:** NO ENTENDÍ CÓMO TENÍA QUE HACER LA TAREA; NO TENÍA LA IDEA DE CÓMO HACERLO, NO HABÍA ENTENDIDO TANTO, TENÍA MÁS O MENOS LA IDEA DE CÓMO HACERLO, NO SABÍA POR DÓNDE EMPEZAR NI POR DÓNDE TERMINAR, LA ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS FUE UN GRAN PROBLEMA, MUY COMPLICADO.
- **ALGUNOS:** NO PODÍA REALIZARLO PORQUE TENÍA OTRAS TAREAS, TUVE DEMASIADA TAREA EN LA CASA Y EN EL COLEGIO.
- **ALGUNOS:** QUERÍA DEMOSTRAR MI INTERÉS POR EL ÁREA, NO QUERÍA DESAPROBAR EL ÁREA.

Creo que los resultados que he obtenido se deben a que yo ...

- **MUCHOS:** NO PUSE TANTO EMPLEO Y ATENCIÓN EN LAS CLASES DE COMUNICACIÓN, NO CUMPLÍ CON MIS TAREAS, NO PARTICIPÉ ACTIVAMENTE EN CLASE, DEJÉ LA TAREA PARA ÚLTIMA HORA, DEJÉ DE LADO EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, ESTABA MUY OCUPADO, SENTÍA MALESTAR (FÍSICO), NO PEDÍ AYUDA.
- **ALGUNOS:** NO ENTENDÍ LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR SOBRE CÓMO DEBÍA HACER LA TAREA, NO SABÍA CÓMO IBA A EVALUAR EL PROFESOR.
- **ALGUNOS:** PRESTÉ ATENCIÓN, TOMÉ APUNTES Y PRESENTÉ MIS TRABAJOS.



Pero también creo que se debe a que el profesor...

- **MUCHOS:** NO SE DEJÓ ENTENDER EN CLASE, EXPLICÓ DE MANERA APRESURADA, POCO CLARA Y PRECISA LA FORMA COMO TENÍAMOS QUE HACER LA TAREA, NO NOS DIO EJEMPLOS O UN GUIÓN PARA ORIENTARNOS, NO EXPLICÓ SU FORMA DE EVALUAR.
- **ALGUNOS:** DEBÍA REVISAR EL BORRADOR DEL TEXTO Y DEJÓ EL TRABAJO PARA MUY POCO TIEMPO.
- **POCOS:** EL PROFESOR NOS ALENTABA A PARTICIPAR EN CLASE, SE DEJA ENTENDER Y EXPLICA BIEN SUS CLASES, NOS ADVIRTIÓ QUE DEBÍAMOS TOMAR APUNTES, FUE MUY CLARO EXPLICANDO EL TEMA, APOYA EN CADA MOMENTO Y ACONSEJA.



PUNTO DE VISTA DOCENTE

• FILOSÓFICO

- ✓ LOS ESTUDIANTES NO RECIBEN UNA EDUCACIÓN LIBERADORA PARA QUE CADA UNO SE DESCUBRA COMO UN SER LIBRE Y DIGNO.
- ✓ LOS ESTUDIANTES NO RECIBEN UNA EDUCACIÓN POLÍTICA PARA LA LIBERTAD: ESTÁN SIENDO FORMADOS EN LA POLÍTICA DE LA ANTIPOLÍTICA



PUNTO DE VISTA DOCENTE

• ANTROPOLÓGICO

- ✓ LOS ESTUDIANTES RECIBEN UNA EDUCACIÓN QUE NO LES AYUDA A RECONOCERSE COMO PERSONAS VALIOSAS Y SE IDENTIFIQUEN CON SU CULTURA.
- ✓ NO AYUDA A QUE LA PERSONA SE AUTODETERMINE AL HACER, AL ESCOGER FINES Y MEDIOS AL HACERSE UN PROYECTO DE SÍ MISMO.
- ✓ EL ESTUDIANTE HA PERDIDO FE EN QUE ES CAPAZ DE SER MÁS Y MEJOR, EN SUMA, QUE ES CAPAZ DE CRECER SIN LÍMITES NI TECHO; EN TANTO Y CUANTO ES EDUCABLE.



PUNTO DE VISTA DOCENTE

• SOCIOLÓGICO

- ✓ LOS ESTUDIANTES NO ESTÁN SIENDO FORMADOS PARA EJERCER CIUDADANÍA PORQUE NO SE DAN CUENTA DE LAS RELACIONES DE PODER EN LA ESCUELA, EL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS DIFERENTES ESPACIOS SOCIALES COMO LA FAMILIA, LA COMUNIDAD, LA NACIÓN Y LA SOCIEDAD GLOBAL. ESTÁN SIENDO FORMADOS PARA SER CONSUMIDORES.
- ✓ LOS ESTUDIANTES NO TIENEN SENTIDO DEL "NOSOTROS" COMO AULA. EL SENTIDO DE COMUNIÓN Y SOLIDARIDAD ESTÁ SIENDO REEMPLAZADO POR UNA SUERTE DE "SÁLVESE QUIEN PUEDA". EL INDIVIDUALISMO "SALVAJE".
- ✓ EL COLEGIO Y EL DOCENTE REPRODUCEN UNA EDUCACIÓN TRADICIONAL QUE NO PROMUEVEN LA LIBERTAD Y LA AUTONOMÍA



PUNTO DE VISTA DOCENTE

• PSICOLÓGICO



LA CONFESIÓN DE LOS ESTUDIANTES: "YO NO PUDE HACERLO", "YO NO LO ENTENDÍ", "NO LO PUDE HACER", "ESTUVO DIFÍCIL" DICE QUE LOS ESTUDIANTES ESTÁN SUFRIENDO UN ESTADO PSICOLÓGICO DE CREENCIAS INHABILITANTES, EMOCIONES NEGATIVAS: TRSITTEZA, IRA, INDEFENSIÓN, FRUSTRACIÓN E INEFICACIA Y CONDUCTAS REITERATIVAS DE FRACASO.

LA ESTIMULACIÓN NEGATIVA LLEVA A LOS INDIVIDUOS A PERDER LA MOTIVACIÓN, LA ESPERANZA DE ALCANZAR METAS, UNA RENUNCIA A TODA POSIBILIDAD DE QUE LAS COSAS SALGAN BIEN, SE RESUELVAN O MEJOREN. NO OBTANTE, LA DESESPERANZA ES LA PERCEPCIÓN DE UNA IMPOSIBILIDAD DE LOGRAR CUALQUIER COSA. LA IDEA DE QUE NO HAY NADA QUE HACER, NI AHORA NI NUNCA, LO QUE PLANTEA UNA RESIGNACIÓN FORZADA Y EL ABANDONO DE LA AMBICIÓN Y DEL SUEÑO. Y ES JUSTAMENTE ESE SENTIDO ABSOLUTISTA LO QUE LA HACE APARECER COMO UN ESTADO PERJUDICIAL QUE PUEDE TENER GRANDES REPERCUSIONES EN LA SALUD MENTAL Y FÍSICA.

PUNTO DE VISTA DOCENTE

• PSICOPEDAGÓGICO

LAS CONFESIONES DE LOS ESTUDIANTES: "YO NO PUDE HACERLO", "YO NO LO ENTENDÍ", "NO LO PUDE HACER", "ESTUVO DIFÍCIL"



Permiten inferir que el componente emocional del aprendizaje (ánimo y motivación) no está contribuyendo favorablemente. Por otro lado, la práctica docente tampoco está abordando los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje según las actividades propuestas. Por tanto, se necesita trabajar el **sentido de la eficacia** o del logro para potenciar la **"alegría de aprender"** como expresión de una autoestima adecuada y buen nivel de motivación e involucramiento en el aprendizaje.

QUE NECESITAMOS HACER PARA CRECER



PRIMERO, como profesor

Puedo:

Procurar que se entienda mejor su clase, explicar de manera serena, clara y precisa la forma como tenemos que hacer la tarea, ofrecernos ejemplos o una guía para orientarnos, revisar nuestros borradores, dejarnos suficiente tiempo para escribir nuestro texto, además explicarnos la forma cómo va a evaluar.

Por otro lado, el profesor debe motivarnos a participar, verificar si estamos tomando apuntes, darnos más oportunidades, comprendernos, tenernos paciencia y ayudarnos cuando tenemos dificultades.

SEGUNDO, Yo como estudiante

Puedo:

Mostrar empeño y atención en las clases de Comunicación, cumplir con mis tareas, participar activamente en clase, no dejar la tarea para última hora, darle la importancia debida al área de Comunicación, esforzarme para cumplir bien y oportunamente con mis tareas, preguntar cuando tengo dudas.

Por otro lado, necesito tener fe en que sí lo haré, que será un trabajo esforzado pero daré lo mejor de mí, pensaré que soy capaz; confiaré que sí puedo, me sentiré bien de tener una oportunidad para aprender, sobrellevaré mis temores, que aprenderé a organizarme frente a la presión y conseguiré entregar oportunamente mis trabajos.



COMO DOCENTE ME PROPONGO ESTE IDEARIO

"El ideario más elevado de mi trabajo pedagógico es la formación integral de mis estudiantes como seres humanos, contribuyendo a la conquista de sus valores supremos de libertad y dignidad; que cree firmemente en que cada estudiante es un proyecto inagotado y en crecimiento permanente, que construye sus aprendizajes activamente a su manera, y su humanidad en comunión con los demás y la naturaleza; una docencia que construye la experiencia de aprender con alegría"

Prof.: Uva Peralta Pérez



PROYECTO DE APRENDIZAJE

PARTICIPAMOS PROTAGÓNICAMENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRAS COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS.

SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

- **EL PROBLEMA DE LA CORRUPCIÓN EN EL PERÚ**



QUÉ HAREMOS



- ✓ PRONUICIAREMOS UN DISCURSO ARGUMENTATIVO FRENTE A OTROS ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA.
- ✓ ESCRIBIREMOS UN ARTÍCULO DE OPINIÓN
- ✓ LEEREMOS DE MANERA LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICA TEXTOS CONTINUOS Y DISCONTINUOS
- ✓ PARTICIPAREMOS EMPLEANDO LA TÉCNICA DE DISCUSIÓN CONTROVERSIAL Y JUEGO DE ROLES EN "LOS DEMAGOGOS"
- ✓ COPILAREMOS NUESTRAS EVIDENCIAS EN UN PORTAFOLIO



¿CÓMO Y CUANDO LO HAREMOS?

- **SESIÓN 1:** NOS ORGANIZAMOS PARA TRABAJAR NUESTRO PROYECTO DE APRENDIZAJE
- **SESIÓN 2:** LEEMOS TEXTOS CONTINUOS SOBRE EL PROBLEMA DE LA CORRUPCIÓN EN EL PERÚ
- **SESIÓN 3:** PREPARAMOS NUESTRO DISCURSO A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DE DISCUSIÓN CONTROVERSIAL Y JUEGO DE ROLES EN "LOS DEMAGOGOS"; SOCIALIZAMOS LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN
- **SESIÓN 4:** PLANIFICAMOS DE LA PRODUCCIÓN DE UN ARTÍCULO DE OPINIÓN Y CONOCEMOS LA RÚBRICA DE EVALUACIÓN
- **SESIÓN 5:** LEEMOS TEXTOS DISCONTINUOS SOBRE EL PROBLEMA DE LA CORRUPCIÓN EN EL PERÚ
- **SESIÓN 6:** TEXTUALIZAMOS NUESTRO ARTÍCULO DE OPINIÓN
- **SESIÓN 7:** REALIZAMOS EXPOSICIONES ARGUMENTATIVAS SIMULADAS PARA RETROALIMENTAR SU ELABORACIÓN
- **SESIÓN 8:** REVISAMOS DE LA PRODUCCIÓN DE NUESTRO ARTÍCULO DE OPINIÓN EN BASE A RÚBRICA
- **SESIÓN 9:** PARTICIPAMOS DE UNA DISERTACIÓN ARGUMENTATIVA FRENTE A OTROS COMPAEROS Y PADRES DE FAMILIA
- **SESIÓN 10:** EVALUAMOS NUESTRO ARTÍCULO DE OPINIÓN EN BASE A LA RÚBRICA Y OPINIÓN DE LECTORES PREVISTOS COMO DESTINATARIOS

CÓMO EVALUAREMOS NUESTRO PROCESO DE APRENDIZAJE

EMPLEAREMOS RÚBRICAS:

- ✓ RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA
- ✓ RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA
- ✓ RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ESCRIBE DIVERSOS TPOS DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA

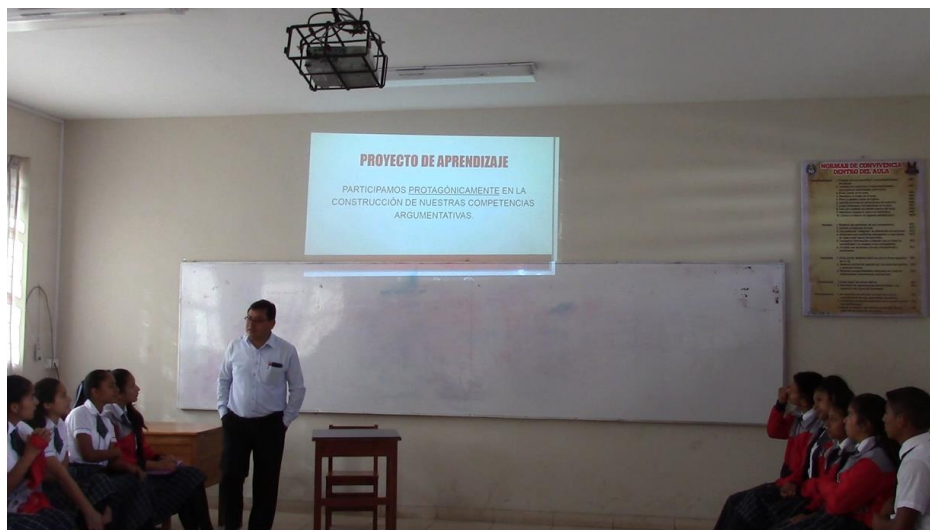
¿CÓMO NOS ORGANIZAREMOS?

- **EN EQUIPOS DE TRABAJO:**

PARA ORGANIZAR LA DISERTACIÓN ARGUMENTATIVA FRENE A OTROS ESTUDMNTES Y PADRES DE FAMILIA Y OTROS.

ANEXO 5: Desarrollo de las actividades de aprendizaje

Lectura y discusión oral de la información



Desarrollo de la estrategia de los demagogos



Realización del Panel-Foro en auditorio abierto



Monitoreo y retroalimentación de los aprendizajes



MONITOREAMOS NUESTRO APRENDIZAJE

PARTICIPAMOS PROTAGÓNICAMENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUESTRAS COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS

Área de Comunicación

Prof. U. Peralta Pérez

Noviembre de 2019

¿Estoy llegando al nivel de aprendizaje
que se espera de mí?



**¡Estoy en
inicio!**



¡Por qué tanta tarea! ¡Me voy a morir!

Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.

Escribe un artículo de opinión con muchas dificultades para establecer coherencia entre la tesis central, argumentos y contrargumentos.

Muestra dificultad para establecer relaciones lógicas en los argumentos que esgrime y en el uso de referentes y conectores. Incorpora vocabulario de uso coloquial e impreciso sin términos especializados.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Evalúa con escasa frecuencia el texto determinando si se ajusta al propósito comunicativo.

Evalúa muy poco si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia los argumentos y la información que lo sustenta. Evalúa poco o no evalúa si el uso de varios tipos de conectores y referentes asegura la cohesión entre las ideas.

Determina poco o no determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.



¿Estoy llegando al nivel de aprendizaje
que se espera de mí?



¡No me imaginaba que fuera capaz de avanzar tanto! ¡Gracias por su ayuda!

**¡Estoy en
proceso!**



Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.

Escribe un artículo de opinión con algunas dificultades para establecer coherencia entre la tesis central, argumentos y contrargumentos, además presenta digresiones o vacíos.

Establece algunas relaciones lógicas entre y dentro de los argumentos que esgrime a través del uso poco preciso de referentes y conectores.

Incorpora vocabulario que incluye algunos sinónimos y escasos términos especializados.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Evalúa varias veces el texto determinando si se ajusta al propósito comunicativo.

Evalúa de manera poco eficiente las contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia los argumentos y la información que lo sustenta.

Evalúa de manera poco eficiente si el uso preciso de varios tipos de conectores y referentes asegura la cohesión entre las ideas.


Determina con dificultad la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.



¿Estoy llegando al nivel de aprendizaje que se espera de mí?

 ¡Uy, pensaba que no haría!
¡Estoy alegre y muy agradecido(a) con quienes me ayudaron!

¡lo logré!

Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.	<p>Escribe un artículo de opinión de forma coherente ordenando los argumentos y contrargumentos e información de sustento en torno a una tesis central</p> <p>Establece diversas relaciones lógicas en los argumentos que esgrime a través del uso preciso de referentes y conectores.</p> <p>Incorpora de forma pertinente vocabulario que incluye sinónimos y términos especializados.</p>
	<p>Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta al propósito comunicativo.</p> <p>Evalúa si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia de los argumentos y la información que lo sustenta.</p>
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	<p>Evalúa si el uso preciso de varios tipos de conectores y referentes asegura la cohesión entre las ideas.</p> <p>Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados, así como la pertinencia del vocabulario y de los términos especializados para mejorar el texto y garantizar su sentido.</p>

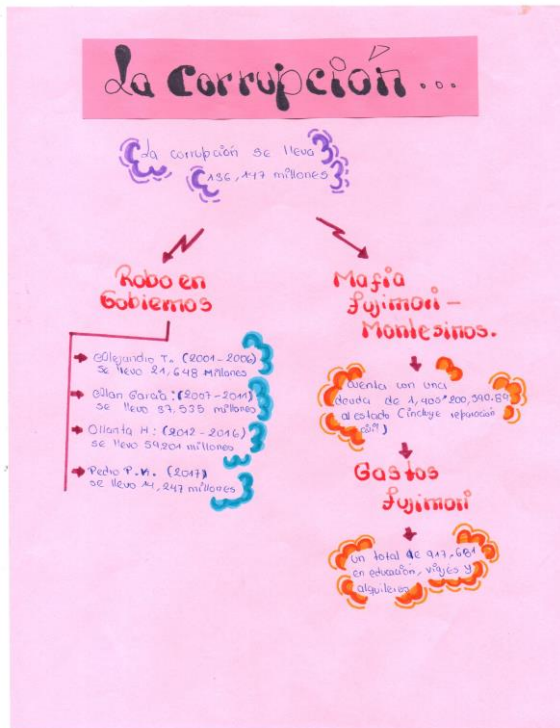
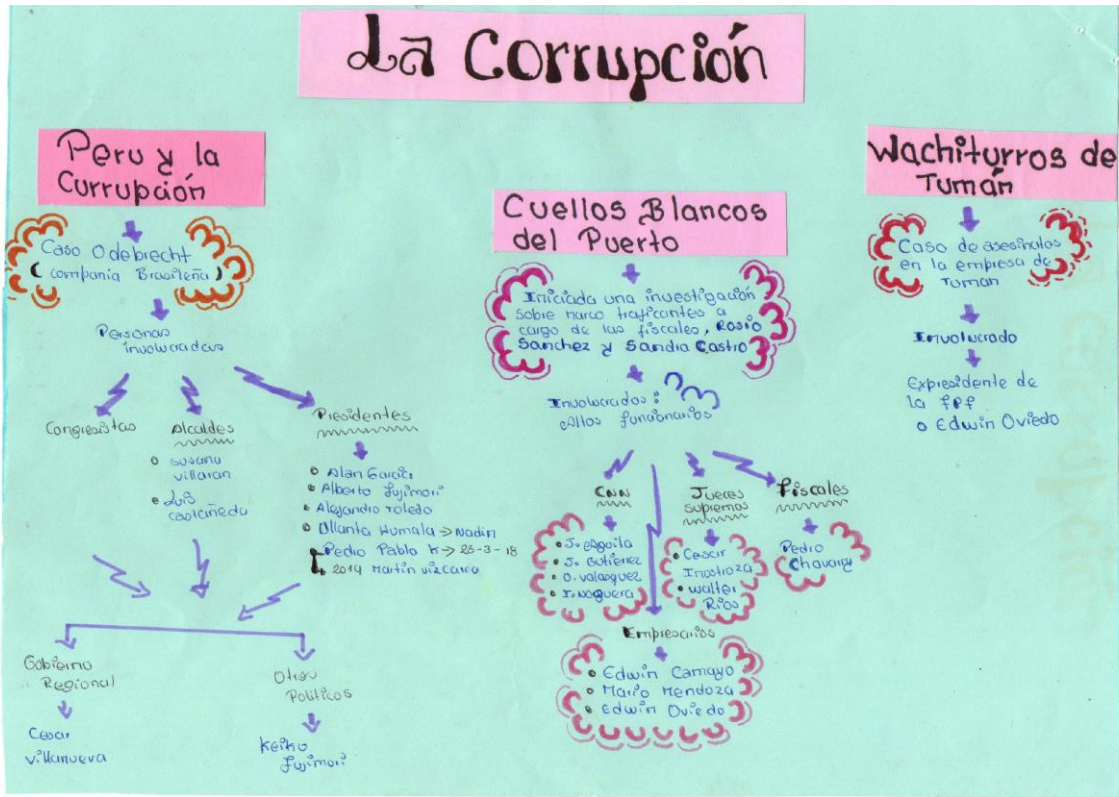


VEAMOS "EL ALFARERO"



ANEXO 6: Portafolio del estudiante

Lectura de información periodística y académica



La Corrupción

Caso Odebrecht (Labajato)

"Los políticos nunca dicen no"

→ Desde la época del gobierno de Alan García en 1985-1990 se vivió los estragos de la mala toma de gobierno y por supuesto la corrupción.

Desde Alan García en su primer gobierno se comenzó los casos de corrupción y desde luego que no quedó ahí. Cada gobierno después de él tuvo involucramiento en casos similares de Odebrecht, y hasta la actualidad no se conoce a algún político no involucrado con esta compañía brasileña.

Caso Cuellos Blancos

"Alto funcionarios de TERNY y COBERTA"

→ Funcionarios como jueces supremos, tales como Cesar Inostroza y Walter Ríos, personas que violen elegantemente, que muestran superficialidad físicamente y intelectualismo.

Pero usaban una vestimenta para laborar la presión cubriéndose en un torno y una carabola fingiendo realizar su trabajo.

Caso Wachiturros de Tuman

→ "Encubrimiento y Agudeta"

• En este caso el personaje involucrado es el empresario y ex presidente de la Federación Tuman de Fútbol Edwin Oviedo participante como líder de esta organización.

Edwin Oviedo no acepta que se fueran en su contra y recurrió a establecer una organización, comandando esta banda delincuencia. Apoyando en los crimenes y encubriendo estos hechos.

Apoyando con ayuda de Políticos y Jueces

Proceso de la escritura del texto argumentativo

Macroestructura del texto

PLANIFICACIÓN DEL ARTÍCULO DE OPINIÓN: TEMA GENERAL "LA CORRUPCIÓN EN EL PERÚ"

TESIS: La corrupción hoy en día es como una enfermedad en nuestro País

Argumento 1

Cada día la corrupción crece en nuestro país necesitamos ayuda urgente un presidente con valores éticos

Argumento 2

No queremos corruptos que nos roben dinero sino un presidente que luche para que se acabe la corrupción en nuestro país

Argumento 3

La corrupción es como una tradición que no cambiará fácil es como el mayor crimen que hay en el Perú

Argumento 4

El país tiene el ranking internacional como el país de medición de la corrupción.

CONTRARGUMENTOS

PROPUESTAS

CONCLUSIÓN

Borradores de texto argumentativo

La corrupción entorpece el desarrollo social y económico del País

Argumento analogico:

¿En que se parece la corrupción que entorpece el desarrollo social y económico del País?

Parecido:

- ✓ Jabo ✓ Rata ✓ Ranos Verdes
- ✓ Zorro ✓ Cucaracha ✓ Ave Rapaz

La corrupción que entorpece

- Robo
- Emisura a complotos
- Quita recursos
- Destruye
- Excluye

Jabo

- Abel
- Rata
- Plana
- Intimida
- Audacia
- Apariencia
- Atraca

Argumento:

La corrupción que obstaculiza el desarrollo social y económico del País es semejante a un Jabo. Este animal es abi para ocultar su intención, roba en el momento oportuno, actúa con audacia para emprender acciones, plana para sobrepasar, intimida con su ferocidad, es muy bueno aprovechando el bien, apetece a la presa con rapidez. De manera analogica la corrupción que impide el desarrollo del País, roba beneficios, emigra a corruptos, sustrae recursos de los recursos, destruye y excluye a personas de bajo recursos.

Delgado Zelada Neysi 4º BA II

Borrador

La corrupción entorpece el desarrollo social y económico del País.

Ento simpatico:

aso o evidenciá me puede ayudar a sustentar que corrupción entorpece el desarrollo social y económico del País.

Caso Odebrecht.

- Gobierno de Toledo → 21 648 millones de soles
- Gobierno de Alan G. → 37 535 millones de soles
- Gobierno de Ollanta → 59 204 millones de soles
- Gobierno de Pedro P. → 14 247 millones de soles
- Por reparación civil del gobierno de Alberto Fujimori la suma de 14 05 200 340.89
- Fuente informadora Perú 21 (22/04/2018)

Argumento empírico:

Existe un caso ampliamente conocido que demuestra el modo en que la corrupción entorpece el desarrollo social y económico del país. El caso Odebrecht habla de millones de soles que habitan recibido los funcionarios públicos. Así en el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006) la corrupción se abrió de 21 648 millones de soles, en Alan oavía se en la actuación de 37 535 millones, con Ollanta se apoderaron de la suma 59 204 y con Pedro hablo buen el poder en el 2017 adquirieron 14 247 millones. Este porcentaje de dinero muestra que los conuptos obstaculan el desarrollo del País.

Delgado Zelada Neysi.

Argumento de autoridad

Tesis: La corrupción entorpece el desarrollo económico y social del país.

¿Que persona, autoridad, institución, medio de comunicación de prestigio puede ayudarme a sustentar que la corrupción es como la corrupción entorpece el desarrollo económico y social del país?

Similitud → Cáncer.

* Existen muchas fuentes de información que nos permiten reconocer que la corrupción es como el cáncer en nuestro país. El cáncer avanza o crece, así muestra una infografía de Peru 24 (22/04/2018) que afirma que entre los años 2004-2017 la corrupción ha ido en constante crecimiento y entre ese lapso de tiempo se apropió 18,247 millones. Por otro lado, Hildebrandt dijo que Somos un país con un déficit de infraestructura y de servicios a derecho al ser consultado por el caso Odebrecht, como una gran oportunidad para mejorar al país, para simplificar los estatutos, pero no tenemos voluntad, así mismo Mario Cabezas, considera que existe un problema serio de corrupción, legalidad con justicia, el Poder Judicial no puede quedarse en lo legal, al final la justicia que trasciende es la que debe imperar, es la que debe honrar y es la que debe tener como objetivo el Poder Judicial. También la corrupción no solamente es un hecho que afecta nuestra moral, nuestra ética y que genera un desmoronamiento en la población si no también afecta directamente a las necesidades porque con recursos que se dejan de usar en el desarrollo de proyectos que van dirigidos al área de vivienda, a la atención de las necesidades básicas de la población más desatendida, Pineda el Pres. Vizcarra, (2018) el comercio 26/06/18. Como el cáncer la corrupción se desabre con el transcurso del tiempo; así que en julio de 2017 cuando los Peruanos desahucian al escudador la poderdante del sistema Judicial, con el caso Odebrecht, (Caso 10001) la O.Pública, 08/07/18) ya que bajo un código para que el ámbito judicial remedie (Caso 10001, 11/06/18).

Delgado Zelada Neysi

Borrador..

Tesis: La corrupción entorpece el desarrollo social y económico del País..

Argumento causal:

¿Porque la corrupción entorpece el desarrollo social y económico del País?

- La corrupción se lleva grandes cantidades de dinero
- La corrupción dificulta la adecuada educación y salud.
- La corrupción dificulta una buena administración de los recursos.
- La corrupción entorpece a unos u otros.

Argumento causal:

• Luchas con los casos para explicar que la corrupción entorpece el desarrollo social y económico del país. Esto se lleva grandes cantidades de dinero, por ejemplo, entre los años 2004 al 2017 se había apropiado la cifra de 18.247 millones de soles, según un informe de Peru 24 (22/04/2018). También elaboraron el presupuesto de educación y salud adecuada, de tal manera que no brinda apoyo a la calidad de enseñanza como también a los centros educativos para ambos sectores. Así mismo, muestra dificultades en la eficiente administración de los recursos públicos, con los cuales se podría operar y construir sistemas ópticos. Igualmente entorpece a un grupo de ejemplos. Tal es el caso de Odebrecht Toledo, quien habría recibido 22.949 millones de soles por parte de la constructora Odebrecht, permitiéndole satisfacer su Interés personal y excluir el derecho de mejora de cada ciudadana.

Delgado Zelada Neysi

Contra argumento

¿Que crítica u observación se puede realizar a mi tesis La corrupción entorpece el desarrollo social y económico del país?

- Estamos de acuerdo en que la corrupción no es el único factor que afecta el desarrollo del país. Pero, los millones de soles que se lleva la corrupción es dinero que nos permite realizar obras públicas para mejorar la calidad de vida a los peruanos de manera social y económica.

→ No permite o no permitiría.

Propuestas.

- Reforma del ^{sistema} judicial
- Sanciones drásticas contra corruptos
- La sociedad no debe ser cómplice de la corrupción y la injormalidad
- se necesita educación de calidad que forme a ciudadanos capaces pero con valores
- formación de la conciencia política para la conquista de la libertad
- Reforma de los partidos políticos para que propongan candidatos capaces y morales

Conclusión

- En conclusión queda claro que la corrupción entorpece el desarrollo del país. Los casos Odebrecht y Cuellar Blanco del puerto, así lo demuestran. Por eso se necesita que la sociedad no sea cómplice de la corrupción y la injormalidad para tener una reforma del sistema de justicia aplicando sanciones contra corruptos, Podemos así tener la educación de calidad para la conquista de la libertad.

Versión final del texto argumentativo

SITUACION ATRAZADORA

La corrupción entorpece al desarrollo social y económico del país

La corrupción que obstruye el desarrollo social y económico de país es semejante a un lobo. Este animal es hábil para ocultar su intención, roba en el momento oportuno, actúa con audacia, planea para sorprender, intimidada con su ferocidad, es bueno aparentado el bien, asecha a la presa con rapidez. De manera análoga la corrupción que impide el desarrollo de país, roba beneficios, enriquece a corruptos, quita finanzas de los recursos, destruye y excluye a personas de bajos recursos.

Muchas son las causas para explicar que la corrupción entorpece el desarrollo social y económico de País. Esta se lleva grandes cantidades de dinero, por ejemplo, entre los años 2001 al 2017 se habría apropiado la cifra de 136 149 millones de soles, según un informe de Perú 21(22/04/18). También obstaculiza una adecuada educación y salud de manera que no brinda apoyo de calidad. Así mismo muestra dificultad en la eficiente administración de los recursos públicos, con los cuales se podría construir obras a nivel nacional. Igualmente enriquece a un grupo de corruptos, tal es el caso de Alejandro Toledo, quien habría recibido 21 648 millones por parte de la constructora Brasleña Odebrecht satisfaciendo así su propio interés personal.

Existe un caso ampliamente conocido que demuestra el modo en que la corrupción entorpece el desarrollo social y económico del país. El caso Odebrecht, habla de millones de soles que habrían recibido los funcionarios públicos. Así en el gobierno de Alejandro Toledo (2001-2006) la corrupción se apropió de 21 648 millones de soles, en Alan García se adueñaron de 37 535 millones, con Ollanta se apoderaron de la suma de 59 201 y con Pedro Pablo Kuczynski en el poder en el año 2017 adquirieron 14 247 millones. Este porcentaje de dinero muestra que los corruptos obstruyen el desarrollo del país.

Existe también muchas fuentes de información que nos permiten reconocer que la corrupción es como el cáncer en nuestro país. El cáncer avanza o crece, así lo muestra una infografía de Perú 21(22/04/20018) que informe que entre los años 2001-2017 la corrupción ha ido en constante crecimiento y entre ese tiempo se apropió de 136 147 millones. Por otro lado; HILDEBRAND dejó dicho que somos un país corrompido de arriba abajo, de izquierda a derecha al ser consultado por el caso Odebrecht. Como una gran oportunidad para fumigar el país, para limpiar

los establos pero no tenemos voluntad. Así mismo el monseñor CABREJOS, considera que existe un problema serio, de confundir legalidad con justicia, el poder judicial no puede quedarse en lo legal al final la justicia que traslucida es la que debe imperar, es la que debe trascender y es la que debe tener como objetivo el poder judicial. También la corrupción no solamente es un hecho que afecta nuestra moral, nuestra ética y que genera un desánimo en la población si no también afecta directamente a los necesitados porque son recursos que se dejan de usar en el desarrollo de proyectos que van dirigidos al cierre de brechas, a la atención de las necesidades básicas de la población más desatendida, prescindiendo el actual presidente del nuestro país MARTÍN VICARRA (Diario el Comercio 26/07/2019). Como el cáncer, la corrupción se descubre en el transcurrir del tiempo, así fue en julio de 2017 los peruanos despertaron al escuchar la podredumbre del sistema judicial, con el caso Cuellos Blancos de Puerto (diario la República 08/07/2018), ya que bastó un audio para que el ámbito judicial remeciera (diario correo 17/06/2019).

Estamos de acuerdo que la corrupción no es el único factor que afecta el desarrollo del país pero los millones de soles que se lleva la corrupción es dinero que nos permitiría realizar obras públicas para mejorar la calidad de vida a las personas de manera social y económicamente.

Para ello necesitamos que la sociedad no sea cómplice de la corrupción y la informalidad para poder contar así con una nueva reforma del sistema judicial, haciendo cumplir cada una de las sanciones propuestas a los corruptos, brindando así, al pueblo una educación que forme ciudadanos capaces y con valores éticos y morales, formando la conciencia política pudiendo así lograr la libertad.

En conclusión queda claro que la corrupción entorpece el desarrollo del país, los casos ODEBRECHT Y CUELLOS BLANCOS DEL PUERTO, así lo afirman, por eso se necesita que la población no comparta la corrupción y la informalidad, teniendo así una reforma del sistema judicial capaz de sancionar drásticamente a los corruptos, favoreciendo así el desarrollo del país.

Nayeli Lizbeth Delgado Zelada .



Evidencias de textos argumentativos antes y después del Programa Psicopedagógico

Antes

Después

CREDIBILIDAD Y CONFIANZA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En el ámbito de la comunicación pública, la confianza se ha estudiado como uno de los elementos que configuran el vínculo entre la ciudadanía y los medios de comunicación; es uno de los factores que influye en la relación de las personas con las noticias y que, por tanto, repercute en su consumo informativo. La veracidad de las informaciones difundidas, la imparcialidad, y la independencia de los medios.



¿Pueden los ciudadanos fiarse de la información que transmiten los medios de comunicación?

No porque no todo lo que dicen y sale en los medios de comunicación es cierto ya que algunos medios de comunicación son poco confiables como los medios de espectáculos y alguno que otro noticiero, sacan noticias falsas y después salen a retractarse.

¿Qué consecuencias tiene una mala información en la población?

Una mala información puede acarrear consecuencias nocivas en la vida diaria y confundir a los ciudadanos sobre la realidad.

En estos medios de comunicación ya sea tu, radio, prensa escrita y otros proponen nuevos modelos sociales, conductas, valores.

Que generalmente responden a una ideología dominante, aunque muchas veces están a alejados de la realidad.

AUTORA: Milagritos Coronel Cabrera

La Corrupción es Como Una Enfermedad en el País

Estamos de acuerdo que en la corrupción comparando con el cáncer aunque tan avanzado, este no condena a nuestro país a la muerte. Pero si la corrupción avanza tendremos crisis económica, política y social. con esto podría aparecer violencia y protestas de los ciudadanos.

Queda claro que la corrupción es como una enfermedad en el país. Los casos de los cuellos blancos del Puerto y el caso de Odebrecht que nos demuestran la corrupción en el Perú involucrando a los presidentes, alcaldes, congresistas, gobiernos regionales, jueces, fiscales y empresarios. Por ello es necesario aplicar sanciones más drásticas contra los corruptos y levantar nuestras protestas para alcanzar una sociedad mejor.

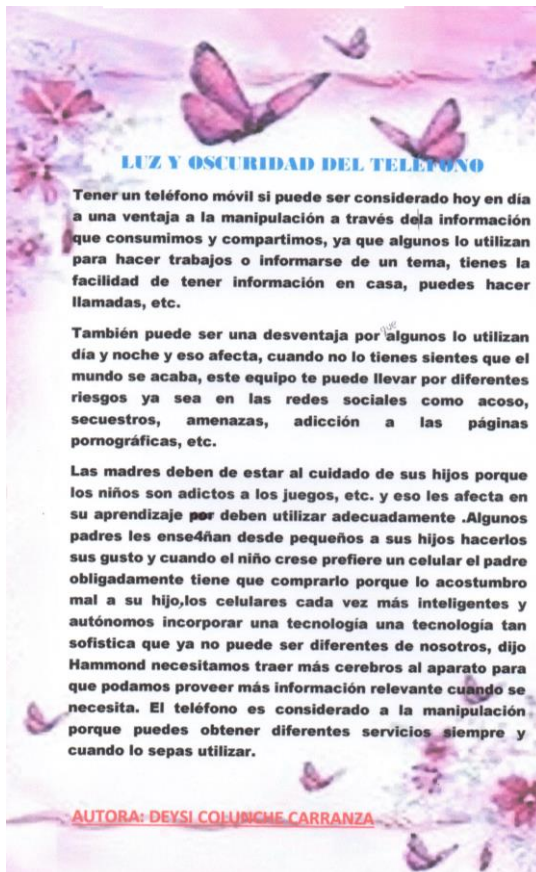
La corrupción destruye a nuestra sociedad la reforma de justicia debe tomar sanciones drásticas para todos los corruptos y que la sociedad no debe ser cómplice de la corrupción e informalidad.

No debemos dejar que la maldad gobierne en nuestro país, ni tampoco permitir que manchen el nombre del Perú, ya que esto es como una epidemia y si nosotros queremos acabar con esto debemos saber tomar buenas decisiones para así tener un país con un futuro mejor para aquellos estudiantes que luchan por la sociedad y que se acabe la corrupción en el Perú.

Milagritos Coronel Cabrera

4º Aº

Antes



LUZ Y OSCURIDAD DEL TELÉFONO

Tener un teléfono móvil si puede ser considerado hoy en día a una ventaja a la manipulación a través de la información que consumimos y compartimos, ya que algunos lo utilizan para hacer trabajos o informarse de un tema, tienes la facilidad de tener información en casa, puedes hacer llamadas, etc.

También puede ser una desventaja por algunos lo utilizan día y noche y eso afecta, cuando no lo tienes sientes que el mundo se acaba, este equipo te puede llevar por diferentes riesgos ya sea en las redes sociales como acoso, secuestros, amenazas, adicción a las páginas pornográficas, etc.

Las madres deben de estar al cuidado de sus hijos porque los niños son adictos a los juegos, etc. y eso les afecta en su aprendizaje por deben utilizar adecuadamente. Algunos padres les enseñan desde pequeños a sus hijos hacerlos sus gusto y cuando el niño crece prefiere un celular el padre obligadamente tiene que comprarlo porque lo acostumbro mal a su hijo, los celulares cada vez más inteligentes y autónomos incorporar una tecnología tan sofisticada que ya no puede ser diferentes de nosotros, dijo Hammond necesitamos traer más cerebros al aparato para que podamos proveer más información relevante cuando se necesita. El teléfono es considerado a la manipulación porque puedes obtener diferentes servicios siempre y cuando lo sepas utilizar.

AUTORA: DEYSI COLUNCHE CARRANZA

Después

PERÚ: PAÍS DONDE REINA LA CORRUPCIÓN

La corrupción que incrementa las necesidades de los que menos tienen. se parece a las aves rapaz porque roba, actúa rápidamente para agarrar su presa, también destruye lentamente al pueblo. De manera análoga, la corrupción incrementa las necesidades de los que menos tienen arrestando con todos los recursos económicos de nuestro país de nuestro país y enriquece a todos los corruptos enferma y empobrece al pueblo.

Muchas son las causas que explican que la corrupción incrementa las necesidades de los que menos tienen. La corrupción se apropia del dinero del pueblo. Desde el 2001-2017 se llevó una cantidad de 136147 millones de soles según informe de Perú 21(22/04/2018). Además, este fenómeno solo favorece a unos cuantos como se avisto en el caso del ex presidente Pedro Pablo Kuczynski. También la corrupción quita el apoyo para los pobres.

Existe un caso ampliamente conocido que muestra la forma en que la corrupción incrementa las necesidades de los pobres. El caso Odebrecht habla de los millones de soles que recibieron los funcionarios públicos. Así en el gobierno de Toledo (2001-2006). La corrupción se apropió de 21648 millones de soles. En el gobierno de Alan García la corrupción se arrebató 37535 millones de soles. La corrupción se metió al bolsillo 14247 millones de soles. Los corruptos del gobierno de Fujimori (1990-2000) deben al Perú por reparación civil 1405200390.89 soles de todo el dinero que se llevo la corrupción no llega los que menos tiene para mejorar la calidad de vida.

Existen muchas fuentes de información que nos permite reconocer que la corrupción incrementa las necesidades de los que menos tienen. Así lo demuestra un informe de Perú 21(22/04/2018) que informa que entre 2001 y 20017 la corrupción se llevo 21648 millones de soles, pero hacia el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski la corrupción en solo un año se arrebató 14247 millones de soles. En resumen, entre los años 2001 y 20017 la corrupción se apropió de 136147 millones de soles también la corrupción se descubre por el transcurrir del tiempo, así fue el julio de 2017 cuando "Los peruanos despertaron y se asquearon al escuchar la pobre cumbre del sistema Judicial con el as Cuellos Blancos del Puerto (Diario la república 08/07/18) ya que "Basto un audio para que el ámbito judicial se remeciera en los más profundos de sus entrañas (Diario correo 17/07/19).

Coincidimos en que la corrupción no es el único factor que afecta a los que menos tienen. Sin embargo, como dice el doctor José Ugaz (ex procurador anticorrupción "La corrupción es una causa directa de la pobreza, los fondos que los corruptos se llevan a los bolsillos son los mismos que dejan de invertirse en servicios básicos).

En este sentido, para luchar contra la corrupción necesitamos una reforma del sistema de justicia. Así mismo, sanciones más drásticas contra la corrupción, formalidad y justicia en nuestro país. Además, se necesita una educación de calidad que forme ciudadanos capaces, pero con valores empleando la formación de conciencia política para la conquista de la libertad. Además, necesitamos una reforma de los partidos políticos para que propongan candidatos capaces y morales.

En conclusión, queda claro que la corrupción incrementa las necesidades de los que menos tienen. Los casos Odebrecht, Cuellos Blancos. Así lo demuestra por ejemplo el caso Odebrecht que involucra a los altos funcionarios del estado. Por eso se necesita una educación de calidad que forma ciudadanos, pero con valores.

DEYSI LIZETH COLUNCHE CARRANZA



Antes

MALOS USOS DE LOS TELÉFONOS MÓVILES POR SU MALA MANIPULACIÓN

Bueno, tratando el tema de sobre ¿si es considerado el teléfono como una herramienta de manipulación de nuestra conciencia?

Sobre la manipulación del teléfono estoy totalmente de acuerdo con eso, porque hay muchas personas que prefieren estar involucradas más en el celular, sabiendo que tiene responsabilidades grandes para poderme dar a entender mejor daré estos ejemplos

"Si son madres tiene la total responsabilidad de cuidar sus hijos"

"Si son estudiantes la responsabilidad es poner empeño a sus tareas o clases"

"si son padre de familia su responsabilidad es más enorme, pero nos preguntamos ¿por qué digo esto? bueno es que, ellos son los que más tienen la responsabilidad de generar gastos en la casa, en sus hijos y también en sus

Pero nos damos en cuenta que los teléfonos móviles han modificado la forma en la que nos comunicamos unos con otros. Sin embargo, en ocasiones también conllevan una serie de perjuicios que hay que tener en cuenta. ¿Estamos a favor o en contra?

Los teléfonos móviles han tenido un impacto enorme en la sociedad, y en nuestras vidas. Sin embargo, por muy útiles que sean, no siempre son beneficiosos para nosotros, sino que tienen una serie de consecuencias.

En primer lugar, su principal función es la comunicación. Son una herramienta perfecta para que algunas personas puedan comunicarse con seres queridos que se encuentran a distancia, y que por tanto no pueden ver todos los días. Además, mucha gente también los suele usar para comunicarse con amigos cercanos, para pasar un buen rato y no tener que esperar al día siguiente para verlos y hablar con ellos. Sin embargo, cada vez los hacen más modernos y sacan nuevos modelos, con más aplicaciones, y cada vez tenemos más cosas a nuestro alcance con ellos, como por ejemplo una calculadora o una cámara fotográfica, lo que hace que dependamos de ellos. Aparte de las aplicaciones útiles mencionadas, también existen y se crean nuevos juegos que distraen nuestra atención, por ejemplo, en los estudios, y pueden bajar el rendimiento académico.

Por otro lado, aunque pueden provocar distracción en las personas que los usan, también pueden servir como una herramienta educativa, ya que como he mencionado anteriormente, cada vez tenemos a nuestro alcance más aplicaciones. Pero la culpa lo tiene los padres por chochearlos muchos Asus hijos y permitirles tener redes sociales bueno no digo que es malo solo es que nosotros como persona no lo damos el buen uso

En conclusión
Mauricio Aurelio digo que el teléfono móvil ha cambiado nuestras vidas, ya que es una forma extraordinaria de comunicarse. Sin embargo, debemos hacer un buen uso de ellos, y no abusar, para evitar adicciones y problemas sociales.

Jhosely Sánchez Ortiz

Después

La corrupción empobrece más a nuestro país

Los corruptos empobrecen al país: se parecen a las aves rapaces. Estos animales, estas aves roban en el momento menos sospechado. Usan sus garras largas y potentes que actúan de manera rápida para atrapar su presa, planean y actúan con audacia que atrapa a la presa al descuido y actúa de manera analógica, la corrupción empobrece al país (se quedan los pobres).

Es, además, el principal problema al que se enfrenta el Estado y el que más frena su desarrollo. Según la misma encuesta, más de la mitad de peruanos cree que dentro de 5 años habrá más corrupción, y el 82% cree que el liderazgo del gobierno en la lucha contra la corrupción es poco o nada eficiente. Ni más ni menos.

A todo lo anterior hay que sumar que la corrupción es regresiva y golpea más a los que menos tienen. Según estudios del Banco Mundial, hay evidencias de que los peruanos con menos recursos destinan un porcentaje mayor de sus ingresos a pagar colmas para acceder a los servicios básicos que, por derecho, les corresponden (hasta un 14% frente al 1% de los ciudadanos con más recursos).

También afecta al sector privado. La corrupción está presente en la relación entre el Estado y las grandes empresas, que pueden destinar hasta el 5% de su facturación a sobornos con el propósito de agilizar trámites u obtener contratos. El Informe Global de Competitividad cita, además, la corrupción como el segundo problema para hacer negocios en el Perú.

Existen muchas fuentes de información que nos permiten reconocer que la corrupción empobrece a nuestro país. Así lo muestra una infografía de Perú (22/04/2018) que informa que entre el 2001 y el 2017 la corrupción ha ido en permanente crecimiento. En el gobierno de Toledo (2001 y 2006) la corrupción se llevó 21.648 millones de soles, pero hacia el gobierno de Pedro Pablo Kuczynski la corrupción en un solo año se arrebató 14,247 millones de soles. En resumen, entre los años 2001 y 2007 la corrupción se apropió de 136, 147 millones de soles. También se descubrió corrupción se descubre transcurriendo el tiempo que se asaquearon al escuchar la podredumbre del sistema judicial de los casos de los cuellos blancos del puerto (Diario La República del 08/07/18) ya que bajo un audio para que el ámbito judicial se renaciera en los más profundos de sus extrañas (diario Correo 17/07/19).

En este sentido para luchar contra la corrupción necesitamos una reforma del sistema de justicia. Así mismo habrá sanciones más drásticas contra los corruptos y una formalidad para que haya una buena justicia en nuestro país. Además, se necesita una educación de calidad que forma ciudadanos capaces de salir adelante, pero con valores empleando la formación de conciencia política.

En conclusión, queda claro que la corrupción empobrece a nuestro país e incrementa las necesidades de los que menos tienen, que las personas así lo demuestran, un ejemplo el caso de Odebrecht que involucra a los altos funcionarios del estado. Por eso se necesita una educación de calidad y llenan de valores éticos.

Jhosely Sánchez Ortiz.

ANEXO 7: Informe técnico pedagógico de fin del año escolar 2019

ANEXO N° 01 INFORME TÉCNICO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE A LA DIRECCIÓN DE LA I.E.

I. DATOS INFORMATIVOS:

- a. UGEL
b. INSTITUCIÓN EDUCATIVA
c. GRADO/SECCION(es)
d. ÁREA CURRICULAR (Secundaria)
E. PROFESOR(a)

RIOJA
JOSE CARLOS MARIÁTEGUI LA CHIRA
CUATRO GRADO, SECCIONES A,B,C,D,E
COMUNICACIÓN
UVA PERALTA PÉREZ

II. PRESENTACIÓN

El presente documento sistematiza los resultados del Área de Comunicación - Cuatro Grado secciones A,B,C, D y E en el año escolar 2019. El trabajo pedagógico del Área de comunicación ha enfatizado el desarrollo de la capacidades comunicativas en contextos reales y con interlocutores reales que han sido los compañeros de aula, estudiantes de otras aulas y padres de familia como sucedió en el Panel Foro denominado "¿Cuánto nos afecta la corrupción?" al cierre del Cuarto Bimestre. Este fue un evento de comunicación pública del trabajo intenso que implicó las tareas de investigar, procesar información relevante para escribir un ARTÍCULO DE OPINIÓN y un PRONUNCIAR UN DISCURSO dirigido al público en general. En el Primer Bimestre la situación significativa fue el "Rol de los medios de comunicación y su impacto en la forma como pensamos, sentimos y actuamos"; en el Segundo Bimestre tomamos como situación significativa el problema del "Embarazo adolescente", en el Tercer Bimestre la situación significativa giró en torno a la "Literatura como expresión de la vida del hombre" y finalmente el Cuarto Bimestre el Problema de "La corrupción en el Perú". La propuesta del Área de Comunicación en cuarto grado ha estado fuertemente dirigida al desarrollo de las capacidades argumentativas de modo transversal a las competencias propias del Área: comunicarse oralmente, leer y escribir diversos tipos de textos en lengua materna; así mismo, como síntesis de capacidades superiores como: la comprensión, el análisis, la reflexión y la crítica para la gestación de una postura personal frente a los problemas propuestos en las situaciones significativas. El trabajo pedagógico del Área se ha desarrollado bajo el enfoque comunicativo y textual en el marco de situaciones significativas de índole nacional, regional y local que fueron consensuadas con los estudiantes dada su relevancia contextual. La evaluación ha procurado ejecutarse desde el enfoque formativo. La sección de Cuarto Grado "A" ha sido en este año el centro de REFLEXIONES sobre los resultados y PROPUESTAS para la mejora de los aprendizajes; desde aquí se extendió la experiencia a las otras secciones. Para este fin, la estrategia central ha girado en torno a la crítica profunda de las actuaciones tanto del docente como de los mismos estudiantes. Por parte del docente ha implicado una revisión detenida de los fundamentos científicos, filosófico, técnicos; así como la racionalidad que guía la propia labor pedagógica actual. Los estudiantes, por su parte se han introducido en revisión de los patrones culturales familiares, escolares y sociales que configuran creencias que anclan el despliegue de sus plenas potencialidades. Del contacto intersubjetivo de reflexiones ha nacido una nueva racionalidad que acogió como ideario pedagógico: "La formación integral del estudiante como ser humano, contribuyendo al desarrollo de sus valores supremos como la dignidad y la libertad; se cimienta en la firme creencia que cada estudiante es un proyecto inagotado y en crecimiento permanente; que construye sus aprendizajes activamente y su humanidad en comunión con los demás y la naturaleza; una docencia que construye la experiencia de la alegría de aprender"

I.E. JOSE C. MARIÁTEGUI LA CHIRA
RECIBIDO
30 DIC 2019
Reg: 462
Hora: 9:36 a.m.
Firma

ANEXO 8: Solicitud de autorización



SOLICITUD

SEÑOR : Jorge Luis Chávez Díaz
 Director de la IE “José Carlos Mariátegui La Chira” – Naranjillo.

ASUNTO : Solicita permiso para ejecución de proyecto.

FECHA : 23 de julio de 2019.

Señor Director:

Yo UVA PERALTA PÉREZ identificado con DNI N°27432363, domiciliado en le Jr. Comercio N°421 en la ciudad de Nueva Cajamarca, provincia de Rioja, región San Martín; ante usted respetuosamente me presento y expongo:

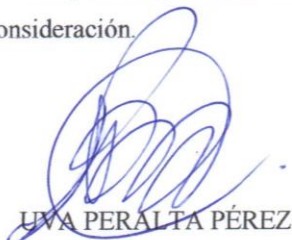
Que, estando en proceso a la obtención del Grado de Magister en Ciencias de la Educación con Mención en Psicopedagogía y para tal fin es indispensable la ejecución del proyecto de tesis denominado “PROGRAMA PSICOPEDAGOGICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE LA I. E. SECUNDARIA “JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI” - RIOJA, 2019”; que ejecutaré como docente actor-investigador en la sección de Cuarto Grado “A”.

En tal sentido, recorro a usted para que tenga a bien emitir la AUTORIZACIÓN correspondiente para conocimiento de la comunidad educativa y demás trámites administrativos.

Agradeciendo por anticipado su acogida a la presente, me despido de usted expresándole las muestras de mi más alta consideración.

Atentamente,




 UVA PERALTA PÉREZ
 DNI N° 27432363

Institución Educativa Emprendedora

ANEXO 9: Constancia de ejecución del proyecto



CONSTANCIA

El Director del Institución Educativa “José Carlos Mariátegui La Chira” – localizado en el Centro Poblado de Naranjillo, Nueva Cajamarca, Rioja; el mismo que suscribe:

HACE CONSTAR QUE:

El profesor UVA PERALTA PÉREZ identificado con DNI N° 27432363, nombrado en esta institución educativa ha ejecutado el proyecto de investigación denominado: “PROGRAMA PSICOPEDAGOGICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE LA I. E. SECUNDARIA “JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI” - RIOJA, 2019” teniendo como aula de estudio a la sección de Cuarto Grado “A” y cuyos procesos de investigación ha socializado tanto con los docentes así como con los estudiantes dada la naturaleza de su enfoque de investigación.

Expido la presente para los fines que el interesado estime conveniente.

Naranjillo, diciembre de 2020.

Atentamente,



Jorge Luis Muñoz Díaz
C.M. 1027660532
DIRECTOR
I.E. JOSE C. MARIATEGUI - NARANJILLO

Institución Educativa Emprendedora

Av. María Parado de Bellido S/N Naranjillo, Nueva Cajamarca, Rioja – San Martín

