UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

(Creado por Ley 25265)

ESCUELA DE POSGRADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

TESIS

EL VÍNCULO ENTRE EL ACTO DE LEER Y LA ESCRITURA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO CON MODELO DEL PROGRAMA DE DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

PRESENTADO POR:

BACH. JOEL LENNER CASTAÑEDA DUEÑAS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MENCIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

HUANCAVELICA - PERÚ

2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE HUANCAVELICA

(CREADO POR LEY Nº 25265)
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Ante el Jurado conformado por los docentes: ***Dr. CAMPOSANO CORDOVA Álvaro Ignacio, Mtro. ORE ROJAS Juan José y Mg. RODRIGUEZ BENITES Carlos Edgardo.***

Asesor: Dr. CARRILLO CAYLLAHUA Javier.

De conformidad al Reglamento Único de Grados y Títulos de la Universidad Nacional de Huancavelica, aprobado mediante Resolución Nº 330-2019-CU-UNH y modificado con Resolución N° 0552-2021-CU-UNH.

El Candidato al **GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN; MENCIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN.**

Don, **Joel Lenner CASTAÑEDA DUEÑAS,** procedió a sustentar su trabajo de Investigación titulado: **EL VÍNCULO ENTRE EL ACTO DE LEER Y LA ESCRITURA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UN COLEGIO CON MODELO DEL PROGRAMA DE DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL. Mediante Resolución Directoral N° 142-2022-EPG-R/UNH, fija la hora y fecha para el acto de sustentación de la tesis.**

Luego, de haber absuelto las preguntas que le fueron formulados por los Miembros del Jurado, se dio por concluido al ACTO de sustentación de forma síncrona, a través del Aplicativo Microsoft Teams, aprobado con Resolución N° 0340-2020-EPG-R/UNH, *realizándose la deliberación, calificación y resultando:*

Con el calificativo: *Aprobado* [X] *Por:* UNANIMIDAD

Desaprobado [ ]

Y para constancia se extiende la presente ACTA, en la ciudad de Huancavelica, a los diecisiete días del mes de febrero del año **2022.**

Dr. CAMPOSANO CORDOVA Álvaro Ignacio
Presidente del Jurado

Mtro. ORE ROJAS Juan José
Secretario del Jurado

Mg. RODRIGUEZ BENITES Carlos Edgardo
Vocal del Jurado

*Directiva N° 001-VRAC-UNH

ASESOR

Dr. JAVIER CARRILLO CAYLLAHUA

A Giuseppe, quien tiene el poder de hacer que el diálogo y el pensamiento fluya sin complicaciones.

A Paola, Danna y Tatiana, exploradoras de la verdad.

A Jessica, una verdad.

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue determinar cómo el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. Se formuló la interrogante ¿De qué manera el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional? Se empleó el método experimental, exámenes de desarrollo y una rúbrica de evaluación para recoger información. Las unidades de observación fueron clasificadas de acuerdo a criterios de referencia y accesibilidad, haciendo un total de 23 estudiantes. Los resultados muestran: en la dimensión "conocimiento y comprensión de textos" el 4.3% de los estudiantes se encuentran en inicio, un 30.4% en proceso, un 43.5% en logrado y un 21.7% en destacado; en la dimensión "originalidad y criticidad" el 52.2% se encuentran en proceso, un 39.1% en logrado y un 8.7% en destacado; en la dimensión "organización e integración de ideas" el 8.7% se encuentra en inicio, un 52.2% en proceso, un 34.8% en logrado y un 4.3% en destacado; en la dimensión "uso de la lengua" el 4.3% se encuentra en inicio, un 21.7% en proceso, un 52.2% en logrado y un 21.7% en destacado. Conclusiones: Los estudiantes obtuvieron mejoras significativas en las dimensiones evaluadas, existiendo una influencia positiva del vínculo entre el acto de leer y la escritura en el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras claves: Vínculo entre el acto de leer y la escritura, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The objective of the work was to determine how the link between the “act of reading” and writing influences the development of critical thinking in students of an International Baccalaureate Diploma Program school. The question was asked: How does the link between the “act of reading” and writing influence the development of critical thinking in students from a school with the International Baccalaureate Diploma Program model? The experimental method, developmental tests, and an evaluation rubric were used to collect information. The observation units were classified according to reference and accessibility criteria, making a total of 23 students. The results show: in the dimension "knowledge and comprehension of texts" 4.3% of the students are in the beginning, 30.4% in process, 43.5% in achieved and 21.7% in outstanding; In the dimension "originality and criticality", 52.2% are in process, 39.1% are achieved and 8.7% are outstanding; In the dimension “organization and integration of ideas”, 8.7% are in the beginning, 52.2% in process, 34.8% in achieved and 4.3% in outstanding; In the dimension "use of the language" 4.3% are in the beginning, 21.7% in process, 52.2% in achieved and 21.7% in outstanding. Conclusions: The students obtained significant improvements in the evaluated dimensions, with a positive influence of the link between the "act of reading" and writing in the development of critical thinking.

Keywords: Link between the act of reading and writing, critical thinking.

ÍNDICE

NOMBRE DEL ASESOR..... ii

DEDICATORIA..... iii

RESUMEN..... iv

ABSTRACT..... v

ÍNDICE..... vi

ÍNDICE DE TABLAS ix

ÍNDICE DE FIGURAS xii

INTRODUCCIÓN..... xiv

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema..... 1

1.2. Formulación del problema..... 6

1.3. Objetivos de la investigación..... 6

1.3.1. Objetivo general..... 6

1.3.2. Objetivos específicos..... 6

1.4. Justificación..... 7

1.5. Limitaciones del estudio..... 10

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación 11

2.2. Bases teóricas..... 22

2.2.1. El enfoque comunicativo..... 22

2.2.2. Teoría del análisis crítico del discurso (ACD)..... 24

2.2.3. Literacidad crítica..... 24

2.2.4. Pensamiento crítico..... 30

2.2.5. Proceso de enseñanza-aprendizaje..... 35

2.3. Hipótesis 39

2.4. Definición de términos..... 39

2.5. Identificación de variables..... 43

2.6. Operacionalización de variables..... 44

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación..... 51

3.2. Nivel de investigación..... 51

3.3. Método de investigación..... 51

3.4. Diseño de investigación..... 52

3.5. Población, muestra y muestreo..... 52

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... 53

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos..... 57

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación e interpretación de datos..... 61

4.2. Discusión de resultados..... 91

4.3. Proceso de prueba de hipótesis..... 107

CONCLUSIONES..... 111

RECOMENDACIONES..... 115

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 116

ANEXOS..... 122

Anexo 1: Matriz de consistencia..... 122

Anexo 2: Base de datos..... 124

Anexo 3: Exámenes de desarrollo de entrada..... 127

Anexo 4: Exámenes de desarrollo de salida..... 136

Anexo 5: Instrumento de recolección de datos..... 144

Anexo 6: Unidades y sesiones de aprendizaje..... 147

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ficha de análisis de contenido..... 44

Tabla 2. Población 52

Tabla 3. Muestra..... 53

Tabla 4. Ficha técnica..... 54

Tabla 5. Confiabilidad del instrumento..... 58

Tabla 6. Resultados del pretest..... 62

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del pretest..... 62

Tabla 8. Pretest según sexo..... 63

Tabla 9. Pretest dimensión conocimiento y comprensión de textos... 64

Tabla 10. Estadísticos descriptivos dimensión conocimiento y comprensión de textos pretest..... 65

Tabla 11. Pretest conocimiento y comprensión de textos según sexo 65

Tabla 12. Pretest dimensión originalidad y criticidad..... 66

Tabla 13. Estadísticos descriptivos dimensión originalidad y criticidad pretest..... 67

Tabla 14. Pretest dimensión originalidad y criticidad según sexo ... 67

Tabla 15. Pretest dimensión organización e integración de ideas..... 69

Tabla 16. Estadísticos descriptivos dimensión organización e integración de ideas pretest..... 69

Tabla 17. Pretest dimensión organización e integración de ideas según sexo..... 70

Tabla 18. Pretest dimensión uso de la lengua..... 71

Tabla 19. Estadísticos descriptivos dimensión uso de la lengua pretest 72

Tabla 20. Pretest dimensión uso de la lengua según sexo..... 72

Tabla 21. Resultados del postest..... 74

Tabla 22. Estadísticos descriptivos del postest..... 74

Tabla 23. Resultados del postest según sexo..... 75

Tabla 24. Postest dimensión conocimiento y comprensión de textos 76

Tabla 25. Estadísticos descriptivos dimensión conocimiento y comprensión de textos postest..... 77

Tabla 26. Postest dimensión conocimiento y comprensión de textos según sexo..... 77

Tabla 27. Postest dimensión originalidad y criticidad..... 79

Tabla 28. Estadísticos descriptivos dimensión originalidad y criticidad postest..... 79

Tabla 29. Postest dimensión originalidad y criticidad según sexo. .. 80

Tabla 30. Postest dimensión organización e integración de ideas..... 81

Tabla 31. Estadísticos descriptivos dimensión organización e integración de ideas postest..... 82

Tabla 32. Postest dimensión organización e integración de ideas según sexo..... 82

Tabla 33. Postest dimensión uso de la lengua..... 83

Tabla 34. Estadísticos descriptivos dimensión uso de la lengua poste 84

Tabla 35. Postest dimensión uso de la lengua según sexo..... 84

Tabla 36. Resultados pretest y postest..... 86

Tabla 37. Prueba de ryan-joiner para una muestra..... 107

Tabla 38. Estadísticos descriptivos pretest y postest..... 109

Tabla 39. Prueba t de student hipótesis general..... 109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Muestreo no probabilístico de tipo espontáneo..... 61

Figura 2. Pretest según sexo..... 63

Figura 3. Pretest conocimiento y comprensión según sexo..... 66

Figura 4. Pretest dimensión originalidad y criticidad..... 68

Figura 5. Pretest dimensión organización e integración de ideas según sexo..... 70

Figura 6. Pretest dimensión uso de la lengua según sexo..... 73

Figura 7. Resultados del postest según sexo..... 75

Figura 8. Postest dimensión conocimiento y comprensión de textos según sexo..... 78

Figura 9. Postest dimensión originalidad y criticidad según sexo..... 80

Figura 10. Postest dimensión organización e integración de ideas... 82

Figura 11. Postest uso de la lengua según sexo..... 85

Figura 12. Polígono de frecuencias pretest y postest variable pensamiento crítico..... 87

Figura 13. Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión conocimiento y comprensión de textos..... 88

Figura 14. Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión originalidad y criticidad..... 89

Figura 15. Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión organización e integración de ideas..... 90

Figura 16. Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión uso

de la lengua..... 91

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que a continuación se presenta, tuvo por objetivo determinar cómo el vínculo entre el acto de leer –término usado por Cassany (2006) para referirse al proceso de lectura que ejecuta un individuo al momento de enfrentarse a la deconstrucción de un texto, y que en el presente trabajo de investigación se usará también como sinónimo del mismo- y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. El problema de investigación formulado fue: ¿de qué manera el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional?, teniendo como respuesta la siguiente hipótesis: El vínculo entre el acto de leer y la escritura influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el fortalecimiento de habilidades de orden superior en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

A continuación, y a partir del objetivo propuesto se diseñó el marco metodológico de la investigación. Para el desarrollo se usaron como instrumentos: Al inicio una prueba de producción de textos y su respectivo instrumento de evaluación; durante el desarrollo la aplicación de diversas estrategias plasmadas en instrumentos de planificación curricular (Unidades de aprendizaje y sesiones de aprendizaje); al final del proceso una segunda prueba de producción de textos y su también respectivo instrumento de evaluación.

Asimismo, se indagó trabajos al respecto, ejecutados anteriormente —se debe esclarecer que dichos estudios, no necesariamente abordan los efectos que un probable vínculo entre lectura y escritura puede promover, pero se consideran aquí porque, de un modo u otro, integran al desarrollo del pensamiento crítico asociado a una de estas habilidades o al enfoque a partir del cual se las estudia (Análisis Crítico del Discurso y su enfoque sociocultural)—; así dichos trabajos pueden organizarse en 8 grandes grupos: 1) aquellos que abordan prácticas de literacidad en el aula (Riquelme, 2016; Ramírez; 2016; Godoy, 2018 e Izquierdo, 2019); 2) aquellos que abordan la situación

del pensamiento crítico en el aula (Estupiñán, 2016, Alejo, 2017 y Yupanqui, 2020); 3) aquellos que estudian relaciones entre escritura y lectura (Rojas, 2016 y De la Cruz 2018); 4) aquellos que estudian relaciones entre la escritura y el pensamiento crítico (Rojas y Linares, 2018, Debia et al., 2019 y Hernández, 2019); 5) aquellos que estudian relaciones entre la lectura y el pensamiento crítico (Ordóñez, 2015; Vicente, 2017; Miney, 2018; Samaniego, 2018; Ríos, 2019; Quispe y Huayta, 2019; Romero y Ramírez, 2020; Portocarrero, 2020 y Ríos, 2021); 6) aquellos que estudian relaciones entre el pensamiento crítico y el desempeño académico (Quiñónez y Salas, 2019 y Salazar, 2020); 7) aquellos que estudian relaciones entre pensamiento crítico y desempeño docente (Marcelo, 2015; Guevara, 2016 y Argüello, 2020); 8) aquellos que estudian relaciones entre literacidad y el pensamiento crítico, que no son más que temas que el presente trabajo también propone (Jiménez, 2016; Vidal, 2018, Campos, 2018, Jiménez et al., 2020).

El trabajo esta dividido en cuatro capítulos:

El primer capítulo centra su atención en el planteamiento del estudio, la formulación del problema de investigación, los objetivos, la justificación y las limitaciones del estudio.

El segundo capítulo está compuesto por los antecedentes del estudio a nivel internacional, nacional y local; las bases teóricas que, sirven de fundamento para el abordaje de las variables de estudio relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico; la definición de términos básicos, la hipótesis, las variables de estudio y la operacionalización de las mismas.

El tercer capítulo aborda la metodología empleada, allí, se expone el tipo, nivel, diseño, métodos, técnicas e instrumentos de la investigación, así como también la población, la muestra, el muestreo, los procedimientos de recolección de datos y las técnicas de procesamiento de datos.

Finalmente, el cuarto capítulo presenta los resultados, su interpretación, la discusión de los mismos, las conclusiones y sus respectivas recomendaciones. Se presenta, posteriormente, las referencias bibliográficas. **El autor**

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

El escaso desarrollo del pensamiento crítico en las escuelas es evidente y sus síntomas pueden observarse no solo dentro de las instituciones educativas (II.EE.), sino también fuera de ellas: Estudiantes con escaso interés por la investigación y la lectura, estudiantes con análisis parcial y limitado de la realidad, estudiantes con escasa participación en asuntos públicos y sociales, rechazo de docentes y padres de familia por el enfoque por competencias, preferencia por prácticas de evaluación que priorizan la adquisición y reproducción mecánica de conocimientos, una sociedad que exalta el razonamiento motivado, que actúa con aversión por la objetividad, el conocimiento científico y las evidencias, que actúa impulsado por la subjetividad y la ocurrencia, etc., Novella (2020) describe esta situación en los siguientes términos "Las fuerzas de la ignorancia, del pensamiento conspirativo, del antiintelectualismo, y de la negación de la ciencia son más poderosas que nunca" (p.21); sin embargo, se cree que esto no es así: las ideas progresistas anticientíficas y emotivas, fundadas en la búsqueda de una sociedad mejor no solo la motivan y fortalecen, sino también las van universalizando, de modo que se convierten ya en una constante; no obstante, una sociedad con características semejantes no solo es una mera ilusión, sino también entra en conflicto con cualquier iniciativa de planificación a futuro, tal es el Proyecto Educativo al 2036, el reto de la ciudadanía plena (PEN al 2036), en el que, al contrario de lo que se observa, se requiere de acciones fundadas y deliberadas para su realización; así, dicho documento pretende alcanzar una educación que promueva el ejercicio responsable de la libertad, que posibilite el desarrollo personal y social, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente, de tal manera que la construcción de una sociedad democrática, equitativa, igualitaria, inclusiva y ecoambiental sea viable (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020); empero, el ejercicio de la libertad "implica (también) la asunción de la responsabilidad" (MINEDU, 2020, p.19), no puede haber derechos sin deberes, "libertad y responsabilidad son dos caras de un

mismo componente de la condición humana" (MINEDU, 2020, p.19); pero "libertad" y "deber" y los efectos que uno ejerce sobre el otro, son conceptos que no se entienden bien o no se quieren entender, mermando no solo las condiciones de la sociedad de hoy, sino también las posibilidades de alcanzar el horizonte planteado en el PEN 2036; se hace necesario pues enseñar a pensar bien, educar para la razonabilidad (Lipman, 2001):

> La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables. (p.58)

Este es nuestra situación, ahora abordemos sus causas.

El análisis de los resultados de la "Observación en el aula en el nivel secundario" según el Plan de Monitoreo Local (PML) de la Unidad de Gestión Educativa Local de Huaytará (UGEL-H, 2019) revela una de las causas del escaso desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes: las prácticas pedagógicas tradicionales orientadas al desarrollo de los procesos cognitivos de orden inferior; el desempeño "Promueve el razonamiento, la creatividad y/o pensamiento crítico" del instrumento de observación de aula, así lo evidencia, encontrándose los docentes, en un mayor porcentaje, en el nivel 2, de los cuatro existentes:

> El 0% se encuentra en el nivel 1: Este porcentaje nos indica que los docentes proponen actividades enfocadas en hacer que los estudiantes aprendan de forma reproductiva o memorística. (p.31)
>
> El 69% se encuentra en el nivel 2: Las docentes intentan promover el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico de los estudiantes al menos en una ocasión. Sin embargo, no logran este objetivo, debido a que conducen dichas actividades o interacciones de manera superficial o insuficiente. (p.31)
>
> El 31% se encuentra en el nivel 3: Los docentes promueven de modo efectivo el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico de los estudiantes al

menos en una ocasión a través de las actividades que proponen, de sus interacciones directas con ellos o las que fomentan entre ellos. (p.31)

El 0% se encuentra en el nivel 4: No se evidenció que los docentes promuevan efectivamente el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes durante la sesión a través de las actividades que proponen, de sus interacciones directas con ellos o las que fomentan entre ellos. (p.31)

Este desempeño busca que el docente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje promueva interacciones pedagógicas en las que se estimulen la creatividad de los estudiantes, la generación de ideas, la construcción y elaboración de productos, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales, etc. (MINEDU, 2018), situación que, como se observa, es nula en la práctica docente.

Asimismo, las prácticas evaluativas promovidas por las instancias de gestión educativa tales como la Dirección Regional de Educación de Huancavelica (DRE-H), Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de cada provincia y de otras instituciones estatales y privadas, encargadas de implementar el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y su enfoque por competencias, son otra de las causas por las que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es escasa; y es que estas suelen contradecir las propuestas y objetivos del documento en mención: orientan las prácticas de evaluación por actividades que solo requieren recordar, reproducir y utilizar, pocas veces construir significados y casi nunca actividades que requieren evaluar, diseñar o crear (Ravela et al., 2017), aunque en la teoría se suela decir lo contrario; baste solo con prestarle atención a la estructura de estas evaluaciones (textos y sus respectivas preguntas) y a sus indicaciones (leer y responder las preguntas planteadas); se cree equivocadamente que el paso de una educación mecanicista a una enfocada al desarrollo de competencias es solo cuestión de forma y no de fondo; así, la “transformación” se ha limitado solo a reemplazar las preguntas cerradas por las abiertas o a proponer situaciones casuísticas en vez de preguntas que busquen recuperar solo información.

Una tercera causa la hallamos en la informalidad de las prácticas pedagógicas y de gestión de los docentes y directivos de instituciones educativas; Guadalupe

(2019), presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 2019, en el Encuentro Macrorregional "Todos somos educadores" realizado en agosto de 2019 en Huancavelica, supo definir esta situación:

> Tenemos que ejercer la función pública en base a tres elementos que son fundamentales: uno, son las aspiraciones y los derechos de las personas; dos, son los principios y los valores democráticos que no podemos menoscabar; y tres, son el "mejor saber", el "mejor conocimiento" y la "mejor evidencia" que existe acerca de "cómo hacer las cosas". Uno no puede hacer política pública simplemente porque a uno se le ocurre hacer algo, lo que un amigo llamaba "que lamentablemente que en el estado peruano existe mucha gestión por ocurrencia", se les ocurre algo y lo hacen, después no funciona, lo tiran y se les ocurre otra cosa. Esa "gestión por ocurrencia" debe ser desterrada y tenemos que tener una reflexión mucho más informada por el saber, por el conocimiento, por la ciencia de las cosas: si la aspiración de la población es que los niños aprendan que la tierra es plana, mala suerte, esa aspiración no se puede cumplir, porque eso colisiona con el "mejor saber" y el "mejor conocimiento" que hoy día tenemos.

Así, en el campo educativo, podemos entender con "ocurrencia" a actividades ejecutadas al interior de las instituciones educativas que carecen de un marco de referencia teórico y que se encuentran motivado solo por las buenas intenciones, las suposiciones personales y el conocimiento empírico; evidencias que demuestran este argumento la encontramos en los documentos técnico pedagógicos de los propios docentes, tales como las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje implementadas en el aula; en ellas podemos hallar estrategias de enseñanza repetitivas en función al desarrollo de procesos cognitivos inferiores, carentes de fundamentos y guiados solo por la subjetividad y casualidad de sus criterios de selección. Una vez más pues las actividades que solo requieren recordar, reproducir y utilizar son las priorizadas, muy pocas veces las de construir significados y casi nunca aquellas que requieren evaluar, diseñar o crear (Ravela et al., 2017).

En el marco de la implementación del PEN al 2036 y el CNEB se hace necesario entonces el desarrollo del pensamiento crítico para poder erradicar actuaciones que merman la realización de una sociedad democrática, más justa, equitativa y ecoambiental; si esto no fuera así, aquellas fuerzas que describía Novella (2020) no solo determinará el futuro de los individuos sino de la sociedad en general, siendo esta "la espada de Damocles" que pondrá fin cualquier iniciativa de cambio o transformación.

Desde el área de comunicación y para coadyuvar con tal fin, se hace necesario enfocar en la naturaleza sociocultural de cada una de las competencias que lo integran: las relaciones y vínculos que guardan la lectura con la oralidad, esta con la escritura y la lectura con esta última, e inclusive la relación tripartita que puede existir entre ellas —lo que se ha dado en llamar actualmente como literacidad crítica— tiene el potencial suficiente para promover el pensamiento crítico en los estudiantes; no obstante, la práctica de métodos y estrategias que promueven el desarrollo de dicho pensamiento, a través del vínculo existente entre cada uno de estas habilidades, aún es escasa en nuestro medio; si bien, en el discurso se encuentran presente, la práctica pedagógica y de gestión de las instancias educativas correspondientes aún secciona estas habilidades comunicativas, abordándolas de manera aislada, seccionándolas, la una exenta de la otra (UGEL-H, 2019); y aún más, las iniciativas de instancias regionales respecto a la lectura que, entienden a este como la simple transferencia de información en un proceso que comprende lectura-pregunta-respuesta, olvidando el verdadero objetivo: la construcción de significado, promueven aún, en contra de lo que se cree, una visión mecanicista de las mismas, que no solo deja de lado la escritura, sino que también no posee el potencial necesario para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes; es pues entonces, lejana aún una visión sociocultural sobre cada uno de estos aspectos.

En ese sentido, las prácticas pedagógicas implementadas en los colegios con modelo del Bachillerato Internacional (IB) representan un potencial para el desarrollo del pensamiento crítico, no alcanzarlo no solo permea las aspiraciones de los perfiles de la comunidad del IB (Íntegros, pensadores, reflexivos, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, indagadores, informados e instruidos, buenos comunicadores, equilibrados), sino también los sueños y aspiraciones de una sociedad que lucha por

una la libertad, la justicia. La igualdad y la sostenibilidad democrática, que no es más que el horizonte plasmado en el PEN al 2036.

1.2. Formulación del problema

Así, el objetivo del presente trabajo es promover el desarrollo del pensamiento crítico a partir del vínculo existente entre el acto de leer que, según Cassany (2006) no es más que el proceso de lectura que realiza un individuo, y la escritura en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. En ese sentido, el problema a responder es:

¿De qué manera el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar cómo el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

1.3.2. Objetivos específicos

a) Diagnosticar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.
b) Proponer estrategias que vinculen el acto de leer y la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.
c) Evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.
d) Analizar los resultados de la evaluación que mide el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

1.4. Justificación

A nivel mundial la preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico es gigantesca y dentro del campo educativo, se han generado y aún se siguen generando, ingente cantidad de iniciativas; así una oleada de transformación de la educación se viene suscitando desde hace ya más de dos décadas en los países latinoamericanos y dirigen sus esfuerzos por un enfoque que centre su interés en el individuo, el enfoque por competencias; esta transformación se inició en la década del 90 del siglo pasado y puede verse materializado en cada uno de las currículos de los países que conforman el continente; dentro de estos esfuerzos no queda exenta la preocupación, una vez más, por el desarrollo del pensamiento crítico; para muestra veamos solo dos casos.

La Dirección General de Cultura y Educación de la República de Argentina (2018), sostiene:

> Es primordial que las instituciones educativas incentiven el desarrollo de capacidades y habilidades acordes al mundo contemporáneo y se comprometan en la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, cuestionando, en forma permanente, prejuicios y estereotipos para el logro de una convivencia democrática y respetuosa hacia las diversidades culturales que la integran. (p.180)

El caso chileno, enfatiza en el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI: "Los estudiantes aplican integradamente las habilidades de pensamiento crítico, creatividad y comunicación en el mundo laboral, tanto para su realización personal como para aportar al desarrollo del país" (Ministerio de Educación de Chile, 2019. p.25).

En el caso peruano, en el marco de la implementación del CNEB, "la ciudadanía plena" (MINEDU, 2020) es el objetivo primordial a alcanzar y uno de los pilares de la práctica pedagógica que coadyuva con este fin es el desarrollo y promoción del pensamiento crítico; no obstante, como ya se ha expuesto anteriormente, este es también un punto álgido en nuestra educación actual, y es que no solo los estudiantes adolecen de ello, sino que también los maestros no poseen los

recursos necesarios y pertinentes para promoverlos; el seguimiento a las prácticas docentes de las II.EE. de Educación Básica Regular del país, entre 2017 y 2018, así lo confirman: 11.9% en 2017 y 10.5% en 2018 (MINEDU, 2019a).

Pero estos esfuerzos no solo son promovidos por las instancias educativas de cada Estado, sino también por instituciones y organizaciones nacionales e internacionales que lo incluyen dentro de sus diseños curriculares, tal es el caso de la Organización del Bachillerato Internacional (IBO), el cual, a través de las diversas modalidades de enseñanza que ofrece, pretende su desarrollo en cada uno de los cursos que ofrece; es más, uno de los perfiles que procura en el estudiante es el de ser pensadores: "Aplican, por propia iniciativa, sus habilidades intelectuales de manera crítica y creativa para reconocer y abordar problemas complejos, y para tomar decisiones razonadas y éticas" (IBO, 2013, p.6), perfil que claramente direcciona al estudiante por ese camino.

Así, el presente trabajo de investigación aborda precisamente el potencial de las prácticas pedagógicas de las instituciones IB, y más específicamente del Programa de Diploma en el curso de Literatura, el llamado Análisis Crítico del Discurso (ACD) y su enfoque sociocultural de los fenómenos.

La teoría crítica de Theodor Adorno, Max Horkheimer y Jürgen Habermas propone una mirada multidimesional de los fenómenos, pues considera que la unidimesionalidad proporciona solo información parcial y sesgada, lo que, a su vez, conlleva, a acciones y efectos también errados (Cassany, 2006); así, el discurso se convirtió en el fenómeno más importante sobre el que dirigieron su mirada y el ya referido ACD el método interdisciplinario para acercarse a él; el ACD, en ese sentido, enfoca su mirada sobre el discurso desde un punto de vista sociocultural, así como también a sus modos de producción y comprensión, tal es el caso de la lectura y la escritura y los efectos que estas puedan producir a partir de su asociación.

> La vinculación entre lectura, escritura y pensamiento es, sin duda, objeto de estudio y de reflexión entre muchos estudiosos. Ocuparse de su indagación es un tema que resulta sensible hoy, en estos tiempos en que la educación está ofreciendo escasas experiencias para favorecer el desarrollo del pensamiento

> crítico y potenciar así en el individuo la formación de su talento. Por lo que resulta una tarea urgente de la educación ocuparse de los procesos que tienden puentes hacia el conocimiento y el pensamiento. (Serrano, 2014, p.97)

No obstante, y como ya se dijo anteriormente, muy a pesar del potencial que el vínculo de estas dos habilidades comunicativas ejerce sobre el desarrollo del pensamiento crítico, su práctica aún se encuentra en ciernes, sea por desconocimiento o por su avanzado grado de complejidad, y es necesario vislumbrar los caminos que puedan ayudar a materializarlos.

En ese sentido y comprendido los esfuerzos que se hacen por la promoción del pensamiento crítico en las escuelas, la relación existente entre este y los objetivos del PEN al 2036, así como de la escasa manifestación de prácticas de literacidad crítica, el desarrollo del pensamiento crítico para la forja de una sociedad mejor es la razón fundamental por la que se ejecutó el presente trabajo de investigación; así, la evaluación de sus resultados y la posible implementación de las estrategias y propuestas que en ella se plantean tienen el potencial necesario para alcanzarlo, coadyuvando así a la forja de ciudadanos razonables que aporten a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y democrática y que no sean solo resultantes de las buenas intenciones, las ocurrencias, la subjetividad y la informalidad.

Finalmente, los resultados que se obtuvo de esta investigación tienen también gran potencial para una reorientación de la práctica pedagógica del docente del área de comunicación, así como de las iniciativas que se promuevan desde instancias gubernamentales y no gubernamentales, de modo tal que la mirada sobre estos aspectos sea verdaderamente holística, transaccional y sociocultural.

Por otro lado, y desde el punto de vista metodológico, los resultados promoverán futuras investigaciones desde una mirada sociocultural y desde la literacidad crítica, que apunten a esa interacción existente entre la lectura y la escritura, así como la oralidad que, por ahora, queda pendiente.

1.5. Limitaciones del estudio

El tiempo de ejecución del trabajo de investigación es su mayor limitante, ya que se ejecutó en un periodo no mayor a 60 días, durante el segundo bimestre del año 2018, y razón por la cual los resultados que se presentan, en algunas dimensiones, no se han observado avances significativos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

El abordaje a la relación o vínculo de causalidad entre las habilidades puestas en práctica durante la redacción y lectura de un texto, además del entendimiento de la necesidad de un óptimo desarrollo del pensamiento crítico en las instituciones formadoras, se viene teorizando ya desde hace varios años atrás; no obstante, su práctica aún es escasa, más si centramos nuestra atención en al ámbito local; esto, se puede evidenciar en la escasa producción investigativa realizadas en centros de estudio superior, tanto a nivel local, nacional como internacional; en donde se ha optado por dirigir la mirada al estudio de estas habilidades de manera aislada, sin tener en cuenta las ingentes posibilidades si ambas son trabajadas de manera unívoca.

En tal sentido, los estudios que aquí se presentan, no necesariamente abordan los efectos que un probable vínculo entre el acto de leer o la lectura y escritura pueda promover, pero sí integran, de un modo u otro, al desarrollo del pensamiento crítico asociado a una de estas habilidades o al enfoque a partir del cual se las estudia (ACD y su enfoque sociocultural).

2.1.1. Nivel internacional

Riquelme (2016) realizó la investigación titulada “Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago Chile”. Esta es una tesis de post grado presentado por el autor en la Universidad de Manizales - CINDE para optar el título de doctor en ciencias sociales. La investigación tuvo por objetivo comprender las prácticas pedagógicas en literacidad de la muestra seleccionada; en cuanto a la hipótesis el autor encuentra que el conocimiento ortográfico contribuye al éxito en la lectura y ortografía; en cuanto a los resultados estos fueron positivos ya que alcanzaron a demostrar que las prácticas pedagógicas de literacidad proveyeron resultados positivos en la muestra seleccionada.

Jiménez (2016) realizó la investigación titulada “Literacidad como promoción del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro”. Esta es una tesis de pre grado presentado por la autora en la facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Chile para optar al título de Educadora de párvulos y escolares iniciales. La investigación tuvo por objetivo: “Indagar cómo la literacidad promueve el pensamiento crítico en niños de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro” (p.37); en cuanto a la hipótesis propuesta, esta se orienta a describir las prácticas tradicionales de las educadoras de educación parvularia y docentes de primero básico; en cuanto a los resultados que se obtuvieron, estas se describen en los siguientes términos: la toma de conciencia de la necesidad de prácticas de literacidad conlleva a la transformación de la práctica pedagógica.

Alejo (2017) realizó la investigación titulada “El Pensamiento Crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la Universidad de Málaga para optar el título de doctora en educación. La investigación tuvo por objetivo conocer y valorar la capacidad de Pensamiento Crítico de la muestra seleccionada; en cuanto a la hipótesis esta no se encuentra expuesta; en cuanto a los resultados la autora reflexiona: “Aprender a pensar requiere crear una cultura de pensamiento tanto individual y grupal, donde el razonamiento se manifieste y se promueva de forma activa como parte de las experiencias cotidianas y habituales de los miembros del grupo” (p.273).

Rojas y Linares (2018) realizaron la investigación titulada “Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias”. Esta es una tesis de post grado presentado por las autoras en la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, para optar al título de maestra en educación. La investigación tuvo por objetivo analizar el potencial que poseen las crónicas literarias para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del curso 605 del colegio Manuel Cepeda Vargas IED, jornada mañana; en cuanto a la hipótesis, esta no se encuentra explícita; en cuanto a los resultados, estos se concluye que las crónicas

literarias posibilitaron a los estudiantes no solo mejorar en cuestiones formales de gramática, sino también en el uso y dominio de las convenciones del género argumentativo, tales como argumentación, asunción de posturas, etc.

Godoy (2018) realizó la investigación titulada "Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria". Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la facultad de Ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona para optar al título de doctora en educación. La investigación tuvo por objetivo indagar las formas en las que interactúan los estudiantes de la muestra seleccionada con las fuentes de información histórica y que coadyuvan al desarrollo de su literacidad crítica; en cuanto a los supuestos esta fueron: 1) Los estudiantes de la muestra no desarrollan su literacidad crítica pues se limitan a utilizar las fuentes históricas facilitada por sus docentes, 2) estas fuentes son ubicadas en internet, y 3) predominio de las clases expositivas y de obtención de información de fuentes primarias y secundarias; en cuanto a los resultados, estos confirman los supuestos antes planteados, aunque acota para el segundo de ellos que si bien los estudiantes utilizan las fuentes históricas de internet, el docente sigue siendo su mayor referente y estos no utilizan el internet como medio fundamental de su práctica, sino los medios audiovisuales y textos escritos; en cuanto a las conclusiones se propone las siguientes estrategias metodológicas para trabajar con estudiantes durante la utilización de fuentes históricas: debate y discusión, trabajos en grupos y construcción de un producto audiovisual.

Izquierdo (2019) realizó la investigación titulada "Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria". Esta es un artículo publicado en la Universidad Autónoma de Barcelona. La investigación tuvo por objetivo elaborar relatos a partir de la competencia de literacidad crítica, cuya temática contrarreste los discursos de las redes sociales que incitan al odio; en cuanto a la hipótesis este no se encuentra presente; en cuanto a la conclusión y resultados este arroja que los estudiantes poseen escasa capacidad crítica para analizar los relatos de odio de las redes sociales y medios de comunicación, por lo que es necesario la argumentación en contra a partir de relatos que partan de la reflexión y habilidades de literacidad crítica.

Hernández (2019) realizó la investigación titulada “Del pensamiento crítico a la redacción del ensayo escolar. Propuesta de diseño curricular de aula para alumnos del Nivel Medio Superior del Sistema Incorporado”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la facultad de Estudios Superiores ACATLÁN de la Universidad Nacional Autónoma de México para optar al título de maestra en docencia para la Educación Media Superior en español. La investigación tuvo por objetivo la elaboración de una propuesta de Diseño Curricular de Aula que posibilite desarrollar el pensamiento crítico de estudiantes y evaluados a partir de la redacción de un ensayo escolar; en cuanto a la hipótesis no se encuentra explícita; en cuanto a los resultados que se obtuvieron, estas demuestran que el DCA basado en la redacción de ensayos permite observar con mayor fiabilidad el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la muestra.

Debia, et al. (2019) realizaron la investigación titulada “Pensamiento crítico y escritura: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano”. Esta es una tesis de pre grado presentado por las autoras en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle para optar el título de licenciada en educación. La investigación tuvo por objetivo exponer la situación del pensamiento crítico en Latinoamérica; en cuanto a la hipótesis esta no se encuentra expuesta; en cuanto a los resultados, la investigación concluye que el pensamiento crítico en Latinoamérica se ve mermada por varios factores, entre ellos: Escasa estrategias educativas, escasos recursos para su ejecución, el enfoque tradicional respecto a la escritura, etc.

Quiñónez y Salas (2019) realizaron la investigación titulada “Pensamiento Crítico como estrategia para mejorar el desempeño académico desde el área de Ciencias Sociales”. Esta es una tesis de post grado presentado por las autoras en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de La Costa para optar el título de maestro en educación. La investigación tuvo por objetivo formular una propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales para mejorar el desempeño académico en la muestra elegida; en cuanto a la hipótesis esta no se encuentra expuesta; en cuanto a los resultados, la investigación posibilitó la apertura del diseño de lineamientos pedagógicos para la aplicación de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de las Ciencias Sociales.

Argüello (2020) realizó la investigación titulada "¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la historia en el bachillerato mexicano". Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la Universidad Nacional Autónoma de México para optar al título de doctora en pedagogía. La investigación tuvo por objetivo determinar la relación existente entre el pensamiento crítico y la enseñanza de la historia en la muestra seleccionada; en cuanto a los resultados que se obtuvieron, estos posibilitaron afirmar que dicha relación es positiva y que implica la renovación de las prácticas tradicionales de enseñanza.

Romero y Ramírez (2020) realizaron la investigación titulada "Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes". Esta es un artículo publicado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Cataluña. La investigación tuvo por objetivo mejorar el nivel de lectura crítica en estudiantes del grado undécimo de educación media a partir del abordaje de problemas socialmente relevantes; en cuanto a la hipótesis este no se encuentra presente; en cuanto a la conclusión y resultados se observa que los estudiantes de la muestra seleccionada alcanzaron un avance moderado en el nivel de su lectura crítica; asimismo el abordaje de temas socialmente relevantes los motiva facilitando su comprensión y análisis.

Jiménez et al. (2020) realizaron la investigación titulada "Literatura como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia". Esta es un artículo publicado en la Universidad de los Andes de Colombia. La investigación tuvo por objetivo describir las potencialidades que posee las prácticas de literacidad crítica para el desarrollo del pensamiento crítico en escuelas de carácter estatal, en dos Comunas de Santiago de Chile; en cuanto a la hipótesis se presume que el desarrollo de la lectura y la escritura desarrolla habilidades, actitudes y enriquecimiento del pensamiento; en cuanto a la conclusión y resultados las autoras observan en la carencia de conocimientos especializados, y el quehacer pedagógico direccionado como aspectos que dificultan el abordaje del pensamiento crítico en estudiantes.

2.1.2. Nivel nacional

Marcelo (2015) realizó la investigación titulada "Relación entre el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – 2013". Esta es una tesis de post grado presentado por el autor en la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar el título de magíster en educación. La investigación tuvo por objetivo establecer la relación existente entre las variables; en cuanto a la hipótesis esta no se encuentra disponible; en cuanto a los resultados, estos indican una correlación significativa y positiva entre el Pensamiento Crítico y las Estrategias de Aprendizaje en los alumnos de la muestra.

Ordóñez (2015) realizó la investigación titulada "La práctica de la lectura y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes del tercer semestre de la Escuela de Comunicación Social, de la Universidad Técnica de Machala, en el periodo lectivo 2013 – 2014". Esta es una tesis de post grado presentado por el autor en la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar el título de magíster en educación. La investigación tuvo por objetivo investigar la relación entre la práctica lectora y el pensamiento crítico en los estudiantes de la muestra seleccionada; en cuanto a la hipótesis esta se reduce a la siguiente aseveración: "a mayor y mejor práctica de la lectura, se tendrá un mejor pensamiento crítico"; en cuanto a los resultados, estos confirmaron la hipótesis planteada: la lectura, tiene relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico.

Estupiñán (2016) realizó la investigación titulada "El nivel de desarrollo del pensamiento crítico en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Babahoyo extensión Quevedo durante el período 2013 – 2014". Esta es una tesis de post grado presentado por el autor en la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar el título de doctora en educación. La investigación tuvo por objetivo determinar la incidencia de las variables en estudio; en cuanto a la hipótesis esta no se encuentra disponible; en cuanto a los resultados la incidencia del nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los sujetos de muestra es positiva.

Ramírez (2016) realizó la investigación titulada “Tensiones y contradicciones en torno a la enseñanza de la lectura de una escuela pública de Lambayeque. Una mirada desde los nuevos estudios de literacidad”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la Pontificia Universidad Católica del Perú para optar el título de magíster en Lingüística. La investigación tuvo por objetivo analizar las nociones de lectura que poseen dos maestros de una escuela pública de Lambayeque en su práctica pedagógica; en cuanto a la hipótesis, esta no se encuentra expuesta; en cuanto a las conclusiones se observa que ambos maestros poseen resultados disímiles pues sus prácticas pedagógicas difieren la una de la otra; en el caso de la profesora de cuarto grado se observó que opta por prácticas de lectura utilitarista y tradicionales; así, la interactuación del estudiante con el texto es pasiva enfocándose más en la memorización de datos; por el contrario, el profesor implementa prácticas de lectura caracterizada por la interactuación activa entre el sujeto y el texto; para ello, prioriza textos del entorno del estudiante.

Rojas (2016) realizó la investigación titulada “La aplicación de estrategias en la producción de textos influye en la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de educación primaria de la I.E. José Ildefonso Coloma – Marcavelica – 2016”; plan de acción. Esta es una tesis de segunda especialidad presentado por el autor en la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación tuvo por objetivo demostrar la influencia del proceso de escritura en los procesos de comprensión lectora; en cuanto a la hipótesis propuesta no se encuentra información, ya que el documento encontrado en la web del repositorio de la Universidad la mantiene con acceso restringido; no obstante, sí podemos encontrar los resultados que se obtuvieron y que demuestran la hipótesis planteada por el autor, ya que pudo observarse que los estudiantes que aplican estrategias propias de la producción de textos fortalecen significativamente el desarrollo de sus habilidades de razonamiento (pensamiento crítico).

Este es quizá uno de los poquísimos trabajos que enfatizan y se detienen en la experimentación de las posibilidades que posee la producción de textos para la mejora de la comprensión textual, demostrando así que el entendimiento sobre el vínculo de

relación mutua entre ambos es más que necesario si se quiere mejorar la práctica de cada una de ellas.

Guevara (2016) realizó la investigación titulada “Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado, de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar el título de magíster en educación. La investigación tuvo por objetivo determinar la relación existente entre el pensamiento crítico y el desempeño docente en los estudiantes objetos de la muestra; en cuanto a la hipótesis establece una relación significativa entre las variables estudiadas; en cuanto a los resultados, estos demuestran la hipótesis planteada.

Vicente (2017) realizó la investigación titulada “Relación del pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado del nivel secundaria de la Institución Educativa Felipe Santiago Estenos”. Esta es una tesis de postgrado presentado por el autor en la facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. La investigación tuvo por objetivo determinar la relación entre las variables de estudio de la muestra seleccionada; en cuanto a la hipótesis propuesta se plantea que existe una influencia significativa del pensamiento crítico en la comprensión lectora en los sujetos objetos del estudio. La investigación tuvo resultados positivos, dando por comprobada la tesis planteada.

Vidal (2018) realizó la investigación titulada “Estrategias didácticas basadas en la literacidad crítica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Tarapoto 2016”. Esta es una tesis de post grado presentado por el autor en la Universidad César Vallejo para optar el título de doctor en educación. La investigación tuvo por objetivo determinar el grado de influencia de las variables en estudio; en cuanto a la hipótesis se plantea que las estrategias didácticas basadas en la literacidad crítica influyen significativamente en el pensamiento crítico de los estudiantes de la muestra elegida; en cuanto a los resultados se obtuvo evidencias significativas para demostrar la hipótesis.

Miney (2018) realizó la investigación titulada “La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos”. Esta es una tesis de pre grado presentado por la autora en la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú para optar el título de licenciada en educación. La investigación tuvo por objetivo validar la aplicación de cuentos clásicos para la mejora del pensamiento crítico en el aula de niños de 5 años; en cuanto a la hipótesis se plantea que los cuentos clásicos pueden ser utilizados como estrategia para la creación de ambientes y situaciones en el que los niños puedan intervenir, manifestar sus ideas, compartir opiniones, etc.; en cuanto a los resultados, estos confirmaron la hipótesis planteada; en cuanto a las conclusiones: se identificó tres características básicas de los cuentos clásicos que confirman la hipótesis: contenido atractivo, tener como protagonista a niños y uso de un lenguaje sencillo.

Samaniego (2018) realizó la investigación titulada “Análisis de artículos periodísticos de diarios impresos y digitales para desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones en asuntos públicos”. Esta es una tesis de segunda especialidad presentado por la autora en la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación tuvo por objetivo proponer a los docentes la aplicación de estrategias diversas para el desarrollo del pensamiento crítico a partir del análisis de artículos periodísticos; en cuanto a la hipótesis se plantea que los docentes desarrollan habilidades de criticidad a partir del análisis de artículos periodísticos; en cuanto a los resultados, estos confirmaron la hipótesis planteada.

Campos (2018) realizó la investigación titulada “Literacidad y comprensión crítica del discurso argumentativo”. Esta es una tesis de post grado presentado por el autor en la facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle para optar el título de maestro en Ciencias de la Educación. La investigación tuvo por objetivo determinar la relación entre las variables en estudio en estudiantes del segundo ciclo, especialidad de Lengua española e inglés, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2017 II; en cuanto a la hipótesis se manifiesta que existe una relación significativa entre las variables de estudio; en cuanto a los resultados se concluye que estos confirmaron la hipótesis planteada.

Ríos (2019) realizó la investigación titulada “Pensamiento Crítico y Comprensión de Lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la Universidad Ricardo Palma para optar el título de maestra en psicología. La investigación tuvo por objetivo conocer la relación existente entre las variables en estudio en los estudiantes de la muestra seleccionada; en cuanto a la hipótesis se plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables en estudio en los estudiantes que conforman la muestra; en cuanto a los resultados se concluye que la hipótesis planteada no puede ser confirmada en su totalidad.

Salazar (2020) realizó la investigación titulada “Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – 2018”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la Universidad Cayetano Heredia para optar el título de maestro en educación. La investigación tuvo por objetivo determinar la relación que existe entre las variables en estudio; en cuanto a la hipótesis se manifiesta que existe la relación expuesta en los objetivos; en cuanto a los resultados se confirma la hipótesis planteada.

Portocarrero (2020) realizó la investigación titulada “La historieta como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la interpretación de fuentes históricas”. Esta es una tesis de segunda especialidad presentado por el autor en la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación tuvo por objetivo que los docentes logren en la muestra seleccionada el desarrollo del pensamiento crítico a través de la aplicación de la historieta como estrategia innovadora; en cuanto a la hipótesis propuesta no se encuentra información, ya que el documento encontrado en la web del repositorio de la Universidad la mantiene con acceso restringido; no obstante, sí podemos encontrar los resultados que se obtuvieron y es que la historieta posibilita a los estudiantes habilidades propias del diálogo, la interpretación y la contextualización, fundada en fuentes históricas analizadas.

Yupanqui (2020) realizó la investigación titulada “Didáctica Problematizadora y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle para optar el título de maestro en Ciencias de la Educación. La investigación tuvo por objetivo determinar el efecto de la aplicación de la didáctica problematizadora en el desarrollo del pensamiento crítico de la muestra seleccionada; en cuanto a la hipótesis se plantea que la aplicación de la didáctica problematizadora optimiza significativamente el pensamiento crítico en los estudiantes de la muestra seleccionada; en cuanto a los resultados, estos confirmaron la hipótesis planteada.

Ríos (2021) realizó la investigación titulada “Lectura Comprensiva y el Pensamiento Crítico en los Estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Tarapoto, de la Provincia y Región San Martín – 2019”. Esta es una tesis de post grado presentado por la autora en la facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle para optar el título de maestro en Ciencias de la Educación. La investigación tuvo por objetivo determinar la relación entre las variables en estudio; en cuanto a la hipótesis se afirma que la lectura comprensiva posee relación significativa con el pensamiento crítico en los estudiantes objetos de la investigación; en cuanto a los resultados, estos confirmaron la hipótesis planteada; en cuanto a las conclusiones se afirma que la relación encontrada entre la lectura comprensiva y el pensamiento crítico es significativa.

2.1.3. Nivel local

Quispe y Huayta (2019) realizó la investigación titulada “Los cuentos infantiles como estrategia pedagógica para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa N.° 22268 –SUNAMPE – CHINCHA”. Esta es una tesis para optar el título de segunda especialidad profesional en psicología educativa y tutoría presentado por la autora en la facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. La investigación tuvo por objetivo: “Fortalecer el pensamiento crítico mediante el uso de cuentos infantiles en los

estudiantes del nivel primario de la Institución Educativa Nº 22268 –Sunampe– Chincha en el año 2018." (p.11); finalmente, los resultados proporcionan evidencias que permiten afirmar que las estrategias aplicadas en los estudiantes han sido positivas, en un 71%.

De la Cruz (2018) realizó la investigación titulada "Lectura crítica y producción de textos argumentativos en estudiantes del 5.to grado de primaria en una Institución Educativa Pública, Sapallanga". Esta es una tesis para optar el grado académico de maestro en ciencias de la educación presentado por el autor en la facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. La investigación tuvo por objetivo: "Determinar la relación que existe entre la lectura crítica y la elaboración de textos argumentativos en estudiantes del 5.to grado de la Institución Educativa No. 30027, Sapallanga, Huancayo – 2018" (p.11); encontrándose una relación significativa entre las variables estudiadas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El enfoque comunicativo

Según MINEDU (2016) en el Perú, el enfoque que guía el área de comunicación es el comunicativo, el cual se entiende bajo tres dimensiones: el uso del lenguaje, las prácticas sociales y los contextos socioculturales. El primero orienta a entender la comunicación como un proceso simultáneo en el que el lenguaje juega un papel muy importante, este permite la interacción entre los individuos, como tal, se hace necesario la evaluación de su uso; el segundo reconoce la práctica comunicativa como una interacción necesaria en contextos determinados, el hombre es un ser social y como tal debe ser estudiado; finalmente, el tercero enfoca su interés en las características que presentan las diversas interacciones comunicativas, determinadas y reguladas por el contexto en el que se suscitan y, que a su vez, generan identidad y pertenencia; complementando a esta aseveración, el enfoque comunicativo funcional agrega fines y objetivos relacionados al uso, dominio y control de la lengua; de modo que el acto de leer y la escritura sean dos procesos de construcción y de deconstrucción en el que el lector cumpla un rol fundamental que no solo se limite a su sola manifestación.

2.2.2.1. **Competencias comunicativas:** Según la Guía Curricular de Comunicación y Literatura (GCCL), las competencias a desarrollar por los estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional son:

A. Comprensión y expresión oral

- Escucha comprensivamente los textos orales
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que escucha
- Expresa sus ideas con coherencia y lógica
- Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que produce

B. Comprensión de textos escritos

- Obtiene información del texto
- Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector.
- Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos.

C. Producción de textos escritos

- Maneja la información pertinente al tema
- Planifica la redacción de textos escritos
- Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura
- Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos
- Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica

D. Apreciación literaria

- Maneja los aspectos técnicos literarios
- Análisis de los aspectos técnicos literarios
- Discute los efectos de las técnicas literarias y su vínculo con el estilo y el significado
- Realiza una crítica literaria independiente

2.2.2. Teoría del análisis crítico del discurso (ACD)

Enfoque interdisciplinar que procura el análisis de las diversas formas de manifestación de los discursos teniendo en cuenta el origen social de los mismos; tiene así por objetivo la deconstrucción del discurso en razón de las intenciones que posee, la manipulación del que son objetos por los grupos de poder y los efectos que esta manipulación produce. Según Wodak y Meyer (2003) el ACD se ocupa del lenguaje y "las relaciones de dominación, discriminación, poder y control" (p.19) que subyacen en su uso.

Bajo este enfoque se entiende y reconoce el constante desarrollo, evolución y transformación que protagonizan las sociedades, así como las relaciones que se ejercen dentro de ellas y que demandan hábitos y comportamientos acorde con dichas transformaciones. En ese sentido, el proceso lector debe también aportar a tal objetivo: la construcción de una sociedad justa, igualitaria y democrática (Cassany, 2006).

El texto así, posee una intencionalidad que, implícita o explícitamente, busca transmitir en el lector una determinada forma de pensar y comprender el mundo (ideología); la función del lector crítico, entre otras, es develar esta intencionalidad, a través de un proceso consciente que evidencie el dominio y control del lenguaje. La comprensión efectiva de un texto, según Cassany (2006) solo puede ser posible si se desentraña un proceso anterior, el de la escritura; el conocimiento sobre este (uso del lenguaje, construcción de significados, etc.), posibilita ello.

2.2.3. Literacidad crítica

Fundado en las posturas propias de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; la pedagogía crítica de Freire, Macedo y Giroux; los estudios culturales, políticos, lingüísticos y literarios de Halliday y Bajtin; el postestructuralismo de Foucault y Derrida; y, el Análisis Crítico del Discurso de Woodak, van Dijk y Cassany; la literacidad crítica entiende que el acto de lectura posibilita la adquisición y ejercicio de poder en el individuo, lo que le permite transformar su realidad; así, la literacidad crítica entiende que el significado de un discurso se encuentra determinado por el contexto en el que se erige (social, político, cultural), así como también su

deconstrucción o interpretación (Cassany, 2006); su comprensión entonces implica situarse en los contextos socioculturales iniciales del proceso de producción del texto leído, la participación y complementación del mismo, así como la valoración de sus efectos.

Comprender críticamente no se reduce al simple proceso reduccionista de descodificar el lenguaje del texto, sino implica también cierto grado de actuación. Solo es posible ejercer el poder que proporciona la comprensión a partir de la construcción de significados: Leer para escribir.

2.2.3.1. **Lectura o el acto de leer:** MINEDU (2016), refiere a la lectura como un proceso de construcción de significado por parte del estudiante y que implica procesos de localización, integración, inferenciación, análisis y reflexión.

Bajo la mirada del ACD, se entiende también al proceso de lectura o acto de leer como una "actividad socialmente definida" (Cassany, 2006, p.23), que responde a cuatro factores esenciales que, hoy por hoy, están transformándola: la implantación y desarrollo de la democracia, la globalización, la creación de nuevas comunidades de lectura a partir de la hegemonía del internet y la predominancia de la ciencia (Cassany, 2006); así, el acto de lectura implica "Comprender más allá de las líneas, descubrir las ideologías y los propósitos del autor" (Casssany, 2006, p.13), "ejercer nuestros derechos y deberes" (Casssany, 2006, p.12)

Procesos didácticos. Maqueo (2004) distingue tres procesos que se desarrollan a lo largo del acto de leer:

- Empleo de los conocimientos previos del estudiante.
- Comprensión u objetivo de la lectura.
- Realización de inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura.
- Capacidad de recordar, resumir e integrar la información a los propios esquemas de conocimiento.

Estos procesos coinciden con la ya clásica propuesta: Antes, durante y después de la lectura. Para efectos del presente trabajo de investigación, tales procesos pueden observarse en las siguientes acciones pedagógicas:

Los procesos ejecutados durante la aplicación de la estrategia son:

A. ***Comprender el propósito u objetivo de la lectura.*** El objetivo se encuentra siempre direccionado a los propósitos de aprendizaje que MINEDU propone en el CNEB y la GCCL.

B. ***Comprender la intención comunicativa del texto.*** Este es un proceso que se hace transversal a todo el acto de lectura; así, se busca develar el contexto de partida del texto y la visión del mundo del autor, reconociendo el tipo de texto y la forma del uso del lenguaje.

C. ***Lectura atenta y sistemática del texto.*** (Elaborar inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura): Existen variados tipos de lectura y estrategias a aplicar, tal es el caso de los subrayados, los sumillados, entre otros; estas están direccionadas a identificar los elementos y recursos utilizados por el autor y que, coadyuvan a su análisis, interpretación, valoración y apreciación.

D. ***Interpretación social.*** Para una óptima comprensión del texto, Cassany (2006) opta por la interpretación social del texto:

> Con nuestra comprensión personal, la interpretación (…) es parcial, incompleta (…) Puesto que vivimos en democracia, el valor que adquiere un discurso no depende de una persona, sino del conjunto de la comunidad (…) Solo la suma de todas las interpretaciones puede alcanzar cierto nivel de comprensión". (p.60)

E. ***Organizar las ideas.*** Sub proceso conjunto o individual que es resultado de otros menores, que se opta por llamar conflictos, no solo por la naturaleza que subyace en el término, sino también por la ruptura con el estado de confort que promueve en el intelecto del individuo y su posterior necesidad de reaprendizaje.

- ***Primer conflicto: El nivel literal (las preguntas).*** Consiste en extraer del texto leído la información que dé respuesta a las preguntas previamente establecidas, las cuáles no se reducen tan sólo a una comprensión pasiva del texto, sino que a través de su entendimiento posibilita desarrollar y ampliar un determinado tema.
- ***Segundo conflicto: El nivel inferencial (la deducción)***. Consiste en deducir la información requerida a partir de las respuestas dadas en el nivel literal.

- ***Tercer conflicto: El nivel crítico (mi opinión).*** Consiste en el planteamiento de conceptos, ideas u opiniones a partir de las conclusiones llegadas en el nivel inferencial, la cual el estudiante debe saber fundamentar y, lo más importante, debe hacerlo con sus propias palabras (Elaboración de juicios).

2.2.3.2. Escritura*:* Según MINEDU (2016), la escritura es el proceso a través del cual el estudiante tiene la posibilidad de construir significados a través del desarrollo de habilidades de adecuación, organización y revisión de la información, teniendo en cuenta los contextos y el propósito.

Por su lado, el ACD refiere que el acto de escribir es un instrumento de reflexión que posibilita en quien lo practica aprender sobre sí mismo y sobre el mundo que lo circunda, "Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo". (Cassany, 1999, p.16)

Procesos didácticos. Flower y Hayes (1980), como se citó en Cassany (1996), reconocen, a lo largo de la composición de un texto, tres procesos: planificación, textualización y revisión.

- En la planificación se observa la formulación, generación y organización de ideas.
- En la textualización se materializa las ideas organizadas.
- En la revisión distingue tres subprocesos: comparación, diagnóstico y operacionalización.

Crear es un proceso cognitivo de orden superior y, cualquier proceso de mediación debe aspirar a ella; en este caso, el acto de escribir resume y refleja el proceso de aprehensión y concienciación de los elementos constitutivos de un texto; en tal sentido, para fortalecerlos no fue necesario que los estudiantes repitieran cuanto aprendieran (prácticas o evaluaciones de comprensión lectora basado en preguntas y respuestas), lo que tuvo que hacerse es llevarlos a la práctica; este proceso les ayudó a entender la manera cómo el escritor usa cada uno de los elementos del que se hace uso, al momento de la construcción de un discurso o texto, así como su eficacia.

Mientras más se hizo esto, más pudo el estudiante entender cada uno de los elementos y entenderlos les ayudó a fortalecer las capacidades propias de la escritura:

> No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo la utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse. (Cassany, 2006. p.38)

Para efectos del presente trabajo de investigación, los procesos didácticos pudieron observarse en las siguientes acciones pedagógicas:

A. Ampliación del repertorio cognoscitivo. Esta acción entiende que la generación de un texto no es resultado de simples buenas intenciones —como se cree actualmente—, sino, de un proceso cognitivo concienzudo y serio; así, se puede tener mayor o menor fluidez al momento de escribir, según sea el dominio del tema que posea el sujeto actuante; por lo que se hace necesario la indagación como condición previa al mismo acto de escribir. Una explicación que puede corroborar lo dicho anteriormente es:

> El conocimiento no es necesariamente restrictivo. También puede ser liberador. Cuanto más sabes, más fácil resulta asimilar información nueva. El conocimiento proporciona herramientas intelectuales que pueden aplicarse al proceso del descubrimiento. Además, el conocimiento de lo que ya se sabe ayuda a la hora de evaluar la credibilidad de nuevas ideas. (Novella, 2020, p.55)

B. Elaboración del plan de redacción. Es una etapa muy importante en cualquier proceso de redacción y, sin embargo, no tomado como tal durante su proceso. Se trata de organizar la información de manera sistematizada y coherente; su aplicación evita que se cometa errores al momento de redactar: digresiones, repeticiones, generalizaciones, ambigüedades (situaciones poco claras), etc.

Es necesario tomar conciencia sobre este proceso. Los que se inician en la escritura suelen obviarlo, ya que lo consideran innecesario; los resultados: un texto incoherente y falto de cohesión.

Aquí se debe prestar atención a la super y macroestructura del texto.

- ***La superestructura.*** Forma o modo que adopta el discurso para presentarse ante el lector y que organiza secuencialmente el contenido del texto; este varía de acuerdo

al tipo de texto: narrativo (inicio, nudo y desenlace), expositivo y descriptivo (introducción, desarrollo y conclusión), argumentativo (Exordio o introducción, argumentación o cuerpo y epílogo o conclusión), etc.

- ***La macroestructura.*** Comprende la organización del contenido semántico a lo largo del texto.

✓ ***Título y subtítulos:*** Enunciado que proporciona e informa la temática del texto.

✓ ***Tema principal:*** Responde al asunto central que aborda el texto.

✓ ***Tema secundario:*** Son los asuntos de menor envergadura y que se presentan en cada uno de los párrafos del texto.

✓ ***Ideas principales:*** Se refiere a aquello que aborda el tema (aquello, más importante, de lo que se dice del tema).

✓ ***Ideas secundarias:*** Son aquellas ideas abordadas por cada tema secundario (aquello, más importante, de lo que se dice del tema de cada párrafo).

C. Elaboración del texto. Construido el PLAN DE REDACCIÓN es momento de REDACTAR el texto, este debe obedecer a lo expuesto en el Plan de Redacción. Otro de los errores que se comete al momento de redactar un texto es dejar al libre albedrío la inspiración y emoción del momento; estos deben ser regulados por la razón y la lógica a fin de alcanzar nuestros objetivos y evitar la simplicidad, las redundancias, las ambigüedades, etc.

Aquí debemos prestar atención a la elaboración de la super y macroestructura del texto. Para ello debemos prestar atención a la construcción de su microestructura.

- ***Microestructura.*** Se refiere a la estructura interna que posee cada párrafo, su estructura puede ser:

✓ ***Afirmación (oración temática).*** Es una oración declarativa con sentido completo que busca defender o demostrar la tesis planteada.

✓ ***Evidencias (oraciones secundarias).*** Son pruebas o evidencias lógicas y razonables que se presentan al inicio del párrafo para demostrar lo afirmado.

✓ ***Razonamiento (oraciones secundarias).*** Reflexión personal que se hace frente a las evidencias mostradas y la afirmación realizada.

✓ ***Conclusión parcial.*** Es una síntesis breve que resume lo manifestado anteriormente y que ratifica la afirmación.

D. Revisión del texto. Como ya se dijo anteriormente, un texto no es resultado de una efusión momentánea, requiere de bastante dedicación, esfuerzo y, principalmente, evaluación. Se recomienda realizar como mínimo tres revisiones:

- ***Primera revisión (la superestructura).*** Aquí se revisa la organización secuencial de los contenidos.
- ***Segunda revisión (la macroestructura).*** Aquí se revisa la coherencia del texto en relación a las ideas, la intención comunicativa, el mensaje, etc., que se quiere transmitir (título y subtítulos, tema y subtemas, ideas principales e ideas secundarias, etc.)
- ***Tercera revisión (la microestructura).*** Aquí se revisa la organización de los párrafos, su coherencia y cohesión, su intencionalidad y fines, etc. (Afirmación, evidencias, razonamiento y conclusión).

2.2.4. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico, según Giroux (1988, como se citó en Cassany, 2006):

a) no entiende al conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos

b) ningún conocimiento carece de interés, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar varios puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. (p.70)

Klooster (1983, como se citó en Cassany, 2006), agrega las siguientes características:

a) independiente: se construye a partir de la individualidad;

b) informado: requiere conocimientos o información;

c) cuestionador: arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver;

d) razonado: busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y

e) social: compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual (p.70).

Lipman (2001), desde un punto de vista ya más pedagógico, define al pensamiento crítico a partir de su relación con el pensamiento de orden superior (emisión de juicios inteligentes y correctos). Manifiesta: "el pensamiento crítico es un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto" (p.174); en ese sentido, entiende:

- Un "buen juicio" como "aquellos productos de actos hábilmente ejecutados orientados o facilitados por instrumentos o procedimientos apropiados".
- Criterios "una regla o principio utilizado en la realización de juicios" (p.174). Estas reglas son: la validez, la evidencia y la consistencia, que a su vez integran otros meta y mega criterios tales como la veracidad, la fuerza y la pertinencia, así como la coherencia y la consistencia, respectivamente.
- El conflicto forma parte del pensamiento crítico, estar expuesto a otras verdades y otros juicios fortalecen el juicio propio y orienta en razón de los criterios antes descritos, a la asunción de la autocorrección; por lo que es fundamental la generación de espacios en el que esto se manifieste. La corrección, la crítica, la autocrítica, el diálogo, la evaluación, son importantes para ello.
- La sensibilidad al contexto implica el reconocimiento de: las circunstancias excepcionales o relevantes, las limitaciones especiales, contingencias o constricciones, las configuraciones globales, las evidencias insuficientes y la posibilidad de que algunos significados no pueden traducirse de un contexto o campo a otro.

Lipman (2001) así, para alcanzar este propósito, ve necesario la priorización de la enseñanza del razonamiento y el juicio en la escuela; sin embargo, observa la desidia y desinterés por estos aspectos en la escuela contemporánea, razón por la cual propone el desarrollo de las siguientes habilidades:

- **Habilidades de investigación.** Actitud exploratoria del estudiante que durante la ejecución de una actividad hipotetiza, plantea y considera alternativas diversas, experimenta, etc. Implica también la autocorrección, fundada en anomalías que surgen a partir de la propia investigación y que luego son verificadas y comprobadas.
- **Habilidades de razonamiento.** Implica la posibilidad de ampliar el conocimiento (surgido de la experiencia) a partir de un proceso sistemático de razonamiento.

- **Habilidades de información y organización.** Capacidad de organización de información que posibiliten la comprensión de significados.
- **Habilidades de traducción.** Comprende la transferencia de la información de un determinado plano a otro y que posibilita la preservación del significado.

Se entiende así que, a diferencia de las habilidades básicas como la lectura, la escritura, el cálculo, el habla y la escucha (que son necesarias), el razonamiento es fundacional (Lipman, 2001).

Como se podrá observar entonces, cada una de estas definiciones, características y demás consideraciones tienen como eje el razonamiento que, a su vez, comprende la emisión de juicios coherentes y argumentados. Esto implica la construcción y deconstrucción de significados, que en el campo educativo corresponde a dos procesos fundamentales: la lectura y la escritura: "la asunción de significado se potencia a través de la adquisición de la lectura, mientras que la expresión del significado se desarrolla sobre todo mediante la adquisición de la habilidad de la escritura" (Lipman, 2001, p.81).

2.2.4.1. Dimensiones. Según Luke (2000) como se citó en Cassany (2006), lo crítico posee cuatro dimensiones:

A. ***La Competencia gramatical (recursos del código).*** Comprende las habilidades que posibilitan la descodificación y codificación propias de las convenciones de la escritura.

B. ***La Competencia semántica (recursos del significado).*** Comprende la comprensión y traducción del significado.

C. ***La Competencia pragmática (recursos pragmáticos).*** Comprende el uso de los textos y la pertinencia de los mismos con los propósitos y los contextos en los que se enuncian.

D. ***La Competencia crítica (recursos críticos).*** Comprende al texto como resultado de una determinada comunidad lingüística y, por lo tanto, poseedora de una forma de interpretación de la realidad, que hay que evaluar, analizar y criticar.

Estas dimensiones según Cassany (2006), citando a Green (2001) y este a su vez a Withers (1989), pueden evidenciarse en la producción escrita, ya que esta

permite la toma de conciencia del poder que puede transferir el lenguaje a partir de su uso, conocimiento y dominio de sus convenciones que la rigen.

Dichas dimensiones pueden observarse en MINEDU (2017) en los siguientes criterios de evaluación:

A. ***Conocimiento y comprensión de textos.*** MINEDU (2017), entiende esta dimensión como la comprensión del texto que realiza el estudiante:

> Reconociendo la importancia del contexto en el cual se escribe y recibe la obra; es decir, cómo el contexto determina posiciones, puntos de vista, ideas y cómo estas se interpretan en el momento de su recepción; además, será capaz de explicar cómo los valores sociales y culturales que traduce el texto impacta o influye en los lectores. Su comprensión permitirá fundamentar y justificar con pruebas y ejemplos pertinentes tomadas del texto. (p.33)

Realizando la correspondencia pertinente con la propuesta de Cassany, esta dimensión corresponde a la competencia semántica y pragmática, siendo sus subdimensiones:

- ***Manejo del tema.*** Comprende la demostración del conocimiento y comprensión del tema a partir de los textos seleccionados, así como la utilización de dicha información para construir significados.
- ***Plan de redacción.*** Comprende la construcción y elaboración del plan de redacción, en donde se visualiza la organización de las ideas, la coherencia de las mismas, así como la estructura del texto que se elaborará.
- ***Respuesta a la consigna.*** Comprende la comprensión de la consigna planteada y su consiguiente abordaje.
- ***Razonamiento lógico.*** Comprende la inclusión de diversas ideas generalizadoras, inferenciales y conclusiones, surgidas a partir de lo leído.

B. ***Originalidad y criticidad.*** MINEDU (2017), entiende esta dimensión como la producción de un texto que demuestra:

> agudeza, imaginación y sensibilidad, al mismo tiempo que se exploran y analizan de forma crítica nuevas perspectivas e ideas derivadas del trabajo

> personal en el proceso creativo. Realiza elecciones de estilo en términos de recursos lingüísticos, literarios y visuales, demostrando conocer el efecto generado en el destinatario. Seleccionar detalles y ejemplos pertinentes para desarrollar ideas. (p.33)

Realizando la correspondencia pertinente con la propuesta de Cassany, esta dimensión corresponde a la competencia semántica y crítica, siendo sus subdimensiones:

- ***Tesis y postura.*** Comprende la asunción de una postura personal respecto a un tema determinado, así como su expresión escrita.
- ***Argumentos.*** Comprende la defensa de la postura anteriormente planteada, a través de estrategias discursivas lógicas, coherentes y convincentes.
- ***Contraargumentos.*** Comprende las referencias realizadas a posturas y argumentos opuestos pero cuya negación provee solidez y fiabilidad a la postura planteada.
- ***Secuencia discursiva.*** Comprende el uso de estrategias discursivas que ordenan las ideas y argumentos, provocando efectos significativos en el lector.

C. ***Organización e integración de ideas.*** MINEDU (2017), entiende esta dimensión como el uso de:

> estructuras organizativas adecuadas al contexto y a la intención. Organiza opiniones e ideas de manera constante, coherente y lógica. Usa herramientas de formato y de inclusión de referencias para crear un estilo de presentación adecuado al contexto y la intención. (p.33)

Realizando la correspondencia pertinente con la propuesta de Cassany, esta dimensión corresponde a la competencia semántica y gramatical, siendo sus subdimensiones:

- ***Citas.*** Comprende reproducciones textuales que coadyuvan al desarrollo de las ideas que se van planteando.

- ***Referencias.*** Comprende la utilización adecuada de normas de referencia que proveen confiabilidad al texto, así como promueve el respeto de los trabajos y significados elaborados por otros autores.
- ***Coherencia.*** Comprende la organización coherente de las ideas, evitando repeticiones, truncamientos, contradicciones, etc.
- ***Cohesión.*** Comprende la organización de significados a partir de relaciones de sentido y utilización de recursos cohesivos.

D. ***Uso de la lengua.*** MINEDU (2017), entiende esta dimensión como el uso de:

> un vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados y variados. Escribir y hablar empleando un registro y un estilo adecuados al contexto y la intención. Usa una gramática, sintaxis y puntuación correctas. Usa una ortografía (las lenguas de escritura fonética) o caligrafía (en las lenguas de escritura ideográfica) y pronunciación precisas. Usa técnicas de comunicación no verbal apropiadas. (p.33)

Realizando la correspondencia pertinente con la propuesta de Cassany, esta dimensión corresponde a la competencia gramatical, siendo sus subdimensiones:

- ***Registro.*** Comprende el uso del vocabulario formal adecuado al contexto del texto y sus destinatarios.
- ***Adecuación gramatical.*** Comprende la eliminación de discordancias de género, número o persona y que devela el control del lenguaje de parte de quien escribe.
- ***Manejo lexical.*** Comprende el conocimiento vocabular que posibilita una mayor flexibilidad de las expresiones.
- ***Ortografía.*** Comprende el manejo adecuado de la tildación, mayúsculas y grafías en el texto.

2.2.5. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde el punto de vista del ACD, se hace necesario generar un sujeto que pueda acercarse a la realidad de manera crítica; en el campo pedagógico implica esto, según Cassany (2006), el desarrollo de lectores críticos que entienden que:

- Todo discurso nace en un contexto determinado, por lo tanto, refleja la comprensión del mundo de dicho a partir de dicho; en tal sentido su objetividad es limitada.
- El lector crítico examina este conocimiento desde su perspectiva, lo discute y propone alternativas.
- Para construir esta interpretación crítica, el lector elabora inferencias pragmáticas, estratégicas y elaborativas, proyectivas y no obligatorias.
- Por tanto, el conocimiento esta siempre situado y es relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcada con su cultura. (p.93)

Asimismo, es necesario agregar aquello que ya se refirió líneas antes y que podríamos llamar "interpretación social":

> Puesto que vivimos en democracia, el valor que adquiere un discurso no depende de una persona, sino del conjunto de la comunidad (…). No basta con mi interpretación —crítica— de los discursos; necesito otra que será social. Solo la suma de todas las interpretaciones puede alcanzar cierto nivel de comprensión. (Cassany, 2006. p.60)

La redacción de un texto argumentativo es resultante de la óptima comprensión de la realidad, esto incluye ciertas habilidades que, en el presente trabajo de investigación, se promoverá a partir del enfoque sociocultural y el Análisis Crítico del Discurso; por ello, la unidad de aprendizaje a aplicar entiende que antes de abordar la redacción del texto es necesario el desarrollo de las habilidades de investigación, de razonamiento, de información y organización y de traducción, planteadas por Lipman (2001) y explicadas anteriormente; asimismo, implica el abordaje de estrategias tales como el modelado, la aplicación de procesos didácticos de lectura y escritura, la indagación, la evaluación, la deliberación, el aprendizaje interactivo, el aprendizaje colaborativo, etc.

En ese sentido, es necesario detallar las acciones a realizar con este fin y que serán plasmados en un instrumento de planificación de actividades:

A. Fase 1: Evaluación diagnóstica. Proceso de reconocimiento de las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes. La actividad realizada aquí fue:

- Planteamiento al estudiante de una TAREA AUTÉNTICA.

B. Fase 2: Apropiación e interiorización de los objetivos de aprendizaje ("¿Qué voy a aprender?"). Corresponde al inicio de la ejecución de la Unidad de aprendizaje propiamente dicha. El estudiante se sitúa en relación a los propósitos de aprendizaje, así conoce la naturaleza del área, los criterios a partir del cual deberá guiar la elaboración de su producto. Las actividades realizadas aquí, incluyeron:

- Planteamiento de una situación retadora enmarcada en el vínculo entre el área y la Teoría del Conocimiento.
- Socialización de los propósitos de aprendizaje.
- Socialización del instrumento de evaluación.
- Organización de actividades.

C. Fase 3: Ampliación del repertorio cognoscitivo ("Para escribir hay que conocer"). Primer proceso de construcción de significados por parte del estudiante a través de procesos propios de las habilidades de investigación y de razonamiento que posibilitaron ampliar su esquema mental. Las actividades realizadas en esta fase se circunscribieron a las convenciones del texto argumentativo:

- Lectura de textos argumentativos y aplicación de procesos didácticos de lectura.
- Identificación de las convenciones propias del texto argumentativo.
- Evaluación de textos argumentativos a partir de los criterios del instrumento de evaluación.
- Trabajo en equipo: socialización.

D. Fase 4: Modelado (No puedo dar aquello que no tengo). Actuación del docente respecto al reto planteado. El docente promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento de los estudiantes, a partir de una sesión demostrativa, en donde analiza un texto argumentativo e identifica sus elementos, así como redacta un texto en base a los mismos criterios. Las actividades aquí realizadas fueron:

- Análisis morfosintáctico (realizado por el docente) de un texto argumentativo.

- Redacción (realizado por el docente) de un texto argumentativo.
- Trabajo en equipo: reflexión respecto al desempeño de las habilidades observadas.

E. Fase 5: Producción ("Piensa, diviértete y crea"). Actuación del estudiante que es resultado de todo el proceso anterior y que, a su vez, la materializa. El docente enfoca su interés al desarrollo de habilidades de organización y traducción de los estudiantes. Incluye otras subfases:

***E.1. Ampliación del repertorio cognoscitivo*.** Segundo proceso de construcción de significados por parte del estudiante, esta vez orientada a la temática de su producción.

- Lectura de textos
- Aplicación de procesos didácticos de la lectura.
- Toma de notas
- Asunción de postura

E.2. Planificación. Proceso de organización de las ideas, a partir de aquellas otras recogidas durante el proceso anterior:

- Planteamiento de la tesis.
- Planteamiento de los argumentos.

E.3. Producción. Redacción del texto argumentativo, fundado en el proceso anterior.

- Textualización de ideas.

***E.4. Revisión*.** Proceso de evaluación del producto del proceso anterior.

- Lectura y revisión de la superestructura del texto.
- Lectura y revisión de la macroestructura del texto.
- Lectura y revisión de la microestructura del texto.
- Acompañamiento del docente: devoluciones a modo de sugerencias y observaciones.

F. Fase 6: Metacognición (¿Qué aprendí?, ¿cómo aprendí?). Proceso de control y toma de consciencia de los procesos realizados a lo largo de la unidad de aprendizaje, así como de la elaboración del producto. Aquí, las actividades desarrolladas fueron:

- Reflexión respecto al proceso de aprendizaje.
- Reflexión respecto al producto elaborado.

G. Fase 7: Evaluación final. Planteamiento al estudiante de una segunda TAREA AUTÉNTICA, bajo los mismos criterios que la primera y en donde el estudiante demostró una vez más sus competencias comunicativas.

- Planteamiento al estudiante de una TAREA AUTÉNTICA.

2.3. Hipótesis

El vínculo entre el acto de leer y la escritura influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, a partir del fortalecimiento de habilidades de orden superior.

2.4. Definición de términos básicos

2.4.1. Acto de leer o lectura

Proceso de construcción de significado y que ejecuta el estudiante decodificando la información, a través de interpretaciones y formulación de hipótesis, conclusiones, opiniones, etc. (MINEDU, 2016).

2.4.2. Ampliación del repertorio cognoscitivo

Término que se introduce en el presente trabajo de investigación para referirse al proceso por el cual el estudiante se apropia del conocimiento necesario para la ejecución de actividades que requieren crear, diseñar y construir significados.

2.4.3. Conocimiento y comprensión de textos

Según MINEDU (2017) esta dimensión implica la comprensión del texto a partir de la interactuación entre el texto, el lector, el autor y los contextos socioculturales que posibilita la construcción de significados. Incluye el manejo del tema, el plan de redacción, la respuesta a la consigna y el razonamiento lógico.

2.4.4. Enseñanza-aprendizaje

Couñogo (2020) lo define como aquel proceso intencionado que incluye las acciones ejecutadas tanto del docente como del estudiante; implica la adquisición de conocimientos, así como su puesta en práctica.

2.4.5. Escritura

Proceso reflexivo de construcción de sentido que considera los propósitos comunicativos y el contexto, y que ejecuta el estudiante a través de un proceso de codificación de la información (MINEDU, 2016).

2.4.6. Estrategias

Coll (1987), citado por Solé (1998) entiende a las estrategias como el conjunto de acciones ordenadas que se ejecutan con el objetivo de alcanzar una meta. También lo llama regla, técnica, método, destreza o habilidad.

2.4.7. Evaluación

Según Anijóvich y Cappelletti (2018) la evaluación es "una oportunidad para que estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función `clásica` de aprobar, promover, certificar" (p.4).

2.4.8. Evaluación formativa

Según Ravela et al. (2017) la evaluación formativa "es un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza, de las cuales forma parte, y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes" (p.147)

2.4.9. Metacognición

Según Ravela, et al. (2017) la metacognición puede ser entendido como el proceso que invita al estudiante a aprender a aprender; en el que el sujeto reflexiona sobre sus propios procesos de aprendizaje. "Saber cuándo se sabe y cuándo no se sabe;

saber qué es lo que se sabe; saber qué se necesita saber y conocer las estrategias que pueden utilizarse para solucionar los problemas" (Solé, 1998, p.61).

2.4.10. Modelación

Según Solé (1998) es un método en el que el profesor visibiliza los procesos de ejecución de una determinada tarea, sirviendo como modelo a sus estudiantes. En el caso de la lectura, el docente pone de manifiesto a los estudiantes el proceso interno que realiza durante el acto de leer.

2.4.11. Organización e integración de ideas

MINEDU (2017), entiende esta dimensión como el uso de estructuras organizativas que posibilitan la organización y materialización de ideas y opiniones. Incluye las citas, referencias, coherencia y la cohesión.

2.4.12. Originalidad y criticidad

MINEDU (2017), entiende esta dimensión como la producción de un determinado texto a partir del proceso previo de adecuación y organización. Incluye la tesis, postura, argumentos, contraargumentos y la secuencia discursiva.

2.4.13. Pensamiento crítico

Proceso disciplinado de construcción de significado que incluye la asunción de juicios evidenciados y en base a criterios confiables y pertinentes; asimismo, es autocorrectivo y sensible al contexto (Lipman, 2001).

2.4.14. Planificación y plan de redacción

Según Cassany (1999) forma parte del proceso de redacción de un texto que posibilita la toma de conciencia de la situación de comunicación para preparar un escrito. Tareas que se ejecutan dentro de la planificación: Analizar la situación de escritura, generación de ideas y elaboración del proyecto (Plan de redacción).

2.4.15. Práctica pedagógica

Según Avalos, citado por Loaiza et al. (2012), se entiende por práctica pedagógica a las acciones realizadas por el docente con un determinado fin y que son "el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica" (p.109).

2.4.16. Procesos didácticos

Según, Torres (2009) un proceso didáctico es el conjunto de acciones que ejecuta el docente para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Esta actuación es sistemática y tiene por objetivo alcanzar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

2.4.17. Propósitos de aprendizaje

En la educación peruana, según MINEDU (2017) los propósitos de aprendizaje comprenden a las competencias, las capacidades, los desempeños y los enfoques transversales, estos propósitos se encuentran en el CNEB.

2.4.18. Propósito u objeto de lectura

Según Brown (1984) citado por Solé (1998) "los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir, la comprensión del texto" (p.80)

2.4.19. Propuestas de evaluación / Actividades de evaluación / Prácticas de evaluación

Según Ravela et al. (2017) son instancias de evaluación que incluyen actividades diversas, tal es el caso de un examen, un escrito, etc. Sus elementos constitutivos son: Una consigna o enunciado y la información o situación.

2.4.20. Rúbrica de evaluación

Instrumento de calificación que hace uso de la descripción cualitativa de criterios para la realización de una tarea o actividad compleja y que es evaluada de forma graduada (Cortes, 2015)

2.4.21. Tarea auténtica

Según Wiggins (1989), citado por Ravela et al. (2017) son desafíos o tareas propias dentro de una disciplina determinada y son diseñadas para simular con realismo el grado de complejidad de las tareas.

2.4.22. Uso de la lengua

MINEDU (2017), entiende esta dimensión como el uso de un vocabulario, estructuras sintácticas y formas de expresión apropiados y variados. Incluye el registro la adecuación gramatical, el manejo lexical y la ortografía.

2.4.23. Vínculo entre el acto de leer y la escritura

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, podemos entender al vínculo entre la lectura o el acto de leer y la escritura como aquella relación existente entre los procesos de deconstrucción y construcción de significados que posibilita el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior o de alta demanda cognitiva (Lectura y escritura).

2.5. Identificación de variables

***Variable independiente*:** Vínculo entre el acto de leer y la escritura.

***Variable dependiente*:** Desarrollo del pensamiento crítico

2.6. Operacionalización de las variables

Según Yarlequé et al. (2007) “la definición operacional alude a la manera en que esta se expresa en la realidad y sirve para sus efectos de observación y medición en un caso o de su experimentación en otro” (p.53), así “el investigador no puede definir por igual y en forma operacional a todas sus variables” (p.53), teniendo en cuenta así la naturaleza experimental del presente trabajo la definición operacional se hace sobre la variable dependiente: “desarrollo del pensamiento crítico”; así, para la operacionalización de dicha variable se usó una rúbrica analítica que evaluó y valoró la redacción de un texto argumentativo; para ello se tuvo en cuenta la siguiente consigna: «Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema; en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes»; esta consigna pretendió reflejar la relación de dependencia existente entre la variable dependiente e independiente:

Finalmente, las evidencias en donde se pudo observar el desarrollo del pensamiento crítico se evaluaron a través de la siguiente rúbrica analítica. Esta rúbrica se construyó en base a 80 puntos, que luego fueron convertidos al sistema vigesimal:

Tabla 1

Ficha de análisis de contenido

Variable	Dimensiones	Sub-dimensión	Indicadores	Ítems/Preguntas	Escala		Instrumento
					Puntaje	Vigesimal	
Pensamiento crítico	Conocimiento y comprensión de textos	Manejo del tema	Demuestra un conocimiento y una comprensión perspicaces del tema planteado en la consigna. Utiliza de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema, en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.	0-41 (Inicio) 42-53 (En proceso) 54-69 (Logrado) 70-80 (Satisfactorio)	En Inicio (0-10) En Proceso (11-13) Logrado (14-17) Satisfactorio (18-20)	Rúbrica holística
		Plan de redacción	Elabora un Plan de redacción completo y complejo para organizar sus ideas y que incluirá en el texto argumentativo, considerando su estructura formal: introducción, desarrollo y conclusión.				
		Respuesta a la consigna	Escribe un texto argumentativo totalmente acorde a la instrucción. El texto responde a la consigna planteada y a todas sus implicancias.				

Variable	Dimensiones	Sub-dimensión	Indicadores	Ítems/Preguntas	Escala		Instrumento
					Puntaje	Vigesimal	
	Originalidad y criticidad	Razonamiento lógico	Se evidencia que el texto es producto de un muy buen razonamiento. Incluye abundantes generalizaciones, inferencias y conclusiones pertinentes, a partir de lo leído.	Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema, en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.			
		Tesis y postura	Expresa la tesis y postura personal del texto argumentativo con claridad, coherencia, originalidad y contundencia.				
		Argumentos	Defiende su postura de manera contundente. Utiliza 3 o más argumentos convincentes.				
		Contraargumentos	Presenta dos contraargumentos sólidos para defender su postura o para discutirla.				

Variable	Dimensiones	Sub-dimensión	Indicadores	Ítems/Preguntas	Escala		Instrumento
					Puntaje	Vigesimal	
		Secuencia discursiva	El texto presenta una secuencia discursiva argumentativa completa, correcta y eficaz que busca efectos significativos en el lector. Utiliza diversas estrategias discursivas en la introducción, el desarrollo y la conclusión. Evidencian su propio estilo y un juicio independiente.				
	Organización e integración de ideas	Citas	Incorpora tres citas o más de distinto tipo que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema, en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido			

Variable	Dimensiones	Sub-dimensión	Indicadores	Ítems/Preguntas	Escala		Instrumento
					Puntaje	Vigesimal	
		Referencias	Utiliza correctamente las normas de citado y referencias del estilo APA.	y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.			
		Coherencia	El texto presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí, no existiendo contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.				
		Cohesión	Utiliza mecanismos de cohesión en el texto: referentes textuales y conectores lógicos (punto y coma, punto y seguido, punto y aparte); de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, que garantizan también la coherencia del				

Variable	Dimensiones	Sub-dimensión	Indicadores	Ítems/Preguntas	Escala		Instrumento
					Puntaje	Vigesimal	
	Uso de la lengua		texto. Puede presentar hasta un error.				
		Registro	Usa palabras, frases hechas o expresiones propias del lenguaje formal. Estas son adecuadas en su totalidad al contexto del texto y los destinatarios	Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema, en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.			
		Adecuación gramatical	Se observa adecuación gramatical a lo largo del texto. No existen discordancias de género, número o persona.				
		Manejo lexical	No presenta errores en el manejo lexical o conocimiento vocabular.				
		Ortografía	No presenta errores de ortografía (por comisión u omisión): tildación, uso de mayúsculas y grafías.				

Fuente. Ministerio de Educación del Perú (2017). Guía curricular de Comunicación y Literatura. Lima-Perú: Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

De acuerdo a Sierra (1995) y por su profundidad, el presente trabajo corresponde al tipo de investigación aplicada; ya que se llevó a la práctica aspectos y propuestas teóricas planteadas tanto por el enfoque comunicativo, el análisis crítico del discurso y la literacidad critica, en relación a la lectura o el acto de leer, la escritura y las potencialidades que estos tienen para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Regular.

Este abordaje partió de la observación y finalizó en el análisis e interpretación del objeto en estudio.

3.2. Nivel de investigación

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el presente trabajo corresponde al nivel de investigación explicativo, ya que su naturaleza está dirigido a "responder por las causas de los eventos y fenómenos" (p.111); en este caso, el fenómeno en estudio (Pensamiento crítico) se vio afectado por una determinada causa (Vínculo entre la lectura o el acto de leer y la escritura); aunque, como se demostró, esta interdependencia es cíclica y retributiva ya que ambos ejercen influencia recíprocamente; no obstante, se enfocó el interés en la primera relación: El vínculo entre el acto de leer y la escritura y el pensamiento crítico.

3.3. Método de investigación

En el presente trabajo se aplicó el método experimental, ya que, según Sierra (1995), existe una evidente manipulación de la variable independiente: Vínculo entre el acto de leer y la escritura, así como un control de los resultados o efectos del mismo.

3.4. Diseño de investigación

Teniendo en cuenta los medios utilizados para obtener los datos, el presente trabajo de investigación, obedeció al tipo experimental y dentro de este al diseño con un solo grupo pre y post test. Según Sánchez y Reyes (2017), la aplicación de este diseño implica tres pasos a tener en cuenta: la medición previa de la variable dependiente, la aplicación de la variable independiente o experimental y una nueva medición de la variable dependiente; lo que se entiende, en el presente caso, como la aplicación de evaluaciones escritas para diagnosticar la situación de los estudiantes, medidas por un determinado instrumento de evaluación (Rúbrica de evaluación) en dos periodos: antes de ejecutarse el proyecto y al finalizar el mismo y la aplicación de estrategias entre una y otra evaluación para mejorar los resultados. Esto nos permitió evidenciar el avance de las unidades de observación y los efectos que producen la variable manipulada en ellos.

O_1 X O_2

Donde:

O1 Pretest

X Aplicación de la variable experimental

O2 Postest

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

Comprende un número finito de estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, cuyos estudiantes oscilaron entre los siguientes grados y secciones, según la nómina de matrícula 2018:

Tabla 2

Población

Institución educativa	Grado	Sección	N.º de estudiantes
Colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional	3.°	A	25

Colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional	3.°	B	25
Colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional	3.°	C	23
TOTAL			73

Fuente. Elaboración propia

3.5.2. Muestra

El presente estudio está conformado por una muestra de 23 sujetos en estudio y que, según la nómina de matrícula 2018 Colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, se distribuye de la siguiente forma:

Tabla 3

Muestra

	Fre cuencia	**Por centaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Masculino	13	56.5	56.5	56.5
Femenino	10	43.5	43.5	100.0
Total	23	100.0	100.0	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 3 muestra el total de estudiantes según sexo, para el caso del sexo masculino tenemos un 56.5% y un 43.5% con respecto al sexo femenino, es decir hay una ligera diferencia de 03 estudiantes con respecto al sexo masculino.

3.5.3. Muestreo

En el presente trabajo de investigación se ha seleccionado el muestreo no probabilístico de tipo espontáneo, debido a que las unidades de observación fueron clasificadas de acuerdo a criterios de referencia y accesibilidad.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnica

3.6.1.1.Evaluación educativa. Según Orellana y Huamán (1999) la técnica más pertinente para este tipo de trabajos son las evaluaciones educativas; en este caso, específicamente las evaluaciones formativas, las cuales evalúan el desempeño y

habilidades del estudiante en un determinado contexto, de manera continua y progresiva, con el objetivo de ayudar al estudiante en su desarrollo y progresión.

3.6.2. Instrumento: Examen y rúbrica de evaluación.

3.6.2.1.Examen de desarrollo. Aplicados a modo de tareas auténticas. En este caso, los exámenes fueron elaborados de acuerdo a las dimensiones e indicadores propuestos en la operacionalización de las variables y que midieron el desarrollo del pensamiento crítico como resultado, tanto de las habilidades de comprensión lectora como las de redacción de textos; esta interacción permitió observar la toma de conciencia del estudiante sobre el uso del lenguaje en los discursos y los efectos que esto produce.

3.6.2.2.Rúbrica analítica. La rúbrica analítica es un instrumento muy eficaz para recoger información de las unidades de observación, esta nos ayudó a lo largo de todo el proceso a organizar la información obtenida para su posterior interpretación.

La rúbrica según las "*Orientaciones para la planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes"*, proporcionados por el MINEDU (2019b) es: "un instrumento de evaluación que permite principalmente analizar, interpretar y valorar el aprendizaje del estudiante, es decir, el nivel real del desarrollo de la competencia." (p.55)

Para la presente investigación se utilizó la Rúbrica de evaluación del Currículo para los colegios de Alto Rendimiento respetando estrictamente sus dimensiones, subdimensiones e indicadores y cuya ficha técnica es la siguiente:

Tabla 4

Ficha técnica

EVALUACIÓN ESCRITA DE LA REDACCIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. Autor: Joel Lenner Castañeda Dueñas

EVALUACIÓN ESCRITA DE LA REDACCIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

1.2. Procedencia: UNH

1.3. Traducción y adaptación: Colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

1.4. Adaptada y estandarizada en nuestro medio: Ninguna.

1.5. Aplicación: A estudiantes de tercer grado de educación secundaria.

1.6. Propósito: Establecer y determinar los efectos del vínculo entre la lectura y la escritura (desde un enfoque sociocultural) para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

II. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

2.1. Ítems: Construido de acuerdo al instrumento utilizado en un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. Posee 4 dimensiones y sus respectivas sub-dimensiones:

2.1.1. Conocimiento y comprensión de textos.
Manejo del tema
Plan de redacción
Respuesta a la consigna
Razonamiento lógico

2.1.2. Originalidad y criticidad.
Tesis y postura
Argumento
Contraargumento
Secuencia discursiva

2.1.3. Organización e integración de ideas.
Citas
Referencias
Coherencia
Cohesión

2.1.4. Uso de la lengua.
Registro
Adecuación gramatical
Manejo lexical
Ortografía.

Cada una de las dimensiones tienen un carácter transversal, ya que no solo evalúan la efectividad del texto argumentativo, sino también la del desarrollo del pensamiento crítico. Bajo el enfoque del Análisis Crítico del Discurso se entiende que para la organización y construcción de ideas es necesario la interacción de los elementos de fondo y forma del texto y el dominio que evidencia el redactor de los mismos.

2.2. Tipo de ítems: La consigna planteada es única y se evalúa en base a 80 puntos, que luego serán convertidos al sistema vigesimal.

2.3. Número de ítems: La consigna planteada es única y se evalúa en base a 80 puntos, que luego serán convertidos al sistema vigesimal.

III. NORMAS DE APLICACIÓN

3.1. Instrucciones generales

El evaluador aplica el instrumento de evaluación al inicio y al final del proceso.

INICIO: Se aplica el instrumento a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

FIN: Se aplica el instrumento con miras a observar el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante.

3.2. Instrucciones específicas

INSTRUCCIONES

Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema, en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.

IV. NORMAS DE PUNTUACIÓN Y CORRECCIÓN

4.1. Puntaje asignado

La consigna planteada se evalúa en base a 80 puntos, que luego serán convertidos al sistema vigesimal; no obstante, cada indicador es

valorada en razón a cinco puntos, siendo un total de 20 puntos por criterio.

4.2. Respuestas esperadas

Para el análisis y evaluación de la consigna se realiza a razón de los indicadores propuestos para cada dimensión

V. VALIDEZ

Se realizó mediante la correlación ítem – test.

VI. CONFIABILIDAD

Se realizó mediante el test – re test.

VII. NORMAS DE INTERPRETACIÓN

La interpretación del resultado final se realizó a partir del contraste entre la consigna, el propósito planteado y los indicadores de evaluación.

VIII. FICHA DE REGISTRO DE DATOS

Datos del estudiante		
Institución educativa		Distrito
Grado y sección		Edad
Género	Idioma	Fecha

Fuente. Elaboración propia

3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos se tuvo en cuenta los procedimientos cuantitativos expuestos por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018):

3.7.1. Fase 1

Se generó una base de datos creada en una hoja de cálculo que obtuvo los resultados y promedios de las notas obtenidas por la población-muestra; esto posteriormente permitió el análisis de los datos.

3.7.2. Fase 2

Se aplicó la base de datos diseñado para la ocasión y que permitió obtener los resultados y promedios de las notas obtenidas por la población-muestra

3.7.3. Fase 3

Se exploró los datos. Se analizó y visualizó cada variable, con la intención de obtener los resultados esperados.

3.7.4. Fase 4

Se evaluó la confiabilidad y validez logradas por el instrumento de medición, en este caso la rúbrica de evaluación, que es la que evalúa el desempeño mostrado en los exámenes de desarrollo.

Para verificar la fiabilidad del instrumento, entendida como la consistencia o estabilidad de una medida y la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento, en esa lógica y para el caso específico, se hace uso del coeficiente Alpha de Cronbac, pues el modelo se ajusta a dicha validez, la medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Hernández & Pascual Barrera, 2017). George y Mallery citado en Hernández & Pascual Barrera, (2017) mencionan los siguientes criterios para evaluar el coeficiente de alfa de Cronbach: coeficiente alfa >0.9 es excelente, coeficiente alfa >0.8 es bueno, coeficiente alfa >0.7 es aceptable, coeficiente alfa >0.6 es cuestionable, coeficiente alfa >0.5 es pobre, coeficiente alfa <0.5 es inaceptable.

Tabla 5

Confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.73628	16

Fuente. Elaboración propia

Según los resultados obtenidos para la prueba de fiabilidad el resultado es de 0.73628 para una prueba piloto de 10 individuos con características similares a la muestra, para el caso se concluye que es un instrumento aceptable para su aplicación en el presente estudio.

3.7.5. Fase 5

Se analizó mediante pruebas estadísticas la hipótesis planteada, esto implicó un análisis estadístico en relación a la escala de calificación expuesta en la rúbrica de evaluación y la operacionalización de las variables; para ello se necesitó determinar el grado de normalidad que tuvo la muestra; en este caso específico se hizo uso la prueba de Ryan-Joiner.

3.7.6. Fase 6

Se analizó la hipótesis planteada; para ello, se hizo uso del estadígrafo prueba de t de Student para muestras relacionadas y a través de la cuál se pudo identificar la influencia de la variable independiente sobre la dependiente. Esto se detalla más adelante en el capítulo correspondiente a la presentación de resultados y dentro de ella al proceso de prueba de hipótesis.

3.7.7. Fase 7

Los análisis realizados comprendieron también a cada uno de los objetivos específicos planteados, identificando no solo las causas de las acciones estudiadas, sino también proponiendo alternativas para la mejora de la manifestación de la variable dependiente: El pensamiento crítico.

3.7.8. Fase 8

Se preparó los resultados para ser presentados.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo muestra los resultados de la investigación "el vínculo entre el acto de leer y la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional", para ello se formuló la siguiente interrogante ¿de qué manera el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional?

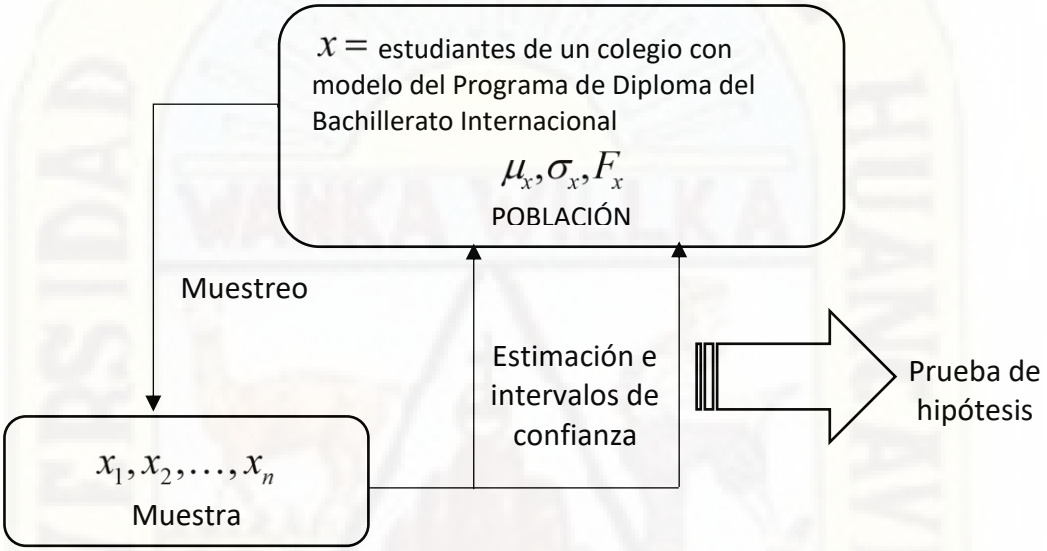
Para responder a dicha pregunta se planteó un objetivo general, determinar cómo el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, en esa línea y en función al objetivo general se plantearon los siguientes objetivos específicos, a) diagnosticar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, b) proponer estrategias que vinculen el acto de leer y la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, c) evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, y d) analizar los resultados de la evaluación que mide el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Para mejor compresión del fenómeno en estudio se presentan los resultados de manera detallada mediante el uso de cuadros y gráficos, las misma que estarán respaldadas por la estadística descriptiva e inferencial, mediante un proceso riguroso, metodológico y secuencial, además de seguir de manera estricta los protocolos estipulados en el reglamento único de grados y títulos de la Universidad nacional de Huancavelica, aprobada con Resolución Nº 0703-2020-CU-UNH.

Para el presente estudio se hace uso del muestreo no probabilístico de tipo espontáneo, debido a que las unidades de observación serán clasificadas de acuerdo a criterios de referencia y accesibilidad, además por su naturaleza experimental la muestra deberá ser menor o igual a 30 sujetos, el proceso seguirá la siguiente secuencia:

Figura 1

Muestreo no probabilístico de tipo espontáneo



Fuente. Elaboración propia

4.1. Presentación e interpretación de datos.

1.1.1. Variable pensamiento crítico pretest

El pensamiento crítico desde un punto de vista filosófico es entendido como "un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto" (Lipman, 2001, p.174), cuyas características son: entiende al conocimiento como medio para problematizar, carece de interés, es independiente, es informado, es cuestionador, es racional y es social (Lipman, 2001), para el presente estudio la variable pensamiento crítico se ha subdividido en las siguientes dimensiones a) conocimiento y comprensión de textos, b) originalidad y criticidad, c) organización e integración de ideas, y d) uso de la lengua.

A continuación, se presenta los resultados resumidos en tablas de distribución de frecuencias y figuras sobre el pretest aplicado a los estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Tabla 6

Resultados del pretest

Escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	10	43.5	43.5	43.5
B	6	26.1	26.1	69.6
A	7	30.4	30.4	100.0
AD	0	0.0	0.0	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 6 el mayor porcentaje de estudiantes 43.5% se encuentran en la escala C que indica que el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente con su ritmo y estilo de aprendizaje, un 26.1% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo y un 30.4% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos del Pretest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Pretest	23	6.25	17.25	11.5543	3.10695

Fuente. Elaboración propia

Al analizar la tabla 7 podemos apreciar que con respecto a las **medidas de tendencia central** el valor mínimo que obtuvieron los estudiantes es 6.25 puntos y como máximo 17.25 puntos, además en forma general la muestra tiene una media de 11.55 puntos y una **desviación estándar** con respecto a la media de 3.1069, estos datos confirman que los estudiantes en promedio están en camino de lograr los aprendizajes

previstos y requieren el acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo los objetivos educacionales.

Tabla 8

Pretest según sexo

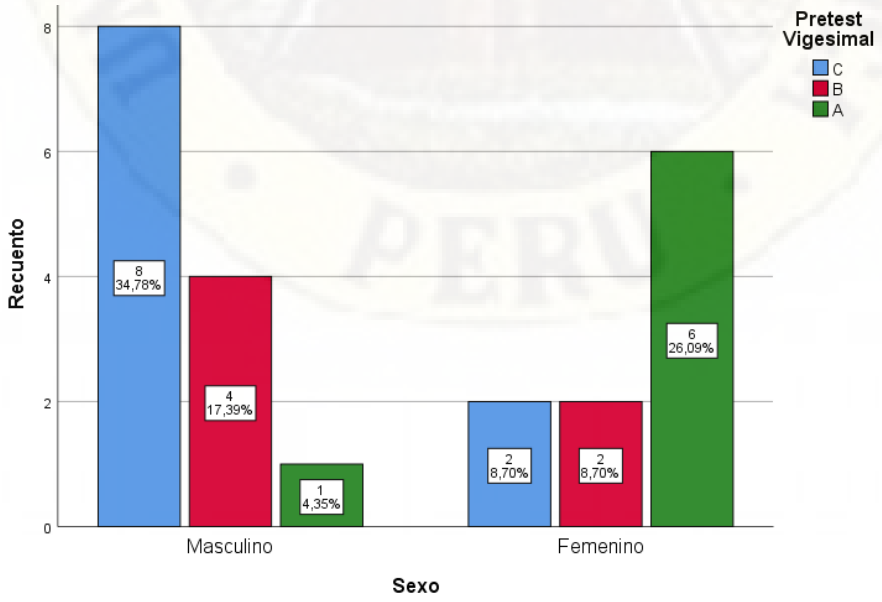
			Pretest Vigesimal			Total
			C	B	A	
Sexo	Masculino	Recuento	8	4	1	13
		% del total	34.8%	17.4%	4.3%	56.5%
	Femenino	Recuento	2	2	6	10
		% del total	8.7%	8.7%	26.1%	43.5%
Total		Recuento	10	6	7	23
		% del total	43.5%	26.1%	30.4%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

La tabla 8 muestra los resultados según sexo en ella apreciamos que para el sexo masculino el 34.8% se encuentra en la escala C, el 17.4% se encuentra en la escala B y el 4.3% se encuentra en la escala A; y con respecto al sexo femenino apreciamos que el 8.7% está en la escala C, el 8.7% se encuentra en la escala B y el 26.1% se encuentra en la escala A.

Figura 2

Pretest según sexo



Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 2 con respecto a la comparación de resultados de pretest teniendo en cuenta el sexo de los estuantes los del género femenino tiene ligeramente mejores resultados con respecto a los del género masculino, dichos resultados no son concluyentes pues el estudio busca medir el desarrollo del pensamiento crítico.

1.1.1.1. Dimensión conocimiento y comprensión de textos pretest. Esta dimensión hace referencia al manejo del tema, el plan de redacción, la respuesta a la consigna plateada y el razonamiento lógico que muestra el estudiante. Para mejor análisis de los resultados se hace uso de tablas de frecuencia y gráficos, de acuerdo a los resultados que se obtuvieron luego de aplicar el pretest.

Tabla 9

Pretest dimensión conocimiento y comprensión de textos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	7	30.4	30.4	30.4
B	8	34.8	34.8	65.2
A	4	17.4	17.4	82.6
AD	4	17.4	17.4	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 9 muestra los resultados de la dimensión conocimiento y comprensión de textos después de aplicar el pretest, en ella apreciamos que el 30.4% de los estudiantes se encuentran en la escala C que indica que el estudiante está empezando a desarrollar los conocimientos y la comprensión de textos evidenciando dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, un 34.8% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de lograr el desarrollo del conocimiento y la comprensión de textos, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable, un 17.4% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de conocimiento y comprensión de textos en el tiempo programado y finalmente el 17.4% está en la escala AD que indica que el estudiante evidencia logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos dimensión conocimiento y comprensión de textos pretest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Pretest Conocimiento y comprensión de textos	23	4	20	12.22	4.552

Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 10 de los estadísticos descriptivos el mínimo valor es de 4 puntos y el máximo valor es de 20 puntos que obtuvieron los estudiantes luego de ser aplicado el pretest, además en promedio tiene un calificativo de 12.22 con una desviación estándar de 4.552 con respecto a la media, en ella podemos apreciar que los resultados son mucho más variados.

Tabla 11

Pretest Conocimiento y comprensión de textos según sexo

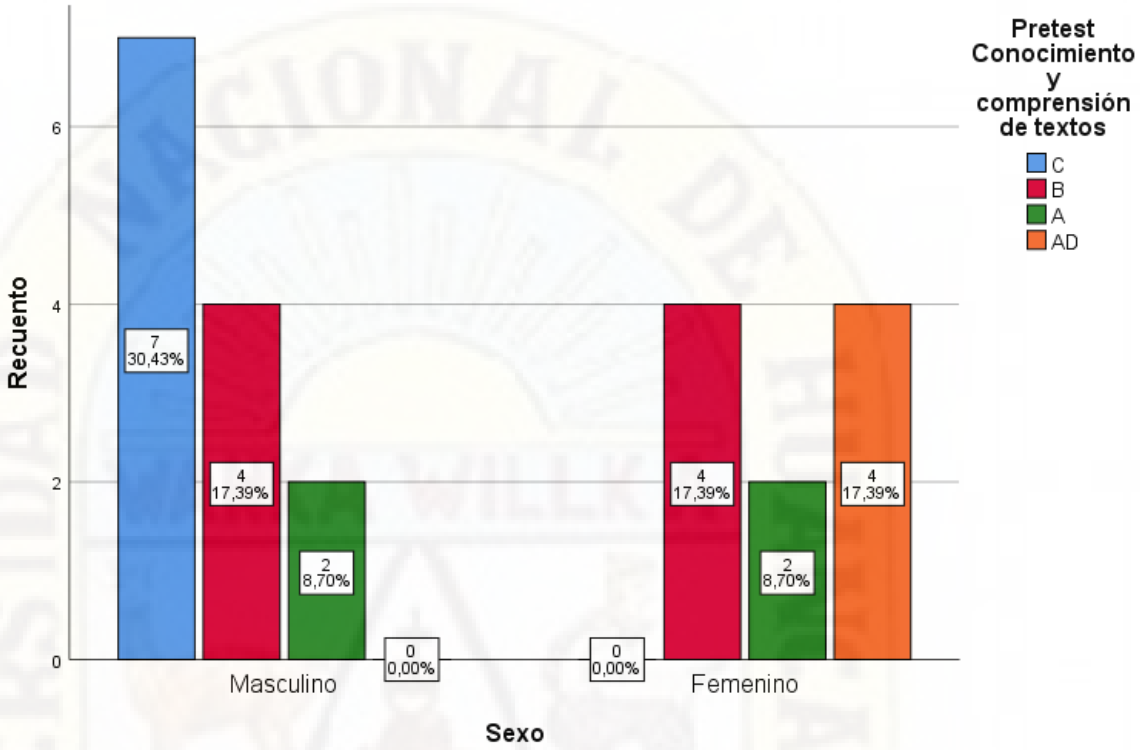
			Pretest Conocimiento y comprensión de textos				Total
			C	B	A	AD	
Sexo	Masculino	Recuento	7	4	2	0	13
		% del total	30.4%	17.4%	8.7%	0.0%	56.5%
	Femenino	Recuento	0	4	2	4	10
		% del total	0.0%	17.4%	8.7%	17.4%	43.5%
Total		Recuento	7	8	4	4	23
		% del total	30.4%	34.8%	17.4%	17.4%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 11 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 30.4% se encuentra en la escala C, el 17.4% se encuentra en la escala B y el 8.7% se encuentra en la escala A; con respecto al género femenino el 17.4% se encuentra en la escala B, el 8.7% se encuentra en la escala A y el 17.4% se encuentra la escala AD.

Figura 3

Pretest Conocimiento y comprensión de textos según sexo



Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 3 el género masculino tiene resultados en escalas A, B y C siendo más notorio el porcentaje en la escala C con un 30.4%, mientras que para el género femenino los resultados están en la escala AD, A, y B, estos resultados hacer notar que en cuento a al conocimiento y compresión de textos los del sexo femenino ligeramente tienen mejores resultados que su contraparte.

1.1.1.2. Dimensión originalidad y criticidad pretest. Esta dimensión hace referencia a la tesis y postura, el argumento, el contraargumento y secuencia discursiva. Para mejor análisis de los resultados se hace uso de tablas de frecuencia y gráficos, de acuerdo a los resultados que se obtuvieron luego de aplicar el pretest.

Tabla 12

Pretest dimensión originalidad y criticidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

C	14	60.9	60.9	60.9
B	2	8.7	8.7	69.6
A	6	26.1	26.1	95.7
AD	1	4.3	4.3	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 12 muestra los resultados de la dimensión originalidad y criticidad después de aplicar el pretest, en ella apreciamos que el 60.4% de los estudiantes se encuentran en la escala C que indica que el estudiante está empezando a tener la originalidad y criticidad evidenciando dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, un 8.7% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de lograr la originalidad y criticidad, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable, un 26.1% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de la originalidad y la criticidad en el tiempo programado y finalmente el 4.3% está en la escala AD que indica que el estudiante evidencia logro de la originalidad y la criticidad prevista, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos dimensión Originalidad y criticidad pretest

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. Desviación**
Pretest Originalidad y criticidad	23	5	18	10.65	4.313

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la tabla 13 apreciamos que según los estadísticos descriptivos el valor mínimo es de 5 puntos y un máximo de 18 puntos, además en promedio se tiene una media de 10.65 puntos con una desviación estándar de 4.313 con respecto a la media.

Tabla 14

Pretest dimensión originalidad y criticidad según sexo

	Pretest Originalidad y criticidad	**Total**

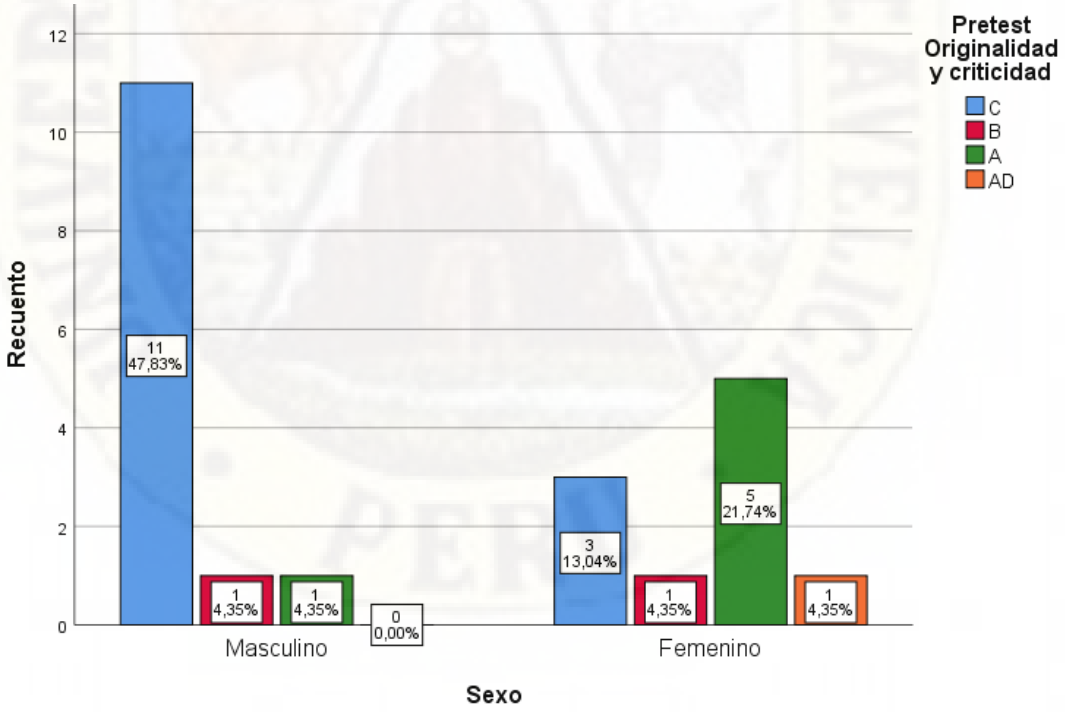
			C	B	A	AD	
Sexo	Masculino	Recuento	11	1	1	0	13
		% del total	47.8%	4.3%	4.3%	0.0%	56.5%
	Femenino	Recuento	3	1	5	1	10
		% del total	13.0%	4.3%	21.7%	4.3%	43.5%
Total		Recuento	14	2	6	1	23
		% del total	60.9%	8.7%	26.1%	4.3%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 14 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 47.8% se encuentra en la escala C, el 4.3% se encuentra en la escala B y el 4.3% se encuentra en la escala A; con respecto al género femenino el 13.0% se encuentra en la escala C, el 4.3% se encuentra en la escala B, el 21.7% se encuentra la escala A y el 4.3% se encuentra en la escala AD.

Figura 4

Pretest dimensión originalidad y criticidad según sexo



Fuente. Elaboración propia

En la figura 4 el género masculino tiene resultados en escalas A, B y C siendo más notorio el porcentaje en la escala C con un 47.83%, mientras que para el género femenino los resultados se encuentran más variados desde la escala AD, A, B y C,

estos resultados hacer notar que en cuento a la originalidad y criticidad los del sexo femenino tienen mejores resultados que los del género masculino, como manifestamos, estos resultados no son concluyentes por la naturaleza de estudio.

1.1.1.3. Dimensión organización e integración de ideas pretest. Esta dimensión hace referencia a las citas, las referencias, la coherencia y la cohesión. Para mejor análisis de los resultados se hace uso de tablas de frecuencia y gráficos, de acuerdo a los resultados que se obtuvieron luego de aplicar el pretest.

Tabla 15

Pretest dimensión Organización e integración de ideas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	5	21.7	21.7	21.7
B	11	47.8	47.8	69.6
A	7	30.4	30.4	100.0
AD	0	0.0	0.0	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 15 muestra los resultados de la dimensión organización e integración de ideas después de aplicar el pretest, en ella apreciamos que el 21.7% de los estudiantes se encuentran en la escala C que indica que el estudiante está empezando a tener organización e integración de ideas evidenciando dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, un 47.8% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de organizar e integrar las ideas, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable, un 30.4% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de la organización e integración de las ideas en el tiempo programado.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos dimensión Organización e integración de ideas pretest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Pretest Organización e integración de ideas	23	6	16	11.83	2.790

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la tabla 16 apreciamos que según los estadísticos descriptivos el valor mínimo es de 6 puntos y un máximo de 16 puntos, además en promedio se tiene una media de 11.83 puntos con una desviación estándar de 2.790 con respecto a la media.

Tabla 17

Pretest dimensión Organización e integración de ideas según sexo

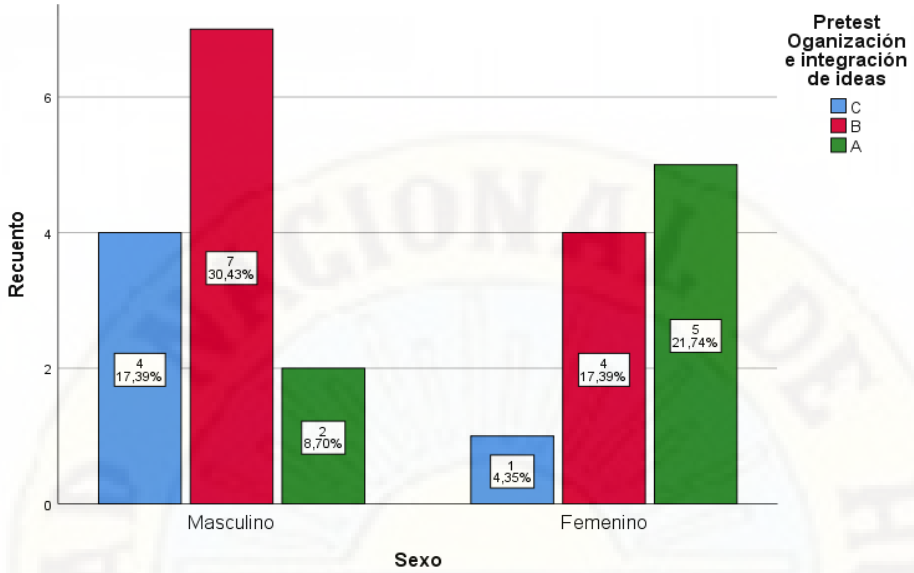
			Pretest Organización e integración de ideas			Total
			C	B	A	
Sexo	Masculino	Recuento	4	7	2	13
		% del total	17.4%	30.4%	8.7%	56.5%
	Femenino	Recuento	1	4	5	10
		% del total	4.3%	17.4%	21.7%	43.5%
Total		Recuento	5	11	7	23
		% del total	21.7%	47.8%	30.4%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 17 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 17.4% se encuentra en la escala C, el 30.4% se encuentra en la escala B y el 8.7% se encuentra en la escala A; con respecto al género femenino el 4.3% se encuentra en la escala C, el 17.4% se encuentra en la escala B y el 21.7% se encuentra la escala A.

Figura 5

Pretest dimensión Organización e integración de ideas según sexo



Fuente. Elaboración propia

En la figura 5 el género masculino tiene resultados en escalas A, B y C siendo más notorio el porcentaje en la escala B con un 30.43%, mientras que para el género femenino los resultados se encuentran también la escala A, B y C, siendo el mayor porcentaje en la escala A con un 2.74%, estos resultados hacer notar que en promedio para ambos sexos se encuentra casi equiparados en cuento a la organización e integración de ideas.

1.1.1.4. Dimensión uso de la lengua pretest. Esta dimensión hace referencia al registro, la adecuación gramatical, el manejo lexical y la ortografía. Para mejor análisis de los resultados se hace uso de tablas de frecuencia y gráficos, de acuerdo a los resultados que se obtuvieron luego de aplicar el pretest.

Tabla 18

Pretest dimensión Uso de la lengua

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	8	34.8	34.8	34.8
B	10	43.5	43.5	78.3
A	5	21.7	21.7	100.0
AD	0	0.0	0.0	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 18 muestra los resultados de la dimensión uso de la lengua después de aplicar el pretest, en ella apreciamos que el 34.8% de los estudiantes se encuentran en la escala C que indica que el estudiante está empezando a hacer uso de la lengua evidenciando dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, un 43.5% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de usar la lengua, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable y un 21.7% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro del uso de la lengua en el tiempo programado.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos dimensión Uso de la lengua pretest

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. Desviación**
Pretest Uso de la lengua	23	7	16	11.52	2.574

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la tabla 19 apreciamos que según los estadísticos descriptivos el valor mínimo es de 7 puntos y un máximo de 16 puntos, además en promedio se tiene una media de 11.52 puntos con una desviación estándar de 2.574 con respecto a la media.

Tabla 20

Pretest dimensión Uso de la lengua según sexo

			Pretest Uso de la lengua			**Total**
			C	**B**	**A**	
Sexo	Masculino	Recuento	7	5	1	13
		% del total	30.4%	21.7%	4.3%	56.5%
	Femenino	Recuento	1	5	4	10
		% del total	4.3%	21.7%	17.4%	43.5%
Total		Recuento	8	10	5	23
		% del total	34.8%	43.5%	21.7%	100.0%

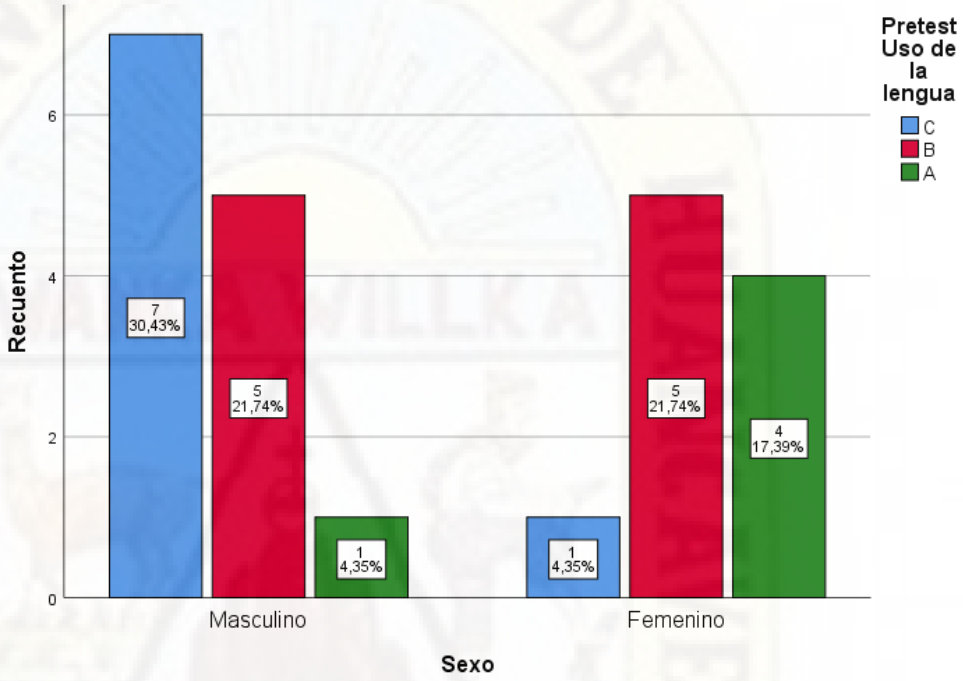
Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 20 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 30.4% se encuentra en la escala C, el 21.7% se encuentra

en la escala B y el 4.3% se encuentra en la escala A; con respecto al género femenino el 4.3% se encuentra en la escala C, el 21.7% se encuentra en la escala B y el 17.4% se encuentra la escala A.

Figura 6

Pretest dimensión Uso de la lengua según sexo



Fuente. Elaboración propia

En la figura 6 el género masculino tiene resultados en escalas A, B y C siendo más notorio el porcentaje en la escala C con un 30.43%, mientras que para el género femenino los resultados también se encuentran en la escala A, B y C siendo el mayor porcentaje en la categoría B con un 27.74%, estos resultados hacer notar que ligeramente son equiparados para ambos sexos, además estos resultados no son concluyentes por la naturaleza de estudio.

1.1.2. Variable pensamiento crítico postest

Como venimos mencionando el pensamiento crítico es “un pensamiento que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto” (Lipman, 2001, pág. 174), y cuyas características son: entiende al conocimiento como medio para problematizar, carece de interés, es independiente, es

informado, es cuestionador, es racional y es social (Lipman, 2001, p.70). A continuación, se presenta los resultados resumidos en cuadros de distribución de frecuencias y gráficos sobre el pretest aplicado a los estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Tabla 21

Resultados del Postest

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	1	4.3	4.3	4.3
B	9	39.1	39.1	43.5
A	12	52.2	52.2	95.7
AD	1	4.3	4.3	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 21 el 4.3% se encuentran en la escala C que indica que los estudiantes están empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente con su ritmo y estilo de aprendizaje, un 39.1% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo, 52.2% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado y finalmente el 4.3% se encuentra en el nivel AD que indica la evidencia logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos del Postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Postest	23	10.75	18.25	14.3587	2.20127

Fuente. Elaboración propia

Al analizar la tabla 22 podemos apreciar que con respecto a las medidas de tendencia central el valor mínimo que obtuvieron los estudiantes es 10.75 puntos y como máximo 18.25 puntos, además en forma general la muestra tiene una media de 14.36 puntos y una desviación estándar con respecto a la media de 2.20127, estos datos confirman que los estudiantes en promedio están evidenciando el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.

Tabla 23

Resultados del postest según sexo

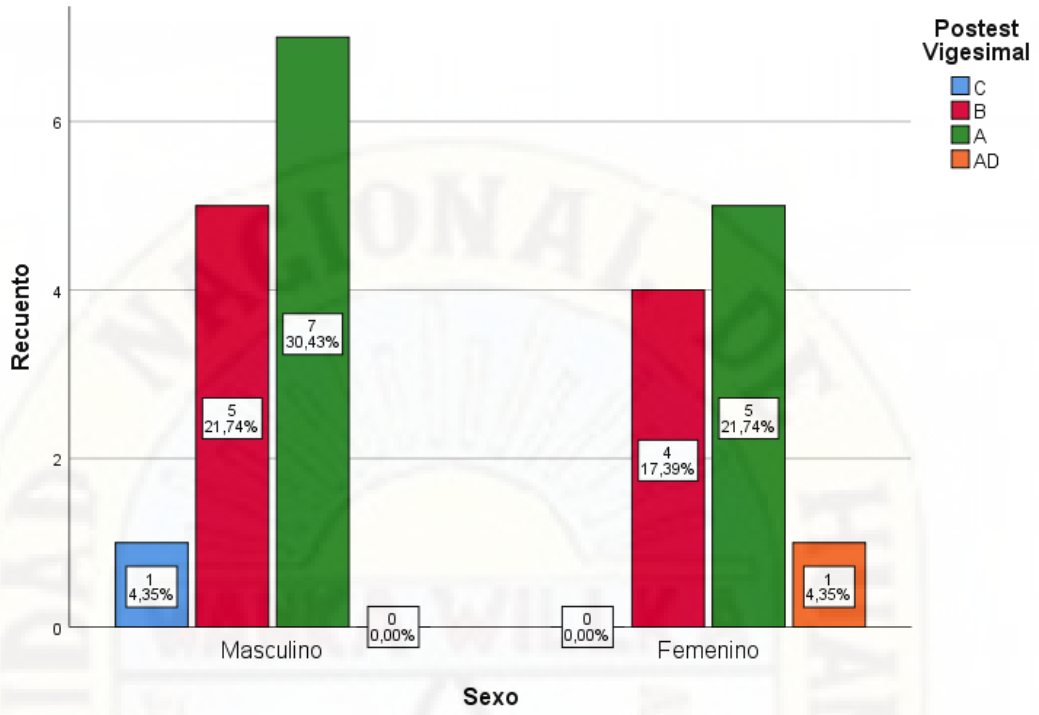
			Postest Vigesimal				Total
			C	**B**	**A**	**AD**	
Sexo	Masculino	Recuento	1	5	7	0	13
		% del total	4.3%	21.7%	30.4%	0.0%	56.5%
	Femenino	Recuento	0	4	5	1	10
		% del total	0.0%	17.4%	21.7%	4.3%	43.5%
Total		Recuento	1	9	12	1	23
		% del total	4.3%	39.1%	52.2%	4.3%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

La tabla 23 muestra los resultados según sexo en ella apreciamos que para el sexo masculino el 4.3% se encuentra en la escala C, el 21.7% se encuentra en la escala B y el 30.4% se encuentra en la escala A; y con respecto al sexo femenino apreciamos que el 17.4% se encuentra en la escala B, el 21.7% se encuentran la escala A y el 4.3% se única en la escala AD.

Figura 7

Resultados del postest según sexo



Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 7 con respecto a la comparación de resultados de postest teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes para género femenino tiene ligeramente mejores resultados con respecto a los del género masculino, dichos resultados no son concluyentes pues el estudio busca medir el desarrollo del pensamiento crítico.

1.1.2.1. Dimensión conocimiento y comprensión de textos postest. En esta dimensión se muestra tablas de frecuencia y gráficos, de acuerdo a los resultados que se obtuvieron luego de aplicar el postest.

Tabla 24

Postest dimensión conocimiento y comprensión de textos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	1	4.3	4.3	4.3
B	7	30.4	30.4	34.8
A	10	43.5	43.5	78.3
AD	5	21.7	21.7	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 24 muestra los resultados de la dimensión conocimiento y comprensión de textos después de aplicar el postest, en ella apreciamos que el 4.3% de los estudiantes se encuentran en la escala C que indica que el estudiante está empezando a desarrollar los conocimientos y la comprensión de textos evidenciando dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, un 30.4% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de lograr el desarrollo del conocimiento y la comprensión de textos, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable, un 43.5% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de conocimiento y comprensión de textos en el tiempo programado y finalmente el 21.7% está en la escala AD que indica que el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos dimensión conocimiento y comprensión de textos postest

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. Desviación**
Postest Conocimiento y comprensión de textos	23	10	19	14.87	2.634

Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 25 de los estadísticos descriptivos el mínimo valor es de 10 puntos y el máximo valor es de 20 puntos que obtuvieron los estudiantes luego de ser aplicado el postest, además en promedio tiene un calificativo de 14.87 puntos con una desviación estándar de 2.634 con respecto a la media.

Tabla 261

Postest dimensión conocimiento y comprensión de textos según sexo

			Postest Conocimiento y comprensión de textos				**Total**
			C	**B**	**A**	**AD**	
Sexo	Masculino	Recuento	1	4	7	1	13
		% del total	4.3%	17.4%	30.4%	4.3%	56.5%
	Femenino	Recuento	0	3	3	4	10
		% del total	0.0%	13.0%	13.0%	17.4%	43.5%

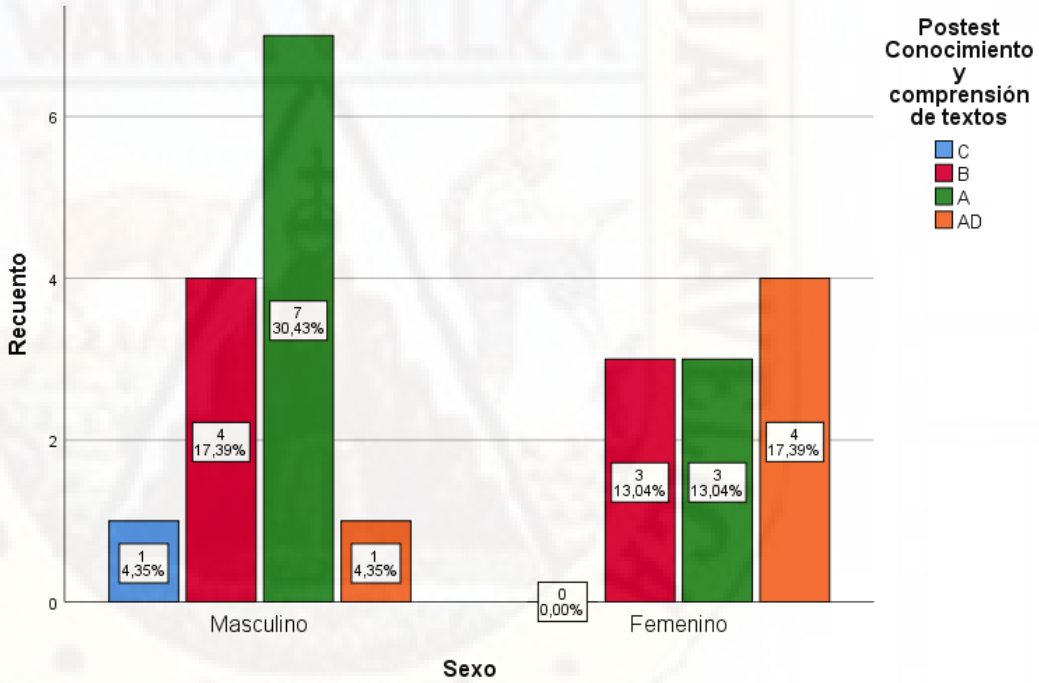
Total	Recuento	1	7	10	5	23
	% del total	4.3%	30.4%	43.5%	21.7%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 26 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 4.3% se encuentra en la escala C, el 17.4% se encuentra en la escala B y el 30.4% se encuentra en la escala A y el 4.3% se encuentra en la escala AD; con respecto al género femenino el 13.0% se encuentra en la escala B, el 13.0% se encuentra en la escala A y el 17.4% se encuentra la escala AD.

Figura 8

Postest dimensión conocimiento y comprensión de textos según sexo



Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 8 el género masculino tiene resultados en escalas AD, A, B y C siendo más notorio el porcentaje en la escala A con un 30.43%, mientras que para el género femenino los resultados están en la escala AD, A, y B, estos resultados hacer notar que en cuanto a al conocimiento y compresión de textos los del sexo femenino ligeramente tienen mejores resultados que la su contraparte.

1.1.2.2. Dimensión originalidad y criticidad postest. En esta dimensión se muestra los resultados del postest mediante el uso de tablas de frecuencia y gráficos, de acuerdo a los resultados obtenidos luego de aplicar el instrumento.

Tabla 27

Postest dimensión originalidad y criticidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	0	0.0	0.0	0.0
B	12	52.2	52.2	52.2
A	9	39.1	39.1	91.3
AD	2	8.7	8.7	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 27 muestra los resultados de la dimensión originalidad y criticidad después de aplicar el postest, en ella apreciamos que el 52.2% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de lograr la originalidad y criticidad, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable, un 39.1% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de la originalidad y la criticidad en el tiempo programado y finalmente el 8.7% está en la escala AD que indica que el estudiante evidencia logro de la originalidad y la criticidad prevista, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 282

Estadísticos descriptivos dimensión Originalidad y criticidad postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Postest Originalidad y criticidad	23	11	18	13.96	2.078

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la tabla 28 apreciamos que según los estadísticos descriptivos el valor mínimo es de 11 puntos y un máximo de 18 puntos, además en promedio se

tiene una media de 13.96 puntos con una desviación estándar de 2.078 con respecto a la media.

Tabla 29

Postest dimensión originalidad y criticidad según sexo

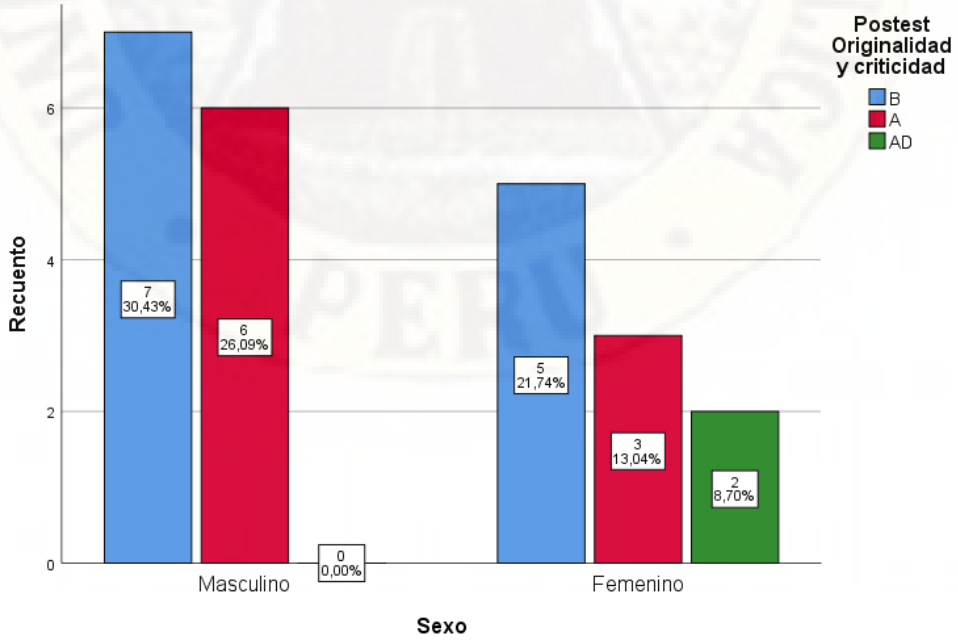
			Postest Originalidad y criticidad			Total
			B	**A**	**AD**	
Sexo	Masculino	Recuento	7	6	0	13
		% del total	30.4%	26.1%	0.0%	56.5%
	Femenino	Recuento	5	3	2	10
		% del total	21.7%	13.0%	8.7%	43.5%
Total		Recuento	12	9	2	23
		% del total	52.2%	39.1%	8.7%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 29 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 30.4% se encuentra en la escala B, el 26.1% se encuentra en la escala A; con respecto al género femenino el 21.7% se encuentra en la escala B, el 13.0% se encuentra en la escala A y el 8.7% se encuentra en la escala AD.

Figura 9

Postest dimensión originalidad y criticidad según sexo



Fuente. Elaboración propia

En la figura 9 el género masculino tiene resultados en escalas A y B siendo más notorio el porcentaje en la escala B con 30.43%, mientras que para el género femenino los resultados se encuentran más variados con resudes en AD, A y B, estos resultados hacer notar que en cuanto a la originalidad y criticidad los del sexo femenino tienen mejores resultados que los del género masculino, además estos resultados no son concluyentes por la naturaleza de estudio.

1.1.2.3. Dimensión organización e integración de ideas postest. Es importante el manejo de referencia y citas además de tener coherencia y cohesión en los trabajos, en ese sentido se presentan los resultados mediante tablas de frecuencia y gráficos, de acuerdo a los resultados que se obtuvieron luego de aplicar el postest.

Tabla 30

Postest dimensión organización e integración de ideas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	2	8.7	8.7	8.7
B	12	52.2	52.2	60.9
A	8	34.8	34.8	95.7
AD	1	4.3	4.3	100.0
Total	**23**	**100.0**	**100.0**	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 30 muestra los resultados de la dimensión organización e integración de ideas después de aplicar el postest, en ella apreciamos que el 8.7% de los estudiantes se encuentran en la escala C que indica que el estudiante está empezando a tener organización e integración de ideas evidenciando dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, un 52.2% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de organizar e integrar las ideas, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable, un 34.8% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de la organización e integración de las ideas en el tiempo programado y finalmente un 4.3% se encuentra en la escala AD indicando que el estudiante evidencia logro de los aprendizajes previstos para el caso específico la organización e integración de las

ideas, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 31

Estadísticos descriptivos dimensión Organización e integración de ideas postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Postest Organización e integración de ideas	23	10	18	13.65	2.386

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la tabla 31 apreciamos que según los estadísticos descriptivos el valor mínimo es de 10 puntos y un máximo de 18 puntos, además en promedio se tiene una media de 13.65 puntos con una desviación estándar de 2.386 con respecto a la media.

Tabla 32

Postest dimensión organización e integración de ideas según sexo

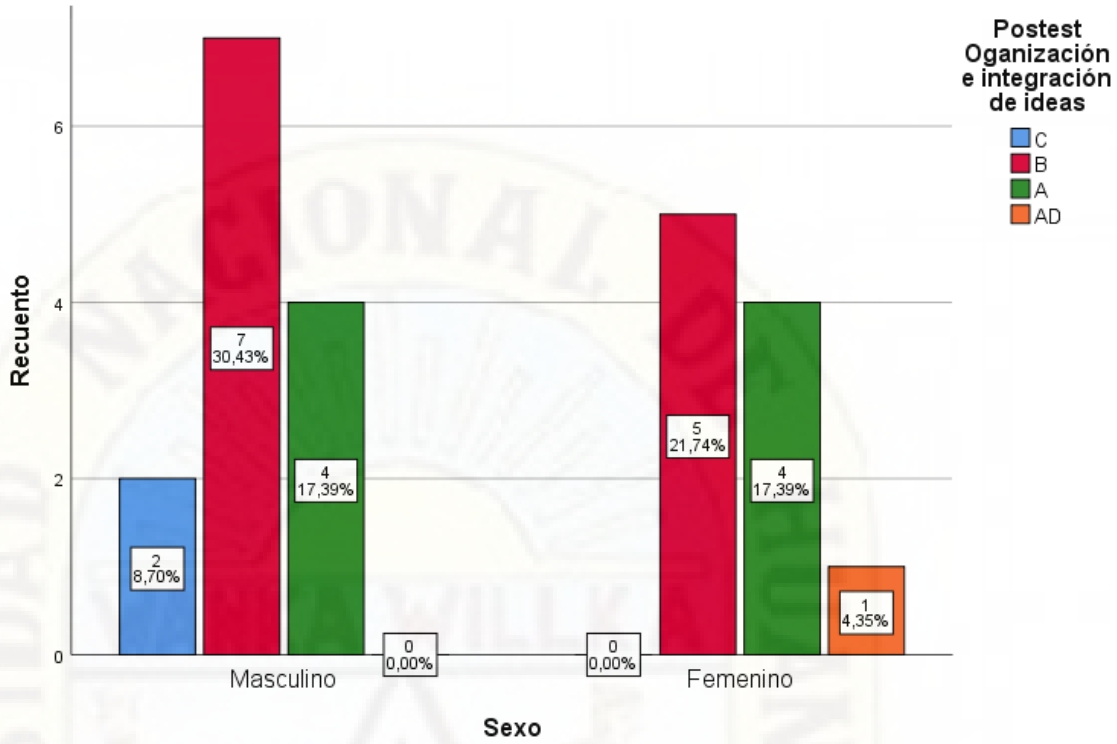
			Postest Organización e integración de ideas				Total
			C	B	A	AD	
Sexo	Masculino	Recuento	2	7	4	0	13
		% del total	8.7%	30.4%	17.4%	0.0%	56.5%
	Femenino	Recuento	0	5	4	1	10
		% del total	0.0%	21.7%	17.4%	4.3%	43.5%
Total		Recuento	2	12	8	1	23
		% del total	8.7%	52.2%	34.8%	4.3%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 32 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 8.7% se encuentra en la escala C, el 30.4% se encuentra en la escala B y el 17.4% se encuentra en la escala A; con respecto al género femenino el 21.7% se encuentra en la escala B, el 17.4% se encuentra en la escala A y el 4.3% se encuentra la escala AD.

Figura 10

Postest dimensión organización e integración de ideas según sexo



Fuente. Elaboración propia

En la figura 10 el género masculino tiene resultados en escalas A, B y C siendo más notorio el porcentaje en la escala B con un 30.43%, mientras que para el género femenino los resultados se encuentran también la escala AD, A y B, siendo el mayor porcentaje en la escala B con un 21.74%, estos resultados hacer notar que en promedio el género femenino tiene mejores en cuanto a la organización integración de ideas.

1.1.2.4. Dimensión uso de la lengua postest. El uso del lenguaje es importante en el desarrollo del ser humano pues integra la adecuación gramatical, el manejo lexical y la ortografía, en ese sentido se presentan los resultados en tablas de frecuencia y gráficos, después de aplicar el postest.

Tabla 333

Postest dimensión uso de la lengua

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
C	1	4.3	4.3	4.3
B	5	21.7	21.7	26.1
A	12	52.2	52.2	78.3
AD	5	21.7	21.7	100.0

Total	**23**	**100.0**	**100.0**

Fuente. Elaboración propia

La tabla 33 muestra los resultados de la dimensión uso de la lengua después de aplicar el postest, en ella apreciamos que el 4.3% de los estudiantes se encuentran en la escala C indicando que el estudiante está empezando a hacer uso de la lengua evidenciando dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente, un 21.7% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de usar la lengua, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable, un 52.2% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro del uso de la lengua en el tiempo programado y finalmente un 21.7 se encuentra en la escala AD indicando que el estudiante evidencia logro de los aprendizajes previstos en este caso el uso de la lengua, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.

Tabla 344

Estadísticos descriptivos dimensión Originalidad y criticidad postest

	N	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Desv. Desviación**
Postest Uso de la lengua	23	10	19	14.96	2.531

Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la tabla 34 apreciamos que según los estadísticos descriptivos el valor mínimo es de 10 puntos y un máximo de 19 puntos, además en promedio se tiene una media de 14.96 puntos con una desviación estándar de 2.574 con respecto a la media.

Tabla 35

Postest dimensión uso de la lengua según sexo

			Postest Uso de la lengua				Total
			C	B	A	AD	
Sexo	Masculino	Recuento	1	4	7	1	13
		% del total	4.3%	17.4%	30.4%	4.3%	56.5%
	Femenino	Recuento	0	1	5	4	10
		% del total	0.0%	4.3%	21.7%	17.4%	43.5%

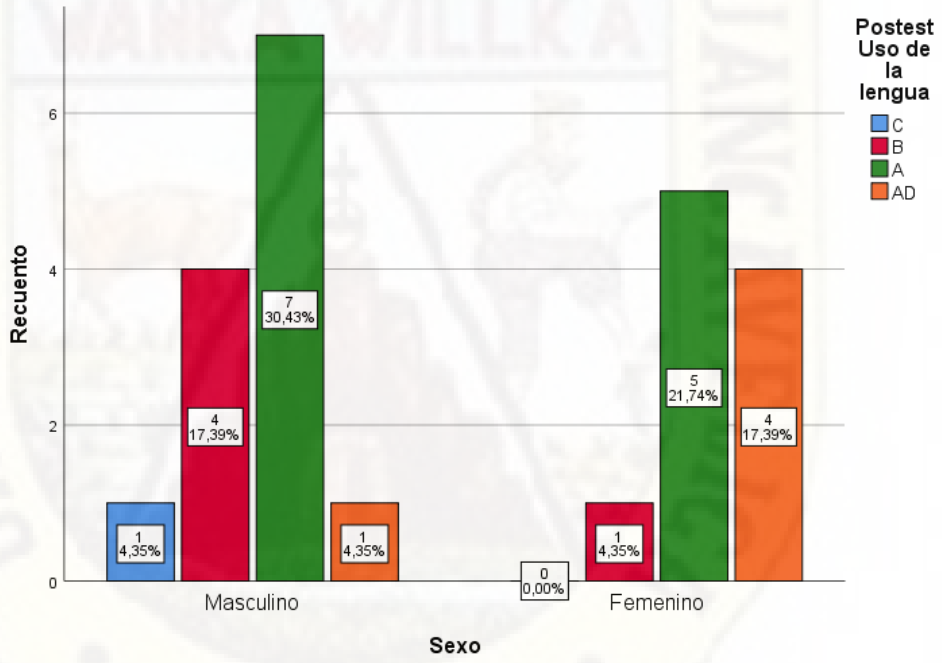
Total	Recuento	1	5	12	5	23
	% del total	4.3%	21.7%	52.2%	21.7%	100.0%

Fuente. Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 35 sobre los resultados con respecto al sexo, en cuanto al género masculino el 4.3% se encuentra en la escala C, el 17.4% se encuentra en la escala B, el 30.4% se encuentra en la escala A y el 4.3% se encuentra en la escala AD; con respecto al género femenino el 4.3% se encuentra en la escala B, el 21.7% se encuentra en la escala A y el 17.4% se encuentra la escala AD.

Figura 11

Postest dimensión uso de la lengua según sexo



Fuente. Elaboración propia

En la figura 11 el género masculino tiene resultados en escalas AD, A, B y C siendo más notorio el porcentaje en la escala A con un 30.43%, mientras que para el género femenino los resultados se encuentran en la escala AD, A y B siendo el mayor porcentaje en la categoría A con un 21.74%, estos resultados hacer notar que el sexo femenino ligeramente tiene mejores resultados en comparación al sexo masculino, como mencionamos estos resultados no son concluyentes por la naturaleza de estudio.

1.1.3. Variable pensamiento crítico pretest - postest

Ahora es necesario mostrar los resultados generales de los valores mínimos máximos y promedios que se obtuvieron en el pretest y postest.

Tabla 36

Resultados Pretest y Postest

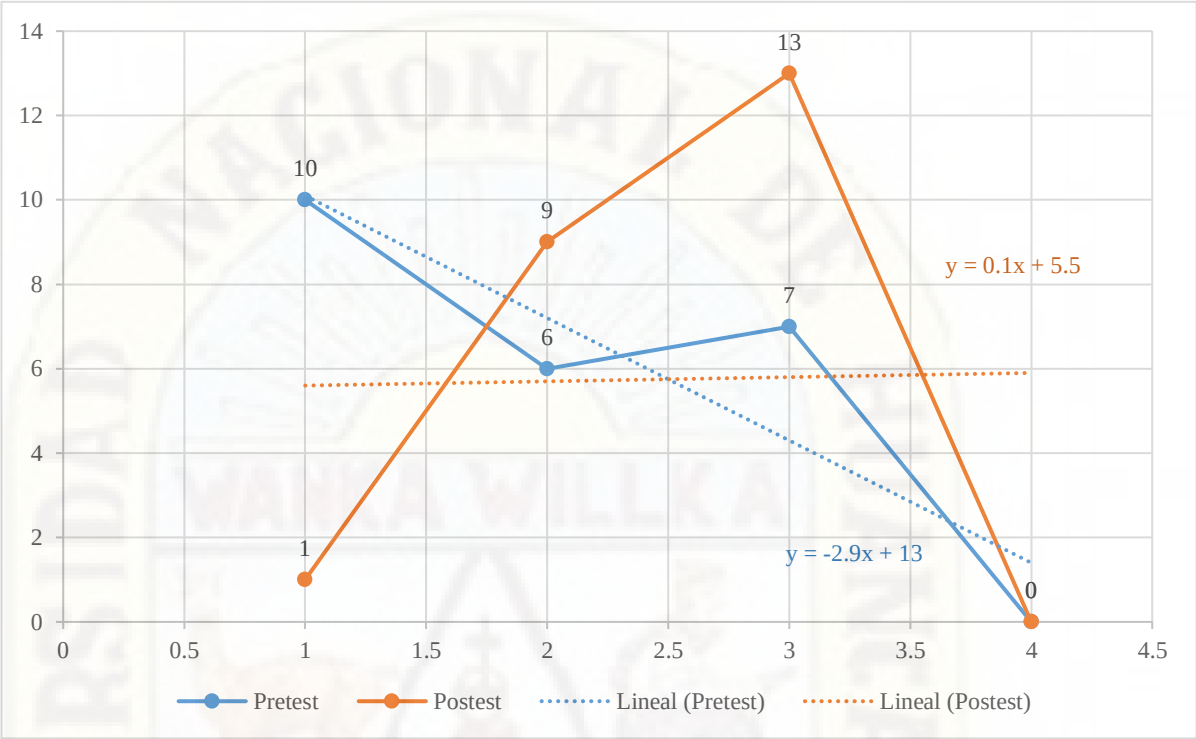
	Pretest	Postest	Diferencia
Variable pensamiento crítico			
Media	11.5543	14.3587	2.80
Valor mínimo	6.25	10.75	4.50
Valor máximo	17.25	18.25	1.00
Dimensión Conocimiento y comprensión de textos			
Media	12.22	14.87	2.65
Valor mínimo	4	10	6.00
Valor máximo	20	19	-1.00
Dimensión Originalidad y criticidad			
Media	10.65	13.96	3.30
Valor mínimo	5	11	6.00
Valor máximo	18	18	0.00
Dimensión Organización e integración de ideas			
Media	11.83	13.65	1.83
Valor mínimo	6	10	4.00
Valor máximo	16	18	2.00
Dimensión Uso de la lengua			
Media	11.52	14.96	3.43
Valor mínimo	7	10	3.00
Valor máximo	16	19	3.00

Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 36, se observa mejoras notorias con respecto a la variable pensamiento crítico pues hay una diferencia de 2.8 puntos con respecto a la media del pretest y postest, además el valor mínimo mejoró de 6.25 a 10.75 puntos y el valor máximo de 17.25 a 18.25 puntos, de la misma forma, esas mejoras se perciben en cada una las dimensiones que conforman la variable pensamiento crítico excepto en el valor máximo de la dimensión conocimiento y comprensión de textos donde se tuvo una diferencia de -1 puntos es decir que de 20 puntos bajó a 19 puntos.

Figura 12

Polígono de frecuencias pretest y postest variable pensamiento crítico

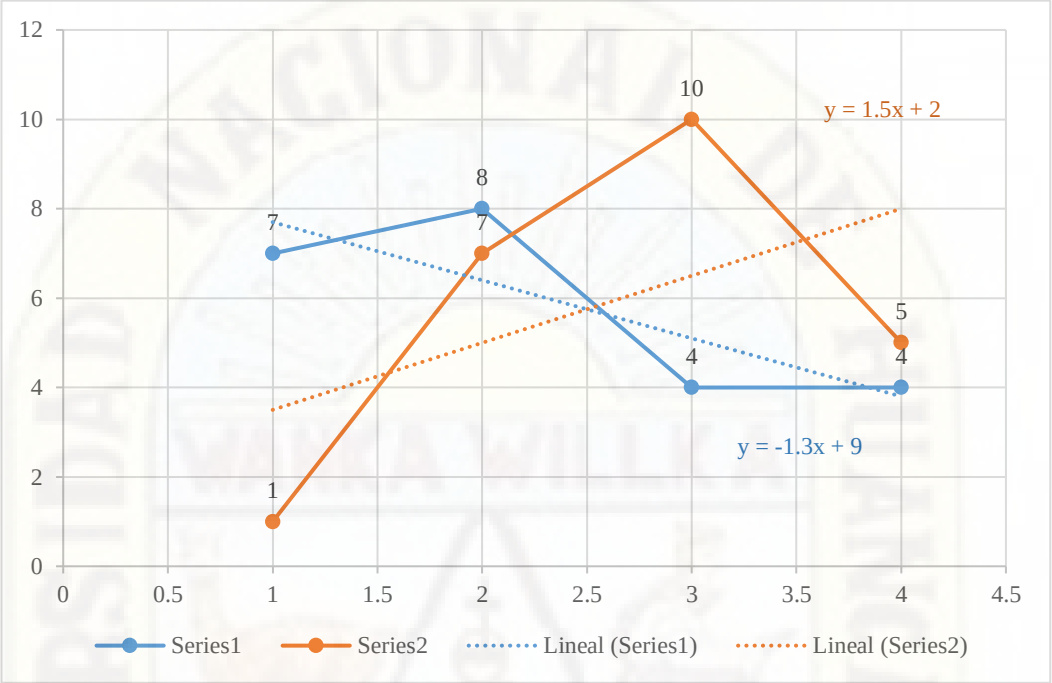


Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 12 con respecto a la variable pensamiento crítico la línea de tendencia del pretest es negativa de $y = -2.9x + 13$, mientras que para el postest se observa una pendiente ligeramente positiva $y = 0.1x + 5.5$, estos resultados confirman que hay mejoras significativas con respecto al pretest y postest.

Figura 13

Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión Conocimiento y comprensión de textos

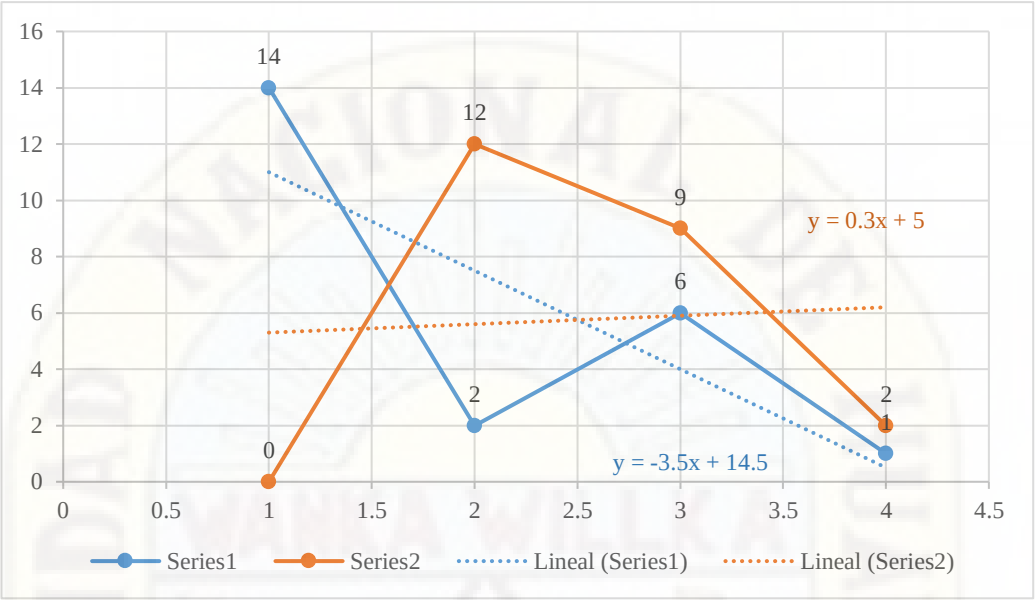


Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 13 con respecto a la dimensión conocimiento y comprensión de textos la línea de tendencia del pretest es negativa de $y = -1.3x + 9$, mientras que para el postest se observa una pendiente positiva $y = 1.5x + 2$, estos resultados confirman que hay mejoras significativas con respecto al pretest y postest de la dimensión 1.

Figura 14

Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión Originalidad y criticidad

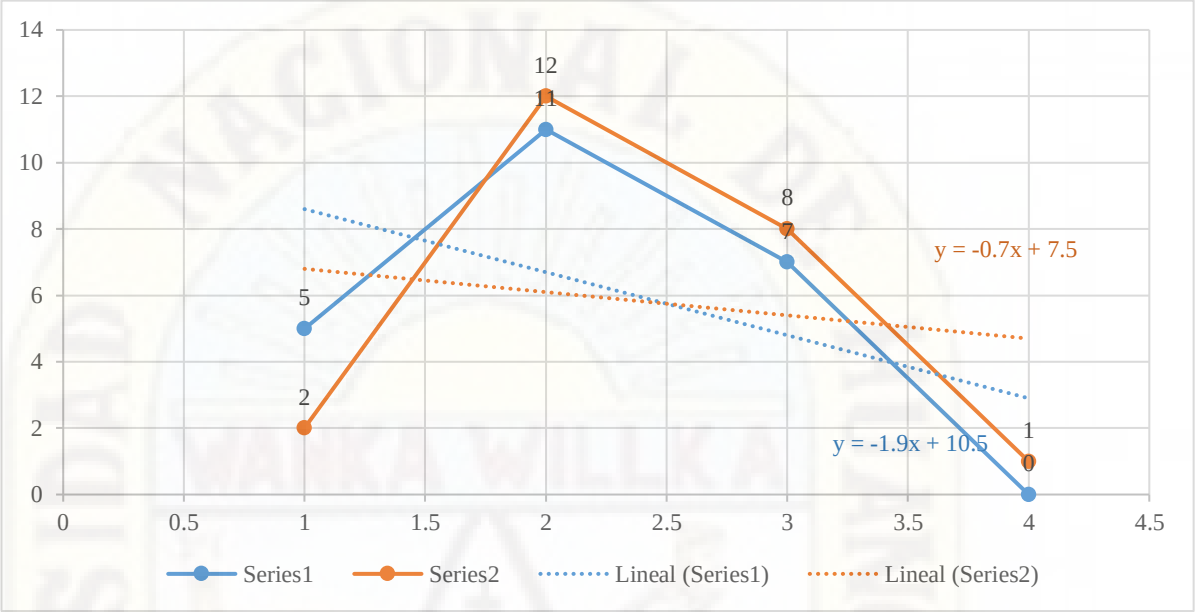


Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 14 con respecto a la dimensión originalidad y criticidad la línea de tendencia del pretest es negativa de $y = -3.5x + 14.5$, mientras que para el postest se observa una pendiente ligeramente positiva $y = 0.3x + 5$, estos resultados confirman que hay mejoras significativas con respecto al pretest y postest de la dimensión 2.

Figura 15

Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión Organización e integración de ideas

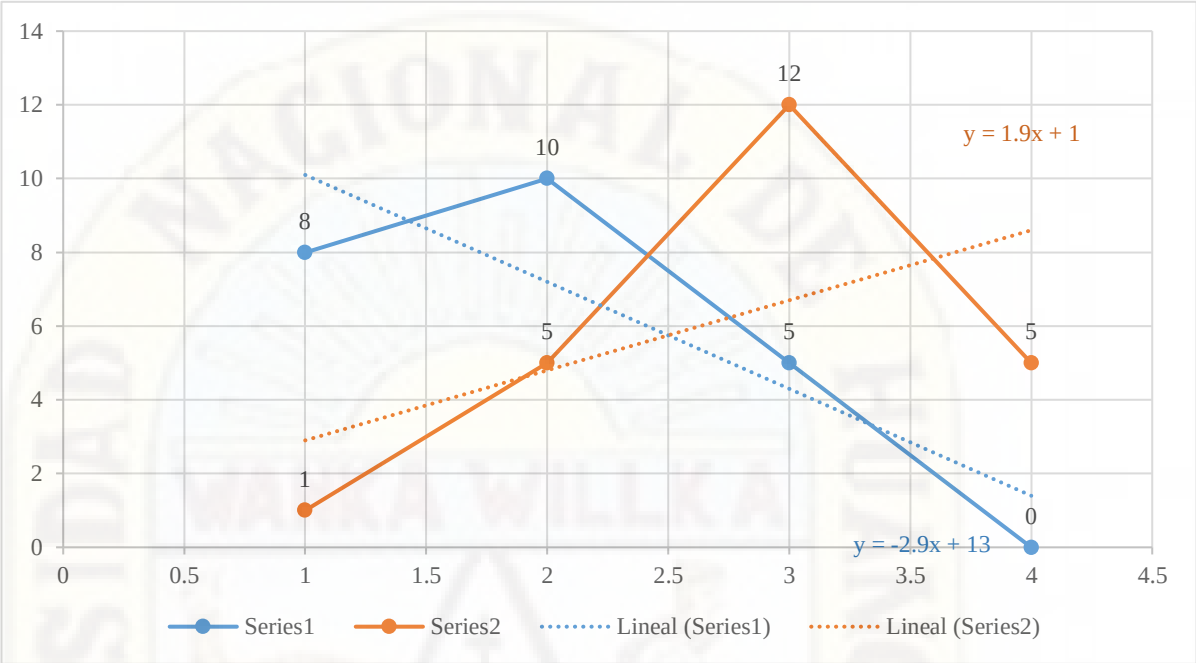


Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 15 con respecto a la dimensión organización e integración de ideas la línea de tendencia del pretest es negativa de $y = -1.9x + 10.5$, mientras que para el postest se observa una pendiente ligeramente negativa $y = -0.7x + 7.5$, estos resultados confirman que hay mejoras no tan significativas con respecto al pretest y postest de la dimensión 3.

Figura 16

Polígono de frecuencias pretest y postest dimensión Uso de la lengua



Fuente. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 16 con respecto a la dimensión uso de la lengua la línea de tendencia del pretest es negativa de $y = -2.9x + 13.0$, mientras que para el postest se observa una pendiente positiva $y = 1.9x + 1.0$, estos resultados confirman que hay mejoras significativas con respecto al pretest y postest de la dimensión 4.

4.2. Discusión de resultados

En la formulación del problema describimos la situación nada favorable del pensamiento crítico en nuestro medio (nuestras II.EE.), así como sus síntomas y causas, identificando básicamente tres de ellas: las prácticas pedagógicas tradicionales, las prácticas evaluativas implementadas por instancias educativas de corte mecanicista y la informalidad pedagógica; de la misma manera, y a partir del análisis de sus síntomas, se predijo las consecuencias a futuro y su impacto en la sociedad, de no ser atendidas; a continuación, pero ya en la justificación, se expuso brevemente las acciones que se vienen realizando por su promoción a nivel nacional e internacional,

el abordaje que se hace de la lectura y la escritura en las escuelas, para finalmente, plantear una solución acorde al contexto y la situación del momento: la implementación de prácticas de literacidad crítica, pero que se ha preferido llamar teniendo en cuenta términos menos técnicos y grandilocuentes, y más pedagógicos y familiares al docente y el estudiante: el vínculo entre los procesos de lectura y escritura.

Hoy por hoy, vivimos en una sociedad cuyos individuos se autodefinen como críticos y, sin embargo, sus actuaciones son resultado más de emociones e intereses que de actuaciones razonadas y reflexivas; así, quienes afirman "ver lo que otros no ven" gustan cuestionar, denunciar la injusticia, la desigualdad, la opresión, la explotación, etc., y en apariencia, pareciera ser que los objetivos del ACD van materializándose, pero no hay afirmación más ingenua que ella; si bien, el ACD busca eliminar las desigualdades e inequidades del mundo resultante de las relaciones de poder establecidas en la sociedad, esta no puede ser consecuencia solo de las "buenas intenciones" u "ocurrencias" de quien las emite, sino de un cuidadoso análisis del discurso a partir de habilidades propias del pensamiento crítico; sin embargo, aquel "crítico", se ha dicho ya, pareciera estar convencido de su capacidad y acusa sin pruebas por doquier, infiere a partir de sesgos y prejuicios que hilvana sus estructuras mentales, actúa impulsivamente, argumenta a partir de sus ocurrencias y subjetividades, razona emotivamente, niega las verdades científicas fundados tan solo en sus sueños de un mundo mejor e ignora, deliberada o ingenuamente, que la forma más completa de comprender una situación radica en la suma de diversas miradas e interpretaciones, en la capacidad de "entrar en conflicto con uno mismo", en la indagación, la objetividad y la autoevaluación. En un mundo globalizado como el que vivimos no se puede ver ya la realidad desde solo nuestra perspectiva: no puedo yo docente procurar entender la realidad desde solo mi mirada pedagógica, no puedo yo político pretender entender el mismo fenómeno si no me atrevo a indagar en la psicología, no puedo yo psicólogo pretender encontrar las razones de la naturaleza humana obviando la filosofía. El mundo de hoy requiere de individuos mucho más complejos, totales e íntegros, capaces de entender la realidad desde su complejidad y no simplificándolas a su buena voluntad.

Ante la democratización del conocimiento, y gracias a la globalización, hoy, es imposible no poder acceder a la información, el conocimiento jamás ha estado al alcance nuestro como ahora; no obstante, el problema no es ya la falta de información, sino su lectura e interpretación y, diría yo, su apropiación; y es que, el individuo de hoy parece padecer de cierto sesgo de confirmación que le empuja a identificar y detectar solo cierta información que respalde sus creencias y justificar o deformar aquella otra que aparenta contradecirla; de modo que, la experiencia, la observación, la demostración, una lectura que debería transformarlos termina siendo solo una nomenclatura más, una falsa apropiación; y los vemos después predicando y actuando del mismo modo que antes lo hicieran; así, podemos encontrar, por ejemplo, a individuos que aparentan haber sido iluminados y creen haberse quitado el velo de los ojos y se ufanan de ver la verdad que no es más que su verdad, o en el peor de los casos "una falsa verdad". Novella (2020) explora las razones de este actuar y la causa la encuentra en el llamado razonamiento emotivo, ya que es la sola experiencia, la ocurrencia y la buena voluntad que pervive en este individuo, "El mundo está tratando deliberadamente de engañarte y meterte historias y mentiras en la cabeza —dice Novella y las voces progresistas elevan la voz para glorificarlo creyendo que han descubierto esas mentiras/historias, que la han interpretado correctamente y se ufanan de ello—. Las fuerzas de la ignorancia, —continúa Novella—del pensamiento conspirativo, del antiintelectualismo y de la negación de la ciencia son más poderosas que nunca —y ahora se escucha pullas entre la voces progresistas, porque estas, según Hildebrandt (César Hildebrandt: "La izquierda peruana ha renunciado a la cultura y vive del slogan", 2020) "han reducido su capacidad de análisis a un meme, han renunciado a la cultura y viven del slogan—"; para ejemplificar cuanto se viene describiendo, solo basta con detenernos en las redes sociales, analizar el razonamiento de los líderes progresistas, de sus seguidores, para ver cómo estas fuerzas hacen mella de lo que Giddens llamó capacidad social de reflexión, valiéndose de la necesidad de justicia del pueblo, de su sed de libertad e igualdad.

Giddens (2011) llama capacidad social de reflexión al nivel de madurez ciudadana que caracteriza a una sociedad que busca denodadamente la convivencia pacífica, el desarrollo, la libertad, la justicia, la igualdad y la sostenibilidad de la

democracia; esta sociedad opera sistemática, reflexiva y racionalmente, porque sus individuos también operan del mismo modo, siendo la autonomía su cualidad más importante: “en un mundo —dice— con gran reflexividad, un individuo debe alcanzar cierto grado de autonomía de acción, como condición necesaria para poder sobrevivir y forjar una vida” (p.22); sin embargo, la autonomía de acción que en apariencia parece caracterizar a esta “nueva sociedad”, en nuestro contexto adolece de solidez y racionalidad.

Novella (2020), en su libro, expone otras manifestaciones más del razonamiento que caracteriza a la sociedad de hoy: los falsos recuerdos, la falsa percepción, la pareidolia, la detección de agencia hiperactiva, la hipnagogia, el pensamiento dicotómico, el efecto ideomotor, el efecto Dunning-Kruger, el razonamiento motivado, el pensamiento conspirativo, los argumentos y falacias lógicas, los sesgos cognitivos, la heurística, la apelación a la antigüedad, etc.

Continuando con el resumen que se venía haciendo al principio de este apartado, es necesario referir el abordaje realizado a los antecedentes; allí la tarea no fue nada sencilla y no porque los conceptos y temas de la presente investigación no hayan sido abordados, sino por el tratamiento que se hizo de ellos; de modo que su indagación y abordaje sigue siendo aún inconclusa, — no se hallaron más que 4 trabajos que abordaron específicamente la misma temática—; sin embargo, estamos seguros, que la red puede proporcionarnos mucha más información al respecto, si la búsqueda es más profunda; lo cierto es que la dificultad por encontrar trabajos que aborden el vínculo entre la lectura y la escritura o la literacidad para obtener resultados posteriores, es también síntoma de la escasa valoración y abordaje que se hace al respecto; de modo que se tuvo que caracterizar a cada uno de ellos y clasificarlos de acuerdo al tratamiento que hicieran en relación al pensamiento crítico, así se identificó 8 grandes grupos: 1) aquellos que abordaron prácticas de literacidad en el aula (Riquelme, 2016; Ramírez; 2016; Godoy, 2018 e Izquierdo, 2019); 2) aquellos que abordaron la situación del pensamiento crítico en el aula (Estupiñán, 2016, Alejo, 2017 y Yupanqui, 2020); 3) aquellos que estudiaron relaciones entre la escritura y la lectura (Rojas, 2016 y De la Cruz 2018); 4) aquellos que estudiaron relaciones entre la

escritura y el pensamiento crítico (Rojas y Linares, 2018, Debia et al., 2019 y Hernández, 2019); 5) aquellos que estudiaron relaciones entre la lectura y el pensamiento crítico (Ordóñez, 2015; Vicente, 2017; Miney, 2018; Samaniego, 2018; Ríos, 2019; Quispe y Huayta, 2019; Romero y Ramírez, 2020; Portocarrero, 2020 y Ríos, 2021); 6) aquellos que estudiaron relaciones entre el pensamiento crítico y el desempeño académico (Quiñónez y Salas, 2019; Argüello, 2020 y Salazar, 2020); 7) aquellos que estudiaron relaciones entre el pensamiento crítico y el desempeño docente (Marcelo, 2015 y Guevara, 2016) y 8) aquellos que estudiaron relaciones entre la literacidad y el pensamiento crítico, que no son más que temas que el presente trabajo también propone (Jiménez, 2016; Vidal, 2018, Campos, 2018, Jiménez et al., 2020); a continuación, nos valdremos de esta clasificación para realizar la discusión correspondiente de los resultados hallados en la presente investigación; vayamos entonces por el análisis del primer grupo: aquellos que abordaron prácticas de literacidad en el aula.

Aquí los trabajos analizados son cuatro, tres de nivel internacional y uno de nivel nacional. Riquelme (2016) prestó su atención a dos escuelas de segundo ciclo de enseñanza básica de Chile, las comunas de Peñalolén y Recoleta. Estas instituciones no solo habían obtenido buenos resultados en las pruebas estandarizadas promovidas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile (SIMCE), sino también se encontraban en dos de las zonas más vulnerables de la capital chilena, Santiago de Chile, condición que llamaba, obviamente, la atención. La investigación develó que los docentes de dichas zonas ejecutaban con sus estudiantes prácticas de literacidad, y que, si bien las ejecutaban involuntariamente, su confianza sobre la lectura y la comprensión de su potencial para la forja de niños libres y autónomos, que opinan y aportan objetiva y deliberadamente, era total; así, un sentir y compromiso con su labor los caracterizaba.

En la búsqueda de información realizada a nivel local la situación es bastante crítica y es que no se halló si quiera un solo trabajo que aborde este tema, lo que dice mucho de las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula y del escaso conocimiento respecto al vínculo existente entre la lectura y la escritura; dos síntomas

de las tres identificadas puede observarse entonces que pervive en nuestro contexto y que se reproduce en otros fuera de nuestras fronteras: las prácticas pedagógicas tradicionales y la informalidad pedagógica. El presente trabajo, al igual que el de Riquelme (2016) y otros demuestran la necesidad urgente de una transformación educativa que promueva la superación de las prácticas pedagógicas tradicionales en el aula y una actualización constante de parte del docente respecto al tratamiento del lenguaje y sus manifestaciones a partir de enfoques y teorías contemporáneas. No solo aquellos maestros que aplicaban prácticas de literacidad en sus aulas sin saberlo, lo demuestran, sino también el progreso que experimentaron los estudiantes en el presente trabajo, siendo este de 2.8 puntos en comparación al pretest.

Por su lado, Godoy (2018) enfocó su interés por la educación secundaria y la interpretación de fuentes históricas y encontró en el entorno analizado —una vez más el contexto chileno—, prácticas pedagógicas ya delineadas y caracterizadas por su mecanicismo y escasa profundidad de los contenidos; así, observó que el acceso de los estudiantes a fuentes de información básicamente eran la de internet y sus profesores —más estos últimos que el primero—; no obstante, la información proporcionada por el docente se reducía siempre a los textos escolares y material audiovisual y solo con intenciones de reforzar lo aprendido en las aulas. Siendo esta la situación, se observa en el aula que no se enseña a leer la ideología o comprenderla críticamente, sino que se lee solo para extraer información, lo que demuestra la necesidad de un trabajo sobre el uso del lenguaje; asimismo, el estudio devela una práctica reproducida también en nuestro entorno, se percibe a los recursos tecnológicos como distractores educativos, por lo que se opta por su regulación y prohibición; finalmente, los estudiantes valoran y reconocen el potencial de la lectura y el análisis de diversas fuentes para la creación de significados, así como sus limitaciones: el desempeño que muestran en clase es resultado del abordaje que realizan por solo información concreta y precisa que la obtienen de textos escolares o internet, no estando acostumbrados a trabajar con fuentes variadas y diversas.

Estos resultados coinciden, con el presente trabajo, con la necesidad identificada durante el diagnóstico y ejecución del proyecto: la superación de las

prácticas tradicionales mecanicistas y rutinarias y la inserción de la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha dado por llamar “ampliación del repertorio cognoscitivo” y que coincide con la Fase 3 del proceso: “Para escribir hay que conocer”, así como de la mirada interdisciplinar de los acontecimientos. Lipman (2001) en su esfuerzo por promover el buen juicio en los estudiantes jerarquiza las habilidades que estos deben demostrar y es precisamente “las habilidades de investigación” la cimiente para un posterior desarrollo del pensamiento crítico y que, en el presente trabajo se evalúa en la dimensión “Conocimiento y comprensión de textos” y cuyos resultados, como ya se expuso anteriormente, son ligeramente positivos, pues se experimentó un progreso de 2.65 puntos en relación al estado inicial de los estudiantes, aunque los valores máximos se redujeran en 1 punto. Con todo esto podemos afirmar que los estudiantes de estudio del trabajo de Godoy (2018), eran víctima de la ignorancia involuntaria de las prácticas pedagógicas tradicionales de sus propios docentes.

Ahora trasladémonos al contexto europeo, y más precisamente, al contexto español. A Izquierdo (2019), en su investigación le preocupa el impacto de los discursos de odio expuestos en los medios de comunicación social y encuentra en la literacidad crítica una herramienta para que los estudiantes del nivel secundario las contrarresten. Al igual que en el presente trabajo de investigación, Izquierdo (2019) entiende el éxito e implementación de las prácticas pedagógicas que aquí se proponen, no como un fin en sí mismo, sino como medio para alcanzar otros mayores: la sostenibilidad de la democracia y la convivencia pacífica; en ese sentido su diagnóstico arroja resultados semejantes al presente: individuos que se acercan al discurso de manera pasiva y elaboran significados frágiles e inconsistentes, motivados solo por sus emociones, lo que lleva a la construcción de un actuar ciudadano pasivo y conformista; en ese sentido, propone una mirada inter y multidisciplinar de los hechos y que es también parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que aquí se propone, validando así la definición que hiciera Giroux (1988) citado por Cassany (2006) respecto al pensamiento crítico: el conocimiento no es un fin, sino un medio para problematizar la realidad, así como la incapacidad de neutralidad del texto y la necesidad de una mirada interdisciplinar de los acontecimientos para acercarse a la verdad.

En el contexto peruano encontramos a Ramírez (2016), si bien este no aborda exactamente la situación de la literacidad en el aula, lo que sí hace es analizar las prácticas pedagógicas de dos docentes del departamento de Lambayeque, desde la mirada de los nuevos estudios de la literacidad. En primer lugar, lo que hace el autor es entender a la lectura como práctica social, para posteriormente detenerse en las actividades pedagógicas de dos docentes de nivel secundario y sus resultados; así, encuentra al primero de ellos, displicente con prácticas de corte tradicional y mecanicistas orientadas a la adquisición de conocimientos y fundado en su preocupación por el ingreso de sus estudiantes a un centro superior; el segundo, es mucho más innovador y actualizado, trasciende su mirada e implementa prácticas pedagógicas que promueven la interacción del sujeto con el objeto procurando asumir una posición respecto a un determinado hecho, lo curioso es que alcanza a cumplir sus objetivos, gracias a la implementación, otra vez involuntaria, de prácticas pedagógicas orientadas a la literacidad.

Una vez más, el trabajo de Ramírez (2016) nos devela esa preocupante realidad de desconocimiento y desactualización de parte de los docentes que dirigen nuestras instituciones educativas y que se hace necesario abordar.

El segundo grupo analizó la situación del pensamiento crítico en las aulas.

Alejo (2017) y Estupiñán (2016), al igual que el presente trabajo de investigación encuentran en el desarrollo del pensamiento crítico el potencial para formar ciudadanos capacees de transformar la realidad; para ello propone el primero la implementación de la pedagogía crítica en las aulas y el segundo la relación existente entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes. La pedagogía crítica permitirá al estudiante asumir posturas frente a la inequidad, la injusticia, la exclusión, etc., tomar posición frente a estos hechos de forma libre y sin prejuicios; en tanto para Estupiñán (2016) es la discusión socrática y las estrategias de pensamiento visual potenciales desarrolladores del pensamiento crítico. Una vez más se coincide con el presente trabajo en el análisis del diagnóstico que realizan los autores, nuestra sociedad adolece de un pensamiento crítico que los transforme y transforme la realidad, aunque estos digan poseerlo.

Los resultados del presente trabajo de investigación expuestos y analizados anteriormente demuestran lo afirmado en el párrafo anterior y es que el pensamiento crítico, al contrario de lo que se cree —razonamiento motivado, pensamiento conspirativo, pensamiento, pensamiento dicotómico, etc.— requiere de un sinnúmero de cualidades tales como el ser independiente, informado, cuestionador, razonado y social (Klooster, 1983, citado por Cassany, 2006), cualidades que puede observarse en la dimensión "Originalidad y criticidad" del presente trabajo en la que, por ejemplo, se observó a estudiantes que no solo asumen una determinada postura frente a una situación sino que la evidencian objetivamente a partir de argumentos sólidos y una reflexión cuidadosa de las premisas identificadas. Aquí entra a jugar un papel fundamental también las "habilidades de razonamiento y de traducción" expuestas por Lipman (2001), pues los sujetos de la investigación no solo se detienen a analizar los hechos, sino que también son cuidadosos al momento de emitir un juicio: buscan cómo evidenciarlo, evitando así los sesgos propios de su naturaleza.

Yupanqui (2020) en su investigación en estudiantes de educación superior encuentra la necesidad de la aplicación de didácticas problematizadoras para el desarrollo del pensamiento crítico y es que los resultados que ha encontrado son óptimos. Después de aplicado las didácticas problematizadoras los estudiantes tienen mayor cuidado al acercarse a cualquier información, se hacen conscientes de su propio aprendizaje y elaboran argumentos fundados en evidencias; no obstante, una vez más las prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes son el parapeto para el desarrollo del pensamiento crítico, pues ante iniciativas de diálogo y debate de parte de los estudiantes, existe aún, un número considerable de docentes que no las fomentan o las obstaculizan.

La dimensión "Organización e integración de ideas" del instrumento de recojo de información para el presente trabajo posee subdimensiones que garantizan que las evidencias presentadas en los argumentos sean fiables; así puntúa la inserción de citas y referencias en el discurso elaborado; de modo que, al igual que Yupanqui (2020) se encuentran en los estudiantes, objetos del estudio, argumentos bastante fiables y convincentes, siendo los resultados muy significativos: los estudiantes evidenciaron

un avance de su razonamiento en un total de 3 puntos. En cuanto a las estrategias, las didácticas problematizadoras basan su fundamento en la premisa de que a mayor conflicto mayor acercamiento a la verdad y mayor comprensión de la realidad; directriz que también se asumió en el presente trabajo durante la "organización de las ideas" del proceso correspondiente al acto de leer.

El tercer grupo estuvo orientado a abordar los trabajos de investigación que encontraron relaciones entre los dos conceptos claves de la variable independiente: el acto de leer y la escritura.

Los estudios de Rojas (2016) y de De la Cruz (2018) no hacen más que demostrar la relación preestablecida de la lectura y el pensamiento crítico del que parte la presente investigación, el primero de ellos encuentra una influencia positiva de la escritura sobre la comprensión lectora y el segundo de ellos una relación de reciprocidad entre ambos.

Ahora centrémonos en cada concepto de la variable independiente, en este caso el de la escritura y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

Queremos empezar este apartado con Hernández (2019), pues tanto su diagnóstico como sus resultados coinciden enormemente con los del presente trabajo de investigación, así como desarrolla varios de los conceptos que aquí también se usa; y esto quizá se deba a los instrumentos y recursos utilizados durante su aplicación: el desarrollo del pensamiento crítico y la redacción de ensayos; así, al igual que la presente investigación el autor encuentra que la única manera de enseñar al estudiante a escribir, es escribiendo, en el presente trabajo se ejecuta durante la redacción de textos o la fase 4: Modelado – No puedo dar aquello que no tengo, pues se entiende que el docente a mayor conocimiento sobre el objeto en estudio tiene mayores posibilidades de retroalimentar efectivamente al estudiante, pues no lo haría a partir de sus subjetividades sino por conocimiento de hecho, aquí también llega a calar la inclinación por un docente investigador que no se limite solo con la información que su entorno escolar le ofrece, sino que trascienda más allá de dichas paredes; una segunda conclusión de parte del autor es su fe ciega en la planificación y al que también

se presta atención en el presente trabajo, es más se considera determinante para la elaboración posterior del texto; finalmente, el abordaje de la redacción de textos ensayísticos propició la reflexión y expresión de ideas propias y fundamentadas de los estudiantes, ya sea a través de la experiencia o la investigación documental, promovió la organización de la información, la revisión, la corrección y la reescritura, procesos también enfatizados en el presente trabajo a través de las sub-fases que coadyuvan su ejecución.

Los estudiantes en estudio, tanto de Hernández (2019) como el nuestro presentan después de aplicado las técnicas y recojo de información lo que Lipman (2001) propone desarrollar en el aula para la enseñanza del juicio y el razonamiento: las habilidades de investigación, de razonamiento, de información y de traducción; esto les permite alcanzar cada una de las cualidades que mencionamos anteriormente.

Rojas y Linares (2018) enfocan también aspectos abordados en el presente trabajo: la evaluación de los aspectos formales del texto (gramática, puntuación, convenciones del género, etc.) y el desarrollo de habilidades para realizar inferencias, conclusiones, asunción de puntos de vista, empatía, etc.; los cuales corresponden a la dimensión uso de la lengua (Competencia gramatical) y la dimensión originalidad y criticidad (Competencia semántica y crítica) del presente trabajo. Los autores concluyen que las crónicas literarias permitieron en los estudiantes el desarrollo de estas habilidades, pero que en las escuelas no se aplican ni por asomo.

Debia, et al. (2019) en su estudio respecto al vínculo existente entre la escritura y el pensamiento crítico concluyen que los efectos de la primera sobre la segunda son significativos; sin embargo, su práctica en las escuelas es escasa y lo es, en gran parte ,por el desconocimiento de “cómo hacerlo” de parte de quienes los promueven; así, denuncian la popularización de los enfoques tradicionales respecto a la escritura en contra del enfoque sociocultural de la misma, promueven la articulación de las habilidades del pensamiento crítico con el desarrollo de habilidades orales, de la intertextualidad e implementación de estrategias tales como la redacción de reseñas críticas, la producción de textos digitales, la elaboración de ensayos argumentativos y la ejecución de talleres de comunicación oral, etc.

Una vez más la falta de dominio del contenido disciplinar de los docentes merma las posibilidades de la educación para con el individuo. Si queremos que estrategias como las expuestas en el presente trabajo den fruto, requerimos que las prácticas pedagógicas sean modificadas. Para el presente caso, si bien la estrategia en su totalidad requiere de esa transformación de la práctica pedagógica, se ha de enfatizar en tres de ellos: La fase 1 (Evaluación diagnóstica), que comprende la inserción de tareas auténticas en las prácticas evaluativas; la fase 3 (Ampliación del repertorio cognoscitivo – "Para escribir hay que conocer") y la fase 4 (Modelado – No puedo dar aquello que no tengo), que implica la participación activa del docente.

Con respecto a la fase 1, las tareas auténticas son también recursos desconocidos para los docentes, estas perviven en el discurso y pocas veces (casi nunca) son puestas en práctica; en este caso, tanto la evaluación diagnóstica como final fueron diseñadas a partir de este concepto y no de las evaluaciones tradicionales propios de la educación tradicional cuyo fundamento se basa solo en la recuperación de información a partir de textos propuestos. La fase 3 requiere también de un docente bastante fortalecido en sus capacidades cognitivas, pues debe orientar a sus estudiantes por la apropiación de contenidos disciplinares que le ayuden a cumplir con su propósito, tal es el caso de las convenciones del género argumentativo. Finalmente, la fase 4 requiere que el docente ponga en práctica los conocimientos adquiridos, se trata no solo de solicitar que el estudiante redacte un texto, sino que sea el docente quien primero lo elabore, de modo tal que evidencia a la sala los procesos internos que realiza al momento de escribir o leer.

Ahora bien, ¿y qué con la relación entre la lectura y el pensamiento crítico?

Romero y Ramírez (2020) distinguen los recursos que se utiliza en el aula para promover el pensamiento crítico, encuentra así recursos relevantes y recursos no relevantes (los clasifica a partir de criterios que enfatizan su impacto social); la escuela hace uso de estos últimos pero la investigación opta por los primeros, agregándole el aditivo de una mirada sociocultural a sus procesos; la mirada o enfoque entonces coincide con el de las estrategias aplicadas en el presente trabajo; no obstante, aquellos recursos relevantes no siempre están contenidos en materiales especializados, como se

pueda creer, sino también es el estudiante quien puede complejizarlos. Así, desde el enfoque sociocultural del ACD la mirada multi e interdisciplinar sobre los acontecimientos conlleva también a la aplicación del llamado aprendizaje social (Cassany, 2006) y es que las diversas posiciones sobre un hecho le acercan más a la verdad que la visión personal que uno tenga. En el presente trabajo, los estudiantes complejizaron cada situación cuando el docente les proporcionaba textos diversos, cada uno de ellos con una mirada distinta sobre un mismo hecho, de modo que no solo se estaba llevando a la práctica un aprendizaje profundo (ampliación del repertorio cognoscitivo), sino también se evidenciaba claramente la construcción de significado que emprendía el sujeto a partir del mismo hecho.

Por otro lado, Ríos (2019) no encuentra relación significativa entre la lectura y el pensamiento crítico, pero sí lo hacen Portocarrero (2020), Quispe y Huayta (2019), Ordóñez (2015), Vicente (2017), Miney (2018) y Ríos (2021), y lo hacen a partir de la manipulación y experimentación de textos narrativos (cuentos clásicos, historietas, cuentos infantiles, etc.), recursos bastante lejanos a los utilizados en el presente trabajo, pues los procesos que exigen el análisis de textos narrativos son diferentes a los requeridos para el género ensayístico; quizá Samaniego (2018) es el único que se aventura por este recurso, para ello enfatiza en el contenido de los artículos periodísticos y observa que el abordaje de los estudiantes sobre ellos es activa, de modo tal que, posterior a la aplicación del proceso de enseñanza, estos llegan a asumir posturas tan diversas como sólidas, fundamentan sus opiniones y se apertura a un mayor panorama de análisis en su comprensión de la realidad.

Estos resultados se encuentran también presentes en la investigación realizada y la hallamos en el proceso ejecutado durante el acto lectura: comprensión del propósito u objetivo de la lectura, comprensión de la intención comunicativa del texto, lectura atenta y sistemática del texto, e interpretación social; esto, como se explicó anteriormente, promueve a desarrollar en el estudiante habilidades que le permitan identificar y reflexionar respecto al punto de partida y de llegada del texto (el plano del contenido y el plano de la expresión), según el enfoque comunicativo.

Ahora vayamos a aquellos que abordaron la relación existente entre el pensamiento crítico y el desempeño académico de los sujetos de estudio.

Tanto los trabajos de Quiñónez y Salas (2019) como la de Salazar (2020) encuentran una correlación positiva entre las variables de pensamiento crítico y rendimiento académico. Los estudiantes sujetos de la investigación mejoraron en áreas y cursos como Ciencias Sociales y Realidad Nacional. Los resultados presentados aquí también son evidencia del potencial que posee el pensamiento crítico en favor del logro de aprendizaje de los estudiantes y no difiere en nada con respecto a los resultados hallados en el presente trabajo.

En cuanto a los estudios que abordaron la relación entre el pensamiento crítico y el desempeño docente los resultados que hallaron son semejantes, se puede observar un efecto positivo de las estrategias aplicadas de los docentes en favor del pensamiento crítico; estas estrategias, a su vez se adhieren al enfoque sociocultural (Marcelo, 2015 y Guevara, 2016); Argüello (2020), por su lado, presenta mayores especificaciones respecto a la correlación de las variantes en estudio; así, manifiesta que los docentes ignoran qué es el pensamiento crítico y cómo funciona, pero reconoce que, a su vez, son conscientes del potencial que posee para alcanzar objetivos sociales y poner en cuestionamiento los conocimientos preestablecidos, saber tomar decisiones, discriminar la información y contrastar posturas diversas; en conclusión Argüello (2020), al igual que en el presente trabajo, entiende al pensamiento crítico como la habilidad de orden superior que tiene el poder de promover la transformación social, capaz de eliminar las condiciones de injusticia, opresión y explotación.

Las estrategias aplicadas durante el proceso del presente trabajo de investigación y que se relacionan con esta llamada sensibilidad al contexto (Lipman, 2001), se encuentran en las dimensiones “conocimiento y comprensión del texto” y “originalidad y criticidad” y en los cuáles se observaron mejoras significativas, pues los estudiantes demostraron el manejo de los temas propuestos, el razonamiento adecuado sobre los mismos, la asunción de posturas y la argumentación fundad en evidencias objetivos o resultados de una lógica adecuada.

Finalmente, el grupo 8 está conformado por los trabajos que al igual que este indagan en las posibilidades del vínculo entre la escritura y lectura para la forja del pensamiento crítico en la escuela.

Vidal (2018) y Campos (2018), en ese sentido, enfocaron su mirada al análisis de textos de tipo argumentativo como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y una vez más, al igual que en otros trabajos que abordaron el mismo género discursivo, los estudiantes mostraron habilidades propias del cuestionamiento, la asunción de posturas, el uso de evidencias, la toma de conciencia, etc., una vez más lo que Lipman (2001) llama sensibilidad al contexto.

Por su lado Jiménez (2016) en sus resultados encuentra a docentes que reconocen la importancia de la literacidad crítica para el desarrollo del pensamiento crítico, pero que se ven impedidos de desarrollarlos debido a las actuaciones e iniciativas de las instancias educativas, así las prácticas de literacidad se observan más en el discurso que en la práctica; en otros casos, hay una comprensión errada de la literacidad, ya que las prácticas pedagógicas enfocan su interés solo por la lectura, dejando de lado la escritura; finalmente, están los casos en los que los docentes no son conscientes de la importancia de la literacidad para la formación de ciudadanos que aporten a la forja de una sociedad mejor y las razones la encuentra en el desconocimiento de estrategias didáctico metodológicas que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico y las prácticas de literacidad.

Los resultados hallados por Jiménez (2016) son también analizados en el presente trabajo, como una de las causas del escaso desarrollo del pensamiento crítico en nuestro entorno: prácticas evaluativas promovidas por las instancias de gestión encargadas de promoverlas. Estas instancias que deberían ser el hilo rector de la implementación del CNEB y el enfoque comunicativo continúan implementando prácticas de evaluación de corte tradicional y mecanicista, apenas revestido por preguntas abiertas y de tipo casuístico que no solo reproducen el proceso rutinario de transferencia de información que comprende lectura-pregunta-respuesta, dejando de lado el verdadero objetivo: la construcción de significado.

El proceso de implementación de las estrategias planteadas en el presente trabajo de investigación parte y concluye con la aplicación de tareas auténticas que podrían reemplazar a estas prácticas de evaluación mecanicistas aplicadas hasta hoy, puesto que su eficacia no solo ha sido demostrada con los resultados que ahora se presentan, sino que también su implementación viene universalizándose cada vez más.

Finalmente, Jiménez et al. (2020) entienden tanto a la lectura, la escritura y el pensamiento crítico como elementos necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes; así, en su estudio encuentran que los procesos individuales dificultan la construcción de significados, a diferencia que los procesos grupales que los potencian; como parte también de su análisis, al igual que otros tantos trabajos analizados aquí, enfatiza en la concepción tradicional sobre literacidad que poseen los docentes, en este caso se entiende a la lectura solo como una puerta de entrada a otras áreas del conocimiento, cuando es una habilidad transversal a todas y fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.

También llama la atención la preocupación por el quehacer pedagógico direccionado (MINEDU, en nuestro caso), pues esta merma el potencial de creatividad de los docentes para enfocarse en la generación de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Es este pues otra solicitud que se repite en ya más de una ocasión a lo largo de este análisis, las "buenas intenciones" de parte de las instancias de educación no solo están perjudicando el horizonte planteado en el PEN al 2036, sino también la están distorsionando o simplemente teorizando, en el peor de los casos. Las tareas auténticas presentadas a los estudiantes en el presente trabajo, tuvieron por objetivo desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes a partir del vínculo entre la lectura y la escritura, para ello se desarrolló una serie de estrategias que buscaron en los estudiantes familiarizarlos con las habilidades de investigación, de razonamiento, de información y organización y de traducción (Lipman, 2001), asimismo, de comprender las competencias gramatical, semántica, pragmática y crítica (Cassany, 2006), fundamentales para el desarrollo de esta habilidad.

En conclusión, el vínculo entre el llamado acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico; en este caso la investigación se realizó con

estudiantes de un colegio con modelo del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, pero los mismos resultados, se esta seguro, puede obtenerse en cualquier I.E. de Educación Básica de la región y fuera de ella.

4.3. Proceso de prueba de hipótesis

Prosiguiendo con el análisis de los datos obtenidos luego de aplicar el pretest y postest, nos tocó validar la hipótesis de investigación según la **significancia** que ella ameritaba, para ello se necesitó determinar el grado de **normalidad** que tiene la muestra, para ello se tuvo una abanico de posibilidades como Kolmogorov-Smirnov, Anderson-Darling, ShapiroWilk y Ryan Joiner, para el caso específico se hizo uso de Ryan-Joiner esta prueba "evalúa la fuerza de correlación; si se encuentra por debajo del valor crítico apropiado, se rechazará la hipótesis nula de normalidad de la población. Esta prueba es similar a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk" (Soporte de Minitab 18, 2020).

Tabla 37

Prueba de Ryan-Joiner para una muestra

	Ryan-Joiner				**Ryan-Joiner**		
	Estadístico	**Gl**	**Sig.**		**Estadístico**	**gl**	**Sig.**
Pretest Conocimiento y comprensión de textos	0.948	23	0.263	Postest Conocimiento y comprensión de textos	0.909	23	0.038
Pretest Originalidad y criticidad	0.903	23	0.029	Postest Originalidad y criticidad	0.901	23	0.027
Pretest Organización e integración de ideas	0.928	23	0.097	Postest Organización e integración de ideas	0.922	23	0.075
Pretest Uso de la lengua	0.964	23	0.554	Postest Uso de la lengua	0.936	23	0.150
Pretest Vigesimal	0.957	23	0.398	Postest Vigesimal	0.949	23	0.280

Fuente. Elaboración propia

La prueba de normalidad Ryan-Joiner, como se aprecia en la tabla 37, los datos corresponden a las variables pensamiento crítico tanto para el pretest y postest y las dimensiones correspondientes, para una significancia de 0.05 siendo en la mayoría de los casos la significancia mayor a lo planteado (p>0,05), se opta por el uso del estadígrafo para **muestras paramétricas**, además siendo esta menor a 30 datos garantizan su normalidad. En ese sentido el **estadígrafo** de prueba de hipótesis más conveniente para el presente estudio es la prueba de t de Student para **muestras relacionadas**, "esta se refiere al supuesto caso en el que las dos poblaciones no sean independientes, es decir, el caso en el que se trate de poblaciones relacionadas" (Rubio y Berlanga, 2012), cuya ecuación es:

$$T = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2 - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\frac{\hat{s}_c^2}{n_1} + \frac{\hat{s}_c^2}{n_2}}}$$

Además, tiene una distribución t de Student con $r = n_1 + n_2 - 2$ grados de libertad, donde la **varianza** común es:

$$\hat{s}_c^2 = \frac{(n_1 - 1)\hat{s}_1^2 + (n_2 - 1)\hat{s}_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

siendo su valor numérico:

$$t_k = \frac{\overline{x}_1 - \overline{x}_2 - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\hat{s}_c^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

para $\mu_1 - \mu_2 = 0$, significa que se supone verdadera la hipótesis nula.

Donde:

- $n_1; n_2$, es el número de muestra.

- $\hat{s}_c^2$, varianza.
- $\bar{x}_1; \bar{x}_2$, medias para cada muestra

Hipótesis General. El presente estudió planteó la siguiente hipótesis alterna:

El vínculo entre el acto de leer y la escritura influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el fortalecimiento de habilidades de orden superior en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

De la misma forma se plantea la hipótesis nula:

El vínculo entre el acto de leer y la escritura no influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el fortalecimiento de habilidades de orden superior en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos pretest y postest

	Media	N	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Postest	14.3587	23	2.20127	0.45900
Pretest	11.5543	23	3.10695	0.64784

Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la tabla 38 existe una diferencia de medias de 2.80 puntos.

Tabla 39

Prueba t de Student hipótesis general

	Diferencias emparejadas					**t**	**gl**	**Sig. (bilateral)**
	Media	**Desv. Desviación**	**Desv. Error promedio**	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	**Superior**			
Postest Pretest	2.80435	2.69043	0.56099	1.64092	3.96778	4.999	22	0.000

Fuente. Elaboración propia

La tabla 39 muestra los resultados luego de aplicar la prueba t de Student para distribuciones paramétricas, para un nivel de confianza del 95% y una significancia de 0.05 observamos que la significancia asintótica bilateral hallada es de 0.000 siendo esta mucho menor a la significancia planteada (0.05>0.000), además siendo la t de tabla con 22 grados de libertad menor al valor de t calculado (2.0739<4.999) se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: “El vínculo entre el acto de leer y la escritura influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el fortalecimiento de habilidades de orden superior en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional”.

CONCLUSIONES

- **Objetivo específico: Diagnosticar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional:**

El análisis realizado respecto a la situación del pensamiento crítico en nuestro entorno (Huancavelica) devela tres de las causas del escaso desarrollo del pensamiento crítico en las aulas:

- ✓ Prácticas pedagógicas tradicionales,
- ✓ prácticas evaluativas mecanicistas promovidas por instancias educativas de gestión regional.
- ✓ informalidad pedagógica

Siendo sus síntomas:

- ✓ Estudiantes con escaso interés por la investigación y la lectura,
- ✓ estudiantes con análisis parcial y limitado de la realidad,
- ✓ estudiantes con escasa participación en asuntos públicos y sociales,
- ✓ rechazo de docentes y padres de familia por el enfoque por competencias,
- ✓ preferencia por prácticas de evaluación que priorizan la adquisición y reproducción mecánica de conocimientos,
- ✓ una sociedad que exalta el razonamiento motivado,
- ✓ una sociedad que actúa con aversión por la objetividad, el conocimiento científico y las evidencias,
- ✓ una sociedad que actúa impulsado por la subjetividad y la ocurrencia, etc.

Con respecto a las prácticas pedagógicas tradicionales, estas continúan vigentes en el aula; en consecuencia, prácticas pedagógicas basadas en el enfoque por competencias y el desarrollo de habilidades de orden superior, se mantienen en el discurso; por su lado, las iniciativas de instancias educativas de gestión regional respecto a las prácticas de evaluación, poseen un enfoque tradicional de reproducción mecanicista del conocimiento, cuyo abordaje respecto a la lectura se reduce a un proceso que comprende lectura-pregunta-respuesta, olvidando el verdadero objetivo: la construcción de significado; en lo que respecta a la informalidad pedagógica, esta

comprende los modos de actuar pedagógico de los docentes movidos por la ocurrencia, la sola experiencia o “la buena voluntad”.

En ese sentido, el diagnosticó realizado al nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, arrojó los siguientes resultados: el mayor porcentaje de estudiantes se encontraban en la escala C con un 43.5%, que indicaba que los estudiantes evidenciaban dificultades para el desarrollo de sus aprendizaje y que necesitaban mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente; un 26.1% se encontraba en la escala B indicando que los estudiantes estaban en camino de lograr los aprendizajes previstos, para ello requerían acompañamiento durante un tiempo razonable; y un 30.4% estaba en la escala A que indicaba que el estudiante evidenciaba el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.

- **Objetivo específico: Proponer estrategias que vinculen el acto de leer y la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.**

Es posible el desarrollo de estrategias que promuevan en el aula el pensamiento crítico de los estudiantes, pero se requiere reorientar de manera voluntaria las prácticas pedagógicas de los docentes; así, el presente trabajo propone el vínculo entre la lectura y la escritura a través de las siguientes actividades:

FASE 1 (Evaluación diagnóstica): implementación de prácticas evaluativas que pongan en contexto a los estudiantes: Tareas auténticas.

FASE 2 (Apropiación e interiorización de los objetivos de aprendizaje – “¿Qué voy a aprender?”): El aprendizaje es abierto y desde un inicio del proceso el estudiante es conocedor del qué y para qué de su aprendizaje, así como de los criterios que le indican cómo será evaluado.

FASE 3. (Ampliación del repertorio cognoscitivo – “Para escribir, hay que conocer”): Es necesario comprender que el proceso de redacción es un proceso bastante complejo que requiere ampliar nuestro panorama del tema abordado, no basta con nuestros conocimientos previos o nuestra sola experiencia. El plano del contenido y de la expresión del texto es resultado del trabajo, la creatividad, pero también del conocimiento.

FASE 4 (Modelado – "No puedo dar aquello que no tengo"): Antes de solicitar al estudiante un determinado producto, es necesario primero que el docente se aventure a ejecutarlo; conocer este proceso le ayudará a ayudar al estudiante para alcanzar sus objetivos (Retroalimentación).

FASE 5 (Producción – "Piensa, diviértete y crea"): El proceso de redacción o de construcción de significados, además de ser complejo, es también una experiencia divertida y creativa, el estudiante no escribe solo para el profesor o para cumplir una tarea, sino también para comprender su realidad.

FASE 6 (Metacognición - ¿qué aprendí?, ¿cómo aprendí?): Reflexionar respecto al proceso ejecutado promueve en el estudiante la toma de consciencia de su propio aprendizaje con el objetivo de alcanzar su autonomía, que aprenda a aprender.

FASE 7 (Evaluación final): Una vez más la aplicación de una tarea auténtica nos ayuda a observar los avances de los estudiantes.

Como hemos podido observar estas actividades requieren de una actuación docente activa que promueva en el estudiante no la calificación, sino la construcción de significado; para lo cual acompaña al estudiante hasta alcanzar la meta trazada.

- **Objetivo específico: Evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.**

Los estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, al final del proceso de investigación, se encuentran en un 4.3% en la escala C, que indica que los estudiantes evidencian dificultades para el desarrollo de sus aprendizajes y requieren mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente con su ritmo y estilo de aprendizaje, un 39.1% se encuentran en la escala B indicando que el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para ello requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo y un 56.5% está en la escala A que indica que el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.

- **Objetivo específico: Analizar los resultados de la evaluación que mide el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.**

Aplicada las estrategias y evaluados los estudiantes se observa mejoras notorias con respecto a la variable pensamiento crítico pues hay una diferencia de 2.8 puntos con respecto a la media del pretest y postest, además el valor mínimo mejoró de 6.25 a 10.75 puntos y el valor máximo de 17.25 a 18.25 puntos; de la misma forma, esas mejoras se perciben en cada una las dimensiones que conforman la variable pensamiento crítico excepto en el valor máximo de la dimensión conocimiento y comprensión de textos donde se tuvo una diferencia de -1 puntos es decir que de 20 puntos bajó a 19 puntos.

- **Objetivo general: Determinar cómo el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.**

Por lo expuesto y tal y como se ha evidenciado a lo largo del presente trabajo de investigación, el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el fortalecimiento de habilidades de orden superior en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional

RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las instancias de educación pertinentes implementar prácticas pedagógicas basadas en el enfoque sociocultural y el ACD, ya que estas entienden al proceso de lectura y escritura como prácticas "sociales" que obedecen a transacciones entre el contexto, el autor, el lector y el contexto sociocultural; mirada que necesariamente, como se ha demostrado, promueve el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes.
- Promover en directivos y docentes de colegios con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional, la implementación efectiva de prácticas pedagógicas de lectura y escritura para alcanzar sus propios fines: desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.
- Generar prácticas pedagógicas que promuevan el vínculo, no solo de la lectura y la escritura, sino también de las capacidades y competencias orales, los cuáles, como se ha visto en algunos aspectos de la investigación, intervienen significativamente en las actividades pedagógicas que promueven la vinculación entre la lectura y la escritura y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Durante el proceso de mediación, para la promoción del vínculo entre la lectura o el acto de leer y la escritura insertar las actividades propuestas en la presente investigación: Indagación, mediación, ampliación del repertorio cognitivo, interiorización de los propósitos de aprendizaje, emisión de juicios, desarrollo de habilidades de investigación, de razonamiento, de información y organización y de traducción, interiorización de las convenciones de escritura, revisión concienzuda del texto, toma de conciencia del proceso lector y de la escritura, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alejo, L. (2017). *El Pensamiento Crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga] https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_LOZANO_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Anijóvich, R., Cappelletti, G. (2018) *La evaluación como oportunidad*, Argentina: Editorial Paidós SAICF

Argüello, F. (2020). «*¿Enseñamos a pensar críticamente cuando enseñamos historia? Estudio de la relación del pensamiento crítico y la enseñanza de la historia en el bachillerato mexicano*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México] https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/664224/fgv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Campos, H. (2018). *Literacidad y comprensión crítica del discurso argumentativo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2077

Cassany, D. (1996) La c*ocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama S.A.

Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona, España: Editorial Paidós, SAICF

Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama S.A.

César Hildebrandt: "La izquierda peruana ha renunciado a la cultura y vive del slogan" (29 de agosto de 2020). *La República. https://larepublica.pe/politica/2020/08/28/cesar-hildebrandt-la-izquierda-peruana-ha-renunciado-a-la-cultura-y-vive-del-slogan/*

Cortes, J. (2015) *Diseño de rúbricas*. Madrid, España: Grupo Anaya

Couñogo, A. (10 de julio de 2020) *¿Qué implica el proceso de enseñanza-aprendizaje?* https://eresmama.com/que-implica-proceso-ensenanza-aprendizaje/

De la Cruz, E. (2018). *Lectura crítica y producción de textos argumentativos en estudiantes del 5.to grado de primaria en una Institución Educativa Pública, Sapallanga*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2381?show=full

Debia, Ramírez, Mesa y Quete (2019) Pensamiento crítico y escritura: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano. [Tesis de pregado, Universidad de La Salle, Colombia] https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1855&context=lic_lenguas

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo*. Argentina, Buenos Aires: Dirección de Producción de Contenidos.

Estupiñán, I. (2016). *El nivel de desarrollo del pensamiento crítico en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica de Babahoyo extensión Quevedo durante el período 2013 - 2014*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional mayor de San marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5757

Giddens, A. (2011). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales.* Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona] https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/664224/fgv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guadalupe, C. (15 de agosto de 2019). *Pensando en el futuro deseado.* Trabajo presentado en Encuentro Macrorregional: "Todos Somos Educadores. Lugar: Huancavelica. https://web.facebook.com/Consejonacionaldeeducacion/videos/2507624882809854

Guevara, F. (2016). *Pensamiento crítico y su relación con el desempeño docente en el décimo ciclo de pregrado, de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6399

Hernández, H., y Pascual, A. (2017). Validation of a research instrument for the design of a self-assessment methodology for the environmental management system. [Archivo PDF] https://www.proquest.com/docview/2161028973

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación*. *Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta.* USA: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V.

Hernández, M. (2019). *Del pensamiento crítico a la redacción del ensayo escolar. Propuesta de diseño curricular de aula para alumnos del Nivel Medio Superior del Sistema Incorporado*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de México]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/129382/jrl1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

International Baccalaureate Organization. (2013). *Guía de Lengua A: Literatura. Primeros exámenes: 2015*. Reino Unido: Bachillerato Internacional.

International Baccalaureate Organization. *Guía de Teoría del Conocimiento. Primera evaluación: 2015*. (2013). Reino Unido, Autoedición.

Izquierdo, A. (2019). *Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria*. https://www.researchgate.net/publication/336263376_Literacidad_critica_y_discurso_del_odio_una_investigacion_en_Educacion_Secundaria

Jiménez, M. (2016). *Literacidad como promoción del pensamiento crítico en niños y niñas de segundo nivel de transición y primero básico, de una escuela municipal de la comuna de Santiago centro*. [Tesis de pre grado, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151703

Jiménez, M., Riquelme, A., y Londoño, D (2020) Literacidad crítica como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. Universidad de los Andes, Colombia https://www.redalyc.org/journal/356/35663240011/html/

Lipman, M. (2001) *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones de la Torre.

Loaiza, Y., Rodríguez, J. y Vargas, H. (2012) "La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 8, pp. 95-118. Manizales: Universidad de Caldas

Marcelo, R. (2015). *Relación entre el pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2013*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/9216/Marcelo_qr%20-%20Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maqueo, A. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Grupo Noriega Editores.

Miney, K. (2018). *La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos*. [Tesis de pre grado, Pontificia Universidad católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13766

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º medio.* Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación

Ministerio de Educación del Perú (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena.* Lima: Consejo Nacional de Educación.

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima-Perú: Perú: Autoedición.

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Guía curricular de Comunicación y Literatura*. Lima-Perú: Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento.

Ministerio de Educación del Perú (2018). *Rúbricas de observación del aula para la Evaluación del Desempeño Docente. Manual de aplicación*. Lima-Perú: Perú: Autoedición.

Ministerio de Educación del Perú (2019a) *ATA 2019*. [Diapositivas de Power Point]

Ministerio de Educación del Perú (2019b). *Orientaciones para la planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes*. Lima, Perú: Autoedición.

Novella, S. (2020) *Guía del universo para escépticos*. España: Editorial Océano de México, S.A. de C.V.

Ordóñez, D. (2015). *La práctica de la lectura y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes del tercer semestre de la Escuela de Comunicación Social, de la Universidad Técnica de Machala, en el periodo lectivo 2013 – 2014*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/9231/Ordonez_pd%20-%20Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Orellana, G., y Huamán L. (1999) *Diseño y elaboración de proyectos de investigación pedagógica*. Huancayo, Perú: Instituto Andino de Pedagogía.

Portocarrero, C. (2020). *La historieta como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la interpretación de fuentes históricas*. [Tesis de segunda especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16097

Quiñónez, B. y Salas, M. (2019). *Pensamiento Crítico como estrategia para mejorar el desempeño académico desde el área de Ciencias Sociales*. [Tesis de maestría, Universidad de La Costa]. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5922/PENSAMIENTO%20CR%C3%8DTICO%20COMO%20ESTRATEGIA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Quispe, C. y Huayta, E. (2019). *Los cuentos infantiles como estrategia pedagógica para mejorar el pensamiento crítico en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa N.° 22268 –SUNAMPE - CHINCHA.* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. https://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2762

Ramírez, J. (2016). *Tensiones y contradicciones en torno a la enseñanza de la lectura de una escuela pública de Lambayeque. Una mirada desde los nuevos estudios de literacidad*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12116

Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G (2017) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México, México: Grupo Magro Editores.

Ríos, H. (2021). *Lectura Comprensiva y el Pensamiento Crítico en los Estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Tarapoto", de la Provincia y Región San Martín - 2019.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/5227

Ríos, Y. (2019). *Pensamiento Crítico y Comprensión de Lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro*. [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma] https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/2358

Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170327050456/AngelicaRiquelmeArredondo.pdf

Rojas, W. (2016). *La aplicación de estrategias en la producción de textos influye en la comprensión lectora de los estudiantes del IV ciclo de educación primaria de la I.E. José Ildefonso Coloma – Marcavelica – 2016; plan de acción*. [Tesis de segunda especialidad, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/161498

Rojas y Linares (2018), *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá] https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35298/Fortalecimiento%20del%20pensamiento.pdf?sequence=4

Romero, B y Ramírez, M. (2020). *Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Cataluña. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/12110

Rubio J., y Berlanga V. (2012). *Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico*. REIRE, 18.

Salazar, R. (2020). *Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión - 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Cayetano heredia] https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7816/Pensamiento_SalazarMeza_Robert.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Samaniego, A. (2018). *Análisis de artículos periodísticos de diarios impresos y digitales para desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones en asuntos públicos*. [Tesis de segunda especialidad, Pontificia Universidad católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14478

Sánchez y Reyes (2017) *Metodología y diseños en la investigación científica.* Lima, Perú: Business Support Aneth SRL

Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Sierra, R. (1995) *Técnicas de investigación social*. Madrid: Edit. Paraninfo S.A.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. España: Editorial GRAO.

Soporte de Minitab 18. (26 de Diciembre de 2020). Prueba de normalidad: https://support.minitab.com/es-mx/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/supporting-topics/normality/test-for-normality/

Torres, H. (2009). *Didáctica General*. Recuperado de http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf.

Unidad de Gestión Educativa Local de Huaytará (2019) *Plan de Monitoreo Local*. Huaytará.

Vidal, C. (2018). *Estrategias didácticas basadas en la literacidad crítica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Tarapoto 2016*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/31585

Vicente, N. (2017). *Relación del pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado del nivel secundaria de la Institución Educativa Felipe Santiago Estenos*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"]. https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2340

Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. (Tomás Fernández y Beatriz Eguibar, trad.) España: Gedisa editorial

Yarlequé, L., Javier, L.,Monroe J. y Núñez, E. (2007). *Investigación en Educación y Ciencias Sociales.* Huancayo, Perú: Ediciones Omega

Yupanqui, J. (2020). *Didáctica Problematizadora y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"]. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/4879/Jorge%20YUPANQUI%20TTITO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema	Objetivos de la investigación	Marco teórico	Hipótesis y variables	Metodología de la investigación
Problema general ¿De qué manera el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional?	**Objetivo general** Determinar cómo el vínculo entre el acto de leer y la escritura influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. **Objetivos específicos** ➢ Diagnosticar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. ➢ Proponer estrategias que vinculen el acto de leer y la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.	**Bases teóricas** ➢ La teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD) ➢ El enfoque comunicativo ➢ La psicología histórico cultural	**Hipótesis** El vínculo entre el acto de leer y la escritura influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo el fortalecimiento de habilidades de orden superior en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional. **Variables** -VARIABLE INDEPENDIENTE: Vínculo entre el acto de leer y la escritura.	**Tipo de investigación** Aplicada **Nivel de investigación** explicativo **Método de investigación** Experimental **Diseño de investigación** Diseño con un solo grupo pre y post test **Población:** Estudiantes del 3.° de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional **Muestreo:** probabilístico de tipo estratificado **Técnica:** Evaluación educativa **Instrumentos**: Examen y rúbrica de evaluación

Problema	Objetivos de la investigación	Marco teórico	Hipótesis y variables	Metodología de la investigación
	➢ Evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. ➢ Analizar los resultados de la evaluación que mide el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de un colegio con modelo del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional.		-VARIABLE DEPENDIENTE: Desarrollo del Pensamiento crítico.	

Anexo 2. Base de datos

EVALUACIÓN DE ENTRADA																							
ESTUDIANTE	CRITERIO A: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS				TOTAL	CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD				TOTAL	CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS				TOTAL	CRITERIO D: USO DE LA LENGUA				TOTAL	PUNTAJE	VIGESIMAL
	A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D			
Estudiante 1	4	2	2	4	12	3	5	0	3	11	5	3	3	3	14	4	3	4	4	15	52	13
Estudiante 2	5	5	5	3	18	4	5	5	3	17	5	5	3	3	16	2	4	4	3	13	64	16
Estudiante 3	5	3	5	4	17	4	4	4	3	15	5	3	4	2	14	4	5	4	3	16	62	15.5
Estudiante 4	3	2	3	3	11	3	4	0	2	9	1	1	2	3	7	4	4	4	2	14	41	10.25
Estudiante 5	2	4	2	2	10	3	1	3	3	10	5	4	3	3	15	4	1	4	2	11	46	11.5
Estudiante 6	2	0	2	2	6	2	2	1	1	6	1	0	2	3	6	2	3	2	1	8	26	6.5
Estudiante 7	3	3	2	3	11	0	4	1	2	7	3	3	3	2	11	4	3	3	2	12	41	10.25
Estudiante 8	3	3	2	3	11	0	5	3	2	10	5	3	2	3	13	3	3	2	2	10	44	11
Estudiante 9	1	1	2	0	4	1	2	1	1	5	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	25	6.25
Estudiante 10	4	3	3	4	14	5	4	3	3	15	4	4	3	4	15	5	4	3	1	13	57	14.25
Estudiante 11	5	5	5	5	20	4	5	5	4	18	5	4	4	2	15	4	5	4	3	16	69	17.25
Estudiante 12	3	3	3	3	12	0	3	3	2	8	3	0	3	2	8	4	3	4	1	12	40	10
Estudiante 13	3	5	5	4	17	2	4	1	3	10	4	2	3	3	12	3	2	2	2	9	48	12
Estudiante 14	3	5	2	2	12	2	2	2	1	7	3	3	3	2	11	3	3	3	1	10	40	10
Estudiante 15	3	4	2	3	12	2	1	2	2	7	3	2	3	3	11	4	3	4	3	14	44	11
Estudiante 16	3	2	4	3	12	2	5	3	3	13	5	3	3	2	13	3	3	3	1	10	48	12
Estudiante 17	5	4	5	3	17	5	5	4	3	17	5	3	3	2	13	3	3	3	4	13	60	15
Estudiante 18	5	5	5	3	18	2	5	5	3	15	5	3	3	2	13	3	4	3	1	11	57	14.25
Estudiante 19	2	2	2	2	8	3	1	2	1	7	3	3	4	4	14	4	4	3	0	11	40	10
Estudiante 20	5	5	5	3	18	4	5	5	3	17	5	3	3	1	12	4	4	4	1	13	60	15
Estudiante 21	2	2	3	2	9	3	2	3	2	10	3	3	3	2	11	3	3	2	0	8	38	9.5
Estudiante 22	2	2	2	1	7	3	1	1	1	6	3	3	2	4	12	5	2	4	0	11	36	9
Estudiante 23	1	1	2	1	5	2	2	1	0	5	3	3	1	1	8	2	2	2	1	7	25	6.25

	EVALUACIÓN DE SALIDA																					
ESTUDIANTE	CRITERIO A: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS				TOTAL	CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD				TOTAL	CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS				TOTAL	CRITERIO D: USO DE LA LENGUA				TOTAL	PUNTAJE	VIGESIMAL
	A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D			
Estudiante 1	5	3	4	5	17	5	4	4	5	18	1	4	5	4	14	5	4	5	4	18	67	16.75
Estudiante 2	5	4	4	5	18	4	4	4	5	17	4	4	5	4	17	5	4	4	4	17	69	17.25
Estudiante 3	5	4	5	5	19	4	5	4	5	18	4	4	5	5	18	5	4	5	4	18	73	18.25
Estudiante 4	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	48	12
Estudiante 5	5	4	4	4	17	4	4	4	5	17	4	1	4	4	13	5	4	5	3	17	64	16
Estudiante 6	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	1	3	3	10	3	3	3	3	12	46	11.5
Estudiante 7	4	4	4	4	16	2	4	4	4	14	4	1	4	4	13	4	4	4	4	16	59	14.75
Estudiante 8	4	4	4	4	16	5	4	3	4	16	1	4	4	4	13	4	4	5	4	17	62	15.5
Estudiante 9	3	3	2	2	10	3	3	3	3	12	2	3	3	3	11	3	2	3	2	10	43	10.75
Estudiante 10	3	3	3	3	12	2	3	3	3	11	2	3	3	3	11	3	3	3	3	12	46	11.5
Estudiante 11	4	4	4	4	16	3	3	3	4	13	4	1	4	4	13	5	4	5	4	18	60	15
Estudiante 12	5	4	5	4	18	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	5	3	4	3	15	64	16
Estudiante 13	4	4	3	4	15	2	4	3	4	13	4	4	4	4	16	4	3	4	3	14	58	14.5
Estudiante 14	4	3	4	3	14	3	3	3	4	13	3	3	4	3	13	4	3	4	3	14	54	13.5
Estudiante 15	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	4	13	4	3	4	3	14	51	12.75
Estudiante 16	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	48	12
Estudiante 17	5	4	4	5	18	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	65	16.25
Estudiante 18	3	3	3	3	12	3	3	3	4	13	3	3	4	3	13	4	3	4	3	14	52	13
Estudiante 19	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	1	3	3	10	3	3	3	3	12	46	11.5
Estudiante 20	5	4	5	4	18	4	4	3	4	15	4	4	5	4	17	5	4	5	5	19	69	17.25
Estudiante 21	4	4	4	4	16	3	4	3	4	14	4	4	4	4	16	5	4	5	4	18	64	16
Estudiante 22	4	4	3	4	15	3	4	3	4	14	4	4	4	4	16	4	4	4	3	15	60	15
Estudiante 23	4	4	4	3	15	3	3	3	4	13	4	1	3	3	11	4	3	4	3	14	53	13.25

LEYENDA: CRITERIO A: CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS		CRITERIO B: ORIGINALIDAD Y CRITICIDAD		CRITERIO C: ORGANIZACIÓN E INTEGRACIÓN DE IDEAS		CRITERIO D: USO DE LA LENGUA	
A	Manjejo del tema	**A**	Tesis y postura	**A**	Citas	**A**	Registro
B	Plan de redacción	**B**	Argumentos	**B**	Referencia	**B**	Adecuación gramatical
C	Respuesta a la consigna	**C**	Contraargumentos	**C**	Coherencia	**C**	Manejo lexical
D	Razonamiento lógico	**D**	Secuencia discursiva	**D**	Cohesión	**D**	Ortografía

Anexo 3: Examen de desarrollo de entrada

EVALUACIÓN DE COMUNICACIÓN Y LITERATURA 3.°

COMUNICACIÓN: Producción de textos escritos

Fecha:

90 min.

Apellidos y Nombres:

DNI: COAR:

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

- No abras esta prueba hasta que te autoricen.
- Cuando una frase o palabra no quieres que sea corregida, táchala con una línea.
- La puntuación máxima para esta prueba es 80 puntos.

12 páginas

INDICACIONES

Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de la *"Despenalización del aborto en el Perú"*. **En cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre este tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.**

TEXTO 1

Perú 21

DESPENALIZACIÓN DEL ABORTO POR VIOLACIÓN: UNA CAUSA PERDIDA

Martes 24 de noviembre del 2015 | 18:01

Comisión de Justicia del Congreso decidió archivar la iniciativa con 4 votos a favor, 1 en contra y 2 abstenciones.

Esta tarde, por mayoría, la Comisión de Constitución del Congreso de la República archivó el proyecto de ley que busca despenalizar el aborto en casos de embarazos por violación sexual, inseminación artificial o transferencia de óvulos no consentidos.

En el Perú el **aborto es un delito que sanciona con pena de cárcel** tanto a la madre (autoaborto) como al tercero que lo practica (aborto consentido o sin consentimiento). Como

en todo delito, existen ciertas situaciones que agravan o atenúan la conducta sancionada, es decir que aumentan o disminuyen la pena.

Un agravante es, por ejemplo, la muerte de una madre a causa del aborto. Un atenuante podría ser la **interrupción del embarazo cuando ha sido producto de una violación sexual**. De acuerdo con el abogado penalista Carlos Caro este último supuesto de aborto por violación sexual es un atenuante del delito "base" de autoaborto (artículo 114 CP).

Este delito "base" –el autoborto- señala que si la madre causa un aborto o consiente que otro lo haga **se le sancionará con una pena de hasta dos años**. Pero si su embarazo ha sido producto de una violación sexual la pena se reducirá hasta un máximo de tres meses.

Este es uno de los dos supuestos regulados en el **artículo 120 del Código Penal** que señalan lo siguiente:

> El aborto será reprimido con pena privativa de libertad no mayor de tres meses:
>
> 1.Cuando el embarazo sea consecuencia de violación sexual fuera de matrimonio o inseminación artificial no consentida y ocurrida fuera de matrimonio, siempre que los hechos hubieren sido denunciados o investigados, cuando menos policialmente; o
>
> 2. Cuando es probable que el ser en formación conlleve al nacimiento graves taras físicas o psíquicas, siempre que exista diagnóstico médico.

En otras palabras, si el hecho encaja en alguno de los dos supuestos, **la gestante será sancionada con una pena de cárcel de dos días** (pena mínima de todos los delitos) a tres meses.

El único supuesto de aborto que **no está penalmente castigado es el aborto terapéutico**. Es decir, cuando lo realiza un médico y es la única manera de salvar la vida de la madre gestante o evitar que sufra un daño irreparable.

De hecho, aunque no existiera este supuesto específico, el Código Penal lo contempla gracias a una regla general (artículo 20 del CP) que **exime de responsabilidad penal a la persona que sacrifica un bien** porque es la única manera de preservar otro de igual valor. Es lo que se le conoce como "estado de necesidad exculpante". Por ejemplo, no podríamos sancionar a un médico que sacrifica la vida del hijo porque sólo así puede proteger la de la madre. Se entiende que no se le puede exigir otra conducta.

En concreto, el proyecto de ley recientemente archivado proponía trasladar el **supuesto del aborto por violación del artículo 120 al artículo 119 junto al aborto terapéutico** (que no está penado). Además, obligaba al MINSA a establecer protocolos para estos casos de manera que uniformizaba los estándares de atención de calidad.

Por Josefina Miró Quesada (josefina.miroquesada@peru21.com)

http://peru21.pe/politica/que-ocurre-proyecto-ley-despenalizar-aborto-violacion-sexual-peru-2219541

TEXTO 2

El Comercio

EL 52% A FAVOR DE DESPENALIZAR EL ABORTO EN CASOS DE VIOLACIÓN

El Perú es uno de los más conservadores en lo que se refiere al derecho de decidir de la mujer

El 52% a favor de despenalizar el aborto en casos de violación
Redacción EC 27.05.2015 / 09:18 am

En términos jurídicos, despenalizar el aborto en casos de violación sexual implica una ponderación de derechos. Es decir, poner en una balanza el derecho de la madre a decidir y el del concebido a la vida (según la Constitución, el concebido es sujeto de derecho).

Mientras que en el Parlamento se ha optado por archivar el proyecto, en Lima ha habido demostraciones a favor de la despenalización en la puerta del Congreso. Según la última encuesta de **El Comercio**, elaborada por Ipsos-Perú, el 52% de los limeños está a favor de interrumpir el embarazo de una mujer que ha sido ultrajada, mientras que el 43% piensa lo contrario. Por otro lado, hay un 41% que cree que el aborto debe ser considerado ilegal en la mayoría de casos.

A FAVOR

¿Por qué en caso de abuso sexual la mayoría no rechaza el aborto? Para la directora de la ONG Manuela Ramos, María Elena Reyes, lo que inclina la balanza a favor del aborto es la realidad: el alto número de violaciones. Solo entre enero y noviembre del 2014, hubo 1.428 denuncias de violación en los Centros de Emergencia Mujer. La mayoría de víctimas es menor de 18 años.

Rossina Guerrero, directora de Promsex, coincide con Reyes y agrega un punto importante: aprobar la despenalización del aborto no significa que las víctimas de abuso sexual estén obligadas a abortar. "Se está luchando porque tengan el derecho a decidir", insiste.

Según Guerrero, la mayoría de violaciones a menores ha sido efectuada por sus propios parientes, por lo que el trauma psicológico es mayor. Por ello, la opción de abortar atenúa, de algún modo, el grave daño mental e irreparable que deben afrontar las víctimas.

La depresión que queda en las mujeres puede llevarlas hasta al suicidio. Por ello es alarmante que el Estado no ofrezca atención a las víctimas."La mujer violada está desprotegida en el Perú", agrega Karina Dianderas del Centro de Atención Psicosocial.

EN CONTRA

"Entre el derecho a vivir y el derecho a matar no hay mucho que pensar", dice el ex ministro de Salud, Luis Solari. Para él, antes de pensar en interrumpir el embarazo se debe buscar dar atención psicológica a las víctimas y crear centros de refugio para atenderlas.

Para el congresista de Fuerza Popular, Julio Rosas, el aborto somete a una segunda experiencia traumática a la mujer que ha sido violentada sexualmente. Según el parlamentario, se deben aprobar normas que protejan tanto a la madre como al menor, en las que se prevalezca el derecho a la vida, tal como dispone la Constitución.

De la misma opinión es el abogado constitucionalista Mario Castillo Freyre, quien considera que el aborto es un acto discriminatorio porque le quita el derecho a vivir solo a los que han sido concebidos bajo violación. Incluso asegura que aprobar la despenalización del aborto sería inconstitucional.

Recuperado de: http://elcomercio.pe/lima/52-favor-despenalizar-aborto-casos-violacion-367012

TEXTO 3

perupolitico.com

EL DEBATE SOBRE EL ABORTO EN EL PERÚ

Tuesday, 27 de October de 2009 Bernd Krehoff

A pesar de la oposición radical de la Iglesia Católica, el Perú podría dar un pequeño paso hacia la liberalización del aborto. En el Congreso, la Comisión Revisora del Código Penal ha recomendado permitir el aborto en casos de violación y cuando el feto sufre serias malformaciones.

El debate ha dividido no solamente al gobierno. Una reciente encuesta de la Universidad de Lima arroja un empate técnico cuando la pregunta es si se debe permitir el aborto por violación. Sin embargo, hay una marcada diferencia de opinión entre los estratos sociales.

Según la encuesta, el sector con ingresos económicos más altos muestra un claro respaldo a la despenalización del aborto por violación: un 61,5% está a favor. Otro es el resultado en el sector con los ingresos más bajos. Aquí, solamente el 22% de los encuestados aprueba la despenalización mientras que un 73% se muestra en contra de cambiar la ley.

La encuesta también plantea el aborto por malformación del feto. En este caso, un 60% de los encuestados con los ingresos más altos se muestra a favor de esta posibilidad, mientras que en el sector con menos ingresos el respaldo solamente alcanza el 39%.

Los encuestadores de la Universidad de Lima vienen planteando ambas preguntas desde el año 2002. Desde entonces, el respaldo general a la despenalización del aborto en casos de

violación y de malformación se ha incrementado notablemente: En el primer caso, de 38,1% (2002) a 47,5% (2009) y, en el segundo, de 33,4% (2002) a 51,5% (2009). También es interesante notar que el porcentaje de hombres y mujeres a favor y en contra del aborto no varía de forma significativa.

En el debate público, las acusaciones han predominado por sobre los argumentos. El cardenal Juan Luis Cipriani no dudó en comparar a los defensores de una posición más liberal con el rey Herodes quien, según el envangelio de Mateo, mandó a matar a todos los niños de dos años y menos en Belén.

Pero esta diatriba no debería impresionar a los legisladores ni al Ejecutivo. Como señala Gian Carlo Orbezo Salas en su última columna, "el Estado no puede elaborar políticas públicas ni legislar en función de creencias religiosas o dogmas de fe". Lo que debe importar es la integridad física, mental y moral de los ciudadanos habidos y por haber.

En vez de reducir la cantidad de abortos, la prohibición legal lleva a muchas mujeres desesperadas a terminar el embarazo en condiciones absolutamente espeluznantes. Según un reciente artículo del diario El Mundo de España, el aborto clandestino es la tercera causa de mortalidad materna en el Perú:

Cada día llegan decenas de mujeres de escasos recursos económicos a emergencias con infecciones, hemorragias y perforaciones causadas en abortos clandestinos, confirma el decano del Colegio Médico, quien explica que la Maternidad de Lima ha sido testigo de dramáticos casos en los que mujeres desesperadas se han lanzado por escaleras, se han golpeado el vientre con objetos contundentes e incluso han utilizado agujas de tejer y palitos de anticucho para autoinducirse un aborto. Por la penalización del aborto, las mujeres temer acudir de inmediato a urgencias y finalmente van cuando las infecciones están en estado muy avanzado, lo que convierte al aborto clandestino en un problema de salud pública (fuente: El Mundo).

Las autoridades políticas no pueden cerrar los ojos frente a esta realidad. Según un estudio de la ONG Flora Tristán, los abortos clandestinos en el Perú sumarían más 370 mil por año. Es una cifra muy alta, sobre todo si la comparamos con países que tienen una posición bastante más liberal frente al aborto. Alemania, por ejemplo, permite el aborto cuando el embarazo afecta la integridad psíquica de la mujer, lo cual hace que la cantidad de abortos clandestinos, o aquellos realizados en el extranjero, sea relativamente baja.

Estos números muestran la urgencia de repensar las políticas de salud reproductiva en el Perú. Un buen gobierno es aquel que contribuye al bienestar de sus ciudadanos – ricos y pobres, hombres y mujeres. Los argumentos morales son, sin duda, importantes, pero no deberían servir como pretexto para mantener leyes que, en vez de mejorar la situación de las mujeres embarazadas, tan sólo agravan la tragedia.

Por Bernd Krehoff

Recuperado de http://www.perupolitico.com/?p=1101

Luego de leer los tres textos, ¿qué opina acerca de la despenalización? y ¿Cuál es tu postura respecto a este tema? Utiliza esta página para elaborar un esquema, cuadro sinóptico u otro organizador como tu plan de escritura. En la otra página, escribirás un texto argumentativo. Su estructura incluirá: introducción y tesis (1 párrafo), argumentos y contraargumentos (3 párrafos) y conclusiones (1 párrafo). Colócale un título sugerente y apropiado.

PLAN DE ESCRITURA

TEXTO ARGUMENTATIVO

Escribe en estas líneas tu texto argumentativo. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

Anexo 4: Examen de desarrollo de salida

EVALUACIÓN DE COMUNICACIÓN Y LITERATURA 3.°

COMUNICACIÓN: Producción de textos escritos

Fecha:

90 min.

Apellidos y Nombres:

DNI: COAR:

INSTRUCCIONES PARA LOS ALUMNOS

- No abras esta prueba hasta que te autoricen.
- Cuando una frase o palabra no quieres que sea corregida, táchala con una línea.
- La puntuación máxima para esta prueba es 80 puntos.

12 páginas

INDICACIONES

Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de *"La visita del papa Francisco al Perú"*. **En cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre este tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.**

TEXTO 1

andina
AGENCIA PERUANA DE NOTICIAS

Papa Francisco visitará el Perú del 18 al 21 de enero próximo (ampliación)

10:42 | Lima, jun. 19.

El Papa Francisco visitará el Perú del 18 al 21 de enero del próximo año y recorrerá las ciudades de Lima, Puerto Maldonado y Trujillo, se anunció hoy en una conferencia de prensa realizada en la Conferencia Episcopal Peruana (CEP).

En el evento, al que asistió el presidente de la República, Pedro Pablo Kuczynski, el representante de la Nunciatura Apostólica en el Perú, Grzegorz Piotr, fue el encargado leer el texto del comunicado que hoy mismo se emitirá en la Santa Sede.

"Acogiendo la invitación de los respectivos jefes de Estado y de los obispos, su Santidad el Papa Francisco realizará un viaje apostólico a Chile del 15 al 18 de enero del 2018, visitando las ciudades de Santiago, Temuco e Iquique; y en Perú desde 18 al 21 de enero del 2018, visitando Lima, Puerto Maldonado y Trujillo", leyó Piotr.

Indicó a continuación que el programa de viaje del Sumo Pontífice será publicado a su debido tiempo. El anuncio de estas visitas se dio simultáneamente en Perú y Chile.

Sobre esta visita, el presidente Pedro Pablo Kuczynski dijo que será un “inmenso éxito”. Anunció que ha encargado al ministro de Trabajo y Promoción del Empleo, hacerse cargo de las coordinaciones en representación del Gobierno.

Cabe señalar que hace 32 años el Papa Juan Pablo II visitó varias ciudades del Perú, mientras que en 1988 volvió en una segunda visita con motivo de un congreso eucarístico nacional.

https://andina.pe/agencia/noticia-papa-francisco-visitara-peru-del-18-al-21-enero-proximo-ampliacion-671517.aspx

TEXTO 2

Perú21

¿Cuánto costará la visita del papa Francisco al Perú?

El sumo pontífice llegará a nuestro país y visitará Lima, Puerto Maldonado y Trujillo.

Actualizado el 26/09/2017 11:36 a.m.

Falta un poco más de 3 meses para que el papa Francisco visite el Perú. El pontífice llegará a nuestro país el próximo año, del 17 de enero —procedente de Chile—hasta el 21 de ese mes, y visitará Lima, Puerto Maldonado y Trujillo.

Tal y cómo ha sucedido cuando el papa ha visitado a otros países de América Latina, surge la pregunta de ¿cuánto costará su visita?. Primero, se debe destacar que el pontífice no cobra ni un centavo por visitar a las naciones.

Lo que costará será el acondicionamiento que el país tendrá que hacer para recibirlo a él y su comitiva. El monto final que se deberá invertir ya depende del estado de las infraestructuras públicas y de la seguridad del país.

Algunos gastos serán la remodelación y acondicionamiento de pistas. Además de habilitar los espacios para las misas multitudinarias que el pontífice ofrecerá en tres ciudades del país.

Se puede calcular un estimado, de acuerdo a las visitas del Papa a los siguientes países:

Estados Unidos (5 días) US$45 millones
México (6 días) US$10.1 millones
Ecuador (3 días) US$6 millones
Brasil (5 días) US$37 millones
Bolivia (3 días) US$4.6 millones
Paraguay (3 días) US$1.8 millones

El papa estará 4 días en nuestro país y basados en lo que gastó Ecuador y Bolivia, su visita podría demandar una inversión de más de US$6 millones. Sin embargo, debemos recordar que el pontífice se caracteriza por ser un líder austero, así que la cifra podría ser menor.

Sin duda, la visita del papa costará, pero también generará ingresos porque él no llega solo sino con una comitiva de prensa. Todo ello generará un gran impulso en la actividad económica (hoteles, transporte, restaurantes, etc).

El flujo de turistas para esa fecha aumentaría, tal y como ocurre en otras naciones visitadas por Francisco. Ante ello, el Gobierno tendrá que definir un plan de gastos para atender la demanda de visitantes.

https://peru21.pe/lima/costara-visita-papa-francisco-peru-82288-noticia/

TEXTO 3

Visita del papa Francisco al Perú generaría US$180 millones en turismo

De acuerdo al director del Observatorio Turístico del Perú (OTP) de la Universidad de San Martín de Porres, José Marsano, los turistas locales gastarían US$300, mientras que los extranjeros tendrían un gasto de 800 dólares.

Actualizado el 05/09/2017 08:01 a.m.

El papa Francisco visitará el Perú del 18 y 21 de enero del 2018, mucho se ha hablado sobre su visita: ¿cuánto le costará al Estado?, ¿es necesario ese gasto?, etc. Sin embargo, poco se dice sobre las ganancia que también se generarían.

De acuerdo al director del Observatorio Turístico del Perú (OTP) de la Universidad de San Martín de Porres, José Marsano, la visita del pontífice creará una movilización de alrededor de 200 mil turistas a nivel interno con un gasto promedio de 300 dólares en esta fecha. Así, el gasto estimado del turismo interno sería de 60 millones de dólares.

Pero esto no es todo, para el turismo externo se calcula una movilización de alrededor de 150 mil turistas con un gasto promedio de 800 dólares. De esta forma, el gasto promedio bordearía los 120 millones de dólares.

Así, la recaudación total con motivo de la visita del Santo Padre sería de 180 millones de dólares.

Se debe tener en cuenta que para la visita del papa a nuestro país, se ha calculado que la infraestructura que se construirá para estos días demandará una inversión de 6 millones de dólares.

https://peru21.pe/peru/visita-papa-franscisco-peru-generaria-us-180-millones-turismo-374550-noticia/

Luego de leer los tres textos, responde: ¿qué opinas acerca de la visita del papa Francisco al Perú? y ¿cuál es tu postura respecto a este tema? Utiliza esta página para elaborar un esquema, cuadro sinóptico u otro organizador como tu plan de escritura. En la otra página, escribirás un texto argumentativo. Su estructura incluirá: introducción y tesis (1 párrafo), argumentos y contraargumentos (3 párrafos) y conclusiones (1 párrafo). Colócale un título sugerente y apropiado.

PLAN DE ESCRITURA

TEXTO ARGUMENTATIVO

Escribe en estas líneas tu texto argumentativo. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

Anexo 5. Instrumento de recolección de datos

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EVALUAR EL TEXTO ESCRITO		
Datos del estudiante		
Institución educativa		Distrito
Grado y sección		Edad
Género	Idioma	Fecha

CONSIGNA:

Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema, en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.

DIMENSIONES	SUB-DIMENSIÓN	INDICADORES	PUNTAJE ESPERADO	PUNTAJE OBTENIDO
Conocimiento y comprensión de textos	Manejo del tema	Demuestra un conocimiento y una comprensión perspicaces del tema planteado en la consigna. Utiliza de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5	
	Plan de redacción	Elabora un Plan de redacción completo y complejo para organizar sus ideas y que incluirá en el texto argumentativo, considerando su estructura formal: introducción, desarrollo y conclusión.	5	
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto argumentativo totalmente acorde a la instrucción. El texto responde a la consigna planteada y a todas sus implicancias.	5	
	Razonamiento lógico	Se evidencia que el texto es producto de un muy buen razonamiento. Incluye abundantes generalizaciones, inferencias y conclusiones	5	

		pertinentes, a partir de lo leído.		
	TOTAL		20	
Originalidad y criticidad	Tesis y postura	Expresa la tesis y postura personal del texto argumentativo con claridad, coherencia, originalidad y contundencia.	5	
	Argumentos	Defiende su postura de manera contundente. Utiliza 3 o más argumentos convincentes.	5	
	Contraargumentos	Presenta dos contraargumentos sólidos para defender su postura o para discutirla.	5	5
	Secuencia discursiva	El texto presenta una secuencia discursiva argumentativa completa, correcta y eficaz que busca efectos significativos en el lector. Utiliza diversas estrategias discursivas en la introducción, el desarrollo y la conclusión. Evidencian su propio estilo y un juicio independiente.	5	5
	TOTAL		20	
Organización e integración de ideas	Citas	Incorpora tres citas o más de distinto tipo que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5	
	Referencias	Utiliza correctamente las normas de citado y referencias del estilo APA.	5	
	Coherencia	El texto presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí, no existiendo contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5	
	Cohesión	Utiliza mecanismos de cohesión en el texto: referentes textuales y	5	

		conectores lógicos (punto y coma, punto y seguido, punto y aparte); de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, que garantizan también la coherencia del texto. Puede presentar hasta un error.		
	TOTAL		20	
Uso de la lengua	Registro	Usa palabras, frases hechas o expresiones propias del lenguaje formal. Estas son adecuadas en su totalidad al contexto del texto y los destinatarios	5	
	Adecuación gramatical	Se observa adecuación gramatical a lo largo del texto. No existen discordancias de género, número o persona.	5	
	Manejo lexical	No presenta errores en el manejo lexical o conocimiento vocabular.	5	
	Ortografía	No presenta errores de ortografía (por comisión u omisión): tildación, uso de mayúsculas y grafías.	5	
	TOTAL		20	
TOTAL			80	

Ministerio de Educación del Perú (2017). Guía curricular de Comunicación y Literatura. Lima-Perú: Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento.

Anexo 6. Unidades y sesiones de aprendizaje

UNIDAD DE APRENDIZAJE N.° 2

I. DATOS GENERALES

1.1.INSTITUCIÓN EDUCATIVA	**:** Huancavelica
1.2.ASIGNATURA	**:** Comunicación y Literatura
1.3.TITULO DE LA UNIDAD	**:** Elaboramos textos argumentativos
1.4.BIMESTRE	**:** I
1.5.DURACIÓN	**:** Del 30 de abril al 1 de junio
1.6.HORAS PEDAGÓGICAS	**:** 35 horas
1.7.GRADO Y SECCIÓN	**:** 3.ro "C"
1.8.PROFESOR (ES)	**:** Joel Lenner Castañeda Dueñas

II. VÍNCULO CON EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

NO	
SÍ	**X**

TÍTULO : "Yo sirvo para dirigir y dirijo para servir"

III. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD

En esta unidad los estudiantes conocerán, interiorizarán y se familiarizarán con la naturaleza y la elaboración del texto argumentativo; para ello se procurará enfatizar en cinco procesos que procurarán en el estudiante la indagación, el desarrollo de la autonomía, la construcción de significado y la evaluación. Estas etapas son:

- **¿Qué voy a aprender?: Apropiación e interiorización de los objetivos de aprendizaje.** Aquí los estudiantes realizarán una serie de actividades dirigidas a comprender el objetivo de la presente unidad, los aprendizajes esperados y el conocimiento del instrumento de evaluación; así como se les planteará una situación retadora para desarrollar la asignatura de TDC.
- **No puedo dar aquello que no tengo: Modelado.** Aquí el docente toma el protagonismo para ejemplificar las actividades posteriores a realizar; así, realiza un análisis morfosintáctico de un texto argumentativo, así como demuestra sus habilidades durante la elaboración de un texto argumentativo.
- **Para escribir hay que conocer: Ampliación del repertorio cognoscitivo.** Aquí los estudiantes realizarán una serie de actividades que procurarán la interiorización de las convenciones del género argumentativo (Super, macro y micro estructura).
- **Piensa, diviértete y crea: Producción.** Aquí los estudiantes desarrollan los procesos didácticos de la competencia produce textos escritos: planificación, textualización y revisión; asimismo, esto incluye la indagación del tema a abordar.

- **¿Qué aprendí?, ¿cómo aprendí:** Metacognición. Aquí los estudiantes reflexionarán respecto a las actividades realizadas a lo largo de la ejecución de la Unidad didáctica, así como del producto elaborado.

Con el objetivo de medir el desarrollo de las competencias de los estudiantes al inicio y final de la ejecución de la Unidad didáctica, se aplicará una evaluación diagnóstica y una evaluación final respectivamente.

IV. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS COAR			
X	El estudiante como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.	**X**	La indagación como base del proceso enseñanza- aprendizaje
	El desarrollo de competencias transversales y específicas de alta Exigencia.		El uso de herramientas tecnológicas para la innovación
X	El desarrollo de la mentalidad local y global para una mejor comprensión del mundo.		La interdisciplinariedad para la comprensión de grandes ideas
	La evaluación como la principal estrategia de aprendizaje		

V. PREGUNTA DE TDC ARTICULADORA A TODAS LAS ASIGNATURAS

Trabajo de situaciones de vida real

VI. ORGANIZACIÓN DE SESIONES

N.°	HORAS	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑO ESPECÍFICO	SECUENCIA TEMÁTICA
1	3	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Obtiene información del texto ○ Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector ○ Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos	○ Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto. ○ Comenta las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos a partir del análisis exhaustivo. ○ Comenta la ideología, las representaciones y los valores sociales y culturales que subyacen a los textos a partir de señales o rasgos explícitos en el texto. ○ Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección. ○ Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.	○ Aplicación de una evaluación diagnóstica

		PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Maneja la información pertinente al tema ○ Planifica la redacción de textos escritos ○ Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura ○ Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos ○ Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica	○ Maneja información confiable y pertinente como consecuencia de la indagación, revisión y selección de diversas fuentes primarias y secundarias. ○ Planifica el texto considerando el propósito comunicativo, el tipo de texto, la secuencia discursiva y el tipo de destinatario. Selecciona información suficiente, pertinente y confiable para producir el texto. ○ Produce un texto organizando sus ideas de manera coherente donde se considera la pertinencia, la precisión y la adecuación. Evita contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades y datos e ideas sin sentido. Estructura las ideas respetando la estructura interna de un párrafo basado en ideas principales y secundarias, que desarrollan la idea central, respeta la estructura externa: introducción, desarrollo y conclusión. ○ Produce un texto donde se revela el manejo eficiente de la intertextualidad para explicar, fortalecer y sustentar sus ideas. Se respeta las convenciones de citado y referencias del modelo APA sexta edición de fuentes primarias y secundarias que requiera para su fin. ○ Produce un texto que evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto y manejo adecuado de la ortografía, evita errores por comisión u omisión. Evidencia manejo lexical o conocimiento de vocabulario adecuado al contexto comunicativo y a los destinatarios. ○ Produce un texto que evidencie el uso adecuado de recurso y estrategias discursivas lingüísticas y literarias que demuestren su creatividad para lograr el propósito comunicativo. Plantea una postura crítica original sobre lo que produce como consecuencia de revisión de otras perspectivas o posturas. ○ Evalúa de manera constante el texto tanto en contenido, convenciones de la lengua, recursos y estrategias discursivas, léxico, integración de idea y originalidad con la finalidad de lograr el propósito comunicativo que pretende.	

2	7	COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL	○ Escucha comprensivamente los textos orales ○ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que escucha ○ Expresa sus ideas con coherencia y lógica ○ Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos ○ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que produce	○ Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. ○ Explica las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos orales a partir del análisis del texto. ○ Participa en diversos interacciones orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a su saber previo y a la información producto de la indagación con la finalidad de sustentar, persuadir y contraargumentar. Utiliza estrategias discursivas pertinentes y, normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.	○ Presentación de la Unidad didáctica. ○ Presentación de los aprendizajes esperados. ○ Socialización del instrumento de evaluación. ○ Organización de actividades. ○ TDC y preguntas de segundo orden.

3	7	COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL	○ Escucha comprensivamente los textos orales ○ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que escucha ○ Expresa sus ideas con coherencia y lógica ○ Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos ○ Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que produce	○ Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. ○ Explica las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos orales a partir del análisis del texto. ○ Participa en diversos interacciones orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a su saber previo y a la información producto de la indagación con la finalidad de sustentar, persuadir y contraargumentar. Utiliza estrategias discursivas pertinentes y, normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.	**MODELADO DEL DOCENTE:** ○ Análisis morfosintáctico del texto argumentativo (Superestructura). ○ Trabajo en equipos colaborativos (Análisis morfosintáctico de la superestructura del texto) ○ Análisis morfosintáctico del texto argumentativo (Macroestructura). ○ Trabajo en equipos colaborativos (Análisis morfosintáctico de la macroestructura del texto) ○ Análisis morfosintáctico del texto argumentativo (Microestructura). ○ Trabajo en equipos colaborativos (Análisis morfosintáctico de la microestructura del texto)
		COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Obtiene información del texto ○ Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector ○ Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos	○ Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto. ○ Comenta las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos a partir del análisis exhaustivo. ○ Comenta la ideología, las representaciones y los valores sociales y culturales que subyacen a los textos a partir de señales o rasgos explícitos en el texto. ○ Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección. ○ Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.	

4	7	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Obtiene información del texto ○ Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector ○ Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos	○ Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto. ○ Comenta las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos a partir del análisis exhaustivo. ○ Comenta la ideología, las representaciones y los valores sociales y culturales que subyacen a los textos a partir de señales o rasgos explícitos en el texto. ○ Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección. ○ Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.	○ Evaluación y revisión de textos argumentativos. ○ Socialización de resultados. ○ Análisis del texto ¿Quién manda?, el billón de bacterias de Eduardo Punset. ○ Socialización de resultados.
5	7	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Obtiene información del texto ○ Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector ○ Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos	○ Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto. ○ Comenta las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos a partir del análisis exhaustivo. ○ Comenta la ideología, las representaciones y los valores sociales y culturales que subyacen a los textos a partir de señales o rasgos explícitos en el texto. ○ Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección. ○ Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.	○ Ampliación del repertorio cognitivo (Indagación) ○ Tesis y argumentación ○ Discusión ○ Organización de la información

		PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Maneja la información pertinente al tema ○ Planifica la redacción de textos escritos ○ Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura ○ Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos ○ Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica	○ Maneja información confiable y pertinente como consecuencia de la indagación, revisión y selección de diversas fuentes primarias y secundarias. ○ Planifica el texto considerando el propósito comunicativo, el tipo de texto, la secuencia discursiva y el tipo de destinatario. Selecciona información suficiente, pertinente y confiable para producir el texto.	

6	7	PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Maneja la información pertinente al tema ○ Planifica la redacción de textos escritos ○ Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura ○ Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos ○ Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica	○ Produce un texto organizando sus ideas de manera coherente donde se considera la pertinencia, la precisión y la adecuación. Evita contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades y datos e ideas sin sentido. Estructura las ideas respetando la estructura interna de un párrafo basado en ideas principales y secundarias, que desarrollan la idea central, respeta la estructura externa: introducción, desarrollo y conclusión. ○ Produce un texto donde se revela el manejo eficiente de la intertextualidad para explicar, fortalecer y sustentar sus ideas. Se respeta las convenciones de citado y referencias del modelo APA sexta edición de fuentes primarias y secundarias que requiera para su fin. ○ Produce un texto que evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto y manejo adecuado de la ortografía, evita errores por comisión u omisión. Evidencia manejo lexical o conocimiento de vocabulario adecuado al contexto comunicativo y a los destinatarios. ○ Produce un texto que evidencie el uso adecuado de recurso y estrategias discursivas lingüísticas y literarias que demuestren su creatividad para lograr el propósito comunicativo. Plantea una postura crítica original sobre lo que produce como consecuencia de revisión de otras perspectivas o posturas. ○ Evalúa de manera constante el texto tanto en contenido, convenciones de la lengua, recursos y estrategias discursivas, léxico, integración de idea y originalidad con la finalidad de lograr el propósito comunicativo que pretende.	○ Textualización del texto argumentativo. ○ Revisión del texto argumentativo ○ Evaluación de las actividades realizadas

7	3	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Obtiene información del texto ○ Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector ○ Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos	○ Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto. ○ Comenta las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos a partir del análisis exhaustivo. ○ Comenta la ideología, las representaciones y los valores sociales y culturales que subyacen a los textos a partir de señales o rasgos explícitos en el texto. ○ Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección. ○ Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.	○ Evaluación final

		PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	○ Maneja la información pertinente al tema ○ Planifica la redacción de textos escritos ○ Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura ○ Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos ○ Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica	○ Maneja información confiable y pertinente como consecuencia de la indagación, revisión y selección de diversas fuentes primarias y secundarias. ○ Planifica el texto considerando el propósito comunicativo, el tipo de texto, la secuencia discursiva y el tipo de destinatario. Selecciona información suficiente, pertinente y confiable para producir el texto. ○ Produce un texto organizando sus ideas de manera coherente donde se considera la pertinencia, la precisión y la adecuación. Evita contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades y datos e ideas sin sentido. Estructura las ideas respetando la estructura interna de un párrafo basado en ideas principales y secundarias, que desarrollan la idea central, respeta la estructura externa: introducción, desarrollo y conclusión. ○ Produce un texto donde se revela el manejo eficiente de la intertextualidad para explicar, fortalecer y sustentar sus ideas. Se respeta las convenciones de citado y referencias del modelo APA sexta edición de fuentes primarias y secundarias que requiera para su fin. ○ Produce un texto que evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto y manejo adecuado de la ortografía, evita errores por comisión u omisión. Evidencia manejo lexical o conocimiento de vocabulario adecuado al contexto comunicativo y a los destinatarios. ○ Produce un texto que evidencie el uso adecuado de recurso y estrategias discursivas lingüísticas y literarias que demuestren su creatividad para lograr el propósito comunicativo. Plantea una postura crítica original sobre lo que produce como consecuencia de revisión de otras perspectivas o posturas. ○ Evalúa de manera constante el texto tanto en contenido, convenciones de la lengua, recursos y estrategias discursivas, léxico, integración de idea y originalidad con la finalidad de lograr el propósito comunicativo que pretende.	

VII. VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SUBCRITERIOS	DESEMPEÑOS	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Conocimiento y comprensión de textos.	○ Manejo del tema ○ Plan de redacción ○ Respuesta a la consigna ○ Razonamiento lógico	○ Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto. ○ Comenta las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos a partir del análisis exhaustivo. ○ Comenta la ideología, las representaciones y los valores sociales y culturales que subyacen a los textos a partir de señales o rasgos explícitos en el texto. ○ Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección. ○ Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.	Rúbrica de evaluación
Originalidad y criticidad	○ Tesis y postura ○ Argumentos ○ Contraargumentos ○ Secuencia discursiva	○ Maneja información confiable y pertinente como consecuencia de la indagación, revisión y selección de diversas fuentes primarias y secundarias. ○ Planifica el texto considerando el propósito comunicativo, el tipo de texto, la secuencia discursiva y el tipo de destinatario. Selecciona información suficiente, pertinente y confiable para producir el texto. ○ Produce un texto organizando sus ideas de manera coherente donde se considera la pertinencia, la precisión y la adecuación. Evita contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades y datos e ideas sin sentido. Estructura las ideas respetando la estructura interna de un párrafo basado en ideas principales y secundarias, que desarrollan la idea central,	
Organización e integración de ideas	○ Citas ○ Referencias ○ Coherencia ○ Cohesión		
Uso de la lengua	○ Registro ○ Adecuación gramatical ○ Manejo lexical		

	○ Ortografía	respeta la estructura externa: introducción, desarrollo y conclusión. ○ Produce un texto donde se revela el manejo eficiente de la intertextualidad para explicar, fortalecer y sustentar sus ideas. Se respeta las convenciones de citado y referencias del modelo APA sexta edición de fuentes primarias y secundarias que requiera para su fin. ○ Produce un texto que evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto y manejo adecuado de la ortografía, evita errores por comisión u omisión. Evidencia manejo lexical o conocimiento de vocabulario adecuado al contexto comunicativo y a los destinatarios. ○ Produce un texto que evidencie el uso adecuado de recurso y estrategias discursivas lingüísticas y literarias que demuestren su creatividad para lograr el propósito comunicativo. Plantea una postura crítica original sobre lo que produce como consecuencia de revisión de otras perspectivas o posturas. ○ Evalúa de manera constante el texto tanto en contenido, convenciones de la lengua, recursos y estrategias discursivas, léxico, integración de idea y originalidad con la finalidad de lograr el propósito comunicativo que pretende.	

VIII. BIBLIOGRAFÍA Y/O RECURSOS DE SOPORTE PARA EL DOCENTE Y ESTUDIANTES

ANGUIANO, M. L., HUERTA, J. C., IBARRA, J. A. y ALMAZAN, K. (2014) Manual básico para la escritura de ensayos. Estudios y propuestas de lenguaje y educación. México. Consejo Puebla de lectura, A. C.

CASTAÑEDA, J. (2018) Manual de redacción de ensayo argumentativo. Primera edición. Huancavelica, Perú: COAR Huancavelica

DEBEDSAR (2017) Currículo para los colegios de Alto rendimiento (Versión preliminar)

HILDEBRABDT, C. (2011) Una piedra en el zapato. Perú, Edición Tierra Nueva.

IB (Bachillerato internacional) (2011) Los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en el Programa de diploma. Reino Unido. Organización del Bachillerato Internacional.

PUNSET, E. (2015) Carta a mis nietas. Todo lo que he aprendido y me ha conmovido. Perú, Editorial Planeta S.A.

TITINGER, D. (2012) Dios es peruano, historias reales para creer en un país. Perú, Editorial Planeta S.A.

UNIDAD II – SESIÓN DE APRENDIZAJE N.° 1

I. DATOS GENERALES

1.1.INSTITUCIÓN EDUCATIVA :
1.2.ASIGNATURA : Comunicación y Literatura
1.3.TITULO DE LA SESIÓN : ¿Qué aprenderemos?
1.4.BIMESTRE : I
1.5.DURACIÓN : Del 30 de abril al 5 de mayo
1.6.HORAS PEDAGÓGICAS : 7 horas
1.7.GRADO Y SECCIÓN : 3.ro "C"
1.8.PROFESOR (ES) : Joel Lenner Castañeda Dueñas

II. VÍNCULO CON LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DE DIPLOMA Y EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

X	**Teoría del conocimiento**		**Monografía**
	Creatividad, actividad y servicio		**Proyecto interdisciplinario**
	Mentalidad Internacional		
Se propone un bloque íntegro para desarrollar preguntas de Teoría del Conocimiento aplicada al área.			

I. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPACIDADES:

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

- Escucha comprensivamente los textos orales
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que escucha
- Expresa sus ideas con coherencia y lógica
- Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que produce

DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS:

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

- Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.
- Explica las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos orales a partir del análisis del texto.
- Participa en las interacciones orales con sus compañeros alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a su saber previo y a la información producto de la indagación con la finalidad de sustentar, persuadir y contraargumentar. Utiliza estrategias discursivas pertinentes y, normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.

TEMÁTICA:

- Presentación de la Unidad didáctica.
- Presentación de los aprendizajes esperados.
- Socialización del instrumento de evaluación.
- Organización de actividades.
- TDC y preguntas de segundo orden.

EVIDENCIA: Organizador gráfico

Actividades en la enseñanza-	Recursos y	Tiempo

<table>
<tr><th>Aprendizaje</th><th>materiales</th><th></th></tr>
<tr>
<td>

PRIMER BLOQUE (135 minutos):

<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>

El docente da la bienvenida a los estudiantes y expone a través del proyector un álbum virtual de las actividades realizadas durante la unidad anterior. Culminada la exposición pregunta:

- ¿Fue de su agrado las imágenes observadas?
- ¿Qué momentos les agradó más?, ¿qué recordaron?

En cada respuesta, el docente va profundizando los comentarios que se logran hilvanar, enfatizando en cada uno de ellos el comportamiento mostrado por los estudiantes a lo largo de la ejecución de la unidad anterior; luego los invita a relatar algunas anécdotas.

A partir de estas anécdotas, el docente procura la reflexión por parte de los estudiantes, realizando preguntas como:

- ¿Qué actitudes positivas y negativas se presentaron durante el mes pasado?
- ¿Qué actitudes perjudicaron al desarrollo óptimo de las sesiones de clase?
- ¿Qué propondrías para evitar dichas actitudes?

El docente, en un cuadro de doble entrada, recoge la información proporcionada por los estudiantes:

<table>
<tr><th>ACTITUDES QUE PERJUDICARON EL DESARROLLO ÓPTIMO DE LAS SESIONES DE CLASE DURANTE LA UNIDAD PASADA</th><th>PROPUESTAS PARA EVITAR ACTITUDES NEGATIVAS A LO LARGO DEL DESARROLLO DEL LA UNIDAD ACTUAL</th></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

A partir del cuadro de doble entrada, el docente orienta a los estudiantes por una actitud positiva que coadyuve a la labor escolar a lo largo de la presente unidad y propone elevar las Normas de convivencia.

A continuación, se presenta el propósito de la sesión y el producto que se obtendrá:

- Conoceremos los aprendizajes esperados de la presente unidad, para ello elaboraremos un organizador gráfico que sistematice la información.

Luego, el docente, explica el proceso a realizarse a lo largo de la sesión:

- Lectura y análisis de los aprendizajes esperados priorizados.
- Interiorización de los criterios de evaluación.
- Generación de preguntas de segundo orden en el área de comunicación.

<u>DESARROLLO / ACCIÓN</u>

El docente distribuye a los estudiantes, pequeñas imágenes de rostros con diferentes estados de ánimo (alegre, serio, triste y temeroso) y orienta que imiten los mismos gestos e identifiquen

</td>
<td>Laptop
Parlantes
Proyector
Internet
Rúbrica de evaluación
PPT sobre TDC
Guía de Comunicación</td>
<td>135 minutos</td>
</tr>
</table>

(trasladándose por el aula) entre sus compañeros a aquellos que manifiestan la misma expresión (Debe formarse grupos de 4 o 5 integrantes). Ya agrupados, el docente distribuye a cada equipo los siguientes textos que corresponden con la naturaleza del área y el instrumento de evaluación a utilizar para valorar el producto de la unidad: - Aprendizaje esperado (Anexo 1). A continuación, dialogan al interior de cada grupo procurando consensuar sus ideas. Este consenso debe ser plasmado en un organizador gráfico para ser expuesto después. En tanto, el docente coadyuva en el trabajo orientando y respondiendo pertinentemente a las preguntas formuladas. Recoge evidencias del trabajo realizado. Culminada la actividad, el docente propone que cada grupo organice la exposición de sus conclusiones, para ello eligen entre uno a dos compañeros para que los represente. Al final de cada exposición los estudiantes realizan preguntas necesarias que permitan esclarecer sus exposiciones. El docente sistematiza la información a partir del trabajo realizado, enfatizando en el trabajo a desarrollarse a lo largo de la presente unidad: Redacción de textos argumentativos. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas: ➢ ¿Qué aprendimos hoy? ➢ ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión? ➢ ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas. **BLOQUE II** **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** En esta segunda parte de la sesión, el docente propone que cada estudiante rememore los conflictos ideológicos en la que se ha visto implicado (discusión con padres, compañeros u otros, agresiones o discriminación a consecuencia de su forma de pensar, sus creencias o costumbres, etc.). A continuación solicita que se agrupen y compartan sus recuerdos en base a las siguientes preguntas: ➢ ¿Qué pensamientos e ideas sobre la sociedad y el conocimiento que considero que son verdaderos, me cuestionaron en alguna ocasión?, ¿bajo qué argumentos? ➢ ¿Cuáles son los argumentos que usé para defender mi postura? ➢ ¿Cuáles son los obstáculos que considero, no me permiten cuestionar mis ideas y aceptar las ideas y posturas de los demás?, ¿Por qué? ➢ ¿A qué conclusión llegué? Culminada la actividad, el docente solicita que todos los estudiantes tomen sus sillas y formen un semicírculo al centro del aula. A continuación, se promueve un diálogo en el aula en donde cada quien presenta sus opiniones o respuestas a las preguntas. El docente reflexiona conjuntamente con los estudiantes y recuerda el propósito de la sesión: Continuamos conociendo los aprendizajes esperados de la asignatura, para ello elaboraremos un organizador gráfico que sistematice la información.		

DESARROLLO / ACCIÓN

El docente distribuye a cada grupo las palabras claves y específicas del área (en relación a Teoría del conocimiento), las formas de pensamiento y otros que desarrollan propiamente el pensamiento complejo.

El docente esclarece el objetivo de la actividad: Generación de preguntas de segundo orden en el área de comunicación.

A continuación proyecta en la pizarra un PPT con la información pertinente sobre la parte conceptual de las preguntas de primer y segundo orden (Anexo 3), así como ejemplos. El docente explica y promueve la comprensión de los mismos.

Se proyecta el video "*El otro niño*" del programa de televisión vespertino uruguayo "*Voces anónimas*"; a partir de este, genera preguntas de segundo orden; el cual propone como ejemplos para que los estudiantes puedan hacer lo mismo en la siguiente actividad.

PREGUNTAS DE PRIMER ORDEN	PREGUNTAS DE SEGUNDO ORDEN
¿Cuál es el mensaje del texto? ¿A qué género pertenece? Según el texto, ¿Cuáles son las características de las leyendas?	¿De qué manera puede ser usado el lenguaje para transmitir temor al espectador o receptor del mensaje? ¿En qué medida, las leyendas urbanas, reflejan la idiosincrasia de una determinada comunidad?

A continuación se procede a proyectar el video "*Daniel Viglietti Mario Benedetti - Otra voz canta Desaparecidos*". El estudiante, haciendo uso de las palabras claves y las formas de pensamiento genera preguntas de segundo orden respecto al tema del video observado.

PREGUNTAS DE PRIMER ORDEN	PREGUNTAS DE SEGUNDO ORDEN

Los estudiantes socializan sus trabajos. Al finalizar la actividad vuelve a su equipo de trabajo y dialoga respecto a su exposición y la de sus compañeros.

CIERRE / REFLEXIÓN

Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿En qué medida la formulación de preguntas de segundo orden puede ayudarnos a argumentar mejor nuestras ideas?
- ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión?
- ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos?

El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.

BLOQUE III

INICIO / INDAGACIÓN

El docente distribuye a todos los estudiantes una hoja bond A4 reciclada. A continuación da las siguientes instrucciones.

- Doblar el papel en 2, de modo que al volver a extenderlas podamos ver la hoja dividida en dos partes iguales.
- Volver a doblar el papel, esta vez en 4, de modo que al volver a extenderlas podamos ver la hoja dividida en cuatro partes iguales.
- Ahora cortar el ángulo de una esquina.
- Desdoblar el papel

Una vez ejecutado la actividad, el docente pregunta:

- ¿Cuál es el resultado final de la actividad?
- ¿Cuáles son las razones por las que no todos llegaron a formar la misma figura con la hoja?
- ¿De qué manera podríamos aterrizar las mismas conclusiones a la que nos conlleva esta actividad, en nuestra práctica pedagógica en el aula?

Los estudiantes reflexionan dialogando con el compañero de al lado; en tanto, el docente recuerda el propósito de la sesión: Continuamos conociendo los aprendizajes esperados de la asignatura, en esta ocasión reflexionaremos en relación a la importancia del uso de criterios para la elaboración de nuestro producto de unidad (Reflexiona en razón a la importancia de las consignas para la ejecución de una actividad; estas deben ser claras y precisas. Enfatiza en que este fue la razón por la que durante la actividad anterior, todos estuvieron confundidos y con productos diversos).

DESARROLLO / ACCIÓN

El docente solicita volver a sus equipos de trabajo y distribuye a cada uno de estos la rúbrica de evaluación del texto argumentativo (Anexo 2) y que será utilizada al final de la unidad didáctica, no solo para elaborar el texto, sino también para evaluarla.

A continuación, el docente distribuye la temática a abordar a cada equipo de trabajo, de acuerdo al siguiente cuadro:

EQUIPO DE TRABAJO	CRITERIO
Equipo de trabajo 1	Conocimiento y comprensión de textos
Equipo de trabajo 2	Originalidad y criticidad
Equipo de trabajo 3	Organización e integración de ideas
Equipo de trabajo 4	Uso de la lengua

El docente propone las siguientes actividades:

- **Lectura individual de la rúbrica de evaluación.**
- **Diálogo grupal:** Los estudiantes conversan sobre lo comprendido de la lectura, así como formulan sus pareceres.
- **Elaboración de conclusiones:** En su cuaderno de campo, los estudiantes organizan la información respecto al contenido de la temática abordada.
- **Reorganización de los equipos de trabajo:** Se trata de intercambiar los integrantes de cada equipo de trabajo, realizar una especie collage; para ello cada equipo elige, de manera anticipada, un representante que deberá formar parte de otro equipo, de modo que el equipo 1 tenga un representante como mínimo en el equipo 2, equipo 3 y equipo 4; así como el equipo 2 debe tener como mínimo

un representante en el equipo 1, equipo, 3 y equipo 4 (Los demás equipos hacen lo mismo). ○ **Diálogo grupal ampliado:** Los representantes de cada equipo exponen las conclusiones en los equipos reorganizados, dando a conocer así el contendido de cada criterio de la rúbrica de evaluación. Los demás integrantes realizan las preguntas que sean necesarias para esclarecer los contenidos. Culminada la actividad, el docente solicita la sistematización de la información recabada a lo largo de los bloques anteriores; para ello propone la elaboración de un organizador gráfico gigante, en cuya construcción participarán todos los estudiantes del aula. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Ya finalizada la sesión, el docente realiza las siguientes preguntas: - ¿Cuál fue el propósito de nuestra sesión? - ¿El propósito fue alcanzado? - ¿Qué actividades realizaremos para alcanzarlos? - ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿cómo la superamos? - ¿Qué dificultades encontramos?, ¿cómo la superamos? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.		

ANEXOS:

ANEXO 1

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA 1: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

Esta competencia consiste en el dominio de habilidades comunicativas de lenguaje oral, es decir, ser capaz de comunicarse de forma oral en múltiples situaciones comunicativas, de tal manera que el estudiante pueda controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación. Asimismo, ser capaz de escuchar y comprender los mensajes explícitos e implícitos de distintos interlocutores.

Considerando las prácticas sociales del lenguaje, esta competencia implica otorgar importancia a los contextos y a las situaciones comunicativas, ya que condicionan los mensajes, la información y las intenciones comunicativas.

Esta competencia pone énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas orales dentro de contextos académicos, ya que las prácticas sociales más comunes de los estudiantes se dan dentro de espacios académicos. Entre ellas tenemos la socialización de productos o actividades, las interacciones colaborativas para la construcción del aprendizaje y la sustentación de investigaciones.

El desarrollo de esta competencia contribuye a la construcción de un diálogo abierto, responsable y democrático que respeta la diversidad lingüística y cultural para una convivencia sana y pacífica.

Esta competencia implica procesos complejos como la escucha con atención, identificación y reordenación de la información, los cuales otorgan significado y sentido a la información explícita e implícita a través de la inferencia. De manera simultánea, interpreta la cadena de sonidos y sus elementos segmentales y suprasegmentales, sino también se interpreta los silencios, los ritmos, las cadencias, la intensidad de la voz, la velocidad del habla, la sonrisa, gestos, movimientos quinestésicos según la situación comunicativa y reflexiona sobre lo que escucha para saber qué, cómo, por qué y para qué se dice, desarrollando en los estudiantes conciencia crítica frente a lo que escucha.

Asimismo, cuando se expresa adecúa su mensaje a la situación comunicativa y al contexto, por ello, utiliza recursos expresivos pertinentes a la situación. Además, antes y después de su emisión reflexiona sobre si la forma (lenguaje, estilo, estructura de las ideas, gestos, mirada, postura), el contenido (tema, ideas, argumentos, contraargumentos, falacias) y contexto (formas culturales, ideologías, estereotipos) de su discurso, son pertinentes a la situación y si contribuyen a mantener una interacción fluida, coherente, que permita una comunicación armónica y empática.

CAPACIDADES

Las capacidades de la competencia comprensión y expresión oral son:

- **Escucha comprensivamente los textos orales**

Esta capacidad implica otorgar importancia a los contextos y a las situaciones comunicativas, ya que condicionan los mensajes, la información y las intenciones comunicativas. Por lo tanto, cuando escucha con atención, identifica y reordena la

información, le va otorgando significado y sentido a la información explícita e implícita a través de la inferencia. De manera simultánea, interpreta la cadena de sonidos y sus elementos segmentales y suprasegmentales, sino también se interpreta los silencios, los ritmos, las cadencias, la intensidad de la voz, la velocidad del habla, la sonrisa, gestos, movimientos quinestésicos según la situación comunicativa

Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que escucha

Esta capacidad reflexiona sobre lo que escucha para saber qué, cómo, por qué y para qué se dice, y va desarrollando su conciencia crítica frente a lo que escucha. El estudiante es capaz de juzgar la solidez y validez de la información, de los argumentos, de los datos. Detectar incoherencias o contradicciones, impertinencias en el discurso oral, así como aspectos discursivos positivos que ayudan a lograr la intención del autor. Además, reconocer los valores y actitudes que promueven, y cómo ello influye en las interacciones humanas. Reflexionar sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos.

- **Expresa sus ideas con coherencia y lógica**
  Esta capacidad implica adecuar su mensaje a la situación comunicativa y al contexto. Requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa de orden estructural. En este proceso se deben respetar los principios del texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Además, es consciente de que las ideas del texto que produce no son en su totalidad propias, sino consecuencia de la indagación y lectura de otros autores, por ello es capaz de respetar la probidad académica utilizando un sistema de citado y referencia de manera pertinente para lograr su propósito comunicativo.
- **Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos**
  Esta capacidad consiste en realizar elecciones de estilo en términos de recursos lingüísticos, paralingüísticos, literarios y visuales, para lograr el efecto deseado en el destinatario y los objetivos planificados. Además, selecciona detalles y ejemplos pertinentes para desarrollar ideas que quiere demostrar o sustentar. Demuestra que su discurso es original, además es capaz de explorar las distintas perspectivas sobre un tema y presentar una reflexión crítica notable sobre nuevas perspectivas e ideas.

- **Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que produce**
  Esta capacidad consiste en reflexionar sobre si la forma (lenguaje, estilo, estructura de las ideas, gestos, mirada, postura), el contenido (tema, ideas, argumentos, contraargumentos, falacias) y contexto (formas culturales, ideologías, estereotipos) de su discurso, son pertinentes a la situación y si contribuyen a mantener una interacción fluida, coherente, que permita una comunicación armónica y empática.

COMPETENCIA 2: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Esta competencia implica un proceso de construcción del significado de un texto en la interacción lector, texto y contexto sociocultural del texto. Esta construcción implica

que el lector obtenga información, realice un análisis minucioso considerando el contexto para poder elaborar una interpretación y pueda emitir una postura personal frente a lo leído.

Esta comprensión debe considerar que tanto los lectores como los autores están situados, es decir, pertenecen a un contexto sociocultural, por ende, es preciso poner atención a esta realidad. Atendiendo a ello, el estudiante debe ser capaz de descubrir los objetivos, posturas, intenciones que subyacen las distintas modalidades de textos en este mundo de prácticas letradas contemporáneas. Así mismo los estudiantes están situados en otro contexto, tienen experiencias lectoras distintas, leen con intenciones distintas, por ello, las interpretaciones pueden ser múltiples. Considerar estas condiciones de la lectura son principios de un lector crítico.

Esta comprensión crítica implica detectar ideologías que subyacen a los discursos, descubrir su énfasis, reconocer sus incoherencias, tomar consciencia desde qué contexto fue escrito, además se puede detectar los supuestos, los mensajes ocultos y las mitigaciones.

CAPACIDADES

Las capacidades de la competencia comprensión de textos escritos son:

- **Obtiene información del texto**
  Esta capacidad implica que el estudiante es capaz de identificar la información explícita en el texto tanto ideas complejas como detalles del texto, estas pueden ser de estructura simple como compleja.

  La información que el lector busca se puede encontrar en una parte específica y acotada del texto, pero también puede ocurrir que la información se encuentre dispersa en distintas partes. Por otro lado, para obtener información del texto, es necesario, además, que el estudiante tenga habilidades y criterios de búsqueda de información.

- **Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector.**
  Esta capacidad implica que el estudiante es capaz de descomponer el texto en todos sus niveles para poder comprenderlo. Esta descomposición consiste en reconocer aspectos o elementos del contenido, la estructura interna y externa, el estilo, la técnica y el lenguaje del texto en relación con el contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector.

  En relación con el análisis del texto los estudiantes son capaces de reconocer el sentido específico de las palabras según el contexto, deducir el significado de palabras, frases oraciones con sentido figurado, ironía y doble sentido. Así también, llegar a la deducción sobre características, cualidades, funciones, roles de los actores, situaciones, temas, otros. Además, los estudiantes deben ser capaces de establecer jerarquías entre temas y subtemas, ideas principales e ideas secundarias, tesis, argumentos, contraargumentos y deducir cualquier tipo de relaciones lógicas a partir de ellas: causa-efecto, problema- solución, semejanzas, diferencias, analogías y otros.

Sobre la interpretación nuestros estudiantes podrán llegar a conclusiones lógicas y coherentes a partir de lo leído. En ese sentido serán capaces de atribuir significado a todos los elementos formales: lingüísticos, textuales, pragmáticos y paratextuales de manera integrada. De tal manera que puedan encontrar y explicar para otros el significado completo del texto, es decir, explicar o declarar el sentido global del texto como una unidad, así como el propósito del texto.

Además, implica que el estudiante sea capaz de atribuir sentido a los textos que lee a partir de este análisis minucioso y exhaustivo del texto leído. Ser capaz de explicar con claridad el contenido explícito e implícito que subyace en el texto. Es capaz de comprender la información, las connotaciones, implicancias y presupuestos para descubrir propósitos e intenciones que se esconden tras las estructuras y la expresión del texto.

Sin embargo, es necesario considerar que existe una relación biunívoca entre los modos en que se emplean los elementos formales para crear significado y la manera en que afectan a ese significado los hábitos de lectura definidos culturalmente y las circunstancias en que tienen lugar la producción y la recepción. Por lo tanto, esta interpretación está condicionada a factores culturales, sociales, ideológicos tanto de quien lo produce como de quien lo recibe.

- **Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos.**

Este nivel requiere que el estudiante sea capaz de opinar sobre el contenido del texto: tema, ideas, argumentos, contraargumentos, conclusiones, citas, referencias en función de las verdaderas intenciones que se esconden detrás del texto. Además, se puede reflexionar sobre la función, pertinencia y adecuación de la forma del texto (estructura, elementos paratextuales: cursivas, comillas, imágenes, símbolos, etc.) y de los recursos expresivos empleados (figuras, analogías, ironías, etc.).

Esta capacidad implica que el estudiante es capaz de juzgar la solidez y validez de la información, de los argumentos, de los datos. Así también, detectar incoherencias o contradicciones, impertinencias en el discurso, así como aspectos discursivos positivos que ayuden a identificar la intención del autor. Además, reconocer los valores y actitudes que promueven los textos, y cómo ello influye en las interacciones humanas. Por último, reflexionar sobre quiénes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quiénes se perjudican con ellos.

La reflexión y evaluación del contenido, la forma y el contexto como parte del proceso lector, es el nivel de comprensión que evidencia el logro de una comprensión crítica, fin de todo proceso lector.

COMPETENCIA 3: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Esta competencia implica producir textos como herramienta comunicativa con el propósito de interactuar con una variedad de interlocutores en diversas situaciones comunicativas.

Considerando que los estudiantes tienen necesidades e intereses dentro de sus prácticas sociales, sus escritos deben responder a ello. Se trata entonces de desarrollar esta competencia, de tal manera que el estudiante sea capaz de producir textos

contextualizados de diversa modalidad, que atiendan a sus propósitos, intenciones y posturas personales.

Dentro de toda esta gama de textos multimodales y de las prácticas letradas contemporáneas, los estudiantes están inmersos en situaciones comunicativas formales, por lo tanto, esta competencia también implica situarse adecuadamente y emplear las condiciones apropiadas de los textos académicos.

Este proceso de producción debe seguir un propósito claro que nazca de una planificación sistemática basada en la búsqueda de fuentes de información que reúnan criterios de fiabilidad y pertinencia, así como el respeto por las propiedades textuales que regulan el contenido y la forma del texto (coherencia, cohesión, adecuación, gramática y normativa) y las convenciones formales de la lengua, con la finalidad de asegurar el propósito comunicativo que persigue el estudiante.

CAPACIDADES:

Las capacidades de la competencia producción de textos escritos son:

- **Maneja la información pertinente al tema**
  Esta capacidad implica buscar información pertinente del tópico a tratar. Estas ideas deben de rastrearse en los conocimientos previos a través de la activación mental de la información, pero principalmente en fuentes de información. Esta capacidad requiere de la habilidad de búsqueda y obtención de información que consiste en acceder a la herramienta de búsqueda y realizar la primera exploración a través de distintos elementos de búsqueda. Además, consiste en evaluar fuentes de información para comprobar pertinencia, confiabilidad, relevancia, actualidad o vigencia y referencia de las fuentes de la información encontrada. Se debe consultar distintas fuentes que le permitan conocer y comprender el tema, ya que esto permitirá producir ideas con seguridad y pertinencia a la intención comunicativa.

- **Planifica la redacción de textos escritos**
  Esta capacidad consiste en representar el contenido y la forma del texto previo a la redacción, está guiada por la formulación del objetivo comunicativo final, es decir, el propósito, además los estudiantes deben seleccionar el destinatario, el tipo de texto y los recursos textuales. Esta planificación implica recuperar información importante, como consecuencia del manejo de la información, para organizarla a través de la selección de categorías, subtemas e ideas más importantes que resuman el tema en cuestión y que le permita elaborar un esquema. Este esquema de ideas puede ser elaborado siguiendo distintos modelos: numerados, de llaves, de flechas y otros. Se deben respetar dos criterios básicos para organizar el esquema: los elementos básicos del esquema y la relación entre estos. En este proceso de planificación también se organiza la forma del texto considerando el tipo de texto ayudado por modelos textuales.

- **Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura**

Esta capacidad consiste en convertir los subtemas, frases e ideas en texto, esto requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa de orden estructural. En este proceso se deben respetar los principios del texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Además, es consciente de que las ideas del texto que produce no son en su totalidad propias, sino consecuencia de la indagación y lectura de otros autores, por ello es capaz de respetar la probidad académica utilizando un sistema de citado y referencia de manera pertinente para lograr su propósito comunicativo.

- **Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos**
  Esta capacidad consiste en revisar y corregir el texto. La revisión en sí consiste en un proceso de lectura e identificación de los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos, además aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos. La tarea principal será el análisis de los textos intermedios o borradores. La corrección o edición le sigue al proceso de revisión, este consiste en superar las dificultades halladas. La evaluación puede surgir en cualquier momento, por tanto, puede interrumpir cualquier otro proceso, es decir, es permanente.

- **Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica**
  Esta capacidad consiste en realizar elecciones de estilo en términos de recursos lingüísticos, paralingüísticos, literarios y visuales, para lograr el efecto deseado en el destinatario y los objetivos planificados. Además, selecciona detalles y ejemplos pertinentes para desarrollar ideas que quiere demostrar o sustentar. Demuestra que su trabajo es personal porque ha pasado por el proceso creativo, además es capaz de explorar las distintas perspectivas sobre un tema y presentar una reflexión crítica notable sobre nuevas perspectivas e ideas.

COMPETENCIA 4: APRECIACIÓN LITERARIA

Esta competencia implica analizar los textos literarios centrando la atención en su contenido y en su forma, elementos que deben apreciarse en estrecha relación y que de manera conjunta otorgan a la misma los valores por los que se reconoce dentro del panorama literario.

Dependiendo del género de la obra en cuestión, el análisis repara en aspectos relacionados con el contenido, con el mensaje que trasmite. Se analiza el argumento o asunto de la obra, el tema tratado, el sistema de personajes creado en los que se destacan los conflictos en los que están inmersos, por solo mencionar categorías relevantes para el análisis.

El análisis comprende, además, aspectos de valor estético: la técnica, el lenguaje utilizado, la estructura del texto, las particularidades de la obra en correspondencia con la tendencia o movimiento literario en el que se ubica, entre otros aspectos. En determinados casos es necesario analizar la fuerza innovadora del texto, la ruptura con cánones establecidos o la continuidad de estos.

La lectura y el análisis de la obra deben implicar que el estudiante pueda emitir valoraciones sobre la misma: qué imagen se ha formado del texto leído, qué importancia le concede, qué representaciones se traducen, cuánto influye en los lectores.

Para realizar una apreciación literaria se requiere de la utilización de una metodología de análisis que facilite los procesos idóneos para una interpretación coherente y una crítica valorativa.

CAPACIDADES:

Las capacidades de la competencia Apreciación Literaria son:

- **Maneja los aspectos técnicos literarios**
  Esta capacidad implica que los estudiantes conozcan y comprendan la morfología de los distintos géneros literarios, así como los recursos expresivos literarios que le permitan analizar con precisión: el contenido, el estilo, la técnica, el lenguaje y la estructura de los textos literarios. Además, exige comprender cómo las cuestiones históricas y culturales en los que se produjo la obra influyen en ella y cómo estas determinan los modos de comprensión, así también cómo el contexto histórico cultural en que se recibe la obra influye en la comprensión. Así mismo, los estudiantes deben ser capaces de manejar metodológicas de análisis crítico que les permita realizar un estudio crítico de los textos.

- **Análisis de los aspectos técnicos literarios**
  Esta capacidad implica que los estudiantes realicen un estudio minucioso y completo de los textos literarios y reconozcan los aspectos técnicos: lenguaje, estructura, técnica y estilo, así como los vínculos existentes entre ellos para demostrar cómo estos aspectos configuran el significado e interpretaciones de los textos.

- **Discute los efectos de las técnicas literarias y su vínculo con el estilo y el significado**
  Esta capacidad implica que los estudiantes expliquen con eficacia cómo los recursos literarios utilizados en una obra influyen en la generación de emociones, tensiones y pensamientos del lector, y que junto con el estilo clásico, sobrio, denso o florido configuran el significado o sentido de la obra. Los estudiantes explican las intenciones que subyacen en los textos literarios a partir del análisis de la técnica y estilo.

- **Realiza una crítica literaria independiente**
  Esta capacidad implica que los estudiantes sean capaces de juzgar el contenido, la estructura, técnica, estilo y lenguaje de las obras literarias. Además, reconocer los valores y actitudes que promueven en la sociedad, y cómo ello influye en las interacciones humanas. Reflexionar sobre quienes se benefician de estas perspectivas sociales y quienes se perjudican con ellos. Permite explorar sus propias interpretaciones y experimentar con ellas, así como para cuestionar las

interpretaciones de los demás. Los estudiantes deben tener una variedad de oportunidades, tanto desde el punto de vista crítico como creativo, para demostrar su comprensión de los textos que lee.

Ministerio de Educación del Perú (2017). Guía curricular de Comunicación y Literatura. Lima-Perú: Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento.

ANEXO 2

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EVALUAR EL TEXTO ESCRITO		
Datos del estudiante		
Institución educativa		Distrito
Grado y sección		Edad
Género	Idioma	Fecha

CONSIGNA:

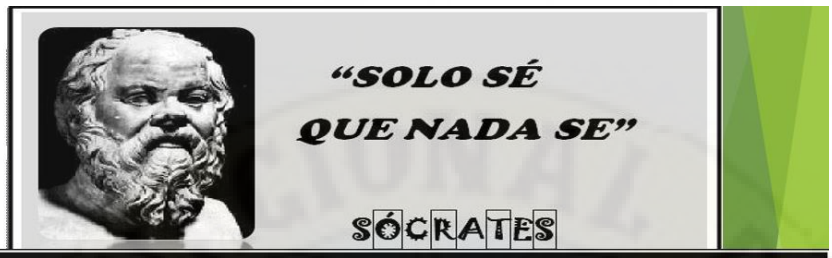
Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de un determinado tema, en cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre el tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un texto argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.

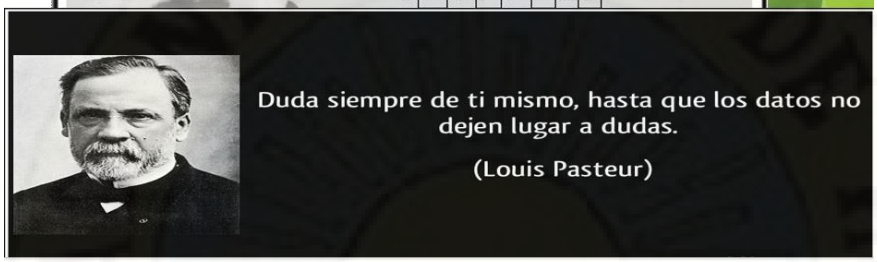
DIMENSIONES	SUB-DIMENSIÓN	INDICADORES	PUNTAJE ESPERADO	PUNTAJE OBTENIDO
Conocimiento y comprensión de textos	Manejo del tema	Demuestra un conocimiento y una comprensión perspicaces del tema planteado en la consigna. Utiliza de manera eficiente la información proporcionada en los textos.	5	
	Plan de redacción	Elabora un Plan de redacción completo y complejo para organizar sus ideas y que incluirá en el texto argumentativo, considerando su estructura formal: introducción, desarrollo y conclusión.	5	
	Respuesta a la consigna	Escribe un texto argumentativo totalmente acorde a la instrucción. El texto responde a la consigna planteada y a todas sus implicancias.	5	
	Razonamiento lógico	Se evidencia que el texto es producto de un muy buen razonamiento. Incluye abundantes generalizaciones, inferencias y conclusiones pertinentes, a partir de lo leído.	5	
	TOTAL		20	
Originalidad y criticidad	Tesis y postura	v	5	
	Argumentos	Defiende su postura de manera contundente utilizando tres o más argumentos convincentes para sustentar sus ideas.	5	
	Contraargumentos	Presenta dos contraargumentos sólidos para defender su postura o para discutirla.	5	

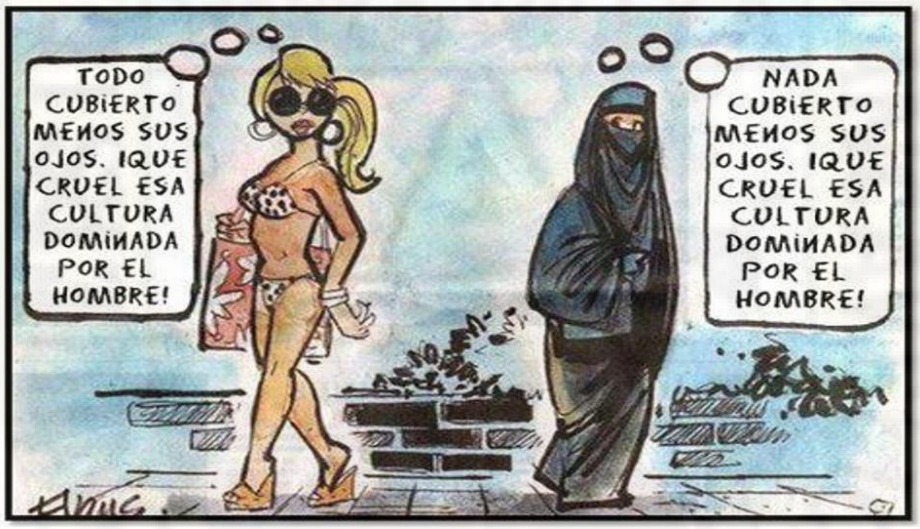
	Secuencia discursiva	Todo el texto presenta una secuencia discursiva argumentativa completa, correcta y eficaz que causa efectos muy significativos en el lector. Utiliza abundantes estrategias discursivas eficaces en la introducción, el desarrollo y la conclusión, que evidencian un estilo propio y un juicio independiente.	5	
	TOTAL		20	
Organización e integración de ideas	Citas	Incorpora tres citas o más de distinto tipo que contribuyen eficazmente con el desarrollo de las ideas planteadas.	5	
	Referencias	Utiliza correctamente las normas de citado y referencias del estilo APA.	5	
	Coherencia	El texto presenta una estructura formal coherente y eficaz. Las ideas se relacionan entre sí, no existiendo contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades, datos e ideas sin sentido.	5	
	Cohesión	Utiliza mecanismos de cohesión en el texto: referentes textuales y conectores lógicos (punto y coma, punto y seguido, punto y aparte); de modo que se destaquen las relaciones de sentido o significado, que garantizan también la coherencia del texto. Puede presentar hasta un error.	5	
	TOTAL		20	
Uso de la lengua	Registro	Usa palabras, frases hechas o expresiones propias del lenguaje formal. Estas son adecuadas en su totalidad al contexto del texto y los destinatarios	5	
	Adecuación gramatical	Se observa adecuación gramatical a lo largo del texto. No existen discordancias de género, número o persona.	5	
	Manejo lexical	No presenta errores en el manejo lexical o conocimiento vocabular.	5	
	Ortografía	No presenta errores de ortografía (por comisión u omisión): tildación, uso de mayúsculas y grafías.	5	
	TOTAL		20	
TOTAL			80	

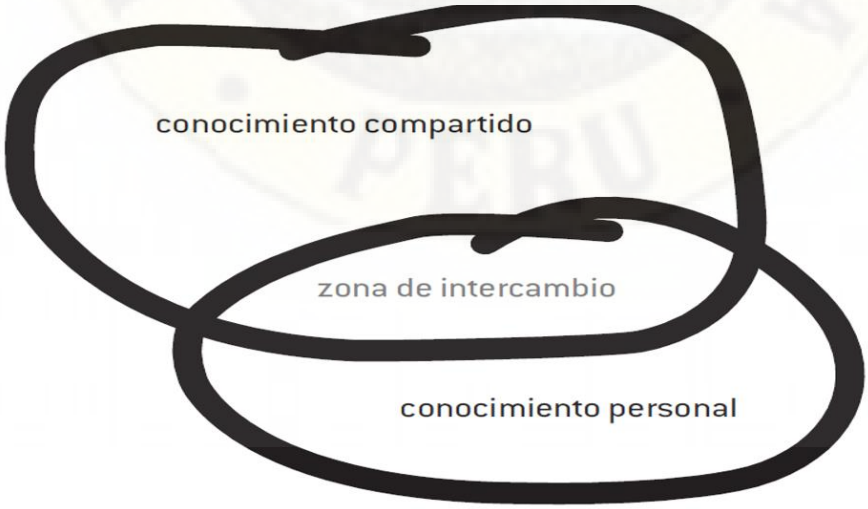
Ministerio de Educación del Perú (2017). Guía curricular de Comunicación y Literatura. Lima-Perú: Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento.

ANEXO 3


"SOLO SÉ
QUE NADA SE"
SÓCRATES


Duda siempre de ti mismo, hasta que los datos no dejen lugar a dudas.
(Louis Pasteur)


TODO CUBIERTO MENOS SUS OJOS. ¡QUE CRUEL ESA CULTURA DOMINADA POR EL HOMBRE!
NADA CUBIERTO MENOS SUS OJOS. ¡QUE CRUEL ESA CULTURA DOMINADA POR EL HOMBRE!


conocimiento compartido
zona de intercambio
conocimiento personal

TÍTULO: NATURALEZA DE TEORÍA DE CONOCIMIENTO

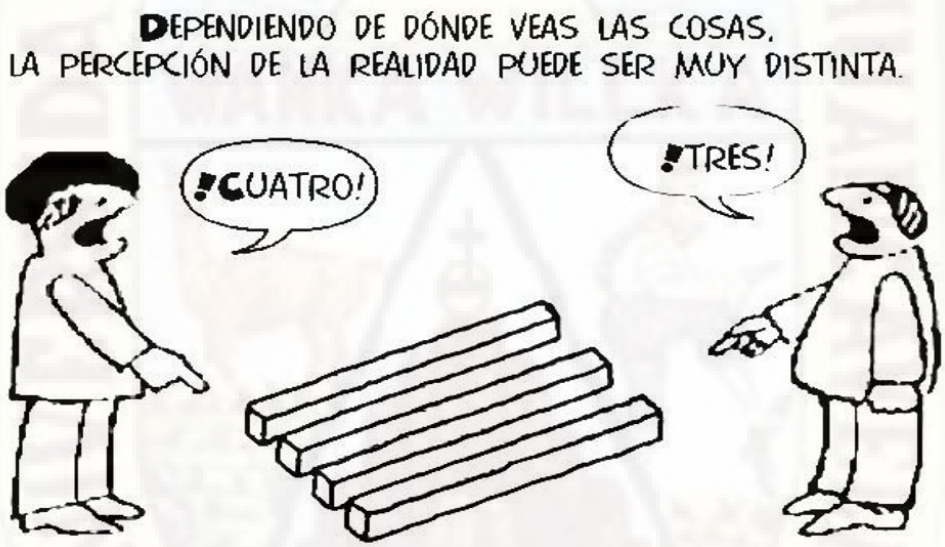
Teoría del Conocimiento

TdC es un curso **interdisciplinario** concebido para desarrollar un enfoque integrado y coherente del aprendizaje mediante la **exploración de la naturaleza del conocimiento** en las distintas disciplinas y, además, estimula la apreciación de otras perspectivas culturales.

La materia prima de TdC es el **conocimiento** en sí. Los alumnos ref lexionan sobre cómo se llega al conocimiento en las distintas disciplinas, qué tienen en común las disciplinas y en qué se diferencian. La pregunta fundamental de TdC es:

¿Cómo sé?

¿Cómo sabemos eso?



TDC: una persona pensante, inquisitiva y de mente abierta.

- **Lo que es cierto se puede ver desde muchos diferentes perspectivas y, si estas perspectivas son válidas y bien fundados, debemos respetarlos por igual. Tener la mente abierta y el cuidado es un objetivo de los IB y para entender que 'otras personas, con su diferencias, también puede ser correcto "es fundamental para el IB misión.**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO
matemáticas
Ciencias naturales
Ciencias humanas
historia
artes
ética
Sistemas religiosos de conocimiento
Sistema indígenas de conocimiento

FORMAS DE CONOCIMIENTO
Lenguaje
Percepción sensorial
emoción
razón
imaginación
fe
Intuición
Memoria

AFIRMACIONES DE CONOCIMIENTO EN TDC
HAY DOS TIPOS DE AFIRMACIONES
AFIRMACIONES DE PRIMER ORDEN
AFIRMACIONES DE SEGUNDO ORDEN
¿PARA QUÉ SIRVEN?
¿CUÁNDO UTILIZA EL ESTUDIANTE?

AFIRMACIONES DE PRIMER ORDEN

SIRVE PARA EXPLICAR UN ASPECTO DEL MUNDO

DENTRO DE DETERMINADA ÁREA DEL CONOCIMIENTO

EJEMPLOS

- La Tierra gira alrededor del Sol.
- Los padres transmiten rasgos hereditarios a sus hijos.
- La Sociología entiende al ser humano como parte de un grupo social.
- La guerra es un conflicto socio-político grave entre dos o más grupos humanos.
- El lenguaje es la capacidad propia del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos a través de la palabra.

AFIRMACIONES DE SEGUNDO ORDEN

ACERCA DEL CONOCIMIENTO

COMPRENDER POR MEDIO DE LA RAZÓN

- Es fiable el lenguaje para describir la realidad.
- Los métodos utilizados en ciencias sociales son sesgados.

PREGUNTAS DE CONOCIMIENTO

- Utilizar las herramientas TdC para formular preguntas.

	CONCEPTOS GENERALES	FDC	ADC
¿En qué medida...? ¿Bajo qué circunstancias...? ¿Hasta qué punto...? ¿En qué se basa...? ¿Cómo podemos saber qué...? ¿En qué se apoya...?	FIABLE CERTEZA VERDAD ERROR JUSTIFICACIÓN VERIFICACIÓN OBJETIVO RELACIÓN MÉTODO TEORÍA	RAZÓN EMOCIÓN FE LENGUAJE INUTICIÓN PERCEPCIÓN IMAGINACIÓN MEMORIA	MATEMÁTICA HISTORIA ÉTICA C. NATURALES C. HUMANAS S. RELIGIOSOS S. INDÍGENAS ARTE

EJEMPLOS DE PDC

- **¿Hasta qué punto el lenguaje es fiable para comprender el mundo y la certeza del conocimiento?**
- **¿Qué tan confiable es la evidencia dentro de las ciencias sociales?**
- **¿Qué papel juegan el sesgo personal y la emoción al definir nuestra percepción de la realidad?**
- **¿Es la experiencia personal un fuente confiable de conocimiento?**
- ¿En qué medida la fe y la emoción desempeñan un papel en la definición de los códigos morales de conducta en una sociedad?

SITUACIÓN DE LA VIDA REAL

- Un docente utiliza una mentira para fines pedagógicos

¿Bajo qué circunstancias las mentiras pueden ser justificables?

- Un rotulo dice: “Consume primero lo nuestro”

¿En qué medida las emociones influyen en las decisiones razonadas?

SITUACIÓN DE LA VIDA REAL

- PIENSE EN UNA SVR Y FORMULE 5 PREGUNTAS DE CONOCIMIENTO

UNIDAD II – SESIÓN DE APRENDIZAJE N.° 2

I. DATOS GENERALES

1.1.INSTITUCIÓN EDUCATIVA :
1.2.ASIGNATURA : Comunicación y Literatura
1.3.TITULO DE LA SESIÓN : Conociendo al texto argumentativo
1.4.BIMESTRE : I
1.5.DURACIÓN : Del 7 al 12 de mayo
1.6.HORAS PEDAGÓGICAS : 7 horas
1.7.GRADO Y SECCIÓN : 3.ro "C"
1.8.PROFESOR (ES) : Joel Lenner Castañeda Dueñas

II. VÍNCULO CON LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DE DIPLOMA Y EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

X	**Teoría del conocimiento**		**Monografía**
	Creatividad, actividad y servicio	X	**Proyecto interdisciplinario**
	Mentalidad Internacional		
Al finalizar cada bloque de la sesión de aprendizaje, el docente otorgará 10 minutos de la clase para que los estudiantes puedan responder a las preguntas de TDC.			

II. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPACIDADES:

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

- Escucha comprensivamente los textos orales
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que escucha
- Expresa sus ideas con coherencia y lógica
- Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos
- Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos que produce

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

- Obtiene información del texto
- Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector
- Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos

DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS:

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

- Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.
- Explica las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos orales a partir del análisis del texto.
- Participa en diversos interacciones orales alternando los roles de hablante y oyente. Decide estratégicamente cómo y en qué momento participar recurriendo a su saber previo y a la información producto de la indagación con la finalidad de sustentar, persuadir y contraargumentar. Utiliza estrategias discursivas pertinentes y, normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

○ Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto. ○ Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección. ○ Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.		
TEMÁTICA: ○ Modelaje del análisis morfosintáctico del texto argumentativo (Superestructura). ○ Modelaje del análisis morfosintáctico del texto argumentativo (Macroestructura). ○ Modelaje del análisis morfosintáctico del texto argumentativo (Microestructura).		
EVIDENCIA: Análisis y evaluación de textos argumentativos.		
Actividades en la enseñanza-aprendizaje	**Recursos y materiales**	**Tiempo**
PRIMER BLOQUE (135 minutos): **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** El docente saluda a los estudiantes y proyecta el video "*La argumentación*" elaborado con motivo de la presente sesión. Finalizado la reproducción del audio, realiza las siguientes preguntas ○ ¿De qué trata el vídeo? ○ ¿Te has encontrado en situaciones en la que tuviste que argumentar por alguna determinada razón?, ¿cómo lo hiciste? El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes, estos procuran responder a las preguntas formuladas, procurando explicar cuanto dicen; proporcionan ejemplos, realizan comparaciones, definen, etc. El docente presenta la sesión: Realizaremos un análisis sintáctico del texto argumentativo con el objetivo de conocer su estructura e interiorizar sus convenciones. **<u>DESARROLLO / ACCIÓN</u>** El docente solicita a los estudiantes agruparse en equipos de trabajo de 5 0 6 integrantes; luego, distribuye a cada uno el "*Manual de redacción de texto argumentativo*" (Anexos), elaborado con motivo de la presente sesión: solicita, a continuación, ubicarse en la página 21 y leer el texto allí publicado: "*¿Es posible cambiar el mundo?*" (Anexo 1), texto de autoría propia que evidencia también el compromiso del docente para con el trabajo y esfuerzo del estudiante. Los estudiantes leen detenidamente el texto. Culminado la lectura, el docente solicita ubicarse ahora en la página 2 (Superestructura del texto argumentativo) (Anexo 2). Pregunta: ○ ¿Qué elementos conforman la superestructura de un texto argumentativo? ○ En el texto "*¿Es posible cambiar el mundo?*", ¿pueden identificar la superestructura del texto? ○ ¿De qué manera ha sido construida cada componente? El docente solicita que cada equipo de trabajo aplique una estrategia que permita organizar sus conclusiones (Resúmenes, organizador gráfico, etc.). Finalizada la actividad y a partir de las conclusiones de los estudiantes, el docente modela el análisis morfosintáctico del texto; dicho modelaje incluye:	Laptop Parlantes Proyector Internet Rúbrica de evaluación Manual de redacción de texto argumentativo	135 minutos

○ **Reconocimiento de los elementos constitutivos de la superestructura** (proporciona pautas para identificarlos). ○ **Identificación de características de cada elemento constitutivo** (Identifica las estrategias usadas, la organización gramatical de las palabras y oraciones, los subcomponentes que la conforman, etc). ○ **Identificación del propósito** (Reconoce la organización de cada estrategia discursiva utilizada, el fin u objeto por la que fue insertado, el uso de los recursos gramaticales que lo posibilitan, etc.) Finalmente, los estudiantes vuelven a la actividad anterior para revisar sus organizadores gráficos y reelaborarlas teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por parte del docente, así como los aprendizajes adquiridos. El docente se traslada alrededor del aula para atender las dudas de los estudiantes o retroalimentarlos. **CIERRE / REFLEXIÓN** Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas: ○ ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión? ○ ¿Cuál es el objetivo de la superestructura en un texto? ○ ¿Qué comentarios te merece la participación del docente? ○ ¿Qué dificultades tuvimos? ○ ¿Cómo la superamos? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas. **BLOQUE II** **INICIO / INDAGACIÓN** El docente saluda a los estudiantes y proyecta el video "*Estrategias discursivas*" elaborado con motivo de la presente sesión. Finalizado la reproducción del audio, realiza las siguientes preguntas ○ ¿Qué estrategias discursivas reconoces en el video?, ¿de cuáles haces uso con mayor frecuencia? ○ ¿Realmente crees convincentes tus argumentos? ○ ¿Reconoces en el discurso de los demás las estrategias discursivas utilizadas?, ¿de qué manera? El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes, estos procuran responder a las preguntas formuladas, procurando explicar cuanto manifiestan. El docente manifiesta la continuidad del propósito de la sesión: Realizaremos un análisis sintáctico del texto con el objetivo de conocer la estructura de un texto argumentativo e interiorizar sus convenciones. **DESARROLLO / ACCIÓN** A continuación, el docente solicita ubicarse ahora en la página 3 (Macroestructura del texto argumentativo) (Anexo 3). Pregunta (en relación al texto *¿Es posible cambiar el mundo?*): ○ ¿De qué trata el texto? ○ ¿Qué otros temas aborda el texto? ○ Presta atención a cada párrafo del texto: ¿De qué manera es abordado el tema del texto?		

○ ¿El título del texto guarda relación con el contenido del mismo? ○ ¿Alcanzas a identificar las ideas temáticas del texto? El docente solicita que cada equipo de trabajo aplique una estrategia que permita organizar sus conclusiones (Resúmenes, organizador gráfico, etc.). Finalizada la actividad y a partir de las conclusiones de los estudiantes, el docente modela el análisis morfosintáctico de la macroestructura del texto; dicho modelaje incluye: ○ **Reconocimiento de los elementos constitutivos de la macroestructura** (proporciona pautas para identificarlos, los subelementos que la constituyen, la organización gramatical del contenido, etc.). ○ **Coherencia y cohesión** (Analiza párrafo por párrafo el contenido del texto y explica la secuenciación que existe y cómo están organizados, realiza un análisis morfosintáctico de los elementos gramaticales que permite la posibilidad de cohesión de las ideas.) Finalmente, los estudiantes vuelven a la actividad anterior para revisar sus organizadores gráficos y reelaborarlas teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por parte del docente, así como los aprendizajes adquiridos. El docente se traslada alrededor del aula para atender las dudas de los estudiantes o retroalimentarlos. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Finalizado el segundo bloque, el docente realiza las siguientes preguntas: ○ ¿En qué consiste la macroestructura textual? ○ ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión? ○ ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿cómo la superamos? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas. **BLOQUE III** **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** El docente saluda a los estudiantes y proyecta el video "*la microestructura textual*" elaborado con motivo de la presente sesión. Finalizado la reproducción del audio, realiza la siguiente pregunta: ○ ¿En qué consiste la microestructura textual?, ¿cómo esta organizada? El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes, estos procuran responder a las preguntas formuladas, procurando explicar cuanto manifiestan. El docente manifiesta la continuidad del propósito de la sesión: Realizaremos un análisis sintáctico del texto con el objetivo de conocer la estructura de un texto argumentativo e interiorizar sus convenciones. **<u>DESARROLLO / ACCIÓN</u>** A continuación, el docente solicita ubicarse nuevamente en la página 3 (Microestructura del texto argumentativo) (Anexo 4). Pregunta (en relación al texto ¿Es posible cambiar el mundo?): ○ ¿Cuáles son los elementos constitutivos de un párrafo? ○ Los párrafos del texto leído ¿presenta la misma organización?, ¿puedes identificarlos?		

○ ¿De qué manera están construidos cada uno de los elementos constitutivos de los párrafos?, ¿Qué estrategias discursivas utiliza? El docente solicita que cada equipo de trabajo aplique una estrategia que permita organizar sus conclusiones (Resúmenes, organizador gráfico, etc.). Finalizada la actividad y a partir de las conclusiones de los estudiantes, el docente modela el análisis morfosintáctico de la microestructura del texto; dicho modelaje incluye: ○ **Reconocimiento de los elementos constitutivos de la microestructura** (proporciona pautas para identificarlos). ○ **Identificación de características de cada elemento constitutivo** (Identifica las estrategias usadas, la organización gramatical de las palabras y oraciones, etc). ○ **Identificación del propósito** (Reconoce la organización de cada estrategia discursiva utilizada, el fin u objeto por la que fue insertado, el uso de los recursos gramaticales que lo posibilitan, etc.) ○ **Establecimiento de relaciones entre los elementos constitutivos de la microestructura** (Dicha relación debe ser la siguiente: La idea temática (1) es una afirmación que debe ser respaldada por alguna evidencia (2), a partir de la cual el estudiante debe razonar (3), concluyendo (3) óptimamente)**.** Finalmente, los estudiantes vuelven a la actividad anterior para revisar sus organizadores gráficos y reelaborarlas teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por parte del docente, así como los aprendizajes adquiridos. El docente se traslada alrededor del aula para atender las dudas de los estudiantes o retroalimentarlos. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Finalizada la sesión, el docente realiza las siguientes preguntas: ○ ¿Cuál fue el propósito de nuestra sesión? ○ ¿Cuáles son las ideas principales aprendidas sobre la estructura del texto argumentativo y sus convenciones? ○ ¿El propósito fue alcanzado?, ¿de qué manera? ○ ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos? Finalmente se lanza una pregunta que posea conexión con la asignatura de TDC: ○ ¿De qué manera el lenguaje y su organización dentro de un texto permite entender la realidad? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.		

ANEXOS

ANEXO 1

A continuación, te presentamos el ensayo. Léelo detenidamente y realiza las comparaciones que sean necesarias para determinar las relaciones existentes con el Plan de redacción.

¿ES POSIBLE CAMBIAR EL MUNDO?

(Adaptado del texto "Perspectivas humanistas para una pedagogía del amor")

Por Joel Lenner Castañeda Dueñas

¿Es la razón culpable de la sinrazón?, ¿actuamos irracionalmente a causa de dicha sinrazón o lo hacemos por puro placer?, ¿y qué de aquellos que hacen de la razón fuente de vida para atentar contra la tranquilidad y felicidad de los demás?, ¿qué es del amor ahora en tiempos modernos?, ¿en qué se ha convertido el hombre so pretexto de actuar en defensa de sus propios sentimientos?, ¿cuál es la razón por la que se usa como arma el engaño, la mentira y el gozo propio? El amor, hoy por hoy, pareciera ser más un instrumento de opresión que símbolo de libertad, la usan quienes no quieren sentirlo, quienes creen que la felicidad se sustenta en el "*no dolor*" y, por tanto, hacen del engaño, la mentira y el gozo propio sus mayores armas. Cuando Fromm (2014), en su obra *El arte de amar*, considera al amor como un arte y no como una sensación placentera carente de conocimiento y esfuerzo, entiende a éste como una manifestación de la actividad humana que, para su materialización requiere de creatividad e ingenio; no obstante, es sabido, todo esfuerzo y conocimiento humano conlleva a un fin; por tanto, cuanto el hombre hace, construye, crea o se ingenia, debe estar necesariamente puesta a su servicio: Una carpeta le sirve para que en ella pueda escribir; una casa le da cobijo; las frazadas abrigo; el tren, el auto o el avión, facilidad para cortar distancias; no hay actividad humana que no cumpla con este fin, y el arte (amor) no puede ser ajena a ella ¿qué papel cumple, entonces, en la sociedad contemporánea?; respondo, el amor tiene la función más importante de todas, la de cambiar el mundo; el presente texto direcciona sus intereses a responder las preguntas antes manifiestas partiendo primero del análisis de las actitudes altruistas del hombre y la sociedad, para posteriormente analizar la naturaleza de la estructura social, analizar las potencialidades del amor y terminar reflexionando sobre el papel de la educación en la transformación del hombre y la posterior transformación del mundo.

Cambiar el mundo es en una tarea ardua, las primeras civilizaciones expresaban ya esta necesidad y el tiempo no ha hecho más que fortalecerla. En setiembre de 2015 se celebró en la sede de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) en Nueva York la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, en donde más de 150 jefes de Estado se comprometieron a adoptar y fomentar los 17 compromisos de la ODS (*Objetivos de Desarrollo Sostenible, guía de desarrollo global al 2030*) para hacer del mundo un lugar más habitable. Entre los principales objetivos de dichos compromisos tenemos: acabar con la pobreza y el hambre, fomentar una educación de calidad, agua potable y saneamiento universal, empleo y crecimiento económico, paz y justicia, combatir la desigualdad y luchar contra el cambio climático; en el mismo margen, están los líderes sindicales, éstos se afanan en concientizar al hombre, procurando con ello instigarlos a la rebelión o en último caso, a un

ESTRATEGIA DISCURSIVA INTRODUCTORIA: Se pretende llamar la atención lanzándoles preguntas retóricas, estas no requieren respuestas, pero sí despierta la reflexión en el lector. (Reto)

TEMA O PROBLEMA

El tema se presenta como una reflexión respecto a la funcionabilidad del arte (amor) en la sociedad actual; así mismo, se basa dicha reflexión en los aportes del psicólogo norteamericano Erich Fromm; para finalmente plantear el problema: ¿puede el amor cambiar el mundo? Las ideas que componen el problema son: AMOR y CAMBIAR EL MUNDO.

TESIS: Es una oración que pretende afirmar algo, posee sujeto y predicado: el amor tiene la función más importante de todas, la de cambiar el mundo

ESTRUCTURA: Se menciona de qué manera se intentará demostrar la tesis (Las estrategias y argumentos que se usará en el ensayo)

AFIRMACIÒN: Es una oración que pretende afirmar algo, posee sujeto y predicado:

SUJETO: cambiar el mundo

PREDICADO: es una tarea ardua

VERBO: es

Además, la oración posee complementos.

cambio de actitud, es más, quienes los siguen, creen que el mundo se puede cambiar si se cambia el poder por el de la clase obrera y marchan a las calles en favor de ello, ovacionando y denigrando las actitudes de quienes nos gobiernan, destrozando lo que encuentran a su paso; están también las religiones y su supuesto "altruismo", estas direccionan las acciones humanas en favor de su salvación, heredando en el hombre la esperanza de un mañana mejor o una vida eterna en el más allá, a la derecha de "Dios, padre, todopoderoso". Estas y otras "buenas intenciones" han padecido siempre de tino, coherencia, acierto y consecuencia; y es que quienes los han procurado caen siempre en el mismo error, direccionan sus intenciones desde la *postura* ideológica que poseen; así, unos se imbuyen en la esperanza de un mañana mejor o una vida placentera en el más allá y otros, en contraposición al "*pacifismo*" que pregonan los anteriores, optan por las armas, la violencia y un cambio del sistema político y económico basado en el control estatal de los sectores económicos y la socialización de los sistemas de producción; y aún hay una tercera, aquellos que creyendo poseer la misión mesiánica de dirigir el mundo (mentalidad patriarcal según Claudio Naranjo), corrompen las normas de vida, arrasan territorios e ideales y atentan contra quienes no piensan como ellos; en un modo medieval de ver la vida, acaban con aquel o aquellos que contradicen sus preceptos e imponen sus principios mesiánicos a base de muerte, sangre y barbarie, refugiando sus verdaderas intenciones en un supuesto cambio, en la esperanza de una sociedad justa y democrática. Existen pues innumerables actitudes altruistas en pro de la mejora o transformación del mundo y estas se han hecho tan constantes que se han convertido ya en necesidad; no obstante, es necesario detenerse en el análisis de sus efectos y su naturaleza, de sus intenciones y sus estrategias.

EVIDENCIAS: Se propone tres ejemplos de altruismo que pretende evidenciar cuanto se ha afirmado. Es un argumento basado en hechos y la estrategia discursiva corresponde a la ejemplificación y seriación

RAZONAMIENTO: Se reflexiona sobre las evidencias mostradas

CONCLUSIÒN: Se concluye el párrafo, en relación a la afirmación propuesta.

Quien quiera que éste cambio sea más que simples "*buenas intenciones*", debiera comprender primero que el mundo lo ostentan aquellos que lo poseen y responden a sus *intereses egoístas y ambiciosas* (clase opresora) y aquellas otras, dignos seres supervivientes, que no hacen otra cosa que saciar sus *necesidades* y vivir en la procura de ellas (clase oprimida), y que cada una de éstas opta por una ideología que determina su razón de ser; he aquí la raíz del problema, y es que la ideología de ambos no difiere en demasía la una de la otra, ya que en su esencia suele ser la misma: la razón del éxito de unos y el fracaso de otros, radica en el modo cómo la enfocan; aquí entra a jugar un papel muy importante, el dogma clerical, ya que ambas (clase opresora y clase oprimida) la usan para direccionar sus vidas pero con enfoques muy distintos; mientras aquellos la prefieren cuando responde fielmente a sus intereses, éstos últimos la acatan en cualquier situación de sus vidas, ya que aquellos han hecho lo necesario para imbuirlos de una interpretación de la misma que sólo acarrea conformismo, pesimismo, debilidad, falta de autoestima, ensimismamiento, etc; en resumidas cuentas, es la religión y su arma más letal, la esperanza, quien determina este status de vida. Naranjo (1993), en su libro ***Cambiar la educación para cambiar el mundo*** complementa:

AFIRMACIÒN: Es una oración compuesta que pretende afirmar algo, posee sujeto y predicado.

RAZONAMIENTO: Conjunto de oraciones que busca reflexionar en base a la afirmación.

EVIDENCIA: En este caso la evidencia complementa la reflexión hecha por el autor del texto. Es un argumento basado en una autoridad y la estrategia discursiva es una cita.

> "El desequilibrio de nuestra estructura patriarcal[2] (...) se ha extendido y se extiende a través de instituciones religiosas, educativas, medios de

[2] La mente patriarcal según Naranjo deviene de sociedades y de periodos de la historia muy lejanos, cuando las primeras ciudades comenzaban a erigirse y cuando el poder y la ambición sometieron a la sociedad matrística a sus deseos (abordaremos al detalle más adelante los aspectos y cualidades característicos de la mente patriarcal y matrística).

comunicación de masas y demás agentes socializadores (como la familia, etc). Y todo este desequilibrio, esta hegemonía de lo masculino, de la figura del padre, se refleja en el estado de sumisión al que el hombre ha reducido a la mujer y al niño, tanto a nivel individual, como social".

Dicho de otra manera, la ideología capitalista (ideología burguesa o clase opresora) suele ser engañosa e intencionadamente convenenciera, adapta a sus intereses aquellas doctrinas filosóficas, sociales e ideológicas que más responda a sus intereses, la esperanza es su arma más eficaz, arma que a través de la religión infunde en el pueblo; por otro lado, la ideología proletaria suele contradecir a la capitalista, pero no en su esencia, tan sólo en su forma; pues en la esencia del individuo proletario, éste también responde a la ideología capitalista, salvo en ocasiones en que ve afectado sus *intereses*; y cuando esto sucede, salen a marchas y manifestaciones en las que exigen igualdad de derechos, mejores condiciones de vida, mejora salarial, derogación de leyes que atentan contra su bienestar; surgen entonces líderes y dirigentes que imbuyen a sus seguidores del pensamiento socialista, exigen así, la eliminación de la propiedad privada y una sociedad sin clases: Teoría y práctica debieran ir de la mano, si se quiere un cambio debe también el hombre cambiar, des-aprender lo que ha ido aprendiendo; y es que la clase proletaria exige la eliminación del capitalismo refugiados en sistemas e ideologías de tinte neoliberal y/o capitalista, el cristianismo, los libros de autoayuda, la "supuesta" transformación educativa, la democracia, la igualdad, etc; consecuencia de ello, dichas manifestaciones (proletarias), terminan siendo un fracaso o en el mejor de los casos abandonadas o saciadas en aspectos mínimos e irrisorios. Las estructuras sociales del sistema perviven pues debido a esta ideologización del individuo; en apariencia suelen ser antagónicas, pero en esencia la una (proletaria) pende de la otra (capitalista).

RAZONAMIENTO: Conjunto de oraciones que busca reflexionar en base a la afirmación.

CONCLUSIÒN: Se concluye el argumento, en relación a la afirmación propuesta.

¿Puede el arte cambiar el mundo?, ¿podría un verso enfrentarse a un arma? ¿podría una caricia hacer lo que mil iniciativas políticas y sociales no lo han hecho?, creo firmemente que sí: el amor, la literatura, la pintura, la música, la danza, entre otras más, tiene a diferencia de la democracia o la globalización, una estrategia más eficaz y persuasiva para cumplir con este fin: sensibiliza y, sensibilizando inunda de amor el mundo; de modo que, no sólo se concibe al amor como una mera manifestación de la actividad humana, es la manifestación humana más importante de todas, es el arte más supremo de todos, pervive en toda actividad y posibilita toda actividad: actividad que, "*por error*", carezca de amor, no puede ser llamada arte; y es que el amor no sólo se encierra en sus parámetros, sino que trasciende más allá, posibilita la realización de la misma: el artista es un eterno enamorado de su arte, se complementa en ella y se posibilita en su belleza. Al respecto Chopra (2006), en una entrevista para el programa televisivo de divulgación científica ***Redes 2.0*** dirigido y presentado por Punsent, en su capítulo 413 *Educación, el único remedio* dice:

AFIRMACIÒN: Es una oración simple que esta antecedida por preguntas retóricas que buscan la reflexión del lector.

RAZONAMIENTO: Conjunto de oraciones que busca reflexionar en base a la afirmación.

> *El amor y la compasión son emociones curativas porque a través del intercambio de este sentimiento que llamamos amor nos regulamos los unos a los otros, regulamos el sistema nervioso autónomo, el sistema endocrino y de nuevo la homeostasis; ha quedado demostrado que cuando una persona tiene un vínculo emocional al que recurrir ante la amenaza de una enfermedad el intercambio de esa energía emocional*

EVIDENCIA: En este caso la evidencia complementa la reflexión hecha por el autor del texto. Es un argumento basado en una autoridad y la estrategia discursiva es una cita.

crea ciclos de retroalimentación que suscitan la respuesta curativa; de modo que el amor es una emoción realmente curativa" (65´)

Entender entonces las potencialidades que posee el amor se hace una necesidad y la materialización de estas posibilidades se trasunta en la sensibilización del hombre.

CONCLUSIÓN: Se concluye el párrafo, en relación a la afirmación propuesta.

Llegamos entonces a la siguiente interrogante ¿dónde se enseña a amar?, para cambiar el mundo, es necesario cambiar nuestra educación, formar nuevos ciudadanos que respondan mejor a las necesidades de nuestra época. A nivel mundial, es éste el panorama y en favor de ello, se realizan ruidosas transformaciones, se elevan los estándares de aprendizaje, se realizan encuentros anuales de pedagogía en dónde prestigiosos pedagogos y psicólogos nos plantean la necesidad de una educación que armonice la mente con el cuerpo, ya que el individuo no sólo es resultado de la transmisión de conocimientos (educación tradicional), sino también de sus emociones y sentimientos. Sin embargo, los aportes pedagógicos que hoy predominan en el mundo, en el que se insta por una transformación real de nuestra educación, provienen de hombres nacidos y crecidos en realidades tan distintas a la nuestra; es más, provienen de aquellos países cuyos intereses radican en la monopolización del mercado mundial, en donde sus intereses (políticos y económicos) están por encima de la necesidades del pueblo; y son ellos quienes promueven estos encuentros ¿son, entonces, estos señores verdaderos partidarios de la idea que propugnan? o ¿es simplemente un disfraz con el que pretenden mostrarse más humanos y solidarios?, Galeano (2004) recuerda en sus *Venas abiertas de América Latina* a un canciller guatemalteco, quien afirmaba: "*Sería curioso que del seno mismo de los Estados Unidos, de donde nos viene el mal, naciese también el remedio*" (p.64) ¿Quién posee la verdad?, ¿qué se ha conseguido con concepciones antagónicas y/o divergentes?, ¿cuál es la verdadera esencia de éstos y cuál sus traspiés?, ¿es correcto buscar implantar nuestras posiciones ideológicas para conseguir el anhelado cambio? La educación tiene también un papel fundamental para con el fin que nos guía en el presente texto, y solo es posible si los reformadores descienden del olimpo en el que se hallan y encaminan sus esfuerzos por una transformación verdadera del individuo.

AFIRMACIÓN: Es una oración compuesta que opera como una respuesta a una pregunta.

EVIDENCIA: Se enumera las actividades que se realizan para mejorar la educación. Es un argumento basado en hechos y la estrategia discursiva es la seriación.

RAZONAMIENTO: Es un contraargumento que busca reflexionar en base a la evidencia mostrada.

Esta evidencia forma parte del razonamiento.

CONCLUSIÓN: Se concluye el párrafo, en relación a la afirmación propuesta.

En conclusión, si bien existen en el mundo actitudes altruistas en pro del bienestar del hombre y del planeta, estas direccionan sus intenciones guiados por sus intereses y paradigmas, por tanto, carecen de sostenibilidad y fiabilidad; esto puede verse plasmado en la bipolarización del pensamiento y de la asimilación de la historia, bipolarización que el amor puede conllevar por un fin mayor, el bienestar del hombre; es entonces la educación el camino por el cuál debe direccionarse cualquier estrategia que pretenda cambiar al hombre y al mundo y esta se logra a través del poder de sensibilización que tiene el amor y, finalmente, amor se enseña en las escuelas y su medio son las artes. Serrat (1970), cantautor español, en su canción ***De cartón piedra*** describe al artista como "*un loco en un mundo de cuerdos*"; y ¿qué es el eterno enamorado, sino un amante de lo imposible, lo utópico y lo imaginario?, quien cree en el "*no dolor*", cree también en la imposibilidad de la realización de las utopías, en la inutilidad de la imaginación, en la imposibilidad de lo imposible; alguna vez oí decir a alguien: "***Un poquito de amor puede cambiar el mundo***" (1´15´´) y no hay utopía más real que esa.

Se recoge las conclusiones parciales de cada párrafo.

Se retoma el tema: El arte o amor y su potencial para cambiar el mundo

Implicancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J., Almazán, K. (2014) Manual básico para la escritura de ensayos. Estudios y propuestas de lenguaje y educación. México D.F.-México. Fundación SM de ediciones México A. C.

Brizendine, L. (2008) El cerebro femenino. Barcelona – España. RBA Libros. S.A.

Butler-Bowdon, Tom (2007). 50 Clásicos de la psicología. Buenos Aires-Argentina. Editorial Sirio-Argentina S.A.

Castañeda. J. (Setiembre de 2017) Nora, hija de su tiempo [Mensaje en un blog]. La curiosidad nunca mata al gato. Recuperado de: http://lacuriosidadnuncamataalgato.blogspot.com/p/por-joel-lenner-castaneda-duenas-el.html

Castañeda. J. (2015) *Perspectivas humanistas para una pedagogía del amor*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Huancavelica. Huancavelica, Perú.

CanStockPhoto. Planificació, caricatura, oficina, hombre vector. Recuperado de: https://www.canstockphoto.es/planificaci%C3%B3n-caricatura-oficina-15606777.html

Colegio San Jorge (2013) Documentación Profesores 2014 – 2013. Talca-Chile. Colegio San Jorge Talca. Recuperado de http://www.colegiosanjorgetalca.cl/doc_prof13.html

Comunicación digital (2008). El día de internet. Recuperado de: https://gelopez.wordpress.com/page/10/

Depositphotos. Recuperado de https://sp.depositphotos.com/vector-images/profesor.html

Esencia Guerrero (2012) Maestros. Esencia Guerrero. Recuperado de http://esenciadeguerrero.wixsite.com/jorge-l-ramos-cajo/maestros?lightbox=image1cli

Fotolia by adobe. Recuperado de: https://es.fotolia.com/tag/dibujando

Fromm, E., (2014), El arte de amar, Barcelona, España: Espasa Libros, S. L. U

Galeano, E., (2004), Las venas abiertas de América Latina, Buenos aires, Argentina: siglo xxi editores, s.a.

Ganoza, C., STIGLICH, A. (2015) El Perú esta calato. Lima-Perú. Editorial Planeta Perú S: A.

Index of /images/profiles. Recuperado de http://www.ifier.eu/images/profiles/

Los prisioneros (1987). Pa,pa,pa. La cultura de la basura. (CD) Santiago. Chile: EMI Music

Morote, H. (2004) Réquiem por el Perú, mi patria. Lima – Perú. Palao editores.

Naranjo, C., (2013), Cambiar la educación para cambiar el mundo, Recuperado de http://www.claudionaranjo.net/pdf_files/education/cambiar_la_educacion_ch_5_spanish.pdf

Ogazone. Recuperado de http://www.oogazone.com/2017/best-hd-feather-pen-clip-art-cdr/hd-ink-and-feather-quill-clipart-pictures/

Pinterest. Recuperado de https://www.pinterest.es/pin/500321839848049076/?lp=true

Pngtree (2017) Diseño gráfico. Pngtree. Recuperado de https://es.pngtree.com/freepng/thinking-cartoon-people_1367742.html

Punset, E (Redes 2.0). (19 de marzo de 2006) Educación, el único remedio (Serie televisiva). Televisión española S.A.

Punset, E. (2015) Carta a mis nietas, todo lo que he aprendido y me ha conmovido. Barcelona – España. Editorial Planeta S.A.

Ramachandran, Brizendine y Seliman. Recuperado de: http://segundonoche.blogspot.pe/2011/08/biografia-e-investigaciones-sobre-el.html

Serrat (1970), De cartón piedra. Mi niñez. (LP) España: Zafiro/Novola

ANEXO 2

1.1.SUPERESTRUCTURA:

Comprende la organización de las ideas a lo largo del texto.

A. EXORDIO O INTRODUCCIÓN:

Es la parte inicial del ensayo. Se presenta un breve marco del propósito del texto y los medios para llegar a tal fin. Está compuesto por:

- **Estrategia discursiva introductoria:** Párrafo breve o conjunto de proposiciones cuyo objetivo es captar la atención del lector; en tal sentido, requiere de bastante creatividad e ingenio de parte del que escribe. Estas estrategias pueden ser interpretaciones, narración de anécdotas, análisis, ejemplificaciones, comparaciones, etc.

- **Tema – Problema:** Se trata del asunto que abordará el ensayo o una breve explicación de las razones de la investigación o redacción del texto.

- **Tesis:** Es un punto de vista sobre un tema que se presenta al lector a modo de una oración declarativa, que a la vez debe poseer precisión, coherencia y objetividad.

- **Estructura:** Existen diversas formas de estructurar un texto. Entre todas, destacaremos dos métodos: El inductivo y el deductivo.

  - **Método inductivo:** Cuando la tesis la encontramos al final del texto (conclusión).
  - **Método deductivo:** Cuando la tesis la encontramos al inicio y al final del texto (en la introducción y en la conclusión).

B. ARGUMENTACIÓN O CUERPO:

Conjunto de estrategias o argumentos usados que buscan defender una determinada postura.

- **Argumento:** Razonamiento que se realiza para defender una postura. Existe un sinnúmero de argumentos que se pueden usar: deductiva, inductiva, abductiva, por analogía, causal, por generalización, por autoridad, etc.,

C. EPÍLOGO O CONCLUSIÓN:

Es el cierre del ensayo y presenta la sistematización de los razonamientos plasmados.

- **Vuelta al tema:** Consiste en retomar el tema abordado para su reafirmación.
- **Vuelta a la tesis:** Consiste en retomar la tesis para su reafirmación.
- **Implicancias:** Consiste en presentar las consecuencias a las que, potencialmente, pueden llevar los razonamientos o las conclusiones del ensayo.

ANEXO 3

1.2. MACROESTRUCTURA

Comprende la organización del contenido semántico a lo largo del texto.

A. TÍTULO Y SUBTÍTULOS: Rótulo o expresión que comunica la temática del texto

B. TEMA PRINCIPAL: Es el asunto del texto, el más importante y general que se aborda.

C. TEMA SECUNDARIO: Son los asuntos de menor importancia y que son abordados en cada párrafo.

D. IDEAS PRINCIPALES: Es aquello de lo que aborda el tema (aquello, más importante, de lo que se dice del tema).

E. IDEAS SECUNDARIAS: Son aquellas ideas abordadas por cada tema secundario (aquello, más importante, de lo que se dice del tema de cada párrafo).

ANEXO 4

1.3. MICROESTRUCTURA O ESTRUCTURA DEL ARGUMENTO RAZONADO:

Se refiere a la estructura interna que posee cada párrafo o argumento del ensayo; su estructura puede ser:

- ✓ Oración temática,
- ✓ Oraciones secundarias y
- ✓ Conclusión parcial

O:

A. AFIRMACIÓN (Oración temática): Es una oración declarativa con sentido completo que busca defender o demostrar la tesis planteada.

B. EVIDENCIAS (Oraciones secundarias): Son pruebas o evidencias que se presentan al inicio del párrafo para demostrar lo afirmado.

C. RAZONAMIENTO (Oraciones secundarias): Reflexión personal que se hace frente a las evidencias mostradas y la afirmación realizada.

D. CONCLUSIÓN PARCIAL: Es una síntesis breve que resume lo manifestado anteriormente y que ratifica la afirmación.

UNIDAD II – SESIÓN DE APRENDIZAJE N.° 3

I. DATOS GENERALES

1.1.INSTITUCIÓN EDUCATIVA :
1.2.ASIGNATURA : Comunicación y Literatura
1.3.TITULO DE LA SESIÓN : Para argumentar bien hay que conocer
1.4.BIMESTRE : I
1.5.DURACIÓN : Del 14 al 19 de mayo
1.6.HORAS PEDAGÓGICAS : 7 horas
1.7.GRADO Y SECCIÓN : 3.ro "C"
1.8.PROFESOR (ES) : Joel Lenner Castañeda Dueñas

II. VÍNCULO CON LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DE DIPLOMA Y EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

X	**Teoría del conocimiento**		**Monografía**
	Creatividad, actividad y servicio	X	**Proyecto interdisciplinario**
	Mentalidad Internacional		
Al finalizar cada bloque de la sesión de aprendizaje, el docente otorgará 10 minutos de la clase para que los estudiantes puedan responder a las preguntas de TDC.			

III. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPACIDADES:
- Obtiene información del texto
- Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector
- Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos

DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS:
- Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto.
- Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección.
- Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.

TEMÁTICA:
- Evaluación y revisión de textos argumentativos.
- Socialización de resultados.
- Análisis del texto *¿Quién manda?, el billón de bacterias* de Eduardo Punset.
- Socialización de resultados.

EVIDENCIA: Evaluación de textos argumentativos.

Actividades en la enseñanza-aprendizaje	Recursos y materiales	Tiempo
PRIMER BLOQUE (135 minutos): **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** El docente proyecta el video "*Burgueses*" poema de Nicolás Guillén cantado por Pablo Milanés	Laptop Parlantes Proyector Internet Rúbrica de evaluación	135 minutos

(*https://www.youtube.com/watch?v=T18ymPicE2Q*). Finalizado la reproducción del audio, realiza las siguientes preguntas o ¿De qué trata el texto? o ¿Consideras que el texto refleja la realidad?, evidéncialo. El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes, estos procuran responder a las preguntas formuladas, asumiendo una determinada postura y procurando justificarla. El docente presenta la sesión: Recordemos la naturaleza del texto argumentativo. **<u>DESARROLLO / ACCIÓN</u>** El docente propone a los estudiantes la lectura de textos argumentativos elaborados por estudiantes de promociones anteriores de la I.E. (Anexo 1), para ello organiza el aula en equipos de trabajo de 4 a 5 integrantes. Se propone las siguientes consignas: o Leer los textos argumentativos facilitados de manera individual. o En equipos de trabajo, aplicar la rúbrica de evaluación facilitada al inicio de la unidad a los textos argumentativos facilitados. o Tertulia dialógica a partir de los resultados. El docente recomienda ser concienzudo en la revisión de los trabajos, por lo que debe ser necesario recabar evidencias que justifiquen las valoraciones asignadas en cada criterio; asimismo, retroalimenta las actividades y a los estudiantes, a medida que identifica dificultades en ellos o en la ejecución de las acciones propuestas. Finalizado la revisión, los equipos de trabajo organizan su participación. El docente acompaña este proceso, aportando y coadyuvando a aclarar aquellas ideas fallidas o poco claras. (El docente posterior a la clase, debe revisar el trabajo realizado por los estudiantes). Preguntas que pueden facilitar la tertulia dialógica son: o ¿Cuál es el calificativo o valoración obtenido en cada uno de los textos evaluados? o ¿Cuál es el calificativo o valoración obtenido en cada criterio? o ¿Cuál es el calificativo o valoración obtenido en cada subcriterio? o ¿Qué evidencias justifican el calificativo o valoración obtenida en cada subcriterio? o ¿Qué interpretación realizas respecto a los subcriterios planteados y las evidencias encontradas en los textos? Al finalizar la tertulia dialógica el docente solicita que cada estudiante realice un resumen respecto a las conclusiones de la actividad. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas: o ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión? o ¿Cuán eficaz viene siendo al actividad realizada para alcanzar nuestro propósito? o ¿Qué dificultades tuvimos? o ¿Cómo la superamos? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.	Manual de redacción de texto argumentativo Textos Vídeos Trabajo escrito de estudiantes	

BLOQUE II

INICIO / INDAGACIÓN

El docente muestra el video "*El texto argumentativo*" (*https://www.youtube.com/watch?v=KSGiGqTnkX0*). Finalizado la reproducción de la grabación, realiza las siguientes preguntas

- ¿De qué trata el video?
- Según el video, ¿cuál es la estructura de un texto argumentativo?
- ¿Qué estrategias podemos usar para la redacción de un texto argumentativo?

El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas. El docente propone la continuidad del propósito de aprendizaje de la sesión: Recordemos la naturaleza del texto argumentativo

DESARROLLO / ACCIÓN

El docente propone que los estudiantes se agrupen (Se debe considerar para ello el ritmo de aprendizaje de los estudiantes) de cuatro o cinco integrantes cada uno.

El docente recomienda hacer uso del *Manual de redacción de texto argumentativo*; asimismo, facilita a cada grupo el texto: *¿Quién manda?, el billón de bacterias* de Eduardo Punset (Anexo 2), el cual los estudiantes analizan, en relación a la información del *Manual de redacción de texto argumentativo.* A continuación, los estudiantes responden a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los elementos identificados? y ¿de qué manera es construido por el autor? Se debe tenerse en cuenta la siguiente organización:

EQUIPO N.° 1	Micro estructura
EQUIPO N.° 2	Macro estructura
EQUIPO N.° 3	Superestructura: Introducción
EQUIPO N.° 4	Superestructura: Argumentación
EQUIPO N.° 5	Superestructura: Conclusión

Los equipos de trabajo realizan el análisis morfosintáctico del texto según la temática que les corresponde; en tanto, el docente realiza aclaraciones que sean necesarias para un mejor entendimiento de la actividad a abordar.

CIERRE / REFLEXIÓN

Finalizado el segundo bloque, el docente realiza las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión?
- ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos?

El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.

BLOQUE III

INICIO / INDAGACIÓN

El docente muestra el documental "**Claves para escribir mejor**" (*https://www.youtube.com/watch?v=p63Ii-9-VFE*). Finalizado la

reproducción de la grabación, el docente realiza las siguientes preguntas

- ¿De qué trata el video?
- ¿De las sugerencias aportadas, cuál es el que debo considerar con mayor urgencia?

El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas. El docente recuerda el propósito de la sesión: Continuamos recordando respecto a las convenciones del texto argumentativo.

DESARROLLO / ACCIÓN

A partir del texto abordado en el bloque anterior de la sesión, los estudiantes trabajan en grupo de acuerdo a las funciones designadas. Organizan la información de acuerdo a las siguientes preguntas:

EQUIPO N.° 1	¿En qué medida, la microestructura del texto responde a la practicada en la I.E.? Identifica cada uno de los elementos de la microestructura. Evalúa su efectividad.
EQUIPO N.° 2	Identifica los elementos de fondo del texto: Tema, Subtemas, idea principal, ideas secundarias. Evalúa la pertinencia y cohesión de cada uno de estos elementos.
EQUIPO N.° 3	¿Cuáles son los elementos de la introducción del texto que se puede identificar? Evalúa su pertinencia. ¿Cuál es la intención de cada uno de los elementos usados en la introducción?
EQUIPO N.° 4	¿Cuáles son los elementos de la argumentación del texto que se puede identificar? Evalúa su pertinencia. ¿Cuál es la intención de cada uno de los elementos usados en la argumentación? ¿Se observa un uso adecuado de las convenciones del género argumentativo? ¿Demuestra una comprensión e interpretación adecuada?
EQUIPO N.° 5	¿Cuáles son los elementos de la conclusión del texto que se puede identificar en el texto? Evalúa su pertinencia. ¿Cuál es la intención de cada uno de los elementos usados en la conclusión?

Los estudiantes organizan la información y la exponen ante sus compañeros, dando a conocer sus resultados. El docente fortalece los conocimientos de los estudiantes, absuelve dudas o aclara aspectos que aún no se tengan bien claros.

CIERRE / REFLEXIÓN

Finalizada la sesión, el docente realiza las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue el propósito de nuestra sesión?
- ¿Cuáles son las ideas principales aprendidas sobre el texto argumentativo y sus convenciones?
- ¿El propósito fue alcanzado?, ¿de qué manera?
- ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos?

Finalmente se lanza una pregunta que posea conexión con la asignatura de TDC: o ¿De qué manera la criticidad coadyuva al fortalecimiento del intelecto humano? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.		

ANEXOS

Anexo 1

PLAN DE ESCRITURA

TEMA

Altercados entre Perú y Chile.

TESIS

Es necesario que los peruanos dejemos los rencores atrás contra Chile.

ARGUMENTO 1

Debemos preocuparnos aún más por nuestra situación económica y política que vivimos en el Perú.

ARGUMENTO 2

Nos retrasa en planes pendientes que tenemos por hacer.

ARGUMENTO 3

Debemos fomentar la paz y la hermandad entre los dos países.

CONCLUSIÓN

En conclusión todos los peruanos deberíamos preocuparnos más por los problemas que hoy en día están surgiendo en nuestra sociedad que estar persistiendo en un rencor que tenemos desde ~~tre~~ años, y si bien el Perú cuenta con una gran diversidad cultural y gastronómica, no lo sabemos aprovechar bien y aún así queremos competir contra Chile, deberíamos ser más astutos y mejor centrarnos en nuestros problemas que, por cierto, son miles.

2

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Escribe en estas líneas tu artículo de opinión. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

¡DEJEMOS LOS RENCORES CONTRA CHILE!

Hace mucho tiempo, exactamente en 1879, en la II guerra del Pacífico se desató una gran rivalidad entre el Perú y nuestro eterno enemigo Chile, desde entonces los peruanos seguimos guardando esos rencores que ya son parte de nuestra historia, los peruanos estamos resentidos con los chilenos porque en el pasado ellos hicieron del Perú su madriguera, pero todo esto ya quedó atrás, y aún en la actualidad queremos seguir compitiendo con el país vecino por cosas que no tienen ningún sentido, por eso es necesario que los peruanos dejemos los rencores contra Chile.

Debemos preocuparnos aún más por nuestra situación económica y política que vivimos en el Perú, que estar peleándonos por cosas que en nada nos engrandece; un gran ejemplo que hoy en día es muy discutido es el Pisco, que los peruanos defendemos a capa y espada esta bebida alcohólica; como dice Salinas, "El ~~Pisco no se trata~~ pisco no se trata de una bandera ni de un territorio, por Dios, se trata de un licor", si los peruanos defendiéramos con tal fervor nuestros derechos que son pisoteados por algunos políticos peruanos, nuestra realidad sería otra.

"Mientras Chile ya está pensando en otras cosas, aquí en el Perú hay temas que no hemos superado" dice Titinger. El Perú sigue siendo un país atrasado en muchos ámbitos como en la educación, economía, salud, seguridad, etc, mientras que en Chile todo esto se está mejorando; todas estas peleas y discusiones nos retrasa en planes pendientes que tenemos por hacer en el Perú, y ~~sin~~ si nos comparamos con Chile, por ejemplo en el ámbito educativo, debemos ~~hacer~~ aceptar que Chile está en un nivel superior a nosotros; el gobierno peruano debería invertir aún más en la educación e intentar superar a Chile en estos sectores que sí nos hacen crecer como país.

M.

En nuestra historia siempre quedará plasmado y grabado lo que los chilenos hicieron con nuestro país, quemaron nuestra biblioteca, se llevaron a nuestras mujeres, nos hicieron mucho daño, es cierto, pero a pesar de todo, debemos empezar a fomentar la hermandad entre nuestros países y aceptar que Chile fue superior a nosotros y como dice Acuña: "Somos países que tenemos problemas en común y mejor sería que los enfrentáramos unido en vez de pasarnos la vida comparando".

En conclusión todos los peruanos deberíamos preocuparnos más por los problemas que hoy en día están surgiendo en nuestra sociedad, que estar persistiendo en un rencor que tenemos desde hace años, y si bien el Perú cuenta con una gran diversidad cultural, no lo sabemos aprovechar y aún así queremos competir contra Chile, deberíamos ser más astutos y mejor centrarnos en nuestros problemas, que, por cierto, son miles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

~~Dios es Peruano (2012).~~

Daniel Titinger, El Pisco y la guerra del Pacífico, Dios es Peruano ~~(2012)~~.

Historias reales para creer en un país (2012).

PLAN DE ESCRITURA

Tema: Conflicto sociocultural entre Perú y Chile.

Título: El Perú vive en un conflicto sociocultural con Chile.

Tesis: A mi parecer los peruanos siguen viviendo en el pasado.

Argumento 1:
- Los peruanos no superamos la pérdida de nuestro territorio a manos de los chilenos.

Argumento 2:
- Los peruanos nos "picamos" cuando algún país en este caso Chile mejora en diferentes aspectos.

Argumento 3:
- Los peruanos no valoramos lo que tenemos, a menos que otros lo hagan.

Conclusión:
Los peruanos no valoramos, no superamos ni mucho menos aplaudimos el logro de otros países.

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Escribe en estas líneas tu artículo de opinión. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

El Perú vive en un ~~país~~ conflicto sociocultural con Chile

Los peruanos siguen viviendo en el pasado. Todos los peruanos debemos ~~de~~ de olvidar los conflictos con Chile. No nos basemos en las cosas malas que nos hicieron y continuemos para adelante, eso es lo que quiero para nuestro país.

Los peruanos no superamos la pérdida de nuestro territorio a manos de los chilenos, ~~está~~ ~~p~~ esta pérdida se dió en la II guerra del Pacífico en el año (1879 - 1883), donde participó Perú, Bolivia, Ecuador y Chile. A los peruanos nos quitaron la Tarapaca y Arica. «~~La pérdida es sólo un acto de reflejo, y la patoleta, una identidad nacional~~», esto se encuentra en el libro «Dios es peruano» Daniel Titinger (2012). Los peruanos somos recorosos con los chilenos.

Los peruanos nos "picamos" cuando algún país en este caso Chile mejora en diferentes aspectos, y tomemos como un claro ejemplo el fútbol, como todos sabemos en cada partido donde participa Chile y Perú hay conflictos entre los hinchas de cada equipo, como por ejemplo los chilenos pifearon nuestro himno Nacional y los peruanos apedrearon el bus de Chile. "Usar la guerra para sembrar el odio. Usar el odio para tener ganancias. Esa es su posición" Daniel Titinger autor del libro "Dios es peruano" 2012. ~~P~~ El Perú es "picón" en diferentes aspectos.

Los peruanos no valoramos lo que tenemos, a menos que otros lo hagan, como le era el perro sin pelo, ya que era una mascota para pobres y era marginado, pero cuando México nacionalizó a un perro sin pelo el Xolotzcuintle, el Perú recién reaccionó

y nacionalizó el perro sin pelo, y lo mismo pasa ahora con el pisco. "La peruanidad es sólo un acto de reflejo, y la pataleta, una identidad nacional", "Dios es peruano" Daniel Titinger (2012). El Perú por lo general no valora lo que tiene.

La mayoría de los peruanos no valoramos lo que tenemos, no superamos la pérdida de nuestro territorio, ni mucho menos aplaudimos el logro de otros países. La verdad en el Perú somos así, y espero que algún día esto cambie y que la sociedad mejore en todos los aspectos posibles.

REFERENCIAS

* El Pisco y la guerra del Pacífico, Daniel Titinger, 2012

PLAN DE ESCRITURA

Tema: Conflicto sociocultural entre Perú y Chile

Argumento 1

Porque hace que nosotros nos quedamos atascados en un conflicto.

Argumento 2

Porque al olvidar el rencor podemos avansar en otros problemas que debemos solucionar.

Argumento 3

Porque ya no seriamos "resentidos" y mejoraríamos para ser una sociedad con valores.

Perú y su Terquedad

Tesis

Nesesitamos olvidar el rencor hacia Chile y seguir adelante.

Conclusión

En conclusión debemos olvidar el rencor hacia Chile para seguir adelante como País y en vez de estar de "tercos" podriamos solucionar los problemas que nos aquejan.

2

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Escribe en estas líneas tu artículo de opinión. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

Perú y su terquedad

Queridos compatriotas quiero pedirles que no sigamos haciendo "tonterías", basandonos en una sola cosa (recuerdos pasados). olvidemos el pasado y sigamos adelante. Nosotros necesitamos olvidar el rencor hacia Chile y seguir avanzando para conseguir ser un mejor país.

Nuestro Perú es rencoroso, eso es lo que no me gusta de nosotros. Nos quedamos en un solo problema, por ejemplo el conflicto que tenemos por el "pisco" con Chile. "Hay un sentimiento de desconfianza hacia Chile, de permanente sospecha", añade Dager como cita Hildebrandt. Debemos olvidar ese rencor porque hace que nos quedemos atascados en un conflicto ¡por lo tanto, debemos olvidar el "pasado y dejarlo pisado".

Porque no mejor "olvidar", como dice en el texto "El Pisco y la Guerra Fría del Pacífico". "Usar la guerra para sembrar el odio. Usar el odio para tener ganancias", en el cual nosotros perdimos en la II Guerra del Pacífico por eso estamos "resentidos". Nosotros tenemos otros problemas como la pobreza, la delincuencia, entre otros; porque no en vez de eso arreglamos nuestros problemas.

Tenemos que basarnos en poder lograr mejorar nuestra sociedad, para no seguir estando "resentidos" porque el Perú esta bajo en valores, eso; también es un problema para mejorar, para ello debemos -

3

precupamos por nuestro país y luego en el de los demás. "Mientras Chile ya está pensando en otras cosas, aquí en el Perú hay temas que no hemos superado" (Dios es peruano, Daniel Titinger, 2012).

En conclusión es necesario olvidar el rencor hacia Chile para seguir adelante como país y en vez de estar de "tercos" podríamos solucionar los problemas que nos aquejan.

Referencias bibliograficas:

* Perú 21. Esteban Acuña. 28-05-2017.

* El Pisco y la guerra fría del Pacífico. Daniel Titinger. 2012.

*

PLAN DE ESCRITURA

Tesis

Yo estoy en contra del Conflicto Sociocultural que tiene Perú en Contra de Chile.

Tema

El conflicto sociocultural que tiene Perú en Contra de Chile

Argumento 1:

Nuestros País debería dejarse de Niñerías por problemas insignificantes y empezar a preocuparnos por nuestros propios problemas.

Argumento 2:

Nuestro País debería dejar los rencores atrás con Chile y llevarnos bien con ellos, porque si no lo hacemos, Chile va a tomar cartas en el asunto.

Argumento 3:

Nuestro País, al permanecer con esto rencores hacia Chile nos limitamos al desarrollo.

Conclusión:

- A causa del Conflicto que tiene nuestro país País con Chile, nos estamos limitando al desarrollo

2

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Escribe en estas líneas tu artículo de opinión. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

¿Porqué nuestro país esta en Contra de Chile?

Hace mucho tiempo, muchos chilenos se infiltraron en nuestro país e hicieron maldades, entre ellos, destruyeron nuestra biblioteca nacional, violaron a muchas mujeres peruanas, a consecuencia de ello y muchas más maldades, nuestro país entró con una guerra con Chile, a lo cual llevo a una pérdida de muchos peruanos (peruanos muertos), muchos territorios (Arica, pequeña parte del mar de Grau) y varias riquezas (guano), por eso, muchos peruanos le tienen resentimiento a los Chilenos y pero no entiendo porque nuestra generación tiene conflictos con Chile, es cierto nos usaron y humillaron, pero esa no es excusa para permanecer con ese odio de nuestro pasado por eso mismo yo estoy en contra del Conflicto sociocultural que tiene Perú con Chile por tratarse de un tema muy infantil e ingenuo.

Nuestro país es muy conflictivo, por lo cual aún nos buscamos problemas innecesarios con Chile. "El Perú esta más enfocado en los problemas con Chile que sus propios problemas" Afirma Danger, esto nos da la conclusión de que nuestro país debería dejarse de riñas por problemas insignificantes y empezar a preocuparnos por nuestros propios problemas.

En nuestro país hay personas que quieren dejar el conflicto atras y preocuparse en tener una buena relación con nuestro país vecino. "El Perú tiene más oportunidad y es mejor que Chile, por eso no entiendo el resentimiento que tiene Perú con Chile" dice Acuña.

3

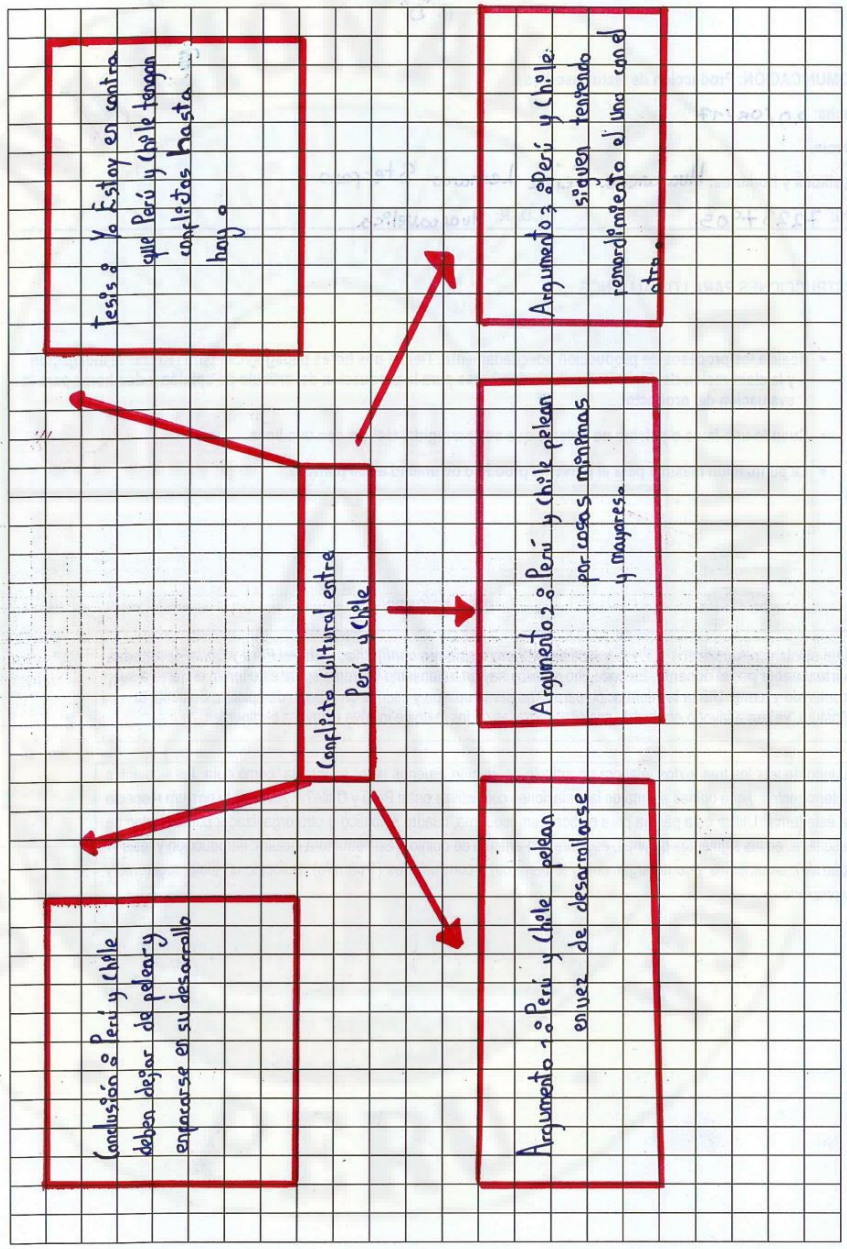
Nuestro país se enfoca en conflictuarse con Chile, dejando atras nuestro desarrollo "Perú espera que otro país muestra un producto y gane reconocimiento, para recién decir que el producto era Peruano" dice Titinger (2012), por lo cual concluimos que nuestro País debería apartarse de los problemas y empezar a desarrollarse.

- A Causa del Conflicto que tiene Perú con Chile se esta limitando al desarrollo.

Referencias Bibliograficas.

Daniel Titinger (pag 12 - 40) (Dios es peruano) 2012
Acuña 2012 Geopolitica del Pacífico

PLAN DE ESCRITURA



ARTÍCULO DE OPINIÓN

Escribe en estas líneas tu artículo de opinión. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

Conflicto Cultural Entre Perú y Chile

Perú y Chile son dos países que desde hace mucho tiempo estan en conflictos siendos unos eternos rivales. Pero lo más importante es que estos dos países siguen teniendo remordimiento uno al otro como dos niñetos después de una pelea teniendo una actitud inadecuada de un país.

Perú y Chile son dos países que apesar de haber pasado tanto tiempo; desde que ourrieron sus conflictos siguen teniendo un sentimiento de rencor uno hacia el otro. Siendo hoy en la actualidad unos países que más pelean y no se desarrollan; un claro ejemplo serfa "El pisco es peruano o chileno" afirma (Esteban Acuña).

Perú y Chile son países que pelean por cosas mínimas, arman conflictos siendo ambos países criticados por la forma como actuan. También estos países tienen antecedentes de tener conflictos mayores como la "Guerra del Pacífico" donde los dos fueron afectados. "Las mentalidades son prisioneros de larga duración" afirma (Braudel)

Peru y Chile siguen teniendo sentimientos de rencor uno al otro demostrando ~~demostrándolo y demostrándolos~~ este sentimiento criticandose uno al otro en temas como la educación, la economía, la política y la más polémica donde se expresa odio de cada uno "El futbol" donde cada país muestra euforia por el otro "Chile superó el rencor hacia Perú" afirma (Joseph Dager) siendo en mi opinión mentira.

Peru y Chile deben de dejar de lado sus diferencias y rencores de lado y enfocarse en el desarrollo integro de cada uno para un futuro mejor.

3

Citas Bibliográficas

- Esteban Acuña, "El pisco es peruano o chileno". (2015)
- Braudel, "Las mentalidades son prisioneras de larga duración". (2014)
- Joseph Dager, "Chile superó su rencor hacia Perú". (2013)

PLAN DE ESCRITURA

TITULO : Los conflictos Socioculturales entre perú y chile

TEMA : Conflictos Sociocultural entre perú y chile

TESIS : Estoy en contra con los conflictos socioculturales que ocurren entre perú y chile.

Argumento : Si perú y chile siguen en conflictos pueden generarse mas conflicto.

Argumento : Mientras que perú sigua ~~Sigua~~ con rencor, se esta atrasando por que a los chilenos ya no les importa.

Argumento : Si perú se olvida de los conflictos puede desarrollarse mas, ya que chile lo hace igual.

Conclusión : En conclusión estos aspectos afectan a nuestra sociedad ya que ~~el~~ perú y los chilenos deben llevar una buena relación

2

ARTÍCULO DE OPINIÓN

Escribe en estas líneas tu artículo de opinión. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

CONFLICTO SOCIOCULTURAL ENTRE PERÚ Y CHILE

Estoy en contra con los conflictos Socioculturales que ocurren entre perú y chile, por lo tanto ya no se debe dar mas conflictos por lo que traeria mas problemas, y perú quedaria mas afectado ya que los chilenos estan mas desarrollados.

Si entre perú y chile sigoen en conflictos puede generarse guerras y ocasionaria daños a los dos paises por lo que los pobladores quedarian afectados por lo que titenger nos dice "El pisco no se trata de una bandera ni de un territorio". que nos quiere decir que el pisco no es tan importante para estar en un conflicto.

Mientras perú siga con su rencor a chile a los chilenos no se preocupan por lo que titenger nos dice "Al chileno comun le importa mucho menos si el piscola es chile que al peruano". que nos dice que al chileno no le importa que al peruano.

Si perú se olvida de los conflictos con chile, puede tener una mejor comprensión por lo que nos dice titenger "mejor seria que los enfrentamos unidos en vez de pasarnos la vida comparando" que nos quiere decir unidos hay mas fuerza por lo tanto deben tener una buena relación para salir adelante.

Por lo tanto entre perú y chile son paises que lo que necesitan es comprencion para que puedan estar en una buena relación para que puedan mejorar.

Referencias Bibliograficas

El pisco y la guerra fria del pacifico (2012) publicado en peru 21 por Esteban Acuña

ANEXO 2

¿Quién manda? El billón de bacterias.

Nunca me canso de contar lo mucho que se llegaba a enfadar mi nieta Alexia cuando, en pleno verano de sus seis años, insistía en culparme de haberle robado el hielo de su vaso de refresco. Ni por asomo eché mano a sus cubitos, pero su berrinche estaba justificado. El tórrido calor de agosto los fundía en un santiamén sin que mi querida niña se percatara de ello. Dada mi cercanía a su bebida, yo era el principal sospechoso y la única prueba de que disponía mi joven acusadora era la ausencia de cualquier otra persona alrededor del vaso. El error de Alexia fue buscar al responsable de un acto tan canalla (el calor era insoportable y el hielo imprescindible) en una persona (yo), y no en la temperatura de esa canícula interminable. Tras mi paciente explicación conseguí que comprendiera que ante ese sofocante estío ahí, a la intemperie, nadie podía impedir el cambio de estado de la materia. El hielo se desvanecía en agua. En esencia, todo seguía ahí dentro, mezclado con su refresco, lo único que había cambiado era la estructura en que se organizaban las moléculas de agua, primero formando cristales, luego un fluido donde esas partículas mantenían cierta cohesión sin llegar a despegarse unas de otras, porque de suceder eso se evaporarían.

Una de mis principales cruzadas en esta vida es hacer entender a la gente que puede cambiar de opinión. No tiene sentido aferrarse a un único pensamiento cuando vivimos en un universo en constante transformación. ¿Cómo no vamos a cambiar nosotros si incluso la estructura de la materia cambia? La evolución es cambio, lo son las reacciones químicas, la energía que utilizamos, los ecosistemas, la meteorología, el avance de la cultura, la ruptura con lo establecido, las revoluciones copernicanas, las vanguardias artísticas, estéticas, tecnológicas. Cambian nuestro tamaño, nuestra biología, nuestro cerebro, inteligencia, sentimientos e intuiciones. Y, pese a todo ello, insistimos en no cambiar de opinión. Permanecemos aferrados al mismo partido político, siempre seremos incondicionales del mismo equipo de fútbol, fieles a los amigos del alma, devotos del mismo dios, esclavos de la misma rutina y seguidores acérrimos de los mismos ídolos. Todo está en transformación constante, pero la mayoría seguimos avanzando a piñón fijo.

«¿Qué es lo que te sabría peor en la vida?», le pregunté en una ocasión al primero de la clase en una de mis lecciones del Instituto Químico de Sarrià, en Barcelona. «Dejar de ser quien soy», fue su respuesta inmediata. Cambiar de opinión era para él una verdadera traición, en lugar de ser un requisito para seguir adelante.

Una gran proporción de la población española se siente triste, sola o estresada: se ha calculado que más de un 20 por ciento vive en esas condiciones. Junto a este sentimiento subyacen, además, unas condiciones políticas representadas por una larga crisis y las mayores tasas de paro de toda Europa, un desempleo sobre todo juvenil que acrecienta el desencanto y amargura entre la socie-

dad. Se anticipaba un cambio en su momento, pero nadie movió ficha y el modelo socioeconómico se colapsó. Mi alumno, el mejor, aún no había entendido que si no cambias no te puedes adaptar. Afortunadamente, la gente en la calle exigió un cambio, que pudo materializarse en las siguientes elecciones municipales en Madrid, Barcelona y Valencia.

Las polillas reflejan la evolución

Somos máquinas increíblemente sofisticadas, pero como cualquier otro ingenio también cometemos errores. El ADN de las células de todo ser vivo guarda la información genética del individuo que las alberga. Sois, soy, somos el resultado de sacar copias de nuestras células una y otra vez. Al comienzo de nuestro desarrollo, una única célula original con un ADN y unos genes concretos cuya combinación nadie más posee se dividió en dos, ésas en dos más, y así sucesivamente. Luego, las nuevas copias se irían diferenciando en los distintos tejidos y órganos de nuestro cuerpo: la piel, el hígado, el cerebro, los genitales... En principio, aunque quizá no se parezcan en nada nuestras neuronas a nuestros hepatocitos, todas las células de nuestro cuerpo comparten los mismos genes. Pero digo «en principio» porque, en realidad, en el proceso de división celular a veces se producen errores al copiarse el ADN. Se trata de minúsculos fallos de copiado de la información genética, aleatorios, que pueden alterar la función de algunos genes. Son las llamadas *mutaciones*.

Una mutación es, por lo tanto, un cambio en la se-

cuencia de un gen, una alteración en alguna de las instrucciones genéticas de nuestro desarrollo, y del de cualquier otro ser vivo. Estas variaciones pueden pasar desapercibidas si la célula muere a causa de ese error y desaparece sin dejar secuela alguna en la totalidad del organismo, o pueden extenderse a todas las células descendientes de la que ha sufrido dicha mutación. La expresión de estos genes mutados puede tener una repercusión positiva, negativa o indiferente para el individuo, y eso incidirá directamente en su supervivencia. Si además las mutaciones se dan en las células reproductoras, tales alteraciones se extenderán a los individuos de las siguientes generaciones. Y son estas mutaciones, estos cambios, el motor de la evolución de las especies.

Si de algún ejemplo han abusado los genetistas para explicar la selección natural de un modo gráfico es del de polilla del abedul, la conocida por su nombre científico como *Biston betularia*. Como toda polilla, la del abedul revolotea por las noches y de día se esconde. Se posa en el tronco de ese árbol, de superficie blanquecina, donde pasa totalmente desapercibida de cualquier depredador, pues sus alas mimetizan a la perfección los colores de la corteza. Cuesta verlas. El color de las alas, del mismo modo que el color de la piel de los humanos, está determinado por un gen o un grupo de genes. Resulta que la *Biston betularia* tiene una variante de alas oscuras, determinadas por una mutación en sus genes. En el Reino Unido de principios del siglo XIX, las oscuras eran las rara avis, muy poco abundantes, pero su proporción empezó a aumentar hasta que a mediados de siglo, en plena época victoriana, el 95 por ciento de las mariposas pertenecían a la variante carbonífera —así

se la distingue de la blanca—. ¿Qué diablos había sucedido?

El responsable de ese desequilibrio entre las polillas blancas y las polillas negras fue el progreso. Concretamente, la revolución industrial, la fiebre del carbón, el auge de la máquina de vapor. El humo de las fábricas oscureció cuanta superficie había a su alrededor, incluida la de los troncos de los abedules. Al ennegrecerse la corteza, las polillas blancas dejaron de estar camufladas para convertirse en presa fácil de cualquier pájaro que pasara por allí, al contrario que las mariposas oscuras, que se convirtieron entonces en las mejor escondidas de los depredadores. A las blancas se las comieron; las negras salvaron el pellejo, sobrevivieron y se reprodujeron. Un cambio genético, una mutación en las polillas, hizo que unas —las oscuras— se adaptaran mejor a un cambio ambiental que las otras. La selección natural actuó en favor de las *Biston betularia* negras.

Así evolucionan las especies. Ante un cambio del entorno, sobreviven los individuos con genes cuya expresión los convierte en los mejor adaptados al nuevo ambiente. Aquellos con mutaciones desfavorables serán eliminados por la selección natural y, por el contrario, los que tengan mutaciones que les den mayor ventaja en ese ambiente sobrevivirán, dejarán descendencia fértil y extenderán esos genes exitosos a las futuras generaciones. Este proceso, mantenido en el tiempo, es el que da lugar a nuevas especies. Mutación a mutación, llega un punto en que los individuos acaban diferenciándose tanto que forman especies distintas. Y así, desde las más ancestrales bacterias de hace unos 3.500 millones de años, se han diversificado todos los seres vivos que hoy

conocemos, tanto los que aún habitan la superficie de la Tierra como los que hoy son los fósiles de todas aquellas especies que se extinguieron en el pasado.

Otro aspecto fabuloso del caso de las polillas es que éste pone de manifiesto que la selección natural no actúa necesariamente de modo lento y progresivo. No hace falta esperar millones de años ni miles y miles de generaciones para observar un cambio adaptativo de una especie al entorno. Esto me lo supo aclarar muy bien el biólogo evolutivo Mark Pagel, a quien tuve la oportunidad de conocer ni más ni menos en Down House, la casa donde el mismo Charles Darwin vivió y escribió *El origen de las especies* y demás obras de referencia.

Pagel me explicó que, pese al título de *El origen de las especies*, Darwin nunca llegó a estudiar cómo una especie inicial acaba por transformarse en dos, lo que se conoce como *especiación*. Realizó un sinfín de estudios ahí mismo, en Down House, aunque nunca se detuvo realmente

Down House 1, la casa de Charles Darwin en Dawne (Reino Unido).

en la especiación y, según Pagel, eso fue probablemente porque se trata de un proceso muy largo. Pero él mismo, Mark Pagel, ha realizado trabajos que sugieren que la especiación podría ser mucho más rápida de lo que se cree. Si un accidente súbito —por ejemplo, una falla tras un terremoto— separa a la población de una misma especie en dos, puede que tras ese episodio cada subpoblación evolucione de forma diferente al adaptarse al nuevo hábitat a un lado y otro de la falla, y se acaben diferenciando en dos especies distintas. A un acontecimiento de este tipo, los biólogos evolucionistas lo llaman un *accidente feliz*, porque cuando observan el mundo de nuestro alrededor no ven los patrones que esperarían encontrar si las especies evolucionaran sólo a través de cambios graduales.

Por qué se extinguieron los dinosaurios

Accidentes igualmente rápidos pero de gran alcance y de naturaleza más catastrófica han sido los causantes de las grandes extinciones de especies. Para Richard Dawkins, padre de la teoría del gen egoísta, todo cambio radical en el entorno es una amenaza: las eras glaciales, las sequías, los períodos de grandes terremotos, los cometas y los meteoritos del espacio exterior son una amenaza. De hecho, se sostiene que los dinosaurios desaparecieron de la faz de la Tierra tras el impacto de un meteorito que causó un brusco descenso de la temperatura mundial. Los dinosaurios no supieron adaptarse al cambio, y su extinción, que también era parte del cambio ambiental, abrió espacio para que se expandieran los mamíferos. Sobre este episodio pasado, uno de los

mejores paleontólogos de nuestro tiempo, Stephen Jay Gould, afirmó que, si no hubiera sido porque los dinosaurios desaparecieron de repente por la irrupción de ese meteorito, los humanos no existiríamos. Lo paradójico es que nuestra especie es la causante del cambio climático actual. Las actividades humanas intensifican el efecto invernadero, el calentamiento global, y ello está transformando el medio ambiente con una rapidez tan extraordinaria —contémplese en términos de escala geológica— que posiblemente causará la extinción de muchas especies. Nuestros actos, la tecnología, la civilización humana, son asimismo una amenaza, tal y como afirmó Dawkins, porque han cambiado radicalmente el mundo: «A causa de la influencia humana, el mundo ha cambiado de forma drástica respecto a tiempo atrás. Y casi todos los seres, excepto los que pueden evolucionar muy rápidamente, como las bacterias, los mosquitos o las moscas, están adaptados para vivir en un mundo prehumano, y el mundo humano les es hostil. Algunas especies, como las ratas o las gaviotas, se adaptan muy bien, cambian su modo de vida, aprovechan los cambios que los humanos han provocado, pero otras especies no pueden adaptarse, y por eso muchas se están extinguiendo».

Creo que vale la pena añadir otra observación de Stephen Jay Gould con relación a las grandes extinciones, incluida la que estamos causando: «Hacen falta miles de millones de años para construir algo, pero ese algo se puede destruir en una minúscula fracción del tiempo que se necesitó para crearlo».

El *meme* egoísta

Ante todo cambio, sutil o drástico, catastrófico o parsimonioso, el grupo de organismos que mejor se adapta a un nuevo entorno es, sin duda, y tal como se ha mencionado, el de las bacterias. Ya lo avanzó Dawkins al referirse a los organismos que evolucionan rápidamente. Las bacterias se llevan la palma. Colonizan prácticamente todos los rincones del planeta, incluidos los lugares menos susceptibles de contener vida, los ambientes más extremos e incluso el interior de los animales, y han sobrevivido desde el primer albor de la evolución hasta la actualidad. Si las condiciones son óptimas para su desarrollo, las bacterias se multiplican exponencialmente, aumentan en número a un ritmo frenético y acumulan mutaciones con mayor rapidez, sobre las que actuaría la selección natural. Aunque no las veamos, las bacterias dominan el mundo, y es en su enorme habilidad de adaptación al cambio donde reside la clave de su éxito evolutivo. A ellas dedicaré en buena parte el próximo capítulo, pero las cito aquí para introducir un concepto que el mismo Stephen Jay Gould supo aclararme y del que quizá no nos hemos percatado aún: si bien la especiación puede ser más veloz ante determinadas circunstancias, como las que se dan en el mundo bacteriano, el cambio cultural es mucho más rápido que cualquier evolución biológica. Pensadlo. En los últimos doscientos años hemos desarrollado técnicas para desplazarnos más deprisa, volar, comunicarnos al instante con las antípodas... Incluso hemos salido del planeta y mandado una sonda al límite del Sistema Solar.

Según Richard Dawkins, la transmisión cultural es

análoga a la genética en cuanto que puede dar origen a una nueva forma de evolución. Pero aclara que el lenguaje evoluciona por medios no genéticos a una velocidad más rápida en órdenes de magnitud que la evolución genética. En su libro *El gen egoísta*, Dawkins propone el concepto de *meme* como unidad de transmisión cultural, para entendernos: los genes de la cultura, que, como tales, tienen la capacidad de replicarse a sí mismos y extenderse a otros individuos. Los *memes* son ideas que se propagan de un cerebro a otro por imitación, y, al igual que los genes, cambian, mutan durante su replicación al pasar de una persona a otra. ¿Quién en su infancia no ha jugado alguna vez al juego de los disparates, en el que un mensaje inicial se susurra entre los participantes y acaba completamente distorsionado respecto a su versión original? Del mismo modo, un *meme* —el mensaje, en el juego— muta, y lo hace más deprisa que los genes.

En una ocasión, tuve la grata oportunidad de charlar sobre la evolución cultural con la psicóloga británica Susan Blackmore, tras la publicación de su libro *La máquina de los memes*. Para ella, los *memes* son instrucciones. Si los genes contienen las instrucciones para crear proteínas y dar lugar al cuerpo de un ser humano, de un ratón, de un protozoo, los *memes* contienen información análoga en el contexto de la cultura, del conocimiento. Un eslogan publicitario, una patente, un chiste, un poema, un programa político, este libro... son todos *memes*; algunos tendrán éxito, pero la gran mayoría pasarán sin pena ni gloria y se perderán en el olvido. «La idea es que los *memes* son información que compite para llegar a nuestro cerebro, a nuestros objetos, a nuestra ropa..., y, de esa manera, sobrevivir. Somos las máquinas de los

memes, y éstos nos utilizan para lograr copiarse, de la misma forma que los genes nos utilizan para replicarse. Ésta es la similitud entre los genes y los *memes*.»

En alusión a la teoría del gen egoísta de Dawkins, según la cual los seres vivos son el chasis, los portadores de unos genes que compiten para sobrevivir, los *memes* hacen lo propio: nos usan para su supervivencia. El *meme* también es egoísta, y su consideración cobra sentido al tratar de explicar ciertos aspectos de la evolución que no acaban de cuadrar si únicamente se contempla el papel de los genes. Para Dawkins, «el darwinismo es una teoría demasiado amplia para ser confinada en el estrecho contexto del gen», y es en áreas como la psicología evolutiva donde precisamente este contexto necesita ensancharse.

Pregunté sobre este aspecto a Susan Blackmore con relación al sexo y me explicó que los científicos más deterministas dirían que tenemos los deseos biológicos codificados y que los genes configuran nuestro cerebro para que nos gusten los hombres o las mujeres con un aspecto concreto. Pero entonces aparecen los psicólogos evolucionistas con el argumento de que el sexo puede escapar parcialmente de la biología porque ésta no puede controlar absolutamente todo lo que haces, sólo puede darte un cerebro para que te gusten las cinturas pequeñas, los pechos grandes, una piel tersa... «La teoría de los *memes* va mucho más allá, y afirma que lo que pasa en realidad es que tenemos un segundo replicador: no sólo los genes intentan copiarse, los *memes* también. Y estos *memes* lucharán contra los genes. Los genes tratarán de copiarse y los *memes* también. ¡Y establecen una competición! Porque si te pasas todo el tiempo propagando tus

genes, practicando el sexo, teniendo hijos, criándolos, cuidándolos... Si yo tuviera quince hijos, seguramente no podría haber escrito mi libro.»

En esta línea, para Blackmore los *memes* compiten con los genes a través del control de natalidad. Desde la perspectiva de los *memes*, se trata de su victoria, al evitar la reproducción que antaño obligaba a tener que levantar a toda la prole. A cambio, la gente dedica más tiempo a leer, mirar la tele, ir a partidos de fútbol o a cualquier otra tarea que conlleve el intercambio de ideas y chismorreos. Para la escritora, en la vida moderna que llevamos, los *memes* están ganando la batalla, están desbancando por completo a los genes.

Los genes de la lengua

Selfie, *e-mail*, *community manager*, *trekking*... Son palabras que han calado en nuestro vocabulario cotidiano, y algunas lo han hecho en menos de un lustro. Lo he mencionado más arriba citando a Dawkins: el lenguaje evoluciona a una velocidad asombrosa. El mismo Mark Pagel es un estudioso de la evolución de las lenguas y, para él, los seres humanos tenemos dos sistemas hereditarios. Uno es el genético, y el otro es el lenguaje. Al igual que ocurre con los genes, transmitimos el lenguaje de padres a hijos y ellos, a su vez, se lo transmiten a sus hijos; y lo más interesante es que ambos evolucionan de un modo parecido. El lenguaje también sufre mutaciones, puesto que las palabras cambian, y el mecanismo con el que lo hacen muestra una estrecha analogía con el proceso de especiación.

Como afirma Pagel, «Si dos grupos de personas se trasladan a lugares distintos, las lenguas que hablan se separan, del mismo modo que esperamos que dos organismos se separen. Y después de mucho tiempo podemos ver cómo aparecen grandes familias de árboles lingüísticos, debido a que se instalan nuevos moradores en algunas zonas; por eso tú y yo hablamos lenguas indoeuropeas, yo hablo inglés, tú hablas español. Se trata de lenguas relacionadas, porque ambas han evolucionado a partir de una lengua anterior común».

El del lenguaje es un ejemplo que ilustra a la perfección la teoría de los *memes* y su rol en la evolución, en este caso de la cultura. Así que, como los genes, las lenguas cambian y, tras esa transformación, se adaptan a las nuevas circunstancias y triunfan. Cuando no consiguen adaptarse, fracasan y se extinguen: «Los idiomas que han sobrevivido son como las especies supervivientes, tienen capacidad de adaptación. Permiten que penetren ideas nuevas, palabras nuevas. Los franceses tienen un ministerio entero que se dedica a evitar la entrada de ciertas palabras inglesas como "*le weekend*", "*le hamburguer*". Esto fosiliza el francés. Aunque los lingüistas saben que la falta de evolución también viene de las costumbres que las personas adquirieron con la imprenta: se familiariza y fija un tipo de ortografía. Así como tenemos muchas variantes de español que se hablan en todo el mundo, también tenemos muchas variantes de inglés y en el futuro habrá más variantes de chino, a medida que los chinos empiecen a moverse por el mundo. El idioma dominante será aquel que pueda atraer a más hablantes por tener la virtud de resolver mejor los problemas diarios de la gente».

Incluso nuestra biología cambia

Sirvan estos ejemplos para reflejar la necesidad de cambiar de opinión. Mantenerse firme en sus trece puede conducir a cualquiera al fracaso, y eso no es sólo una cuestión de genética sino de cultura. Pero no quiero cerrar este capítulo sin antes subrayar que cambiar para amoldarse al entorno es, además, también cuestión de edad. Solemos creer que tan pronto como dejamos de crecer, una vez nos ha aparecido el vello púbico, cuando les han crecido los pechos a las mujeres y la voz de los muchachos se ha hecho grave, el desarrollo llega a su fin. Ni por asomo es así. El veterinario de Cambridge y divulgador David Bainbridge me lo dejó claro hace unos años: «Eduard, el desarrollo no cesa». Existen un par de etapas en la vida del ser humano exclusivas de nuestra especie, inexistentes en otros animales. La primera es la adolescencia y la segunda, el período de vida posreproductivo que representa la mediana edad. Ambas están programadas en nuestros genes y, por lo tanto, forman parte del plan de desarrollo humano. A lo largo de nuestras vidas, nuestra biología se transforma y debemos ser capaces de adaptarnos a lo que nos marca el cuerpo. De niños dependemos completamente de nuestros padres, en la adolescencia tenemos prisa por ser autónomos y distinguirnos de los demás, después nos empeñamos en mejorar la situación laboral y de pareja, en la mediana edad alcanzamos el máximo en cuanto a sociabilidad e influencia, y a partir de los sesenta, aproximadamente, empezamos a sentir los achaques de la edad. Cada situación implica una manera de encajar las circunstancias de la vida, lo que pasa irremediablemente por saber adap-

tarse en cada momento, o lo que es lo mismo: aprender. Y aprender es mantener el cerebro en plena forma, establecer nuevas conexiones y ejercitar la plasticidad neuronal.

No tengáis miedo y cambiad de opinión. Vuestros genes os lo dictan, el entorno os lo impone y hasta mi nieta Alexia, después de haber visto el hielo fundirse, lo sabe.

Referencias

- Richard Dawkins, *El gen egoísta*, Salvat, Barcelona, 1989.
- Susan Blackmore, *La máquina de los memes*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.
- Stephen Jay Gould, *La vida maravillosa*, Crítica, Barcelona, 2006.
- Mark Pagel, *Wired for Culture. Origins of the Social Mind*, W. W. Norton & Company, Nueva York, 2012.
- David Bainbridge, *Middle Age. A Natural History*, Portobello, Londres, 2012.

UNIDAD II – SESIÓN DE APRENDIZAJE N.° 4

I. DATOS GENERALES

1.1.INSTITUCIÓN EDUCATIVA :
1.2.ASIGNATURA : Comunicación y Literatura
1.3.TITULO DE LA SESIÓN : Piensa, diviértete y crea: Investiga y planifica tu texto argumentativo
1.4.BIMESTRE : I
1.5.DURACIÓN : Del 20 al 25 de mayo
1.6.HORAS PEDAGÓGICAS : 7 horas
1.7.GRADO Y SECCIÓN : 3.ro "C"
1.8.PROFESOR (ES) : Joel Lenner Castañeda Dueñas

II. VÍNCULO CON LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DE DIPLOMA Y EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

X	**Teoría del conocimiento**		**Monografía**
	Creatividad, actividad y servicio	X	**Proyecto interdisciplinario**
X	**Mentalidad Internacional**		
Al finalizar cada bloque de la sesión de aprendizaje, el docente otorgará 10 minutos de la clase para que los estudiantes puedan responder a las preguntas de TDC.			

IV. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPACIDADES:

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

- Obtiene información del texto
- Analiza e interpreta textos en relación al contexto sociocultural e intención del autor y efectos en el lector
- Evalúa la forma, contenido, y el contexto de los textos escritos.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

- Maneja la información pertinente al tema
- Planifica la redacción de textos escritos
- Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura
- Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos
- Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica

DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS:

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

- Identifica el contenido global y específico, la estructura interna y externa, los recursos y las estrategias discursivas del texto. Establece vínculos entre estos elementos con la finalidad de configurar el sentido de distintos tipos de texto.
- Comenta las implicaciones, las suposiciones, las conclusiones, puntos de vista e intenciones que se deducen de los textos a partir del análisis exhaustivo.
- Comenta la ideología, las representaciones y los valores sociales y culturales que subyacen a los textos a partir de señales o rasgos explícitos en el texto.
- Sintetiza las ideas de los textos leídos a través de procesos de generalización, elisión, construcción y selección.

- Opina sobre el contenido, forma, valores sociales y culturales de los textos leídos y sustenta los efectos en el lector.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

- Maneja información confiable y pertinente como consecuencia de la indagación, revisión y selección de diversas fuentes primarias y secundarias.
- Planifica el texto considerando el propósito comunicativo, el tipo de texto, la secuencia discursiva y el tipo de destinatario. Selecciona información suficiente, pertinente y confiable para producir el texto.
- Produce un texto organizando sus ideas de manera coherente donde se considera la pertinencia, la precisión y la adecuación. Evita contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades y datos e ideas sin sentido. Estructura las ideas respetando la estructura interna de un párrafo basado en ideas principales y secundarias, que desarrollan la idea central, respeta la estructura externa: introducción, desarrollo y conclusión.
- Produce un texto donde se revela el manejo eficiente de la intertextualidad para explicar, fortalecer y sustentar sus ideas. Se respeta las convenciones de citado y referencias del modelo APA sexta edición de fuentes primarias y secundarias que requiera para su fin.
- Produce un texto que evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto y manejo adecuado de la ortografía, evita errores por comisión u omisión. Evidencia manejo lexical o conocimiento de vocabulario adecuado al contexto comunicativo y a los destinatarios.
- Produce un texto que evidencie el uso adecuado de recurso y estrategias discursivas lingüísticas y literarias que demuestren su creatividad para lograr el propósito comunicativo. Plantea una postura crítica original sobre lo que produce como consecuencia de revisión de otras perspectivas o posturas.
- Evalúa de manera constante el texto tanto en contenido, convenciones de la lengua, recursos y estrategias discursivas, léxico, integración de idea y originalidad con la finalidad de lograr el propósito comunicativo que pretende.

TEMÁTICA:

- Ampliación del repertorio cognitivo (Indagación)
- Tesis y argumentación
- Discusión
- Organización de la información

EVIDENCIA: Organizador gráfico / Plan de redacción

Actividades en la enseñanza-Aprendizaje	Recursos y materiales	Tiempo
PRIMER BLOQUE (135 minutos): **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** El docente muestra el vídeo "*10 consejos para jóvenes escritores de César Mallorquí*" (https://www.youtube.com/watch?v=ALhYXhT2W6w). Finalizado la reproducción de la grabación, el docente realiza las siguientes preguntas ➢ ¿De qué trata el video observado? ➢ ¿Cuál es la intención del autor?, ¿cuál su postura? ➢ ¿Qué opinión te merece la postura del protagonista en relación al proceso de escritura? El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas. El docente presenta el propósito de la sesión y el producto que se obtendrá: Planificamos la redacción de nuestro texto argumentativo.	Laptop Parlantes Proyector Internet Textos argumentativos varios Videos sobre redacción	135 minutos

Acto seguido, el docente explica las actividades a realizarse:

- Lectura atenta de textos.
- Discusión (Aprendizaje social)

DESARROLLO / ACCIÓN

El docente proporciona a los estudiantes los siguientes textos "*Y en esta guerra del pisco, un periodista chileno que vive en Perú dice esto: "yo reinvindico la piscola*", de Esteban Acuña, "*El pisco y la guerra fría del pacífico*" de Daniel Titinger y "*Chile 4 – Perú 0*" de César Hildebrandt; textos que los estudiantes leen individualmente.

A continuación, el docente propone las siguientes actividades:

- **Postura o tesis:** Cada estudiante debe asumir una postura respecto a la temática abordada en los tres textos que abordan: "*Las relaciones conflictivas entre el Perú y Chile*". El estudiante puede formularse las siguientes preguntas:
  - ✓ ¿Qué opinas acerca de las relaciones conflictivas entre Perú y Chile?
  - ✓ ¿Cuál es tu postura respecto a este tema?
- **Argumentación:** A partir de la postura asumida, cada estudiante debe elaborar una serie de argumentos que defiendan su postura (Se promueve que el estudiante sea consciente de las estrategias discursivas a utilizar). El estudiante puede formularse las siguientes preguntas:
  - ✓ ¿Qué evidencias poseo o puedo inferir para defender mi postura?
  - ✓ ¿Qué estrategia discursiva será la más pertinente para manifestar mis argumentos?
- **Organización de la información:** Los estudiantes organizan la información elaborada en un cuaderno de campo, según el siguiente cuadro de doble entrada:

TESIS O POSTURA	ARGUMENTOS
¿Qué opinas acerca de las relaciones conflictivas entre Perú y Chile?	Argumento 1
	Argumento 2
	Argumento 3

El docente fortalece los conocimientos de los estudiantes, absuelve dudas o aclara aspectos que aún no se tengan bien claros.

CIERRE / REFLEXIÓN

Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la tesis y los argumentos que urdiste?
- ¿Cómo se sintieron a lo largo del proceso?
- ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión?
- ¿Qué dificultades tuviste?, ¿Cómo la superaste?

El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.

BLOQUE II

INICIO / INDAGACIÓN

El docente muestra a los estudiantes el cortometraje "El vendedor

de humo" (https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4) y realiza las siguientes preguntas:

- ¿De qué trata el texto?
- ¿Cuál es la intención del texto?
- ¿Qué representaciones sociales identificamos en el video?
- ¿Qué relación guarda el contenido del texto con el proceso de redacción de un texto argumentativo?

El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas.
El docente plantea continuar con el propósito de la sesión: Planificamos la redacción de nuestro texto argumentativo,

DESARROLLO / ACCIÓN

El docente organiza a los estudiantes en equipos de 5 o 6 integrantes y propone la ejecución de la **DISCUSIÓN** (Para ello los estudiantes deben tener a mano las producciones obtenidas a partir de las actividades del primer bloque de la sesión):

- **Socialización de posturas individuales:** A nivel de cada equipo de trabajo cada integrante expone sus conclusiones (Postura y argumentos) respecto a la temática en cuestión: La relaciones conflictivas entre Perú y Chile.
- **Discusión:** Los estudiantes dialogan sobre las posturas y argumentos planteados, evalúan la objetividad y fiabilidad de los mismos; para ello se plantea al interior de cada equipo de trabajo tiempos y espacios para la réplica y la dúplica, la cuál puede basarse en las siguientes preguntas:
  - ✓ ¿Cuál es la razón por la que consideras adecuada tu postura?
  - ✓ ¿Cuán fiables son los argumentos que presentas?
  - ✓ ¿Qué argumentos en contra de tu postura encontraste?, ¿qué piensas al respecto?
  - ✓ ¿La estrategia discursiva utilizada es la pertinente?
- **Aprendizaje social:** Los estudiantes evalúan las respuestas de sus compañeros y en conjunto arguyen una postura que satisfaga a todo el equipo, así como elaboran sus argumentos, a partir de los planteados por cada integrante.
  - ✓ ¿Qué opinan acerca de las relaciones conflictivas entre Perú y Chile? y ¿cuál es la postura del equipo respecto a este tema?
  - ✓ ¿Qué evidencias poseen o pueden inferir para defender la postura grupal?
  - ✓ ¿Qué estrategia discursiva será la más pertinente para manifestar sus argumentos?
- **Elaboración de conclusiones:** En su cuaderno de campo, cada equipo de trabajo organiza la información respecto al contenido de la temática abordada.

TESIS O POSTURA	ARGUMENTOS
¿Qué opinas acerca de las relaciones conflictivas	Argumento 1
	Argumento 2
	Argumento 3

entre Perú y Chile?			

CIERRE / REFLEXIÓN

Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera llegaron a construir sus posturas grupales?
- ¿Cómo se sintieron a lo largo del proceso?
- ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión?
- ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos?

El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.

BLOQUE III

INICIO / INDAGACIÓN

El docente muestra el documental "Texto argumentativo: la tesis" (https://www.youtube.com/watch?v=Q8tEs70OfXY). Finalizado la reproducción de la grabación, el docente realiza las siguientes preguntas

- ¿De qué trata el video?
- ¿Qué recomendaciones nos falta aún mejorar en la elaboración de las tesis que presentamos hasta ahora?,

El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas.

El docente presenta el propósito de la sesión: Planificaremos la redacción de nuestro texto argumentativo.

DESARROLLO / ACCIÓN

Los estudiantes se agrupan de acuerdo a las instrucciones de la sesión pasada; en tanto, el docente realiza las observaciones necesarias en relación al tema.

Se propone que en diez minutos cada equipo de trabajo rememore y dialogue sobre el trabajo realizado en las sesiones anteriores.

A continuación, el docente solicita agruparse formando un círculo alrededor del aula y propone la ejecución de la tertulia dialógica. Se propone las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la postura de cada uno de los equipos respecto a *Las relaciones conflictivas entre el Perú y Chile*?
- ¿Qué argumentos defienden sus posturas?
- ¿Cuál es la opinión que tienen respecto a la postura de los otros equipos de trabajo?, ¿qué piensan respecto a los argumentos que presentaron?

Finalizada la tertulia dialógica los estudiantes vuelven a sus equipos de trabajo y responden a estas otras preguntas:

- ¿Qué opinión tienen respecto a las posturas planteadas por los otros grupos?, ¿y qué de sus argumentos?
- ¿Las posturas y argumentos presentados por los otros equipos de trabajo difieren de la nuestra?, ¿en qué?, son válidos, objetivos y fiables dichos argumentos?, ¿qué lo evidencia?
- ¿Nuestra postura puede ser mejorada?, ¿los argumentos presentados por los otros equipos de trabajo pueden fortalecerla?, ¿de qué manera?

A partir de la discusión cada equipo de trabajo organiza la información y las comparte con el resto de sus compañeros (Esta organización será su Plan de redacción).

<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u> Finalizada la sesión, el docente realiza las siguientes preguntas: ➢ ¿De qué manera llegaron a construir sus posturas finales? ➢ ¿Cómo se sintieron a lo largo del proceso? ➢ ¿En qué medida las prácticas dialógicas nos ayudan a mejorar nuestras capacidades de dicción? ➢ ¿Cuál fue el propósito de nuestra sesión? ➢ ¿Cuáles son las ideas principales aprendidas sobre el texto argumentativo? ➢ ¿El propósito fue alcanzado? ➢ ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos? Finalmente se lanza una pregunta que posea conexión con la asignatura de TDC: ➢ ¿En qué medida el texto argumentativo puede convertirse en una herramienta de control social?, ¿por qué? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.		

ANEXOS

Anexo 1

INDICACIONES

Lee atentamente los textos 1, 2 y 3 acerca de la *"Las relaciones conflictivas entre el Perú y Chile"*. En cada uno de ellos hay un tratamiento diferente sobre este tema, en tanto a su contenido y forma. Utiliza la información para expresar tu opinión y escribe un ensayo argumentativo. Sustenta tu postura, ya sea a favor o en contra, con citas tomadas de los textos e incluye ejemplos pertinentes.

Luego de leer los tres textos: ¿qué opinas acerca de las relaciones conflictivas entre Perú y Chile? y ¿Cuál es tu postura respecto a este tema? Utiliza esta página para elaborar un esquema, cuadro sinóptico u otro organizador como tu plan de escritura. En la otra página, escribirás un ensayo argumentativo. Su estructura incluirá: introducción y tesis (1 párrafo), argumentos y contraargumentos (3 párrafos) y conclusiones (1 párrafo). Colócale un título sugerente y apropiado.

TEXTO 1

Perú 21 ACTUALIDAD OPINIÓN POLÍTICA ECONOMÍA MUNDO TECNOLOGÍA CULTURA

Y en esta guerra del pisco, un periodista chileno que vive en Perú dice esto: "Yo reivindico la piscola"

Domingo 28 de mayo del 2017 | 17:56

El pisco peruano es mucho más suave, no es una penitencia tomarlo solo. La piscola es lo que para los peruanos es la chela.

Y en esta guerra del pisco, un periodista chileno que vive en Perú dice esto: "Yo reivindico la piscola". (USI)

Esteban Acuña

El Perú tiene una gastronomía exquisita, pero no la cambiaría por un plato cocinado por mi viejo. Lo mismo ocurre con el pisco peruano: no hay duda de su calidad, de su sabor, de su aroma y, sin embargo, no lo cambiaría por una piscola. La piscola es lo que para los peruanos es la chela. Nunca faltó en la mesa los fines de semana, y cada vez que viajo a Chile, traigo, al menos, dos botellas escondidas en mi bolso.

Es el destilado que más se consume en mi país (2,1 litros per cápita al año), según la Asociación Nacional de Productores de Pisco de Chile. En fechas importantes, reuniones familiares, cumpleaños, aniversarios, mi viejo siempre preparaba pisco sour (debo decirlo, le quedaba delicioso, pero me quedo con una 'Catedral' del Bolivar) y todos brindábamos con una copa en la mano. Le puede gustar o no, pero es un hecho que el pisco forma parte de la historia de muchas familias chilenas.

Cuando vi el video de Carlos Galdós escupiendo el pisco chileno, pensé "es un huevón, lo tiene que combinar con Coca-Cola". No recuerdo haber tomado nunca pisco chileno puro. De hecho, decimos que 'está muy cabezón' cuando servimos demasiado pisco y poca gaseosa. Cuesta pasarlo solo, es cierto. Hoy, en los bares, se sirve comúnmente 50:50. Algunos podrían considerarlo muy fuerte.

El pisco peruano es mucho más suave, no es una penitencia tomarlo solo. Por eso no resulta ilógico pensar que, justamente, lo combinamos con Coca-Cola —ni con Pepsi, ni con Zero— para que quede más dulce. Si el pisco peruano lo combinas con Coca-Cola, lo matas. Pero si lo combinas con una gaseosa blanca —Evervest, Ginger Ale o Schweppes— queda buenísimo. Según mi experiencia y consultando a amigos peruanos en Lima, se consume más chilcano que pisco peruano puro, por lo menos en Lima. Nunca he visto a un limeño tomando puro, y el que lo hizo, una vez, tomó demasiado y lo terminó arrojando.

En Chile, lo piscos más comerciales son Capel, Ruta Norte, Artesanos del Cochiguaz. Recuerdo especialmente uno que me encantaba más por su nombre, se llama Mal Paso. También me acuerdo de Alto del Carmen y Mistral, que son los piscos que tomas cuando ya no eres un chibolo. Sin duda, hay muchos más y mejores, pero mi experiencia fue bastante limitada en ese sentido, debo reconocerlo. De todas maneras, creo que lo más común es encontrarse en la mesa con alguno de estos que he mencionado.

El Capel es uno de los más económicos y a nadie se le ocurriría tomarlo puro (te deja, de una u otra forma, una resaca horrorosa). Lo paradójico es que es uno de los piscos chilenos más exportados a nivel mundial. La marca, de hecho, está intentando cambiar su imagen porque, según el gerente general de la cooperativa, la gente ha ido cambiando sus gustos y perciben la calidad como algo más suave. Supongo que el pisco peruano ha influenciado en ese sentido. La gastronomía peruana, en general, ha modificado el paladar de los chilenos. Es un hecho, y lo confirman la cantidad de restaurantes de comida peruana que existen actualmente en Santiago.

Ayer le pregunté a mi madre —chilena ella— si se había enterado de la polémica con Perú por el pisco y me contestó "¿qué polémica?". El tema, en Chile, ocupó algunas páginas en el diario y no se supo más. Al chileno común le importa mucho menos si el pisco es chileno que al peruano si el pisco peruano. Me atrevo a decir que en Chile se entiende que esta discusión tiene mucho más que ver con una cuestión comercial que con el orgullo nacional. Prueba de ello es que hace desde 20 años decenas de marcas de pisco peruano se venden en Chile bajo el nombre de 'aguardiente de uva'. Hasta ahora, nadie se había escandalizado por eso.

A mí me parece una tontería que el concurso mundial de Bruselas que se realiza en Chile haya prohibido al Perú inscribirse bajo su denominación de origen. Eso, para que no quepa duda, se llama 'jugada comercial', de la misma clase que permitió, en 1936, llamar Pisco Elqui a un pueblito llamado La Unión. Pisco queda en el Perú. Pero si es tan importante para los peruanos, me parece mucho más impropio que 18 empresas peruanas lo hayan aceptado. Somos países que tenemos problemas en común, y mejor sería que los enfrentáramos unidos en vez de

pasarnos la vida comparando. Nadie privará al Perú de producir el mejor pisco del mundo. Pero yo me quedo con mi piscola.

Nota del editor: Esteban Acuña es periodista de Perú21. Es chileno, vive en el Perú, ama la piscola y este testimonio fue a pedido de nosotros, los peruanos de la redacción web, que teníamos curiosidad sobre qué pensaba de la polémica.

TEXTO 2

EL PISCO Y LA GUERRA FRÍA DEL PACÍFICO

(…) Antecedentes: Pisco es un aguardiente de uva fermentada y destilada que en el Perú siempre estuvo relegado a los últimos lugares del anaquel de las preferencias. Solo era un alcohol para batir con limón, amargo de angostura, clara de huevo y canela al gusto(…) "El pisco es peruano" se convirtió de pronto en el eslogan nacional y el consumo de pisco aumentó en casi cien por ciento. Gracias a Chile. En contra de chile. Al final es lo mismo: la peruanidad es sólo un acto de reflejo, y la pataleta, una identidad nacional.

El pisco nació en el Perú, de eso no hay duda, y tampoco de que Pisco es un perro peruano en el Perú (el autor inicia el presente artículo refiriendo a un perro de nombre Pisco que merodea la embajada chilena en el Perú), perdonen de nuevo la tristeza. Pero en México sería el Xoloitzcuintle, la versión mexicana del perro sin pelo. El ladrido de ocasión fue: México nos quería quitar el perro calato, como le decimos en el Perú a la desnudez. Por suerte, un apasionado de las causas perdidas había inscrito al perro sin pelo como raza peruana en la Federación Cinológica Internacional. Entonces era 1985(…). México sacó ventaja: el Xoloitzcuintle es reconocido por la Sociedad Canina Canadiense, por el American Kennel Club y el United Kennel Club de Estados Unidos. Al Instituto Nacional de Cultura de Lima (INC) se le pararon los pelos y dispuso, recién en enero del 2000, que por lo menos un perro sin pelo peruano se exhiba en cada museo y centro arqueológico del país. Un año después, la ley convirtió esta calvicie canina en Patrimonio Nacional del Perú. Gracias a México: otra vez un país extranjero dictando nuestros arrebatos pasionales. El perro sin pelo era antes una mascota para pobres, un animal sin pedigrí, un mutante en extinción. Luego del Xoloitzcuintle descubrimos identidades olvidadas y nos volvimos fanáticos de lo que nunca quisimos. El perro sin pelo era solo un perro feo, y años después, cuando este can mutante se pasea frente a la embajada de Chile, la gente le hace muecas de cariño como si fuera un poodle de algodón. En Europa ya cuestan hasta cinco mil dólares y es como si el perro peruano hubiese aprendido las manías nacionales: mueve la cola cuando un extranjero le rasca la cabeza.

(…) En Lima donde el pisco antes era ignorado, y se rechazaba con la misma repulsión que al perro calato –es una bebida para pobres, que asco-, ahora empezaba a tomarse con la sorpresa de un nuevo descubrimiento. El consumo del pisco peruano en el Perú subió a más de dos

millones de litros y era evidente que el impulso de las ventas se debía al sur. Es decir, contra Chile: Las vecindades bien exploradas pueden ser buenos negocios. Si el pisco hubiese sido mexicano, tal vez el ladrido hubiese sido menor. Pero si el Xoloitzcuintle fuese chileno, en un ataque de rabia, algunos peruanos le raparían el pelo a todo lo que tuviese cuatro patas: hay un tema pendiente con Chile desde 1879, la Guerra del Pacífico, un conflicto con más de veinte mil bajas chilenas y quizá el doble de peruanas, que nadie contó.

(…)"*No hemos logrado aceptar del todo que en la guerra fuimos derrotados*", diría el historiador Joseph Dager[1], iluminado una mañana de noviembre por ese gris luminoso y melancólico del cielo de Lima. "*Hay un sentimiento de desconfianza hacia Chile, de permanente sospecha*", añade Dager (…).

- Mientras Chile ya está pensando en otras cosas, aquí en el Perú hay temas que no hemos superado.

El historiador no lo dice, pero se refiere a esa economía que crece seis por ciento cada año, a los Mercedes Benz circulando por *Sanhattan*, al orden y la seguridad como atractivos turísticos, a la aburridísima política de país europeo, desarrollado y frío, a sus nuevas avenidas que pasan por debajo del río Mapocho, a esos centros comerciales que crecen sin pedir permiso, al tratado comercial con China, Estados Unidos, la Unión europea. En Chile, la oferta es la madre de toda la demanda.

- No entiendo esta polémica –dice Roberto Salinas (…)- el pisco no se trata de una bandera ni de un territorio, por Dios, se trata de un licor.
- Hay que tratar de convencer al Perú para hacer una alianza con el pisco –dice- Total, yo no te he hecho nada a ti, tú no me has hecho nada a mí, si el pisco peruano es tan bueno entonces que la gente elija.

Error. El historiador Joseph Dager lo entendería días más tarde, en Lima, parafraseando a Braudel: "*Las mentalidades son prisiones de larga duración*". El pisco, en el Perú, jamás será motivo de una alianza. Es el arma que el país buscaba para pelear y ganar, por fin, una guerra póstuma. El pisco es la revancha, la escusa y la reivindicación.

Christian Salazar es un investigador histórico que desde 1997 se dedica a la defensa del pisco chileno (…)

- ¿Ahora entiendes por qué el pisco es un tema en disputa? Los odios son rentables (…).

Usar la guerra para sembrar el odio. Usar el odio para tener ganancias. Ésa es su posición.

(…)Peruano o chileno, qué importa. Lo del origen no excede a una preocupación secundaria. Es como si Inglaterra quisiera patentar el fútbol moderno por su origen: El resto del mundo reconocería que en Brasil se juega mejor. Sucede lo mismo con el pisco: No hay ciudadano de Chile que viaje a Lima, tome pisco sour, y siga pensando que el pisco más memorable se toma en el valle de Elqui.

Dios es peruano, historias reales para creer en un país
Daniel Titinger[2]

---

[1] Historiador peruano
[2] Daniel Titinger. (Lima, 27 de abril de 1977) es un periodista y escritor peruano.

TEXTO 3

CHILE 4 – PERÚ 0

Por César Hildebrandt

El doctor Alan García Pérez le ha entregado a Chile, casi en secreto, taimadamente, la momia de otro soldado chileno que ayudó a devastar y a deshonrar Lima en 1881.

El señor Hugo Otero, que es mitad chileno y mitad peruano y que es embajador del Perú en Chile –o sea que toma su brebaje y asume su segunda identidad por las noches–, ha sido el encargado de propiciar estas oscuras negociaciones. Él fue también el hombre clave de la primera entrega, cuyos detalles conoce más la prensa chilena que peruana. Por eso es que "**El Mercurio**" escribe con afecto estas líneas: "*Esta es la segunda repatriación de un soldado chileno de la Guerra del Pacífico en menos de un mes y todos reconocen que ello se debe al cambio de actitud que ha tenido el gobierno peruano dirigido por Alan García*".

El "*cambio de actitud*" –es decir el entreguismo prochileno rastrero y reiterado– alude al hecho de que Chile quiso a sus soldados desde hace años y se encontró con el "*no*" tenaz de los gobiernos de Fujimori, Paniagua y Toledo. Ha sido García quien ha cedido y lo ha hecho con el mayor disimulo posible. Volvamos a "**El Mercurio**", el diario que Pinochet adoraba y la CIA financió durante años:

"*Para el gobierno de Lima, este es un tema no menor, por lo que ha sido sumamente cuidadoso, y apenas ha dado publicidad a este gesto de buena voluntad, precisamente para evitar reacciones nacionalistas…*" escribe Patricio González, enviado especial del diario chileno, quien llegó junto a otros hombres de prensa y a una misión de alto nivel del Ejército de Chile.

Los chilenos no nos devuelven las decenas de miles de libros que se robaron para poblar con ellos su biblioteca nacional. No nos devuelven ni siquiera los manuscritos que se robaron. No nos devuelven ni siquiera los libros descompaginados que ellos mismos maltrataron usando algunas de sus hojas como papel de baño. No nos devuelven ni siquiera los libros salpicados de orina de caballo y mula, de mierda de caballo, soldado y mula –dado que la biblioteca de Lima fue usada como establo y eventual letrina pública por la soldadesca de los vencedores–.

Los chilenos quemaron lo que pudieron, violaron a las mujeres que tuvieron al alcance de sus garras, balearon en borracheras infames a quienes quisieron, fusilaron bomberos italianos que quisieron apagar Chorrillos. Uno de esos hijos de puta, uno de esos forajidos que ensució esta ciudad con su presencia, tuvo el honor de morir en esta ciudad pisoteada en el año de 1881. Su cadáver fue encontrado el 10 de marzo de 1998, durante unas excavaciones, e inmediatamente exhibido en el Museo de Historia. No era un trofeo de guerra: era un testimonio histórico de lo que aquí sucedió hace 126 años, en esta ciudad donde la derecha cobarde de toda

la vida hizo migas con algunos jefes chilenos y entrecruzó castas y ejemplares y organizó discretos saraos para los que ni siquiera cumplirían con el tratado de paz de Ancón de 1883.

Y esa derecha que hoy gobierna con la mano sorprendente de García, repite lo de siempre: se congracia con Chile, adula a Chile, se entrega femenilmente a Chile. Podríamos citar al indignado colombiano José María Vargas Vila cuando habla de las tragedias de esta América viscosa entregada a la sumisión por España: "*Porque deshonraron la esclavitud amándola y fueron voluptuosos al azote y pobladores del espanto, hicieron concierto con la cadena y acuerdo con la muerte...y verbo de servidumbre fue su verbo. Porque como hembras de serrallo se afanaron en tejerles coronas y se tendieron ante ellos para ser violados...*"

La momia chilena llegó a Santiago de Chile en la mañana de ayer, después de la ceremonia de entrega realizada en secreto en la embajada de Chile en Lima.

Fue recibida con todos los honores y luego llevada al Obispado General Castrense, en la avenida Los Leones. Al mediodía hubo una misa fúnebre y un acto de homenaje donde 17 salvas de cañón precedieron a la solemne inhumación en un féretro sobre el que descansaba una impecable bandera nacional. Allí se supo que la momia pertenecía, al parecer, al soldado chileno Miguel Mena, del regimiento Atacama. Tenía 25 años cuando una bala peruana interrumpió su quehacer de chacal en nuestra ciudad.

Por la noche, en el estadio nacional de Chile, miles de herederos de esa momia, miles de hermanos férreamente contemporáneos de esa momia, pifiaron el himno del Perú y gritaron "*indios culeaos*" con esa zafiedad que el PBI crecido no puede quitar. Nos ganaron jugando mejor y merecieron los dos goles que subieron al marcador. Dos goles públicos, dos momias privadas, 4-0: un día redondo.

PLAN DE ESCRITURA

TEXTO ARGUMENTATIVO

Escribe en estas líneas tu artículo de opinión. En la última página de este cuadernillo encontrarás una matriz que presenta los criterios e indicadores que se tomarán en cuenta en la evaluación. Revísala.

UNIDAD II – SESIÓN DE APRENDIZAJE N.° 5

I. DATOS GENERALES

1.1.INSTITUCIÓN EDUCATIVA :
1.2.ASIGNATURA : Comunicación y Literatura
1.3.TITULO DE LA SESIÓN : Piensa, diviértete y crea: Textualiza y revisa tu texto argumentativo
1.4.BIMESTRE : I
1.5.DURACIÓN : Del 27 de mayo al 1 de junio
1.6.HORAS PEDAGÓGICAS : 7 horas
1.7.GRADO Y SECCIÓN : 3.ro "C"
1.8.PROFESOR (ES) : Joel Lenner Castañeda Dueñas

II. VÍNCULO CON LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA DE DIPLOMA Y EL PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

X	**Teoría del conocimiento**		**Monografía**
	Creatividad, actividad y servicio	X	**Proyecto interdisciplinario**
	Mentalidad Internacional		
Al finalizar cada sesión de aprendizaje, el docente otorgará 10 minutos de la clase para que los estudiantes puedan responder a las preguntas de TDC.			

V. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPACIDADES:

- Maneja la información pertinente al tema
- Planifica la redacción de textos escritos
- Textualiza sus ideas de manera coherente y lógica según las convenciones de escritura
- Evalúa la forma, contenido, estilo y contexto de sus textos escritos
- Crea textos originales con agudeza, imaginación, sensibilidad y de forma crítica

DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS:

- Maneja información confiable y pertinente como consecuencia de la indagación, revisión y selección de diversas fuentes primarias y secundarias.
- Planifica el texto considerando el propósito comunicativo, el tipo de texto, la secuencia discursiva y el tipo de destinatario. Selecciona información suficiente, pertinente y confiable para producir el texto.
- Produce un texto organizando sus ideas de manera coherente donde se considera la pertinencia, la precisión y la adecuación. Evita contradicciones, reiteraciones innecesarias, truncamientos, información irrelevante o intromisiones, vaguedades y datos e ideas sin sentido. Estructura las ideas respetando la estructura interna de un párrafo basado en ideas principales y secundarias, que desarrollan la idea central, respeta la estructura externa: introducción, desarrollo y conclusión.
- Produce un texto donde se revela el manejo eficiente de la intertextualidad para explicar, fortalecer y sustentar sus ideas. Se respeta las convenciones de citado y referencias del modelo APA sexta edición de fuentes primarias y secundarias que requiera para su fin.
- Produce un texto que evidencia adecuación gramatical a lo largo del texto y manejo adecuado de la ortografía, evita errores por comisión u omisión. Evidencia manejo lexical o conocimiento de vocabulario adecuado al contexto comunicativo y a los destinatarios.
- Produce un texto que evidencie el uso adecuado de recurso y estrategias discursivas lingüísticas y literarias que demuestren su creatividad para lograr el propósito

comunicativo. Plantea una postura crítica original sobre lo que produce como consecuencia de revisión de otras perspectivas o posturas. • Evalúa de manera constante el texto tanto en contenido, convenciones de la lengua, recursos y estrategias discursivas, léxico, integración de idea y originalidad con la finalidad de lograr el propósito comunicativo que pretende.		
TEMÁTICA: • Redacción del texto argumentativo		
EVIDENCIA: Texto argumentativo		
Actividades en la enseñanza-Aprendizaje	**Recursos y materiales**	**Tiempo**
PRIMER BLOQUE (135 minutos): **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** El docente muestra el vídeo "*Aprende a redactar tus párrafos para escribir textos mejores*" (https://www.youtube.com/watch?v=3neCEW378vc). Finalizado la reproducción de la grabación, el docente realiza las siguientes preguntas ➢ ¿De qué trata el video observado? ➢ ¿Cuál es la intención del autor? ➢ ¿Qué información podemos rescatar a partir del contenido del texto y nuestra práctica en el proceso de redacción? El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas. El docente presenta el propósito de la sesión y el producto que se obtendrá: Redactaremos nuestro texto argumentativo. Acto seguido, el docente explica las actividades a realizarse: ➢ Textualización del texto argumentativo. ➢ Revisión del texto argumentativo ➢ Evaluación de las actividades realizadas. **<u>DESARROLLO / ACCIÓN</u>** El docente propone rememorar las actividades realizadas en la sesión anterior, para ello realiza las siguientes preguntas: ○ ¿Qué actividades realizamos la sesión anterior?, ¿con qué objetivo? ○ ¿Cuál es la temática que abordamos? ○ ¿A qué conclusiones llegamos? El docente solicita a los estudiantes tomar sus organizadores gráficos elaborados en la sesión anterior, pues este representa un elemento fundamental para el proceso de textualización. Asimismo, solicita tener a mano la rúbrica de evaluación, el cual debe guiar constantemente la elaboración del texto argumentativo. Otro elemento fundamental es el material elaborado a lo largo de la Unidad didáctica (El estudiante debe tener en cuenta cómo se realiza y en qué consiste la superestructura, la macroestructura y la microestructura del texto). MANOS A LA OBRA: Los estudiantes comienzan a redactar sus textos. A medida que se avance con la redacción del texto, el docente debe también elaborar el suyo; a partir de ello, según la necesidad y pertinencia puede: ○ Proyectar el párrafo introductorio que va construyendo y explicar su organización: estrategia discursiva introductoria, tema y tesis.	Laptop Proyector Internet Videos Plan de redacción	135 minutos

○ Proyectar un determinado párrafo que va elaborando y explicar su organización: Afirmación (Idea temática), evidencias y razonamiento (Ideas secundarias) y conclusión parcial. ○ Proyectar el párrafo de conclusión que va elaborando y explicar su organización: Retorno al tema y la tesis. Asimismo, a lo largo del proceso, el docente fortalece los conocimientos de los estudiantes, absolviendo dudas o aclarando aspectos que aún no se tengan claros. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas: ➢ ¿Cuál fue el propósito de la sesión? ➢ ¿Qué dificultades tuviste?, ¿Cómo la superaste? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas. **BLOQUE II** **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** El docente muestra a los estudiantes el vídeo "Trucos para mejorar tus textos: redacta de manera elegante y eficaz" (https://www.youtube.com/watch?v=mjA5T-moH9o) y realiza las siguientes preguntas: ➢ ¿De qué trata el video observado? ➢ ¿Cuál es la intención del autor? ➢ ¿Qué información podemos rescatar a partir del contenido del texto y nuestra práctica en el proceso de redacción? El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas. El docente plantea continuar con el propósito de la sesión: Redactamos nuestro texto argumentativo. **<u>DESARROLLO / ACCIÓN</u>** El docente recoge los textos redactados por los estudiantes para posteriormente redistribuirlos en equipos de trabajo de dos integrantes. Los estudiantes realizan las siguientes actividades: ○ Leen atentamente los textos de sus compañeros. ○ Haciendo uso de un resaltador o lápiz y teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación identifican los aspectos a mejorar del texto. (Es necesario también tener en cuenta el plan de redacción y las recomendaciones del vídeo expuesto anteriormente). ○ Exponen al autor del texto las observaciones que realizaron, procurando recomendar alternativas de solución. Según la pertinencia y necesidad, el docente puede también solicitar de manera voluntaria el texto de algún estudiante, para revisarlo públicamente. Las actividades a realizar son: ○ **Proyectar el párrafo introductorio:** El docente, conjuntamente con los estudiantes, revisa la construcción del texto, procurando que los estudiantes identifiquen los elementos que deben componerla, la estrategia utilizada y cómo están estructurados. ○ **Proyectar un determinado párrafo que posee uno o más argumentos:** El docente, conjuntamente con los estudiantes, revisa la construcción del párrafo, procurando que los estudiantes identifiquen los elementos que deben componerla, la estrategia utilizada, su propósito y cómo están estructurados, etc.		

○ **Proyectar el párrafo de conclusión:** El docente, conjuntamente con los estudiantes, revisa la construcción del párrafo, procurando que los estudiantes identifiquen los elementos que deben componerla, cómo están estructurados, etc. Los estudiantes vuelven a sus textos y las revisan teniendo en cuenta las orientaciones. El docente se acerca a cada estudiante para absolver sus dudas o esclarecer ideas que hayan quedado poco claras. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Finalizado el primer bloque, el docente realiza las siguientes preguntas: ➢ ¿En qué medida se abordó el objetivo de la sesión? ➢ ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos? ➢ ¿Cuáles son aquellos aspectos que debemos mejorar?, ¿cómo identificamos dichos aspectos? ➢ ¿Cómo se sintieron a lo largo del proceso? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas. **BLOQUE III** **<u>INICIO / INDAGACIÓN</u>** El docente muestra el vídeo "5 consejos para redactar mejor tus textos" (https://www.youtube.com/watch?v=pJPm2CGTPgc). Finalizado la reproducción de la grabación, el docente realiza las siguientes preguntas ➢ ¿De qué trata el video? ➢ ¿Qué recomendaciones nos falta aún mejorar en la elaboración de nuestros textos? El docente promueve la reflexión y el diálogo entre los estudiantes. Estos procuran responder a las preguntas formuladas. El docente presenta el propósito de la sesión: Redactamos nuestro texto argumentativo. **<u>DESARROLLO / ACCIÓN</u>** A partir de la revisión realizada durante el bloque anterior, el docente da espacio y tiempo suficiente para que el estudiante reflexione y revise sus textos; para ello, propone que, si así lo gustan, pueden salir del aula, identificar su espacio y ponerse a trabajar. A medida que los estudiantes revisan sus textos, el docente se acerca a cada uno de ellos y, con cuidado, absuelve las dudas y esclarece ideas que aún estén flojas. Asimismo, el docente culmina también con la redacción de su texto. **<u>CIERRE / REFLEXIÓN</u>** Finalizada la sesión, el docente anuncia el final de la Unidad didáctica y realiza las siguientes preguntas: ➢ ¿Qué aprendimos a lo largo de la Unidad didáctica? ➢ ¿Cómo lo hicimos? ➢ ¿Cuál fue el propósito de nuestra unidad? ➢ ¿Cuáles son las ideas principales aprendidas sobre la elaboración del texto argumentativo? ➢ ¿El propósito fue alcanzado? ➢ ¿Qué dificultades tuvimos?, ¿Cómo la superamos? Finalmente se lanza una pregunta que posea conexión con la asignatura de TDC: ➢ ¿Es posible que el lenguaje refleje la realidad?, ¿de qué manera? El docente dialoga con los estudiantes acerca de sus respuestas.		