

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Estrategias argumentativas para desarrollar la capacidad de Juicio Crítico, en el área de Historia, Geografía y Economía

Tesis para obtener el título de Segunda Especialidad en Educación
con mención en Historia, Geografía y Economía

Por:

Lic. Freddy Percy Huaylla Espinoza

Asesor:

Dr. Moisés Díaz Pinedo

Lima, febrero de 2014

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TESIS

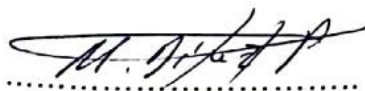
Dr. Moisés Díaz Pinedo, docente de la Unidad de Ciencias Humanas y Educación, de la Escuela de Posgrado, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: “Estrategias argumentativas para desarrollar la capacidad de juicio crítico, en el área de Historia, Geografía y Economía” constituye la memoria que presenta el licenciado Freddy Percy Huaylla Espinoza, para obtener el título de Segunda Especialidad Profesional en Educación con mención en Historia, Geografía y Economía, cuya tesis ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Estando de acuerdo, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima a 17 días de febrero del 2014.



Dr. Moisés Díaz Pinedo



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE ESPECIALISTA

En Lima, Naña, Villa Unión, a diecisiete del mes de febrero del año 2014, siendo las 12:30 p.m., se reunieron en el Salón de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Alfonso Paredes Aguirre, el secretario: Mg. Joke Line Flor Masco Ramirez, y los demás miembros: Dr. Moises Diaz Pinedo, Lic. Regina Ascencio Peña, y Lic. Margot Crespín Reyes, con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de tesis de Segunda Especialidad titulada: Estrategias argumentativas para desarrollar la capacidad del juicio crítico en el área de historia, geografía y economía.

Del (a) Bachiller/Licenciado(a): Huaylla Espinoza Freddy Percy. Conducente a la obtención del Título de Especialista en Educación, con Mención en Historia, geografía y economía.

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Aprobado por unanimidad con el merito académico adicional de: publicación.

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente

Secretario

Asesor

Miembro

Miembro

Candidato

Dedicatoria

A mis padres, Feliciano y Zoraida, por habernos brindado todo lo que estuvo a su alcance y mucho más.

A Isabel por el ánimo y el apoyo constante a nuestro mejoramiento profesional.

A ti, Ana Lucía, porque a través tuyo vuelvo a ver la vida con nuevas esperanzas.

Agradecimientos

En primer lugar, a mi familia, que ha sabido comprender y apoyar este trabajo aun a costa del poco tiempo que he tenido para ellos.

A mis compañeros y amigos de la Especialización, quienes me ayudaron a entender mejor la realidad, preocupaciones y esperanzas de aquellos a quienes la sociedad le exige mucho, pero le brinda poco: los maestros.

A los profesores de los cuatro ciclos de la Especialización, de quienes aprendí enseñanzas muy provechosas.

Un agradecimiento especial a la Prof. Rosario Acuña Caldas, mi monitora durante los cuatro ciclos que ha durado estos estudios; no solo tengo que agradecer sus consejos para mejorar mi práctica pedagógica, sino por ayudarme a confrontar mis ideas y hacer que de cada asesoramiento surjan nuevos pensamientos para seguir creciendo personal y profesionalmente.

A mis colegas y amigos de los colegios donde laboro, tanto del estatal como del particular, por su apoyo y ánimos para concluir este trabajo; de forma especial, a la Promotoría de la I.E. "William Shakespeare", que mostró su comprensión, más de una vez, frente a nuestras necesidades de tiempo para cumplir con las diversas actividades de la Especialización.

A mis estudiantes que, a su manera, siempre nos están acicateando a mejorar nuestro trabajo, pero también porque al verlos realizarse, nosotros también lo hacemos.

A todos y todas que sin mencionarlos desde siempre nos han dispensado su afecto. Y, por supuesto un agradecimiento especial a Dios, ese ser al que a veces cuestiono y al hacerlo me cuestiono a mí mismo; siempre me ha acompañado y espero que lo siga haciendo.

Tabla de contenido

Dedicatoria	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de contenido.....	vi
Resumen	viii
Abstract	ix
Índice de tablas	x
Introducción.....	xi
Capítulo I.....	13
El problema de investigación y otros.....	13
1.1 Descripción de la situación problemática	13
1.2 Formulación del problema.....	15
1.2.1 Problema general.....	15
1.2.1 Problemas específicos	15
1.3 Justificación.....	15
1.4 Objetivos	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.2. Objetivos específicos	16
Capítulo II.....	18
Marco teórico	18
2.1. Antecedentes bibliográficos	18
2.2 Fundamentos teóricos.....	22
2.2.1 El área curricular de Historia, Geografía y Economía	25
2.2.3 La competencia de juicio crítico	26
2.2.4 Capacidades para el desarrollo del juicio crítico	27

2.2.5 Técnicas argumentativas para el desarrollo del pensamiento crítico	28
2.3 Definición de términos.....	31
2.4. Hipótesis de acción	32
2.4.1. Hipótesis general.....	32
2.4.2. Hipótesis específicas.....	32
Capítulo III.....	34
Metodología de la investigación	34
3.1 Enfoque y tipo de investigación:.....	34
3.2. Fases de la investigación acción:.....	35
3.3 Población	35
3.4 Instrumentos aplicados y métodos de validez y confiabilidad	38
3.5 Procedimiento, recolección y análisis de los datos	39
Capítulo IV	41
Resultados y discusión.....	41
Capítulo V	48
Conclusiones.....	48
Recomendaciones.....	49
Capítulo VI	50
Evaluación y reflexión personal.....	50
6.1 Lecciones aprendidas	50
6.2 Compromiso de innovación y mejoramiento	52
Referencias	53
Anexos	57

Resumen

El presente estudio tuvo la finalidad de mejorar mi práctica docente al aplicar técnicas argumentativas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del 5to año de educación secundaria. Es un trabajo de investigación de enfoque cualitativo, del tipo conocido como investigación acción. La aplicación determinó diagnosticar cómo era la práctica pedagógica, luego identificar la problemática y sus posibilidades de intervención; las herramientas utilizadas para la recolección de datos fueron instrumentos como los diarios de campo, la guía de observación docente, el cuestionario y listas de cotejo. Asimismo, en el procesamiento se empleó los criterios de categorización, codificación y triangulación de la información obtenida, teniendo como resultado que la práctica pedagógica ha potenciado las capacidades de los estudiantes, en especial las que están relacionadas con el pensamiento crítico. Se concluye que la investigación acción ha probado ser un medio eficaz para mejorar el trabajo educativo no solo para identificar problemáticas, sino para intervenir en ellas y lograr cambios de notable impacto.

Palabras claves: competencias, capacidades, pensamiento crítico, técnicas argumentativas, debate, ensayo.

Abstract

The present study had purpose of improving my teaching practice by applying argumentative techniques for the development of critical thinking in students of the 5th year of secondary education. It is a research work with a qualitative approach, of the type known as action research. The application demonstrated what the pedagogical was like, then identified the problem and its possibilities of intervention, the tools used for data collection were instruments such as field diaries, the teacher observation guide, the questionnaire and checklists. Likewise, in the processing used the criteria of categorization, coding and triangulation of the information obtained, with the result that the pedagogical practice has enhanced the capacities of the students, especially those related to critical thinking. It is concluded that action research has proven to be an effective means to improve educational work, not only to identify problems, but also to intervene in them and achieve changes of notable impact.

Keywords: *skills, abilities, critical thinking, argumentative techniques, debate, essay.*

Índice de tablas

Tabla 1 - Población y muestra de estudio	37
Tabla 2 - Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación-acción	38
Tabla 3 - Correspondencia entre las hipótesis de acción y los ítems del cuestionario aplicado a los estudiantes.	39

Introducción

La presente investigación es el resultado de un trabajo iniciado hace varios meses como exigencia para completar nuestros estudios de especialización en el área de Historia, Geografía y Economía. Como varios de mis colegas, al principio la propuesta de hacer una investigación de enfoque cualitativo, en el tipo de la Investigación Acción, nos resultó un tanto ajena a lo hecho hasta ese momento. Más de uno cuestionó la seriedad de un trabajo de este tipo porque lo reducía a una experiencia muy personal: la práctica de un docente y se comentaba que esta no tendría mayor impacto que el de sus aulas o a lo sumo su escuela.

Pronto, y conforme fuimos entendiendo de lo que se trataba, vimos el valor de una investigación de este tipo; de hecho, no era la clásica investigación de ver fuera de nosotros los problemas de la escuela o de los estudiantes, era al revés, era vernos a nosotros mismos en lo que hacíamos y a partir de eso encaminar una mejora de nuestro trabajo pedagógico.

En el diagnóstico que se hizo se identificaron varios problemas de nuestra práctica docente y en atención al que considerábamos el más relevante y posible de intervenir quedamos en que resolveríamos la dificultad de desarrollar el juicio crítico entre nuestros estudiantes. Para esto se seleccionó como grupo focal a los jóvenes del 5° "B" de Educación Secundaria de la I.E. "Mcal. Toribio de Luzuriaga", del distrito de Ate, UGEL 06. Luego de documentarnos y sopesar que era lo mejor para afrontar la citada dificultad, se planteó que a través de técnicas argumentativas como el debate y el ensayo podíamos lograr el propósito.

Sin embargo, la reflexión permanente a que nos indujo esta forma de investigación nos exigía intervenir desde el momento de la planificación e implementación de las sesiones de aprendizaje, ya que sin esto la ejecución no sería

la adecuada y las situaciones de cambio tampoco se darían. Así nos empezamos a familiarizar con instrumentos de recolección de datos que medirían el impacto de nuestra intervención: los diarios de campo, los cuestionarios a los estudiantes y la guía de observación que nos aplicaba la monitora de práctica pedagógica.

Con cada sesión de aprendizaje alternativa íbamos viendo los progresos de la propuesta tanto entre los estudiantes como en nosotros mismos; poco a poco nos íbamos apoderando de la lógica con que se trabaja en este modelo.

En síntesis, con esta investigación aspiramos a transformar nuestra práctica pedagógica para beneficio no solo personal, sino de nuestros estudiantes y de toda la comunidad de la que somos parte.

Capítulo I

El problema de investigación y otros

1.1 Descripción de la situación problemática

Desde el año 1998 ejerzo la docencia como profesor del área de Historia, Geografía y Economía, en la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, ubicada en la calle Marte N.º 120, urbanización Olimpo, distrito de Ate, perteneciente a la jurisdicción de la UGEL 06.

Para analizar cómo era nuestra práctica pedagógica antes de implementar los cambios sugeridos por la Investigación Acción, tuvimos que recolectar información utilizando diversos instrumentos como el FODA, la ficha de supervisión realizada por la Sub-Dirección de Formación General del colegio, encuesta a los estudiantes, la guía de observación aplicada por la especialista de práctica pedagógica y los anecdóticos que luego tomaron la forma de los diarios de campo. Así pudimos establecer que nuestra práctica pedagógica presentaba la siguiente situación:

En el campo de la planificación, se evidenciaba que las sesiones de aprendizaje estaban guiadas por el modelo pedagógico tradicional, es decir, orientadas al trabajo por contenidos, y si bien se enunciaba de manera general la secuencia de los momentos pedagógicos, no se precisaba en la parte del desarrollo los procesos cognitivos y tampoco las actividades que debían realizar los estudiantes para el logro de la correspondiente capacidad. Las sesiones traslucían también un trabajo que priorizaba el manejo de información, con abundancia de datos, y muy poco se orientaba al desarrollo del pensamiento o juicio crítico.

En el sector de la implementación, si bien procurábamos siempre llevar material escrito con las últimas “novedades” respecto a los temas que íbamos a tratar, así como videos de igual característica, no se lograba el propósito que proyectaba el aprendizaje esperado. Esto se debía a un manejo inadecuado de los recursos porque no los vinculábamos a los procesos cognitivos que tienen las capacidades, en especial las que están asociadas al juicio crítico. Se requería un cambio.

En el campo de la ejecución, predominaban las sesiones teóricas, centradas en la transmisión de contenidos y, con un alto protagonismo del docente. Si bien las evidencias reflejaban que teníamos un aceptable dominio de las materias que impartíamos, eso no bastaba para propiciar verdaderos aprendizajes en los estudiantes. Debemos reconocer que nuestras estrategias de enseñanza se abocaban mayormente a la pretensión de dotarlos de la mayor cantidad de contenidos posible, descuidando ejercicios más significativos como la reflexión, el análisis y la argumentación, lo que en conjunto ayuda a construir el pensamiento crítico.

Evidentemente, nuestro estilo de enseñanza respondía a un tipo de formación y a un paradigma educativo con el cual hemos crecido la mayoría de los docentes. En ese sentido, la investigación acción ha ayudado a identificar cuáles son las limitaciones de esa praxis, pero también las posibilidades reales de cambiarla y dirigirla hacia mejores logros.

Por todo lo señalado y luego de sopesar las posibilidades concretas de intervención, se convino que la problemática sobre la cual enfocaríamos nuestros esfuerzos sería las Dificultades para desarrollar, dentro del área de Historia, Geografía y Economía, la capacidad de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de Educación Secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, del distrito de Ate, UGEL 06.

En correspondencia a lo expresado, consideramos que el mejoramiento e innovación de nuestra práctica pedagógica empezaba investigando sobre las técnicas de aprendizaje que me permitirían activar y desarrollar, dentro del área de Historia, Geografía y Economía, los procesos cognitivos de la capacidad que favorecen el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de Educación Secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, del distrito de Ate, UGEL 06

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

- Dificultades para desarrollar, dentro del área de Historia, Geografía y Economía, las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de Educación Secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, del distrito de Ate, UGEL 06.

1.2.1 Problemas específicos

- El diseño de las sesiones de aprendizaje no considera los procesos pedagógicos y cognitivos adecuados para el desarrollo de las capacidades de juicio crítico.
- El uso de materiales y recursos didácticos es limitado y no favorece al desarrollo de las capacidades de juicio crítico.
- Las clases son teóricas y rutinarias, centradas en el profesor, y no favorecen al desarrollo de las capacidades de juicio crítico.

1.3 Justificación

Este trabajo de investigación empieza por un reconocimiento de lo que es nuestra práctica pedagógica. En los quince años de labor, es evidente que ya se había

ganado experiencia en el trabajo, sin embargo, no estábamos completamente satisfechos con los resultados. Había cosas por mejorar y en concordancia con las fichas de observación, diálogo con pares y nuestra propia autoevaluación se fue clarificando que se necesitaba un mayor conocimiento teórico y aplicativo en estrategias de aprendizaje, sobre todo aquellas que están asociadas al desarrollo del juicio crítico, como son las técnicas argumentativas. Surge aquí una pregunta clave: ¿Por qué centrarse en desarrollar la capacidad de juicio crítico? Porque la teoría y nuestra propia experiencia empírica nos indican que al afianzarnos en el dominio de esta capacidad podremos de paso abordar las otras dos que completan la estructura organizativa de nuestra área; Historia, Geografía y Economía. Y es que evidentemente nadie puede pretender emitir juicios, sostener puntos de vista o argumentar algo sin antes conocer o manejar información y saber situar los hechos en su contexto espacial y temporal.

Es conclusión, debido a los niveles de logro alcanzados hasta ahora en el trabajo con los estudiantes, se considera necesario plantear una investigación a este nivel y en base a esta problemática.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

- Aplicar técnicas argumentativas, en el área de Historia, Geografía y Economía, como medio para desarrollar las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

1.4.2. Objetivos específicos

- Diseñar sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, que consideren técnicas argumentativas y procesos pedagógicos y cognitivos

adecuados para el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5° “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

- Implementar recursos y materiales didácticos, del área de Historia, Geografía y Economía, para aplicar técnicas argumentativas, considerando los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados para el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5° “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.
- Ejecutar sesiones de aprendizaje, en el área de Historia, Geografía y Economía, utilizando técnicas argumentativas como medio para desarrollar las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5° “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes bibliográficos

A pesar de que en el país ya se venía hablando en algunos foros, hacia fines de la década del noventa e inicios de la década siguiente, sobre la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento o juicio crítico entre los estudiantes, este no se ha dado en los niveles esperados y tampoco, como muchas cosas en el Perú, de manera uniforme. De acuerdo a la revista El Educador (Editorial Norma, 2008) los avances en torno a la aplicación del pensamiento crítico en las aulas peruanas han sido más notorios en los centros particulares que en las escuelas públicas.

Ahora, si vamos al terreno de las investigaciones en este campo, tampoco existe un gran avance. Por lo menos, eso es lo que demuestra la prospección documental que hemos realizado hasta la fecha, la cual está fundada principalmente en los materiales que están publicados en el internet. De hecho, las bibliotecas de las universidades públicas que existen en Lima, a las cuales hemos podido acceder, no registran investigaciones, en físico, sobre esta materia.

Por lo expresado, y en la propia consulta con nuestro profesor de curso, la investigación sobre el pensamiento crítico en el país es aún deficitaria, sobre todo en el campo aplicativo, como es lo que propone el modelo de la investigación acción. De allí la importancia que el curso de especialización del PRONAFCAP aliente a sus participantes a realizar trabajos en este campo.

Hemos identificado algunas investigaciones sobre el pensamiento crítico, aunque algunas no tienen el rótulo que las hagan inequívocas, la abordan y por ello nos parece necesario presentarlas.

Ampuero (2011) “El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del 4.º año, área de Historia, Geografía y Economía, I.E. Carlos W. Sutton, La Joya – Arequipa”. Se trata de un trabajo dentro del modelo de la Investigación Acción. La importancia de este radica en que es uno de los pocos trabajos existentes, a la fecha, que refiere explícitamente su orientación al desarrollo del pensamiento crítico. De lo revisado se desprende que la renovación de la práctica pedagógica partiendo de un diagnóstico, junto con la aplicación de una serie de estrategias de enseñanza - aprendizaje, y una evaluación constante de las acciones previamente determinadas, favorecen a un cambio de las actitudes tanto de los estudiantes como del propio docente.

Ampuero resalta la importancia de propiciar una cultura evaluativa, fundada en la tolerancia, el respeto y la responsabilidad, porque permite mirar con objetividad los avances en la línea de base que se trazaron al inicio de la investigación. Un hecho destacable es la referencia que hace a la participación de los padres, los cuales al estar informados de los cambios en el trabajo pedagógico muestran mejor disposición para apoyarlo. Dentro de las estrategias utilizadas para el desarrollo del pensamiento crítico, la autora de la investigación sostiene que los ensayos, debates, exposiciones, entre otros, han sido importantes en el avance de sus estudiantes.

Escalante (2003) “El método histórico crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del I.S.P. Arístides Merino de Cajamarca”. Se trata de un estudio importante, porque revela la forma cómo se observaba, hace alrededor de diez años, el tema del pensamiento crítico en

algunos sectores de docentes del país. Sus conclusiones demuestran que la implementación de metodologías que involucren procesos como la discriminación, sustentación, alternativas de solución y toma de decisiones, entre otros, son valiosas para modificar sustantivamente los niveles de discernimiento y reflexión de los estudiantes. Pero el trabajo de Escalante demuestra también una realidad que muchos intentan ignorar, ¿cuál es? Los bajos niveles de rendimiento académico de quienes, en ese momento, se alistaban o eran candidatos a profesores; en esa línea, la investigación resalta que la mayoría de los estudiantes que sirvieron como muestra de la citada pesquisa, provenían de estratos económicos bajos y muy bajos (más del 60 % de los estudiantes, refiere el estudio, eran de familias con ingresos mensuales menores a S/ 400.00 nuevos soles). Es decir, la profesión más importante que ayudaría a transformar el país es tentada por quienes están en menor disposición o condición de llevarla hacia adelante.

No obstante, sus aportes, el trabajo tiene sus limitaciones, entre ellas, el no presentar una bibliografía más actualizada que reúna los nuevos planteamientos que ya se venían haciendo desde la década del noventa. Es probable que su autor no haya tenido los accesos necesarios porque gran parte de la producción sobre el tema, por esa época, estaban en inglés y no estaban muy difundidos, sin embargo, existe un hecho que no puede soslayarse y se refiere a que utiliza el llamado método histórico crítico que atribuye en autoría a Manuel Silva Rabanal, pero este no aparece en su bibliografía.

Gallegos (2011) "Estrategias de aprendizaje para mejorar las habilidades cognitivas en el área de Historia, Geografía y Economía en estudiantes de Cuarto de secundaria de la I.E. Padre Pérez de Guereñu". Esta tesis se enmarca plenamente en el modelo de la investigación acción. Entre las conclusiones más resaltantes que

ofrece está el hecho de presentar como más ventajosa las estrategias de aprendizaje cooperativas que las de carácter individual. Refiere que son más atractivas a los educandos porque les permiten realizar sus actividades de aprendizaje con sus compañeros, posibilitando el intercambio de ideas, conocimientos, etc. Además, sostiene que son estas estrategias las que consideran al estudiante como el agente principal del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues son las más apropiadas para fomentar su participación activa.

Gallegos sostiene que las estrategias que mejores resultados le han producido son el rompecabezas, la cooperación guiada, el estudio de casos y el desempeño de roles. Cuenta que con el uso de estas metodologías mejoraron las habilidades cognitivas, de percepción, de procesamiento de la información y crítico reflexivos. Sobre este último punto, afirma que trabajar con estrategias de aprendizaje cooperativo, es una condición indispensable para "enseñar a pensar a los alumnos".

Ortiz (2006) "Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico basado en los estilos de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Lambayeque". Este trabajo de investigación, si bien no se enmarca directamente dentro del nivel educativo que nos ocupa y tampoco es propiamente una investigación acción, es importante porque revela la problemática que se vive en el nivel superior cuando los egresados de secundaria no han logrado desarrollar competencias básicas y necesarias para el trabajo académico universitario. Ortiz subraya que el propio modelo de enseñanza que prima en las universidades peruanas se centra en la transmisión de conocimientos ya elaborados, olvidándose (dicho modelo) que la educación es un proceso de formación y construcción de saberes, o lo que es lo mismo, de desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y creativo de las personas.

En el estudio, se establece la importancia de conocer los estilos de aprendizajes de los estudiantes, de tal manera que se pueda seleccionar adecuadamente las estrategias pedagógicas que correspondan al grupo humano con el que se va a trabajar. Ortiz, refiere que las estrategias que le resultaron más efectivas fueron el trabajo en grupo, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la conferencia, las discusiones grupales, entre otras.

Zapata (2011) “Experiencia de investigación acción para mejorar la capacidad argumentativa sobre textos de historia, en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I. E. Víctor Raúl Haya de la Torre, Paucarpata - Arequipa”. Se trata de un estudio que confirma lo que a priori muchos pensamos: no se puede alcanzar niveles altos de argumentación o juicio crítico si antes no se han cumplido con requisitos mínimos del trabajo académico, entre ellos la comprensión lectora. Zapata expresa que su investigación acción partió de una problemática que revelaba que sus estudiantes tenían dificultades para hacer una crítica o argumentación, especialmente en el curso de historia, llegando (varios de ellos) al extremo de no saber fundamentar su opinión, sea en forma positiva o negativa.

En su estudio, Zapata concluye que trabajar la comprensión lectora permite notablemente el logro de aprendizajes que llevarán a los estudiantes a desarrollar capacidades de orden superior como son la argumentación, entre otros. También arriba a la idea que la aplicación de textos modélicos o ejemplares extraídos de la realidad local, regional y nacional beneficia a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad argumentativa.

2.2 Fundamentos teóricos

Este estudio de investigación, aplicación y validación de estrategias para el desarrollo del juicio crítico en los estudiantes, es necesario fundamentarlo con

planteamientos de los principales teóricos que han investigado y escrito sobre esta elevada forma de pensamiento.

Existen varios conceptos sobre lo que representa el pensamiento crítico. Robert Ennis, uno de los teóricos más influyentes en el tema, refiere que el pensamiento crítico es el "... pensamiento reflexivo razonado [que muestra una persona] a la hora de decidir qué hacer o creer" (Ennis, 2005, p. 48). Según los educadores Paul, R. y Elder, L. (2003, 2005) el pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el propio pensamiento con el propósito de mejorarlo. Para la educadora y psicóloga Maureen Priestley (MINEDU, 2006), el pensamiento crítico es la forma como procesamos información. Permite que el estudiante aprenda, comprenda, practique y aplique información. Una mirada más amplia la brinda, Kurland, cuando refiere que:

En sentido amplio, pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la mente amplia en oposición a lo emocional, la pereza intelectual y la mente estrecha. En consecuencia, pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista aun cuando sea impopular, estar conscientes de nuestros prejuicios y sesgos para impedir que influyan en nuestros juicios. (Kurland, 1995, como se citó en González, 2006, p. 134)

En palabras de Hipólito González:

El pensamiento crítico es una forma de pensar responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios, es una forma de pensar de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad y no simplemente en ganar cuando se está argumentando. (González, 2006, p. 135)

Una definición que tiene particular relevancia es la elaborada por un conjunto multidisciplinario de expertos que a fines de los ochenta produjeron en consenso el llamado Informe Delphi. Para este grupo académico:

(...) pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, deliberada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza porque: 1) es el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias; y 2) puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta. (González, 2006, p. 28)

De acuerdo con González (2006), el Proyecto Delphi tenía como objetivo principal identificar las destrezas intelectuales junto con las disposiciones personales que todo individuo debería poseer para pensar críticamente. Esas destrezas son: análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y auto regulación. Sin embargo, no basta con tener habilidades intelectuales, es necesario y quizás sea más importante tener una gran disposición a pensar de forma crítica.

Pero ¿cómo sería el ideal de una persona poseedora de pensamiento crítico? Peter A. Facione, Coordinador del Informe Delphi, refiere la respuesta de consenso de los expertos que dirigió:

El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente

al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Facione, 2007, p. 21)

2.2.1 El área curricular de Historia, Geografía y Economía

Es una de las expresiones de la nueva forma de organizar los saberes: el currículo por áreas. A diferencia del modelo predecesor (por asignaturas), este tiene la característica de ser multidisciplinaria, es decir, integra varias disciplinas en una, lo que implica tanto para docentes como para estudiantes una comprensión más holística de los hechos y fenómenos que son materia de estudio (MINEDU, 2009).

El área de Historia, Geografía y Economía tiene como finalidad la construcción de la identidad social y cultural de los adolescentes y el desarrollo de competencias que les permitan identificar, contextualizar y representar los desarrollos humanos en el espacio y tiempo que les corresponden.

En el DCN 2009, el MINEDU declaró que el área de Historia, Geografía y Economía busca promover:

(...) el acceso a conocimientos sobre los procesos históricos, sociales, económicos y políticos del Perú y del Mundo; y enriquece la percepción de los estudiantes, al proporcionarles referencias temporales y espaciales. Las referencias temporales y espaciales permiten al estudiante, saber de dónde vienen y dónde se sitúan, generando una base conceptual para la comprensión de hechos y procesos históricos, políticos, geográficos y económicos básicos

y complejos. Esto contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades de observación, análisis, síntesis, evaluación, representación e interpretación del medio natural. (MINEDU, 2009, p. 383)

En el mismo documento subraya que el área está orientada también:

(...) a que los estudiantes manejen información y la organicen, de manera pertinente, sobre los sucesos históricos, geográficos, sociales y económicos presentes y pasados, con la finalidad de que cuenten con elementos para la formación de su propio juicio crítico, para su participación en la sociedad y la valoración de su país. (MINEDU, 2009, p. 384)

Todo esto, muestra la particular importancia que tiene el área de Historia, Geografía y Economía en la formación de seres humanos más conscientes de sus raíces culturales, geográficas y sociales que, al mismo tiempo, entienden que son parte de un mundo cada vez más integrado, en donde la tolerancia y el respeto por las diferencias son elementos esenciales para la convivencia y el desarrollo.

2.2.3 La competencia de juicio crítico

El pensamiento crítico, entendido como una manifestación elevada del desarrollo intelectual de las personas, es conocido en la educación peruana con la denominación de juicio crítico. En nuestro medio y particularmente en el área de Historia, Geografía y Economía tiene nivel de competencia. El Ministerio de Educación, en la OTP del área, (MINEDU, 2010), sostiene que el Juicio Crítico es una competencia que:

Implica el razonamiento cuestionador, autónomo y comprometido sobre diversos temas y realidades, desde el propio horizonte de interés y comprensión, superando una observación pasiva y efectuando, por el contrario, una apreciación cuestionadora y examinadora de la realidad. Se

busca que los estudiantes, a través de un tipo de discurso (oral o escrito), defiendan un punto de vista, una afirmación, una idea, una creencia, etc., sobre la base de otras ideas, creencias o afirmaciones. El intento de defender, sustentar, justificar o explicar es el eje central del discurso argumentativo. Para llevar a cabo la defensa de un punto de vista, se parte de otros que se estiman aceptables (o al menos plausibles) desde cierta perspectiva. (p. 13)

2.2.4 Capacidades para el desarrollo del juicio crítico

Para hacer factible el desarrollo del pensamiento o juicio crítico entre los estudiantes, es necesario que se trabajen las capacidades específicas más pertinentes, que hagan viable su consecución. Cada una de esas capacidades tiene un procedimiento para ser trabajadas, y es fundamental que los docentes lo conozcamos y a partir de eso organicemos las acciones pedagógicas que aseguren el desarrollo adecuado de los procesos cognitivos que cada una de ellas implica.

A continuación, las capacidades específicas que con mayor frecuencia se ha trabajado con los estudiantes en el desarrollo de esta investigación:

Analiza: es la capacidad que nos permite examinar con detalle un hecho o fenómeno, separando sus partes para conocer sus cualidades o características, proporcionándonos al final una visión general del mismo. Implica en su desarrollo los siguientes procesos cognitivos:

- a) Recepción de información
- b) Observación selectiva
- c) División del todo en partes
- d) Interrelación de las partes para explicar o justificar

Argumenta: es una capacidad de primer orden en el desarrollo del pensamiento crítico. Es considerada la habilidad para sustentar o sostener puntos de vista. Su desarrollo requiere los procesos cognitivos siguientes:

- a) Recepción de la información
- b) Observación selectiva de la información que permitirá fundamentar
- c) Presentación de los argumentos

Juzga / Enjuicia: el desarrollo de esta capacidad permite poner en cuestión hechos, ideas, formas de actuar, tipos de organización, etc., buscando encontrar sus virtudes y deficiencias con el ánimo de asumir una posición congruente con los valores fundamentales que hacen posible la vida social. Trabajar con los estudiantes esta capacidad conlleva los siguientes procesos cognitivos:

- a) Recepción de información
- b) Formulación de criterios
- c) Contrastación de los criterios con el referente
- d) Emisión de la opinión o juicio.

2.2.5 Técnicas argumentativas para el desarrollo del pensamiento crítico

Luego de revisar algunos materiales, se reafirma el propósito de la investigación la cual es desarrollar el pensamiento crítico; para esto se debe considerar, desde el lado pedagógico, diversas estrategias que consideren la realización de actividades en donde se pueda ejercitar las capacidades que la hacen posible. Dentro de esas actividades, es necesario que se ejercite con los estudiantes algunas técnicas que propicien la argumentación y el enjuiciamiento de hechos y procesos que son, en gran medida, materia permanente del trabajo en el área de Historia, Geografía y Economía. En efecto, se ha determinado que esta investigación acción utilice dos técnicas relevantes del trabajo intelectual: el ensayo y el debate.

El ensayo: es la expresión escrita más generalizada en el mundo académico. Un ensayo es un clásico ejemplo de texto argumentativo; se trata de un escrito en el que el autor defiende o demuestra una tesis, es decir, una posición frente a un tema de estudio. Su estructura está casi generalizada, como apunta (Sánchez & Albadejo, s/f, p. 2) “consta de una introducción, donde se presenta el panorama general; un cuerpo principal donde se esboza y se desarrolla el argumento y una conclusión, en la cual se ensamblan todos los elementos.”

El estudiante ensayista, en su trabajo de redacción, deberá emplear un estilo natural, con palabras sencillas, sin caer en lo vulgar; el lenguaje que se recomienda debe ser formal, culto, sin ser rebuscado. Un buen ensayo debe reunir ciertas características como el ser claro, preciso, coherente y sustentado. Sobre la extensión del ensayo, es algo relativo, dependerá de la naturaleza del tema y de los propósitos que se persigan con su elaboración.

Los resultados en el uso de esta técnica no son inmediatos, por lo que debe entenderse qué pasará buen tiempo para que nuestros estudiantes afinen su realización. No obstante, debe alentarse a su práctica, guiando y reforzando los puntos que sean necesarios. Así lo entiende también Yolanda Gamboa cuando nos recuerda que hasta los ensayistas profesionales escriben y reescriben un texto más de una vez. Lo mismo le va a ocurrir a nuestros estudiantes, por lo que no deben desanimarse porque esto es parte del proceso de aprendizaje (Gamboa, 2011).

El debate: es uno de los métodos que más incide en el desarrollo de las capacidades argumentativas. En sí se trata de un acto de comunicación en el que participan dos partes o más, exponiendo las diferentes ideas en torno a un tema que es particularmente polémico. Para que los contendientes y el auditorio tengan claridad de lo que se discute y de quienes están a favor o en contra de una causa,

comúnmente se estiliza que una parte de los polemistas asuma una posición afirmativa, mientras que la contraparte toma una posición negativa (Cirigliano & Villaverde, 1990).

No queda duda que el debate es un buen ejercicio para desarrollar, en simultáneo, varias capacidades como la búsqueda de información, el análisis, la argumentación y el enjuiciamiento, todas ellas necesarias para construir pensamiento crítico entre los estudiantes (Pimienta, 2012). El debate hace que los participantes primero se informen, lean, seleccionen información y construyan un procedimiento para exponer y defender sus puntos de vista. Adicionalmente, el ejercicio de debatir desarrolla rapidez mental en quienes lo ejecutan porque se ven en la necesidad de rebatir las opiniones o puntos de vista de sus oponentes, casi de inmediato. A esto se suma, los altos niveles de atención que se consiguen en el actuar de los participantes, porque no solo están expuestos a la vista y escucha de quienes comparten la discusión, sino que hay un auditorio que los observa y que también expresa, dependiendo de la organización, manifiestas o sutiles adhesiones, pero también rechazos hacia los polemistas.

Los debates no solo desarrollan las capacidades de los que actúan como polemistas, están también la de quienes cumplen las funciones de moderador y secretario. El primero tiene la tarea de hacer la introducción al tema de debate, pero sobre todo la de dirigir la discusión, buscando que se desarrolle de acuerdo con condiciones claramente establecidas y aceptadas por los oponentes. El segundo, tiene el papel de sintetizar lo más relevante de los puntos de vista que se ponen en controversia, buscando que las conclusiones, por esencia no definitivas, expresen un equilibrio de ambas.

En síntesis, emplear el debate como herramienta de trabajo pedagógico favorece en dos sentidos: de forma particular, el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes y, de forma general, el afianzamiento de la población en la ciudadanía activa. Toda persona requiere habilidades para analizar sus propias opiniones y la de los demás, también para expresarse y saber escuchar; el debate permite fortalecer esas capacidades y a la vez coadyuva al fortalecimiento de una sociedad más democrática y tolerante (Bonomo, H., Mambert, J., Muller, J., 2010).

2.3 Definición de términos

Los siguientes términos son los más utilizados en nuestro trabajo de investigación; los hemos conceptualizado en función del campo educativo en el que estamos inmersos.

Competencia: es un alto nivel de suficiencia académica que se alcanza a través del ejercicio y desarrollo permanente de una serie de capacidades. Es también la capacidad de resolver problemas haciendo uso de saberes, procedimientos y actitudes. Ser competente implica tener dominio, experiencia, manejo o solvencia para hacer o actuar sobre algo.

Capacidades: son potencialidades que tienen las personas para ser o actuar. Lo que llegue a ser una persona en el futuro dependerá del desarrollo de esas potencialidades. La suma y dominio de varias capacidades hace competente a un individuo.

Pensamiento crítico: pensamiento de alta complejidad. Resulta de un proceso intelectual desarrollado y sostenido en el tiempo. Lleva a sus poseedores a la búsqueda de juicios razonables. Permite que el estudiante aprenda, comprenda, practique y aplique información.

Estrategias: conjunto de acciones que se planifican, implementan y ejecutan para lograr los aprendizajes de los estudiantes.

Técnica: es el procedimiento que se sigue para la realización de una actividad educativa o el desarrollo de una capacidad específica de los estudiantes.

Argumentar: es apoyar nuestras opiniones con razones o pruebas. Implica indagar o conocer en profundidad aquello de lo que vamos a opinar, plantear o defender.

Debate: técnica de discusión controversial en donde se contrastan y defienden, mediante argumentos, posiciones contrarias. Favorece el desarrollo del pensamiento crítico mediante la ejercitación de la oralidad.

Ensayo: técnica de argumentación escrita cuya práctica favorece el desarrollo de capacidades asociadas al pensamiento reflexivo y crítico.

2.4. Hipótesis de acción

2.4.1. Hipótesis general

- La aplicación del debate y el ensayo, dentro del área de Historia, Geografía y Economía, permitirá, el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de Educación Secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, del distrito de Ate, UGEL N.º 06.

2.4.2. Hipótesis específicas

- El diseño de sesiones de aprendizaje en el área de H. G.E., que consideren procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, junto con la aplicación del debate y el ensayo, permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B”, nivel secundario, de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

- La implementación pertinente de recursos y materiales didácticos que activen procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, para la aplicación del debate y el ensayo, en las sesiones de aprendizaje del área de Historia, Geografía y Economía, permiten el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los discentes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.
- La ejecución de sesiones de aprendizaje, aplicando el debate y el ensayo, y considerando los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, en el área de H.G.E., conduce al desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

Capítulo III

Metodología de la investigación

3.1 Enfoque y tipo de investigación:

La investigación que hemos realizado se enmarca dentro del enfoque de investigaciones **cualitativa**, del tipo conocido como **investigación acción**. De acuerdo con Contreras (como se citó en Bausela Herreras, 2004) Kurt Lewin en los años cuarenta del siglo pasado fue el primero en darle nombre propio a esta forma de trabajo "... al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social." (p.1).

La importancia de esta modalidad de investigación es que propicia que el investigador no solo sea un espectador que observa y registra, sino que tiene la oportunidad de intervenir en la problemática, y de hecho con grandes posibilidades de resolverla. Su ejecución requiere el empleo de diversos instrumentos de investigación como los diarios de campo, las encuestas, los anecdotarios, etc. (UPEU, 2012).

Nuestro proyecto se ha desarrollado dentro de los parámetros de la Investigación Acción, con una orientación a la mejora constante de nuestra práctica pedagógica, a partir de una reflexión permanente de lo que hacemos como trabajo en el aula. La investigación, por su naturaleza, involucra a mis estudiantes y a un observador recurrente, nuestra especialista de práctica pedagógica.

3.2. Fases de la investigación acción:

En el desarrollo de nuestra investigación hemos tomado como marco orientador las 7 fases de la Investigación Acción sugerido por Jorge Rodríguez Sosa, esto en razón a que es la propuesta más conocida y la que ha sido validada por el MINEDU a través de sus diversos programas de capacitación. Las fases son las siguientes:

Fase 1: Identificación y justificación del problema.

Fase 2: Formulación de objetivos.

Fase 3: Sustento teórico.

Fase 4: Formulación de hipótesis de acción y plan de acción.

Fase 5: Implementación y ejecución de las acciones.

Fase 6: Evaluación de las acciones y reflexión crítica.

Fase7: Difusión de los resultados.

(Rodríguez Sosa, 2005)

3.3 Población

En este trabajo de investigación acción, el beneficiario principal es el docente; sobre esto podemos señalar que el grado de involucramiento que hemos tenido en su realización ha permitido desarrollar un perfil de investigador caracterizado en lo siguiente:

Observador analítico - crítico. En tanto que vamos más allá de la simple observación; pretendemos ir a las causas de los hechos para, en función a eso, elaborar diagnósticos, planificar, implementar y ejecutar acciones de mejora.

Auto-reflexivo. Porque el primero y verdadero juez de cualquier individuo, en lo que hace o deja de hacer, es uno mismo. Esta modalidad de investigación ha hecho que constantemente estemos reflexionando sobre nuestra práctica pedagógica: ¿hicimos bien la planificación?, ¿los recursos que utilizamos fueron los más

adecuados?, ¿la estrategia seleccionada para el trabajo fue efectiva para lograr el aprendizaje esperado?, etc.

Propositivo. Estamos convencidos de que cualquier situación puede mejorarse; para esto se requiere dos cosas básicas: conocer el tema y voluntad para efectuar los cambios que se requieran.

Amplitud de criterio. Tratamos de ver las cosas de todos los ángulos posibles; esta forma de ver las cosas es la que buscamos transmitir a los estudiantes.

Flexible a los cambios e innovaciones. Como docentes nos damos cuenta de que todo está en renovación constante, en especial los conocimientos, de allí que buscamos no encasillarnos en nuestra práctica pedagógica.

El rol que hemos venido realizando como docente-investigador ha permitido afianzarnos en los conocimientos no solamente de nuestra especialidad, sino también en el dominio de nuevas estrategias de trabajo, sobre todo de aquellas que están asociadas al desarrollo de las capacidades de juicio crítico.

Sobre nuestros estudiantes que vienen a constituir los segundos beneficiarios de este proceso de investigación – acción, lo podemos caracterizar como un grupo humano:

Mixto. Porque está integrado por varones y damas; esto en correspondencia a que el colegio donde laboramos y que sirve como escenario de la investigación, el “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, es de esa naturaleza (MTL, 2011).

Adolescente. Las edades de los estudiantes fluctúan de 15 a 17 años.

Nivel socioeconómico medio-bajo. Tenemos estudiantes de urbanizaciones de clase media como Salamanca y Olimpo, pero también, y es la mayoría, procedente de urbanizaciones populares como: Sicuani, Grumete Medina, Los Sauces, entre otros (MDA, 2003).

Grupos familiares heterogéneos. Los estudiantes provienen de distintos tipos de familia: familias elementales (nucleares) y monoparentales (en este tipo destacan las que se han establecido como consecuencia de la separación de los progenitores).

Participativo-Colaborador. En su mayoría son estudiantes con gran disposición a participar en las actividades que se les propone trabajar; son colaboradores y han ido afianzando, en el último tiempo, el trabajo en equipo.

Rendimiento ascendente. Al empezar la investigación había marcados contrastes entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento. Luego de la aplicación de las estrategias de cambio sugeridas por la investigación acción, en especial las relacionadas al desarrollo del pensamiento crítico, vemos con satisfacción que la brecha se ha reducido; además, el cederle el protagonismo del trabajo a los propios estudiantes, ha permitido la identificación de nuevos liderazgos que no se manifestaban en la forma anterior de nuestro trabajo pedagógico.

La población de estudiantes, sobre la cual repercute los efectos de esta investigación, está compuesta por lo que establece la carga horaria que nos asignaron, correspondiente al periodo lectivo 2013, siendo la siguiente:

Tabla 1

Población y muestra de estudio

Datos del 2013	Área	Grados y sección	N°
	HGE	2° "A"	35
Población	FCC	3° "A", "B", "C", "D"	120
	HGE	5° "A", "B", "C", "D",	107
Muestra	HGE	5° "B"	29

En tanto que se requería focalizar la investigación en un grupo específico, se optó por seleccionar el aula del 5° "B", que constituía una muestra de 29 estudiantes,

un número adecuado para el propósito del trabajo y porque se daban una serie de condiciones que permitían la implementación de la propuesta de mejora.

3.4 Instrumentos aplicados y métodos de validez y confiabilidad

Siguiendo los lineamientos que indica la teoría y las sugerencias de los docentes asesores, empleamos un conjunto de técnicas e instrumentos para recoger, organizar y sistematizar la información que serviría para el propósito de nuestro estudio; los podemos visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 2

Técnicas e instrumentos aplicados en la investigación-acción

Técnicas	Instrumentos
Observación docente	Guía de observación Diario de campo
Encuesta	Cuestionario
Recojo de información audiovisual	Cámara fotográfica

Para identificar la percepción de los discentes respecto a nuestra intervención, se utilizó el cuestionario al estudiante (CE); este arrojaría datos de tipo cuantitativo. Esta información se sumaría luego con datos de tipo cualitativo que se generaron por medio de nuestra autoevaluación, a través de los diarios de campo docente (DCD), y los que provinieron de la especialista de práctica pedagógica, por medio de la guía de observación docente (GOD).

Con el propósito de asegurar la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, se usó una matriz de categorización y codificación.

En cuanto a la validación de los instrumentos que sirvieron a la recolección de información, este procedimiento se realizó a través de la modalidad de juicio de expertos. Para nuestro caso, buscamos que en la validación participaran tanto el profesor del curso de investigación como dos especialistas de práctica pedagógica.

Tabla 3

Correspondencia entre las hipótesis de acción y los ítems del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Hipótesis de acción	Rango de ítems
HA1: El diseño de sesiones de aprendizaje en el área de H. G.E., que consideren procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, junto con la aplicación del debate y el ensayo, permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B”, nivel secundario, de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.	1-7
HA2: La implementación pertinente de recursos y materiales didácticos que activen procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, para la aplicación del debate y el ensayo, en las sesiones de aprendizaje del área de Historia Geografía y Economía, permiten el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los discentes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.	8-12
HA3: La ejecución de sesiones de aprendizaje aplicando el debate y el ensayo, y considerando los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, en el área de H.G.E., conduce al desarrollo de la capacidad de Juicio Crítico de los estudiantes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.	13-33

Con el propósito de tener evidencias del impacto de nuestra intervención en los aprendizajes de los estudiantes y de nuestra propia mejora, se tomaron fotografías en cada sesión alternativa, enfatizando en las situaciones didácticas que tenían mayor relación con la propuesta de mejora.

3.5 Procedimiento, recolección y análisis de los datos

En la organización y procesamiento de los datos cuantitativos que se generaron a partir de la encuesta hecha a los estudiantes, primero utilizamos cuadros

de doble entrada para consignar los datos por categorías; luego, empleando el programa Excel, procedimos a tabular y representar los resultados a través de tablas y gráficos de barras. Finalmente, se hizo el análisis y la correspondiente interpretación de los datos obtenidos.

Para trabajar los datos cualitativos que provenían de los diarios de campo (DDC) y de la guía de observación docente (GOD), primero, y para hacer la parte descriptiva, se utilizó matrices de categorización y codificación, organizadas en categorías y subcategorías; luego para hacer el análisis y la interpretación, se empleó una matriz de triangulación. De esta manera, se arribaron a las primeras conclusiones.

Capítulo IV

Resultados y discusión

Este trabajo de investigación acción se propuso demostrar que la aplicación de técnicas argumentativas como el debate y el ensayo hacía posible, por un lado, la transformación de nuestra práctica pedagógica, y por otro el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de nuestros estudiantes. Efectuado el análisis de los datos recolectados del docente investigador, de las apreciaciones de la especialista de práctica pedagógica y de los estudiantes, a través de la aplicación de los respectivos instrumentos: diario de campo, guía de observación docente y cuestionario, y resumidos en las correspondientes matrices (ver apéndice), se procedió a la triangulación. Ese proceso logró establecer la concordancia entre los siguientes resultados y lo que se había planteado como objetivos específicos e hipótesis de acción.

I. Hipótesis de acción 1: el diseño de sesiones de aprendizaje en el área de H. G.E., que consideren procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, junto con la aplicación del debate y el ensayo, permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B”, nivel secundario, de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

a. Acción: con base en lo planteado en el primer objetivo específico y dando cumplimiento al plan de acción propuesto para validar la hipótesis de acción 1, podemos señalar que el proceso de diseño de sesiones de aprendizaje alternativo, implicó realizar las siguientes actividades:

Revisión en diversas fuentes sobre lo que representa el pensamiento crítico, las capacidades que favorecen a su desarrollo, las técnicas argumentativas: debate y ensayo, los procesos cognitivos y procesos pedagógicos, así como los recursos y materiales relacionados con el propósito de la investigación.

Análisis y selección de las capacidades relacionadas con el desarrollo del juicio crítico, establecidas en el programa anual del 5º año de secundaria (DCN – MINEDU); esta acción terminó con un listado de las capacidades que se considerarían para el trabajo.

Análisis de los procesos cognitivos de las capacidades previamente seleccionadas. Esto se evidencia a través del cuadro o ficha de dosificación de capacidades donde se indica cada una de sus fases.

Selección de técnicas argumentativas para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, haciéndose un listado de las más relevantes.

Diseño de las sesiones alternativas incorporando técnicas de tipo argumentativo para el desarrollo del juicio crítico, considerando el trabajo por capacidades con sus correspondientes procesos cognitivos y pedagógicos. Esto se evidencia en las sesiones de aprendizaje alternas que figuran en el anexo.

b. Reflexión: al llevar adelante la serie de acciones ya mencionadas apreciamos que nuestro trabajo como docente estaba cambiando en muchos aspectos. El diseño de las sesiones aparecía ahora como un trabajo mucho más formal, más estructurado; estaba guiado por un propósito el cual hacía articular una serie de procesos. La especialista que ha acompañado nuestro proceso de cambio y que ha asesorado el mejoramiento de varias de nuestras sesiones también ha reconocido la evolución que hemos logrado. En lo personal tengo la satisfacción de

ver que mi trabajo está mejorando y que tengo mayor criterio al momento de preparar una sesión.

c. Evidencias: las evidencias que existen sobre el mejoramiento de mi trabajo de planificación se manifiestan a través de las sesiones de aprendizaje alternativas y las listas de cotejo que empleó la especialista de práctica pedagógica. También podría citarse como evidencia una encuesta hecha a los estudiantes en donde, entre otras cosas, manifiestan que el docente tiene organizadas las actividades cuando desarrolla la sesión de aprendizaje.

II. Hipótesis de acción 2

La implementación pertinente de recursos y materiales didácticos que activen procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, para la aplicación del debate y el ensayo, en las sesiones de aprendizaje del área de Historia, Geografía y Economía, permiten el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los discentes del 5° “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

a. Acción: con base en lo planteado en el segundo objetivo específico y dando cumplimiento al plan de acción propuesto para validar la hipótesis de acción 2, podemos señalar que el proceso de implementación de sesiones de aprendizaje alternativo, implicó realizar las siguientes actividades:

Indagación sobre qué tipo de recursos y materiales educativos favorece más al desarrollo de las capacidades de juicio crítico.

Elaboración de un listado de recursos y materiales que existen en la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06 que ayuden a potenciar el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes.

Verificación de la operatividad, funcionamiento y estado de los recursos y materiales didácticos enlistados en la acción anterior.

Selección y acopio de recursos gráficos y audiovisuales: láminas, afiches, canciones, videos, etc.; gran parte del material que logró reunirse fue descargado de internet.

Elaboración de materiales didácticos (lecturas, gráficos, mapas, líneas de tiempo, etc.) de acuerdo con el diseño de las sesiones de aprendizaje alternativas.

b. Reflexión: implementar con recursos y materiales las sesiones de aprendizaje no era una tarea nueva, siempre lo habíamos hecho, pero no en la forma cómo la investigación acción lo planteaba. Al tener que implementar todos los momentos de la sesión de aprendizaje, nos demandaba un mayor tiempo de preparación y la necesidad de contar con una mayor cantidad de materiales. Sin embargo, ver que los estudiantes se sentían más motivados para hacer el trabajo compensaba todo el esfuerzo; era gratificante, por ejemplo, observar cómo una canción usada al inicio como una motivación causaba tanto efecto en los estudiantes que toda la sesión, a partir de eso, se encaminaba fácilmente. Algo similar ocurre cuando al estudiante se le muestran caricaturas. La especialista resaltó el trabajo de implementación que hemos venido realizando, dándonos sugerencias para ampliarlo y mejorarlo aún más.

En lo personal, tener que agenciarme de nuevos materiales o tener que elaborarlos ha sido una experiencia enriquecedora. Bajar videos o música de internet, editar el material y tenerlo listo para el trabajo con los estudiantes es algo que ahora hacemos con bastante facilidad. Probablemente, sin la exigencia que demandaban las sesiones alternativas, habría pasado más tiempo en dominar esa tarea. La preparación de material escrito ha sido también necesario en algunas ocasiones cuando lo que se tenía a la mano no favorecía totalmente al logro de la capacidad;

redactar, como lo estamos haciendo ahora, es también algo que reconforta hacer, aunque demanda su tiempo.

c. Evidencias: para testimoniar las acciones indicadas y sobre todo su impacto, tenemos los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes, las conclusiones de las matrices de análisis de los diarios de campo, y de la guía de observación docente. También sirven como evidencia diversas fotografías tomadas para el efecto.

III. Hipótesis de acción 3

La ejecución de sesiones de aprendizaje, aplicando el debate y el ensayo, y considerando los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, en el área de H.G.E., conduce al desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06

a. Acción: con base en lo planteado en el tercer objetivo específico y dando cumplimiento al plan de acción propuesto para validar la hipótesis de acción 3, podemos señalar que el proceso de ejecución de sesiones de aprendizaje alternativo, implicó realizar las siguientes actividades:

Favorecimiento de un clima de aula favorable para la aplicación de las técnicas argumentativas.

Orientación a los estudiantes en el conocimiento de los procesos cognitivos que tienen las capacidades, en especial las que están asociadas al desarrollo del juicio crítico.

Explicación, a través de fichas técnicas, sobre cómo se realiza un debate o ensayo (con sugerencias para su aplicación).

Aplicación de la técnica argumentativa previamente seleccionada para cada sesión o sesiones de aprendizaje: debate o ensayo (de acuerdo con lo programado).

b. Reflexión: la aplicación de técnicas argumentativas para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes ha sido una experiencia muy aleccionadora. Algo de esto habíamos hecho antes, pero no era algo continuo y tampoco estructurado como lo exige la investigación acción. Al hacer todo el procedimiento que indica cada capacidad veíamos que el trabajo seguía una lógica y los estudiantes fueron acostumbrándose a esta forma de hacer las cosas. Si inicialmente en un debate se tenía a cuatro o cinco figuras que destacaban, en las siguientes sesiones se fue notando un mayor número de estudiantes con ánimo de polemizar con los otros. En la elaboración de los ensayos hemos observado que ha mejorado los niveles de reflexión y argumentación, no obstante, aún se debe trabajar más en esto.

La especialista de práctica pedagógica ha resaltado el avance que hemos logrado en la aplicación de las técnicas argumentativas, incluso ha felicitado el haber reunido en una actividad de argumentación a los estudiantes de los cuatro quintos que tenemos en el colegio. Sacarlos de su ambiente y ponerlos frente a otros compañeros es otra experiencia que ayuda al desarrollo no solo académico de los estudiantes, sino también les permite ganar temple y seguridad frente a nuevos retos.

En lo personal, considero que trabajar las técnicas argumentativas ha hecho renacer viejos proyectos que me animaron en mi época universitaria y que lleve a la práctica en los primeros años como docente. Ahora, con mayor experiencia y nuevos conocimientos, creo que podremos alcanzar cosas mayores en el trabajo con nuestros estudiantes.

c. Evidencias: la demostración que la aplicación de las técnicas argumentativas ha sido muy favorable en el desarrollo de nuestros estudiantes se evidencia en la propia encuesta que ellos respondieron y que tiene altos índices de aprobación; del

mismo modo están las conclusiones de los diarios de campo del docente investigador y, la apreciación de la especialista de práctica pedagógica a través de la correspondiente guía de observación. Testimonio gráfico lo representa la importante cantidad de fotografías que se tomaron en cada una de las sesiones alternativas.

Capítulo V

Conclusiones

Planificar sesiones de aprendizaje considerando la aplicación del debate o el ensayo y los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, ha demostrado que permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico entre los estudiantes del nivel secundario en general, y de modo particular de los de 5º año. Las pruebas de esto se aprecian en la carpeta de sesiones de aprendizaje alternativas.

Implementar sesiones de aprendizaje con recursos y materiales didácticos que activen procesos cognitivos y pedagógicos en donde se enmarque la aplicación del debate o el ensayo, ha demostrado que favorece el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del nivel secundario en general, y de modo particular de los de 5º año. Esto se evidencia a través del portafolio pedagógico del docente investigador.

Llevar a cabo sesiones de aprendizaje aplicando las técnicas del debate o ensayo enmarcadas dentro de los procesos cognitivos y pedagógicos de capacidades como argumenta, analiza y juzga, ha probado que conduce al desarrollo del juicio crítico entre los estudiantes del nivel secundario en general, y de modo particular de los de 5º año. Esto se demuestra a través de los instrumentos trabajados en esta investigación y que ya han sido referenciados y en las actitudes que hoy en día demuestran los estudiantes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

Recomendaciones

Las técnicas argumentativas son de distinto tipo y es conveniente que se sepa seleccionar cuáles son las más adecuadas dependiendo de la capacidad y los contenidos que se quieran trabajar. Es recomendable la alternancia de estrategias y la ampliación del número de técnicas para no caer en la monotonía.

Se podría lograr un mayor desarrollo del manejo de las técnicas argumentativas por parte de nuestros estudiantes si se trabajan proyectos inter-áreas; de especial importancia sería conjugar esfuerzos con los colegas de Comunicación.

Es necesario conocer los procesos cognitivos de las capacidades, de tal forma que al momento de diseñar e implementar las sesiones de aprendizaje se establezcan bien las actividades y recursos que deberán ayudar al logro esperado.

A los docentes que han completado la Especialización deberían darles cargas completas en las áreas donde se han desarrollado; no hacerlo y darles horas en distintas áreas implicaría un absoluto desaprovechamiento de un recurso humano que tiene que profundizar lo hecho hasta ahora.

A las autoridades del Ministerio de Educación y de Economía y Finanzas, decirles que el trabajo docente, bajo la nueva propuesta, requiere un mayor tiempo para planificar e implementar las sesiones de aprendizaje, y cómo no, para ejecutarlas y evaluarlas; en razón a ello me temo que si no mejoran la escala salarial de los docentes para que estos se dediquen enteramente al trabajo pedagógico, difícilmente se abocarán a consolidar estos aprendizajes. Como ya ha ocurrido antes, la necesidad de agenciarse de otros ingresos hará que los procedimientos que exige la nueva propuesta sean, poco a poco, dejados de lado, y se regrese a la rutina de hacer solo lo indispensable. ¿Tomarán en cuenta la sugerencia estimados señores?

Capítulo VI

Evaluación y reflexión personal

6.1 Lecciones aprendidas

La Investigación Acción es un excelente medio no solo para identificar problemáticas en la tarea pedagógica, lo más importante es que permite intervenir en sus soluciones, previo acto reflexivo, reconstruyendo y deconstruyendo la práctica docente. Evidentemente, cuesta un poco familiarizarse con el manejo de los instrumentos de recolección de datos y el procesamiento, sin embargo, el propio ejercicio que esto implica favorece a una permanente reflexión de lo que es nuestro trabajo pedagógico, razón de ser del propio trabajo investigativo.

Al plantearnos hipótesis de acción sobre 3 campos básicos del trabajo pedagógico: planificación, implementación y ejecución, hemos reparado en la necesidad de ver con mayor atención sus desarrollos, situación que antes se hacía, pero no con la visión y el propósito que ha planteado esta innovadora propuesta de investigación.

Llegamos al convencimiento que el trabajo por capacidades es lo más beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes, pero este solo será posible si conocemos sus procesos cognitivos y a cada uno de ellos le asignamos las actividades de tipo pedagógico más adecuadas.

Considero que trabajar en el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes es un proceso más completo que el simple manejo de información, entre otras cosas porque lo incluye y se sirve de él para ascender a mayores niveles reflexivos. Además, porque le permite a la persona analizar y evaluar su propio pensamiento con el

propósito de mejorarlo, haciéndolo responsable de las decisiones que tome o deje de tomar.

Las técnicas argumentativas son ideales para la construcción del juicio crítico, pero también favorecen al desarrollo de la personalidad porque llevan a los estudiantes a ganar en seguridad y confianza cuando de manera sostenida se ven instados a fundamentar sus ideas y a contrastarlas con las de otros jóvenes. De modo particular lo hemos visto en nuestros estudiantes, los cuales ahora tienen un mayor convencimiento de que son capaces de hacer cualquier cosa que ellos se propongan; a este resultado se ha llegado luego de exponerlos a diversas experiencias y en distintos escenarios (debates con estudiantes de otras aulas y también de otros colegios).

En lo personal, este trabajo de investigación nos ha devuelto a prácticas que habíamos dejado de hacer ya hace buen tiempo; esto es plantear hipótesis, recolectar datos, diseñar cuestionarios para encuestas, etc. Nos ha servido de mucho volver a esas prácticas, pero lo más resaltante es que nos ha llevado a poner en cuestión nuestra propia práctica profesional, lo que hacemos diariamente. De allí que, después de pasar por esta experiencia, podemos afirmar que hemos cambiado sustantivamente nuestra forma de ver y hacer el trabajo pedagógico, y somos más conscientes del papel fundamental que está en nuestras manos al tener que propiciar aprendizajes realmente significativos y trascendentes para la vida de nuestros estudiantes.

A muchos docentes les cuesta admitir sus errores y son reacios a las supervisiones o a la evaluación de su trabajo; sin embargo, a través de la Investigación Acción cada uno puede ir descubriendo si lo que hace cómo trabajo es lo más adecuado o puede replantearlo; la constante reflexión que conlleva esta forma

de trabajo los llevará a autoanalizarse y ser ellos mismos los que se den cuenta de las cosas.

Las mejoras que hemos experimentado ya se están manifestando a través del propio hacer de nuestros estudiantes, los cuales han tenido destacada participación en las actividades del colegio y la comunidad: Día del Logro, Proyecto: Debatiendo hacemos Democracia, Concurso de Argumentación, entre otros.

Con los colegas del área estamos compartiendo estas experiencias. La idea es que unifiquemos criterios y lo hagamos extensivo a las otras áreas y así, con apoyo de los directivos, generalizar una propuesta en todo el colegio.

6.2 Compromiso de innovación y mejoramiento

Desarrollar una actitud propositiva, flexible y abierta al cambio. Estamos claros que hoy, más que antes, la necesidad de renovar permanentemente nuestros saberes y prácticas es un asunto ineludible que trasciende el mismo ámbito escolar.

Cultivar la observación atenta respecto al aprendizaje de nuestros estudiantes, esto con el propósito de ayudarlos a superar las dificultades. Estamos convencidos de que todos pueden mejorar.

Me comprometo a investigar y experimentar con nuevas estrategias de trabajo, de tal forma que pueda ampliar el bagaje y de ese modo atender mejor las necesidades de mis estudiantes.

Asumo el compromiso de profundizar mi conocimiento y manejo de las TIC, para de esa manera propiciar el aprendizaje con los recursos que la tecnología brinda actualmente.

Difundir estos conocimientos con todos los colegas que así lo deseen, en especial con los que recién empiezan en esta noble tarea.

Referencias

- Ampuero, C. (2011). *“El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del 4to año, área de Historia, Geografía y Economía, I.E Carlos W. Sutton, La Joya – Arequipa”*. <http://www.slideshare.net/hgefcc/hge-carmenampuero-ppt#btnNext>.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bonomo, H., Mambert, J., Muller, J. (2010). Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo. https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/579/1/tolerancia_criticaxweb.pdf
- Cirigliano, G., & Villaverde, A. (1990). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Escalante, C. (2003). *“El método histórico crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del I.S.P. Arístides Merino de Cajamarca”*. Lima: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/escalante_ac/t_completo.pdf.
- Ennis, R. (2005). *Pensamiento crítico: un punto de vista racional*. *Revista de Psicología y Educación* Vol. 1, Núm. 1, pág. 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

- Gallegos, M. (2011). *“Estrategias de aprendizaje para mejorar las habilidades cognitivas en el área de Historia, Geografía y Economía en estudiantes de Cuarto de secundaria de la I.E. Padre Pérez de Guereñu, Arequipa”*. Arequipa: <http://www.slideshare.net/hgefcc/hge-miguelgallegos-doc>.
- Gamboa, Y. (2011). Recuperado el 20 de Noviembre de 2013, de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/358016/GUIA_PARA_LA_ESCRITURA_DEL_ENSAYO.pdf
- González, H. (2006). Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior. Universidad Icesi. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DiscernimientoHipolitoIcesiCompleto.pdf>
- MINEDU. (2006). *Guía para el desarrollo del Pensamiento crítico*. Lima: Fimart S.A.C.
- MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima.
- MINEDU. (2010). *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico del Área de Historia, Geografía y Economía*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- MDA. (2003). *Plan Integral de Desarrollo del distrito de Ate, 2003 – 2015*. Lima. http://www.muniate.gob.pe/ate/files/documentosPlaneamientoOrganizacion/PDRC/2003_2015/PLAN_DESARROLLO_CONCERTADO_PDC.pdf
- MTL. (2011). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Ate, Lima.
- Norma, E. (2008). Radiografía. Del pensamiento crítico del país: ¿Cómo se aplica en el Perú? *El Educador*, N° 16, p. 6-7. Recuperado de <https://www.calameo.com/read/0000963308a623f250cd6>

- Ortiz, J. (2006). *“Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico basado en los estilos de aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo - Lambayeque”*. Lambayeque: http://www.concytec.gob.pe/portalsinacyt/images/stories/corcytecs/lambayeque/tesis_unprg_estrategias_para_desarrollar_el_pensamiento_critico.pdf.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La Mini-Guía para el Pensamiento Crítico*. EE.UU.: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. EE.UU.: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencia*. Pearson Educación. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimienta_0.pdf
- Rodríguez Sosa, J. (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima.
- Sánchez, S. & Albaladejo, N. (s/f). *Guía para la elaboración y presentación de un ensayo*. Universidad Metropolitana. Recuperado de <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2016/08/ensayo.pdf>
- UPEU - Universidad Peruana Unión. (2012). *“Fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales*. Lima: Servicios gráficos de la UPEU.
- Zapata, N. (2011). *“Experiencia de investigación acción para mejorar la capacidad argumentativa sobre textos de historia, en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la I. E. Víctor Raúl Haya de la Torre, Paucarpata - Arequipa”*.

Arequipa: <http://www.slideshare.net/hgefcc/hge-nancyzapata-ppt#btnPrevious>.

Anexos

PLAN DE ACCIÓN

I. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA:

Dificultades para desarrollar, dentro del área de Historia, Geografía y Economía, las capacidades de Juicio Crítico de los estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, del distrito de Ate, UGEL 06.

II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

¿Qué técnicas puedo aplicar, en el área de Historia, Geografía y Economía, para desarrollar las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06?

III. OBJETIVOS:

GENERAL:

Aplicar técnicas argumentativas, en el área de Historia, Geografía y Economía, como medio para desarrollar las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

ESPECÍFICOS:

*Diseñar sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, que consideren técnicas argumentativas y procesos pedagógicos y cognitivos adecuados para el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

* Implementar con recursos y materiales didácticos, del área de Historia, Geografía y Economía, para aplicar técnicas argumentativas, considerando los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados para el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

*Ejecutar sesiones de aprendizaje, en el área de Historia, Geografía y Economía, utilizando técnicas argumentativas como medio para desarrollar las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de educación secundaria de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

HIPÓTESIS DE ACCIÓN 1:

El diseño de sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, que consideren procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, junto con la aplicación del debate y ensayo, permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

ACCIÓN 1	RESULTADO	INDICADORES DE RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
1. Diseño de sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, considerando procesos cognitivos y pedagógicos en base a técnicas argumentativas: debate y ensayo.	Sesiones de aprendizaje que favorecen el desarrollo de capacidades de juicio crítico.	Articulación adecuada de los procesos cognitivos y pedagógicos en la sesión de aprendizaje para la aplicación de técnicas argumentativas: debate y ensayo.	- Sesiones de aprendizaje - Lista de cotejo para evaluar las sesiones.

ACTIVIDADES DE LA ACCIÓN 1	RECURSOS	INDICADORES DE PROCESO	FUENTE DE VERIFICACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
<p>1.1 Indagación en diversas fuentes sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Juicio Crítico. -Desarrollo de capacidades. -Dosificación de capacidades. -Procesos cognitivos en la sesión de aprendizaje. -Procesos pedagógicos en la sesión de aprendizaje. -Técnicas argumentativas. 	<p>Fuentes bibliográficas: DAMIÁN CASAS, Luis: “Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento”. Editorial Conocimiento. Tercera Edición. Lima, 2009. MINEDU: “Guía para el desarrollo de capacidades”. Dirección Nacional de Educación Básica Regular. Lima, 2007. ROMÁN PÉREZ, Martiniano: “Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento”. Editorial Conocimiento. Tercera Edición. Chile, 2010. Fuentes virtuales: “Competencias, capacidades, conocimientos y actitudes ¿cómo trabajarlos?”, artículo ubicado en: http://blogs.educared.org/politicadeducacionenelperu/2009/01/17/competencias_capacidades_conoc/</p>	<p>Indagación en fuentes de información actual y confiable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resúmenes -Hojas de apuntes. -Organizadores de información. -Subrayados. 	<p>Desde el 11 de marzo.</p>

	“Capacidades intelectuales de orden superior” , artículo ubicado en: http://www.eduteka.org/CapacidadesMentales.php			
1.2 Identificación y análisis de las capacidades de juicio crítico del programa anual de Historia, Geografía y Economía del 5° “B” de Sec.	Programa anual de 5° de sec. Unidades didácticas de 5° de sec.	Reconocimiento y expresión suficiente de las capacidades de la competencia de juicio crítico.	Listado de las capacidades de juicio crítico de 5° de Sec.	Desde el 18 de marzo
1.3 Dosificación de las capacidades de H.G. y E. del 5° “B” de Sec.	Programa anual de 5° Unidades didácticas de 5° de Sec.	Dosificación progresiva de las capacidades para el desarrollo de juicio crítico.	Cuadro de dosificación de las capacidades de juicio crítico de 5° Sec.	Desde el 25 de marzo.
1.4 Determinación y análisis de los procesos cognitivos correspondientes a las capacidades de juicio crítico.	Documento de Trabajo del MED: Cuadro de procesos cognitivos de las habilidades del DCN.	Identificación y expresión suficiente de los procesos cognitivos correspondientes a las habilidades del juicio crítico.	Cuadro personalizado de los procesos cognitivos correspondientes a las capacidades de juicio crítico. Hojas de apuntes.	Desde el 01 de abril.
1.5 Selección de estrategias de aprendizaje para activar los procesos cognitivos de las capacidades dosificadas.	Fuentes bibliográficas: Fuentes virtuales:	Selección adecuada de estrategias de aprendizaje para activar los procesos cognitivos de las capacidades dosificadas.	Listado de estrategias. Fichas técnicas de las estrategias seleccionadas.	Desde el 15 de abril
1.6 Propuesta de estrategias de enseñanza para activar los procesos pedagógicos en las sesiones de aprendizaje.	Fuentes bibliográficas: Fuentes virtuales:	Selección adecuada de estrategias de enseñanza para activar los procesos pedagógicos de las capacidades dosificadas.	Listado de estrategias. Fichas técnicas de las estrategias seleccionadas.	Desde el 15 de abril

HIPÓTESIS DE ACCIÓN 2:

La implementación pertinente de recursos y materiales didácticos que activen procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, para la aplicación del debate y ensayo, facilitan el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

ACCIÓN 2	RESULTADO	INDICADORES DE RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
2. Implementación de recursos y materiales didácticos que activen procesos cognitivos y pedagógicos adecuados para la aplicación de técnicas argumentativas: debate y ensayo	Recursos y materiales didácticos que facilitan el desarrollo de las capacidades de juicio crítico.	Pertinencia en la selección de los recursos y materiales que favorezcan la aplicación de las técnicas argumentativas en el marco del desarrollo de los procesos mentales de las capacidades de juicio crítico.	Dossier de: - Materiales elaborados - Registro fotográfico.

ACTIVIDADES DE LA ACCIÓN 2	RECURSOS	INDICADORES DE PROCESO	FUENTE DE VERIFICACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
2.1 Indagación en fuentes de información sobre recursos y materiales didácticos que potencien las capacidades de juicio crítico.	Fuentes bibliográficas: Fuentes virtuales:	Indagación en fuentes actuales y confiables.	Dossier con: - Resúmenes - Hojas de apuntes. - Fichaje - Subrayado.	Desde el 11 de marzo de 2013
2.2 Elaboración de un listado de recursos y materiales que existen en la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06 que ayuden a potenciar el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes.	Observación directa. Inventario de bienes.	Elaboración del listado con recursos y materiales significativos.	Listado de recursos y materiales de la I.E.	Desde el 15 de marzo de 2013
2.3 Verificación de la operatividad, funcionamiento y estado de los recursos y materiales didácticos enlistados.	Observación directa.	Control de funcionamiento y factibilidad de su empleo.	Lista de cotejo Registro fotográfico.	Desde el 15 de marzo de 2013
2.4 Gestión para la utilización de los recursos y materiales didácticos de la I.E. a utilizar en las sesiones de aprendizaje.	Entrevista. Solicitudes.	Gestión oportuna ante las instancias responsables de la I.E.	Cargos de la gestión realizada.	Desde el 22 de marzo de 2013

2.5 Elaboración de materiales didácticos sugeridos en el diseño de las sesiones de aprendizaje alternativas.	Materiales diversos.	Elaboración creativa y didáctica de los materiales programados en las sesiones.	Registro fotográfico. Guía de Observación.	Desde el 15 de marzo de 2013
--	----------------------	---	---	------------------------------

HIPÓTESIS DE ACCIÓN 3:

La ejecución de sesiones de aprendizaje aplicando el debate y el ensayo, y considerando los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, en el área de Historia Geografía y Economía, permiten el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5º “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

ACCIÓN 3	RESULTADO	INDICADORES DE RESULTADO	FUENTE DE VERIFICACIÓN
3. Aplicación de técnicas argumentativas: debate y ensayo en las sesiones de aprendizaje del área de Historia Geografía y Economía, considerando los procesos cognitivos y pedagógicos adecuados.	Desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes.	Ejecución adecuada de sesiones de aprendizaje empleando técnicas argumentativas enmarcadas dentro del desarrollo de los procedimientos que tienen para su logro las capacidades de juicio crítico.	Diario de campo. Registro fotográfico

ACTIVIDADES DE LA ACCIÓN 3	RECURSOS	INDICADORES DE PROCESO	FUENTE DE VERIFICACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
3.1 Favorecimiento de un clima de aula favorable para la aplicación de las técnicas argumentativas.	-Normas de convivencia dialogadas y consensuadas con los estudiantes.	Relación adecuada entre el docente y los estudiantes	Diario de campo. Registro fotográfico. Guía de observación.	Permanente.
3.2 Orientación a los estudiantes en el conocimiento de los procesos cognitivos que tienen las capacidades, en especial las que están asociadas al desarrollo del juicio crítico.	-Cuadro de los procesos cognitivos por cada capacidad trabajada.	Aplicación de los procesos pedagógicos de acuerdo a los procesos cognitivos de cada capacidad a trabajar.	Sesiones de aprendizaje. Lista de cotejo.	Permanente.
3.3 Aplicación de la técnica “ El debate ” para desarrollar la capacidad argumenta en la sesión sobre la Revolución Rusa	-Ficha técnica del debate. -Artículo sobre el tema a debatir.	Aplicación de la estrategia del debate con monitoreo y refuerzo oportuno para activar los procesos cognitivos de la capacidad argumenta.	Diario de campo. Registro fotográfico. Guía de observación.	11 de abril de 2013.

<p>3.4 Aplicación de la estrategia “Causa - Efecto” con preguntas reflexivas para desarrollar la capacidad juzga en la sesión sobre la Crisis Capitalista de 1929</p>	<p>-Ficha técnica del organizador causa – efecto. -Artículo sobre el tema a juzgar.</p>	<p>Aplicación de la estrategia causa-efecto con monitoreo y refuerzo oportuno para activar los procesos cognitivos de la capacidad de juzga</p>	<p>Diario de campo. Registro fotográfico. Guía de observación.</p>	<p>24 de abril de 2013.</p>
<p>3.5 Aplicación de la técnica “El ensayo” para desarrollar la capacidad enjuicia en la sesión sobre la crisis de los años treinta en el Perú</p>	<p>-Ficha técnica del ensayo. -Artículo sobre el tema a enjuiciar.</p>	<p>Aplicación de la estrategia del ensayo con monitoreo y refuerzo oportuno para activar los procesos cognitivos de la capacidad de enjuicia.</p>	<p>Diario de campo. Registro fotográfico. Guía de observación.</p>	<p>18 de junio de 2013.</p>
<p>3.6 Aplicación de la estrategia “El debate” para desarrollar la capacidad argumenta en la sesión sobre el Gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980.</p>	<p>-Ficha técnica del debate. -Artículo sobre el tema a debatir.</p>	<p>Aplicación de la estrategia del debate con monitoreo y refuerzo oportuno para activar los procesos cognitivos de la capacidad argumenta.</p>	<p>Diario de campo. Registro fotográfico. Guía de observación.</p>	<p>28-29 de octubre de 2013</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE ALTERNATIVA

TÍTULO DE LA SESIÓN: “La Revolución Rusa”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Área	: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.
1.2 Grado y sección:	: 5° “B”
1.3 Docente:	: Freddy Huaylla Espinoza
1.4 Duración	: 130 minutos
1.5 Fecha:	: 11 de ABRIL de 2013

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Argumenta sobre los antecedentes, el desarrollo y la trascendencia de la Revolución Rusa (J.C.)

III. TEMA TRANSVERSAL

Educación para el desarrollo de capacidades, trabajo en equipo y la interculturalidad.

IV. HIPÓTESIS DE ACCIÓN - Nº 1

El diseño de sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, que consideren procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, junto con la aplicación del debate o ensayo, permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5° “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA (en el marco de la hipótesis)

Situación de aprendizaje	Procesos pedagógicos	Procesos cognitivos	Estrategias de aprendizaje	Materiales / recursos	Tiempo
	Motivación		Empezamos la sesión dejando escuchar por 1 minuto la canción Moscú del grupo DschinghisKhan. Se pide a los estudiantes que señalen qué es lo que rápidamente asocian a esa melodía.	-Equipo de música -CD -Lámina	15 minutos
	Activación de los saberes previos		Se coloca en la pizarra un planisferio donde se destaca a Rusia en el mundo. Se entrega a los estudiantes un mapa para que hagan la identificación. Luego se plantean preguntas como ¿Por qué es conocida Rusia en el mundo? ¿Quién fue Lenin?	-Pizarra -Limpia tipo	

			¿Qué es el socialismo? Se escriben en la pizarra las respuestas.	-Hojas impresas -Limpia tipo -Pizarra -Plumones	
	Conflicto cognitivo		Se plantea la siguiente situación. Si un líder nos propone convertir al Perú en un país desarrollado, sin pobreza y con bienestar para todos, pero nos dice que para conseguir eso deben morir por lo menos 1 millón de peruanos, ¿apoyarías a esa persona?, ¿por qué? Luego de esto se plantea el tema y se comunica a los estudiantes el aprendizaje esperado: <u>Analiza</u> los antecedentes, el desarrollo y la trascendencia de la Revolución Rusa (J.C.)		
PROCESO INICIO (orientado al desarrollo de la habilidad ARGUMENTA)	Procesamiento de la información	Recepción de la información	Utilizando una línea de tiempo el docente explica de manera general el tema. Luego se entrega una lectura a los alumnos. Los discentes realizan una primera lectura del texto (lectura exploratoria)	-Copias	100 minutos
		Observación selectiva de la información que permitirá sustentar	Realizan la lectura de análisis con orientación del docente, identificando y subrayando las ideas principales del texto.	-Lápiz -Regla	
	Aplicación de lo aprendido	Presentación de los argumentos (aplicación)	Los estudiantes organizados en grupos se preparan para el debate; para esto se les facilita un conjunto de preguntas que servirán al propósito. Hacen primero un “entrenamiento” a nivel de sus grupos y luego mandan a un representante al debate de aula o inter-grupos. Se debate sobre los antecedentes, el proceso, el costo de los cambios y la trascendencia de la revolución rusa. Las preguntas de orientación son las siguientes: ¿Qué lleva al pueblo ruso a levantarse contra el gobierno del Zar? ¿Si ya no estaba el Zar porque los bolcheviques continuaron instando a la gente a levantarse ahora contra las nuevas autoridades?, ¿se justificaba esto? ¿Se justifica la forma cómo los líderes comunistas rusos lograron la	-Guía de preguntas	

			transformación de su país? ¿Cuál es la trascendencia de la revolución rusa para la vida mundial?, ¿positiva o negativa?		
SALIDA	Transferencia a situaciones nuevas		Se les pide a los estudiantes que indaguen en qué países surgieron movimientos revolucionarios tratando de emular lo hecho en Rusia. Elaboran un mapa semántico con la información seleccionada.		5 minutos
	Reflexión de lo aprendido		A través de una ficha metacognitiva, propiciamos la reflexión de los estudiantes sobre lo aprendido. En la ficha habrá preguntas como: ¿Qué acciones se realizaron en esta sesión? ¿Qué fue lo que más te llamó la atención? ¿Qué aspecto consideras que debió tratarse más? ¿Qué lección extraes de esta sesión?, etc.	-Ficha metacognitiva	5 minutos

CRITERIO	APRENDIZAJE ESPERADO	CONOCIMIENTOS	INDICADOR	INSTRUMENTOS
Juicio Crítico	<u>Argumenta</u> los antecedentes, el desarrollo y la trascendencia de la Revolución Rusa (J.C..)	La Revolución Rusa	<u>Argumenta</u> , a través de un debate, los antecedentes, el desarrollo y la trascendencia de la Revolución Rusa (J.C.)	Ficha para evaluar el debate.
ACTITUD ANTE EL ÁREA				Lista de cotejo
Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.				

LA REVOLUCIÓN RUSA

En 1917 estalló la revolución rusa, que derrocó el régimen autocrático zarista. Tras la revolución, se instauró en Rusia un régimen comunista y se constituyó la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).



Lenin

Trotsky

Stalin

Rusia antes de la revolución

A principios del siglo XX, Rusia era un país desgarrado por profundas tensiones, derivadas fundamentalmente del poder autocrático del zar Nicolás II, que gobernaba a su libre albedrío, y de la existencia de una gran masa de campesinos sin tierras y de obreros industriales que vivían en unas condiciones penosas, frente a una minoría de aristócratas dueños de las tierras e industrias.

En 1904, los conflictos políticos en el este de Asia, donde Rusia jugaba un papel importante, forzaron una guerra con Japón que duró aproximadamente un año y medio. En ella los japoneses fueron triunfadores indiscutibles y, si la guerra en sí misma no fue aprobada por el pueblo ruso, la derrota generó un levantamiento conocido como la revolución de 1905.

En 1905, el malestar social dio lugar a una revuelta que obligó al zar a renunciar a una parte de su poder en favor de un Parlamento, la Duma, y a emprender algunas reformas políticas y sociales. Sin embargo, en la práctica, siguió reinando de forma absoluta.

La oposición de la población al régimen se acrecentó con las derrotas militares en la Primera Guerra Mundial, sobre todo

cuando en 1915 el zar asumió personalmente el mando del ejército, a la vez que aumentaban los sufrimientos generados por este conflicto en la población civil.

La revolución de febrero de 1917

La intervención de Rusia en la Primera Guerra Mundial evidenció la falta de organización militar, política y económica del país. La movilización de millones de campesinos había provocado un descenso de la producción agrícola. El pueblo estaba hambriento y desilusionado ante las noticias que llegaban del frente. Se formaron consejos de obreros, campesinos y soldados: los soviets, que exigían cambios.

En febrero de 1917, el creciente malestar desembocó en un movimiento revolucionario en Petrogrado (San Petersburgo), que provocó la abdicación del zar. El poder pasó a manos de un gobierno provisional formado por miembros de la Duma, que inició una serie de reformas liberales.

Pero, tras la revolución, existían dos poderes enfrentados: el gobierno provisional, dirigido por Alejandro Kerenski y apoyado por los mencheviques (socialistas moderados), y los soviets, dirigidos en su mayor parte por los bolcheviques (socialistas radicales, agrupados en el Partido Comunista) y cuyo líder era Vladimir Ilich Ulianov, llamado Lenin.

La revolución de octubre de 1917

Ante la lentitud de la reforma agraria del gobierno de Kerenski y su decisión de continuar en la Primera Guerra Mundial, los bolcheviques se sublevaron y se apoderaron del gobierno en solo diez días. Lenin formó un nuevo gobierno, que firmó la paz con Alemania en 1918 (Tratado Brest – Litovsk) con pérdidas territoriales para Rusia, y aprobó la expropiación de las grandes propiedades agrarias y el control de las fábricas por parte de los obreros.

Estas medidas levantaron una fuerte oposición y se inició una guerra civil (1918-1921,) que finalizó con la victoria de los

bolcheviques (que habían formado el “Ejército Rojo” en oposición al “Ejército Blanco” de sus antagonistas). La guerra trajo consigo la toma total del poder por parte de los bolcheviques; los demás partidos (mencheviques, sociales revolucionarios) fueron excluidos.



Recreación del asalto final sobre el Palacio de Invierno durante la noche del 6 al 7 de noviembre de 1917.

La etapa de Lenin

La situación generada por la guerra civil y la desintegración del sistema administrativo a causa de los cambios radicales introducidos por los gobiernos revolucionarios provocaron el derrumbe de la economía rusa y, en 1921, hubo una hambruna que costó la vida a cinco millones de personas.

Para solventar la crisis Lenin adoptó una Nueva Política Económica (NEP), que combinaba elementos comunistas y capitalistas: permitía la propiedad privada campesina, pero la industria y los bancos quedaban en manos del Estado. La NEP consiguió cierta recuperación, pero aumentó las diferencias sociales.

Bajo el mandato de Lenin varias nacionalidades, que se habían independizado durante la guerra civil, se unieron para formar el Estado federal de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en diciembre de 1922. Cada una de ellas gozaba de un cierto autogobierno, pero estaba sometida a las decisiones del Partido Comunista y del Parlamento o Soviet Supremo.

Se estableció un férreo control social por parte de los bolcheviques que situaron a representantes del partido en todos los ámbitos de la sociedad para asegurar la obediencia y reprimir la discrepancia.

La época estalinista

En 1924 murió Lenin y se desató una lucha por la sucesión. Los protagonistas de esta disputa fueron Trotsky y Stalin, resultando vencedor este último. El régimen que implantó fue uno de los más férreos totalitarismos de la historia

El estalinismo político

A la muerte de Lenin (1924) se inició una lucha por el poder entre León Trotsky y Iósif Stalin. El primero era partidario de extender la revolución. Stalin, por el contrario, pretendía consolidar antes el comunismo en la URSS, pensaba que las condiciones de la política internacional no permitían la exportación de la revolución. Lo que importaba era consolidarla en la Unión Soviética, dejando para el futuro el proyecto de trasladarla a escala mundial.

Desde 1927, Stalin se hizo dueño de la situación. La dictadura estalinista se caracterizó por la instauración de un sistema político totalitario. El Partido Comunista controlaba todos los aspectos del Estado y la sociedad.

El partido fue sometido a su vez a la voluntad del Comité Central. Este organismo también estuvo controlado por Stalin, que llegó a un liderazgo infalible logrado mediante el culto a la personalidad y la represión de cualquier disensión. La identificación entre el Partido Comunista y el Estado soviético tomó cuerpo legal en la Constitución de 1936, que legalizó la dictadura personal de Stalin.

Dentro de la férrea política rusificadora, se reprimió cualquier atisbo de nacionalismo. La teoría política contemplaba el autogobierno de las repúblicas, aunque se acentuó el proceso de centralización política.

El terror

La práctica política cotidiana predominante fue el terror. Dentro del partido el control se lograba mediante el sometimiento de las élites y el asesinato de los adversarios. La sociedad soviética sufrió el dominio del partido, que imponía grandes desplazamientos de población subordinados a las directrices políticas y la

reclusión en campos de internamiento de cualquier persona considerada disidente.

La aplicación sistemática de estos procedimientos fueron las purgas, que alcanzaron su mayor virulencia entre 1935 y 1939 y que costaron millones de muertos y encarcelados. El instrumento del terror fue la policía política, el NKVD (el comisariado del pueblo soviético). El sistema del terror fomentó la delación y la sospecha, por lo que surgieron innumerables cómplices y delatores. La propia sociedad alimentó la dinámica del terror, produciendo fieles servidores al sistema.

El estalinismo económico

La planificación de la economía por parte del Estado fue la característica esencial de la época estalinista en materia económica. Stalin acometió los planes quinquenales, cuyos objetivos eran industrializar la URSS rápidamente e implantar una economía socialista.

Se prohibió la propiedad privada de la tierra y se colectivizó la agricultura, que se sustentó sobre dos formas de propiedad: el sovjós, o granja estatal, y el koljós, sistema de propiedad colectiva controlado por el Estado.

El resultado fue una rápida industrialización, aunque la agricultura sufrió un retraso considerable por su subordinación a la industria. Esta industrialización a marchas forzadas tenía como objetivo colocar a la URSS entre las grandes potencias del mundo.

La influencia de la revolución rusa en el mundo

La revolución rusa fue hecha en nombre de los trabajadores y adoptó la ideología marxista-leninista que propugnaba la lucha por convertir al capitalismo en un socialismo, mediante un proceso violento de lucha de clases que concluiría en una sociedad donde, en el reparto de bienes, cada uno los recibiría de acuerdo a sus necesidades. La historia probó que esta afirmación fue falsa, pero en muchos países pobres del mundo de aquel tiempo, el ejemplo soviético condujo a pensar que

la revolución podía extenderse. Aparecieron pronto los partidos comunistas en la mayoría de los países subdesarrollados, y aun en muchos de los desarrollados. Estos partidos tuvieron lazos estrechos con el Partido Comunista de la Unión Soviética y durante casi todo el siglo XX propugnaron una revolución mundial. Con la desaparición de la unión Soviética en 1991, la organización comunista internacional perdió empuje y presencia en todo el mundo.

ACTIVIDAD.

1. Lectura de reconocimiento
2. Lectura de análisis
3. Subrayado.
4. Organizador visual.

FICHA TÉCNICA DEL DEBATE

Concepto

El debate es una técnica que permite la confrontación de ideas y puntos de vista haciendo uso de argumentos.

Ventajas:

- Permite observar las capacidades del alumno para argumentar sobre el tema a discutir.
- Permite observar la capacidad de atención del grupo.
- Útil para trabajar sobre la actitud de respeto y tolerancia.
- La discusión también puede ser utilizada para evaluar la forma de resolver problemas más complejos con contenido de alguna asignatura específica.

Desventajas:

- Se necesita la atención total por parte del profesor.
- El grupo se puede salir de control.

Cómo se aplica:

Hay diferentes maneras de llevar a cabo la técnica, una de ellas es ubicar a los alumnos en parejas, asignarles un tema para que lo discutan juntos. Posteriormente, ya ante el total del grupo, se le pide a un alumno que argumente sobre el tema a discutir, después de que el profesor lo marque debe continuar su compañero. El resto de los estudiantes deben escuchar con atención y tomar notas para poder debatir sobre el contenido.

Otra forma de trabajar el debate en un salón de clases es separar el grupo en dos partes; al azar pedirle a un equipo que busque argumentos para defender el contenido del tema y al otro equipo solicitarle que esté en contra. Después de un tiempo, cada equipo debe tratar de convencer al otro de lo positivo de su postura con argumentos objetivos, ejemplos, dejando hablar a los otros, respetando los puntos de vista contrarios.

El profesor guiará la discusión y observará el comportamiento de los alumnos, anotando durante el proceso aspectos que le hayan llamado la atención y que le permitan realizar posteriormente una observación más dirigida. Es recomendable no exceder en este ejercicio más de una hora por lo que las participaciones tienen que estar determinadas por tiempos preestablecidos. Se sugiere una primera ronda para exponer la propuesta de ambos grupos, una segunda para replicar lo dicho por los contrarios y una tercera para reforzar la posición y cerrar la participación. Es conveniente que aparte del moderador que dirige la discusión y marca los tiempos, exista un secretario para que anote y señale después las conclusiones del debate, entendiéndose que estas no son por esencia definitivas.

Sugerencias:

- Definir el objetivo del debate.
- Definir el tema del debate.
- Ofrecer recursos materiales.
- Ofrecer criterios claros de evaluación.
- Es muy útil elaborar previamente una lista de cotejo y dársela a conocer a los alumnos antes de iniciar el debate.

I.E. "MCAL. TORIBIO DE LUZURIAGA"

GRADO: 5º DE SECUNDARIA
SECCIÓN:.....FECHA:
TEMA: "La Revolución Rusa"
ÁREA: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.
INDICADOR: Argumenta , a través de un debate, los antecedentes, el desarrollo y la trascendencia de la Revolución Rusa (J.C.)

FICHA PARA LA EVALUACIÓN DE UN DEBATE

GRUPO Nº.....

APELLIDOS Y NOMBRES		CONOCIMIENTO DEL TEMA (0-4)	ARGUMENTACIÓN (0-4)	CLARIDAD EXPOSITIVA (0-4)	RESPECTO A LAS OTRAS OPINIONES (0-4)	ORDEN (0-4)	PROM.
1							
2							
3							
4							
5							

APELLIDOS Y NOMBRES		CONOCIMIENTO DEL TEMA (0-4)	ARGUMENTACIÓN (0-4)	CLARIDAD EXPOSITIVA (0-4)	RESPECTO A LAS OTRAS OPINIONES (0-4)	ORDEN (0-4)	PROM.
1							
2							
3							
4							
5							

SESIÓN DE APRENDIZAJE ALTERNATIVA

TÍTULO DE LA SESIÓN: “LA CRISIS CAPITALISTA DE 1929”

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Área	: HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.
1.2 Grado y sección:	: 5° “B”
1.3 Docente:	: Freddy Huaylla Espinoza
1.4 Duración	: 130 minutos
1.5 Fecha:	: 24 de abril de 2013

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Juzga las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929 (J.C.)

III. TEMA TRANSVERSAL

Educación para el desarrollo de capacidades, trabajo en equipo y la interculturalidad.

IV. HIPÓTESIS DE ACCIÓN - Nº 1

El diseño de sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, que consideren procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, junto con la aplicación del debate o ensayo, permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5° “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA (en el marco de la hipótesis)

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	PROCESOS PEDAGÓGICOS	PROCESOS COGNITIVOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MATERIALES / RECURSOS	TIEMPO
INICIO	Motivación		Se muestra la imagen de una persona con preocupaciones. Se pide a los alumnos que interpreten lo que observan.	-Lámina -Pizarra -Limpia tipo -Pizarra -Plumones -Hoja impresa	15 minutos
	Activación de los saberes previos		Se formulan preguntas como: ¿Qué es una crisis? ¿Hay un solo tipo de crisis? ¿Qué tipo de crisis vive el mundo actualmente? Explican.		
	Conflicto cognitivo		Se plantea la siguiente interrogante: ¿FRENTE A UNA CRISIS CATASTRÓFICA SE JUSTIFICA EL SAQUEO O EL		

			ROBO? Se establece un diálogo donde los estudiantes fundamentan su respuesta. Luego de esto se plantea el tema y se comunica a los estudiantes el aprendizaje esperado: <u>Juzga</u> las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929 (J.C.)	-Pizarra -Plumones	
PROCESO (orientado al desarrollo de la habilidad JUZGA)	Procesamiento de la información	Recepción de la información	El docente, hace una presentación general del tema. Luego se proyecta el video: "La Batalla por la Economía Mundial", los estudiantes toman apuntes. Un listado de preguntas les sirve de guía. Después se entrega una lectura a los alumnos. Los discentes realizan una lectura alternada (lectura exploratoria)	-TV - DVD -Copias	100 minutos
		Formulación de criterios	Los estudiantes hacen la lectura de análisis y subrayan los aspectos más importantes del texto. En diálogo con los estudiantes se establecen los criterios sobre los cuales se hará el juzgamiento, quedando más o menos lo siguiente: -Libertad sin regulación no es libertad, es anarquía. -Es deber de los Estados asistir a su población, pero lo es más si esta atraviesa por grandes necesidades	-Lápiz -Regla	
		Contrastación de los criterios con el referente	Los estudiantes se organizan en grupo y elaboran un organizador gráfico con la información seleccionada (espina de Ishikawa) y comparan los criterios establecidos con la información que han registrado de la lectura y la explicación del docente.	-Papelotes -Plumones -Resaltador -Colores -Lápiz -Regla	
	Aplicación de lo aprendido	Emisión de la opinión o juicio	Los grupos salen a exponer su organizador y debaten a partir de preguntas de tipo reflexivo que le plantea el docente: ¿Se pudo evitar la crisis del 29?, ¿quiénes fueron los responsables de semejante crisis? ¿Qué opinión te merece el impacto de esta crisis?, ¿quiénes fueron los más afectados?, ¿se merecían esto?	-Guía de preguntas	
SALIDA	Transferencia a situaciones nuevas		Averiguan cuál es el origen de la crisis que actualmente padecen en EE.UU y Europa y la forma cómo esta situación afecta al Perú.		5 minutos

	Reflexión de lo aprendido		A través de una ficha metacognitiva, propiciamos la reflexión de los estudiantes sobre lo aprendido. En la ficha habrá preguntas como: ¿qué aprendí?, ¿cómo lo aprendí?, ¿cómo lo puedo aplicar a mi vida diaria?	-Ficha metacognitiva	5 minutos
--	----------------------------------	--	---	----------------------	-----------

CRITERIO	APRENDIZAJE ESPERADO	CONOCIMIENTOS	INDICADOR	INSTRUMENTOS
Juicio Crítico	<u>Juzga</u> las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929 (J.C.)	La Crisis Capitalista de 1929	<u>Juzga</u> las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929, expresándolo a través de una espina de Ishikawa y debatiendo a partir de preguntas reflexivas (J.C.)	Ficha para evaluar el organizador gráfico
ACTITUD ANTE EL ÁREA				Lista de cotejo
Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.				

LA CRISIS ECONÓMICA DE 1929

1929 está marcado en el calendario de la historia como el inicio de la crisis económica que sumió en la pobreza y la desesperación a millones de personas. La catástrofe financiera se inició en Estados Unidos, se expandió luego a Europa y terminó abarcando todo el mundo.

Para comprender las causas de este terremoto económico, es necesario retroceder algunos años. En el período que siguió a la Primera Guerra mundial fue necesario reparar los daños que había provocado el conflicto y en ello se ocuparon prácticamente todas las fuerzas de trabajo. En los inicios de la década de 1920 hubo gran prosperidad, por lo que la gente pensó que bonanza y paz eran dos términos que iban de la mano. Las fábricas aumentaron su producción y nuevas mercaderías se ofrecieron a las masas. La industria experimentó un auge que algunos han equiparado con una nueva fase de la Revolución Industrial.

Por otra parte, muchas personas tuvieron acceso a los productos ofrecidos gracias a un sistema de créditos. A nivel internacional, los créditos también jugaron un papel de gran importancia, ya que muchos de los proyectos de reconstrucción contaban con este tipo de financiamiento. El mismo pago de las indemnizaciones de guerra exigidas a Alemania, en virtud del Tratado de Versalles, era realizado gracias a una importante corriente de préstamos provenientes, sobre todo, de Estados Unidos y Gran Bretaña.

La corriente de créditos enviada desde Estados Unidos hacia Europa fue la causa principal del ambiente de prosperidad en el viejo continente. Pero la situación sólo podía mantenerse si los préstamos continuaban llegando. Estados Unidos era entonces el gran soporte del bienestar. Sin embargo, en el plano económico interno, la prosperidad que se vivía en ese país no poseía fundamentos muy sólidos. Todos querían enriquecerse y, cual más cual menos, especulaba en la bolsa de valores

y el precio de las acciones alcanzó valores estratosféricos.

El 19 de octubre de ese mismo año los indicadores de cotizaciones de la Bolsa de Valores de Nueva York entraron en una actividad febril. Los precios de las acciones cayeron como una avalancha, creando pánico en el mundo de las finanzas. Los banqueros y hasta el propio Presidente trataron de restaurar la confianza del público, asegurando que la crisis terminaría. Pero la realidad fue otra, llegando a ser caótica.

Muchos perdieron sumas enormes de dinero y la cesantía causó estragos. Se dice que la cifra de desempleados llegó a 16 millones en 1932.

Esta crisis repercutió en Europa y el resto del mundo. Estados Unidos ya no estaba en condiciones de seguir haciendo inversiones en el extranjero y el colapso se extendió rápidamente.

La consecuencia inmediata fue la miseria de millones de personas, y el resultado último, que esta gente desesperada fue presa fácil de doctrinas totalitarias que le prometían recuperación material y empleo a corto plazo. Esta situación puede ayudar a comprender cómo cobraron vigor los nazis, en Alemania, con Adolfo Hitler a la cabeza.

ACTIVIDAD.

1. Vocabulario.
2. Subrayado.
3. Diagrama causa-efecto (**espina de Ishikawa**)
4. Preguntas reflexivas:
 - a) ¿Se pudo evitar la crisis del 29?, ¿quiénes fueron los responsables de semejante crisis?
 - b) ¿Qué opinión te merece el impacto de esta crisis?, ¿quiénes fueron los más afectados?, ¿se merecían esto?

VIDEO: "La Batalla por la Economía Mundial – Parte 1"

<http://youtu.be/cD2u437fGJM>

FICHA TÉCNICA DEL DIAGRAMA CAUSA-EFECTO O ESPINA DE ISHIKAWA

CONCEPTO

El Diagrama Causa-Efecto que usualmente se llama Diagrama de "Ishikawa", por el apellido de su creador; también se conoce como "Diagrama Espina de Pescado" por su forma similar al esqueleto de un pez.

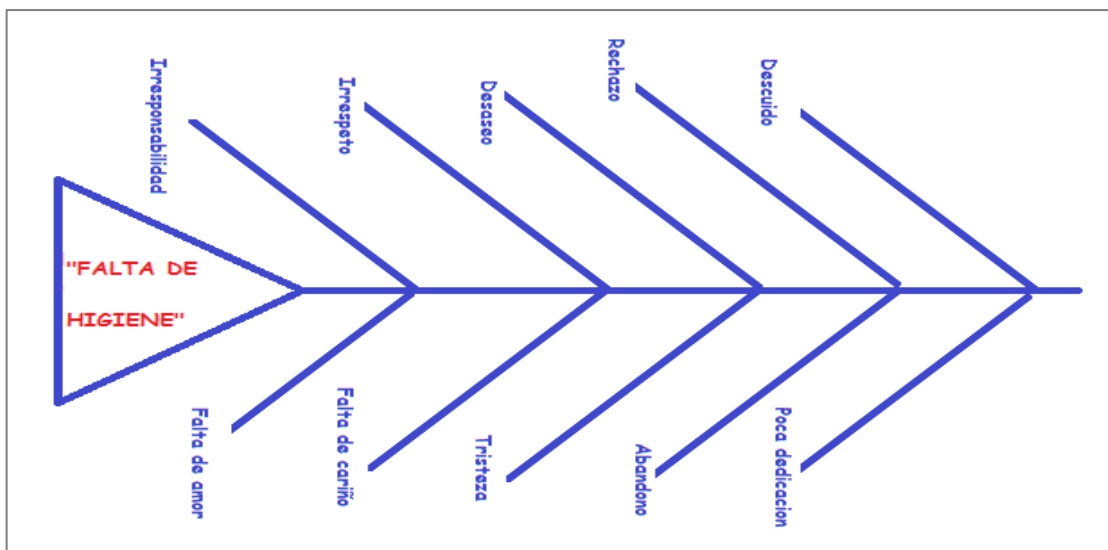
Está compuesto por un recuadro (cabeza), una línea principal (columna vertebral) y 4 o más líneas que apuntan a la línea principal formando un ángulo de aproximadamente 70° (espinas principales). Estas últimas poseen a su vez dos o tres líneas inclinadas (espinas), y así sucesivamente (espinas menores), según sea necesario de acuerdo a la complejidad de la información que se va a tratar.

APLICACIÓN EN EL AULA

El uso en el aula de este Organizador Gráfico (OG) resulta apropiado cuando el objetivo de aprendizaje busca que los estudiantes piensen tanto en las causas reales o potenciales de un suceso o problema, como en las relaciones causales entre dos o más fenómenos.

Mediante la elaboración de Diagramas Causa-Efecto es posible generar dinámicas de clase que favorezcan el análisis, la discusión grupal y la aplicación de conocimientos a diferentes situaciones o problemas, de manera que cada equipo de trabajo pueda ampliar su comprensión del problema, visualizar razones, motivos o factores principales y secundarios de este, identificar posibles soluciones, tomar decisiones y, organizar planes de acción.

Ejemplo:



I.E. "MCAL. TORIBIO DE LUZURIAGA"

GRADO: 5º DE SECUNDARIA

SECCIÓN:.....FECHA:

TEMA: **"LA CRISIS CAPITALISTA DE 1929"**

ÁREA: : **HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.**

INDICADOR:

Juzga las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929, expresándolo a través de una espina de Ishikawa y debatiendo a partir de preguntas reflexivas (J.C.)

FICHA PARA LA EVALUACIÓN DE UN DIAGRAMA CAUSA - EFECTO

GRUPO Nº.....

APELLIDOS Y NOMBRES		ELABORA EN EL TIEMPO PREVISTO (0-3)	IDENTIFICA CAUSAS RELEVANTES (0-4)	IDENTIFICA EFECTOS RELEVANTES (0-4)	AGUDEZA Y USO DE CRITERIOS PARA EL JUZGAMIENTO (0-6)	ORIGINALIDAD / ORTOGRAFÍA (0-3)	PROM.
1							
2							
3							
4							
5							

GRUPO Nº.....

APELLIDOS Y NOMBRES		ELABORA EN EL TIEMPO PREVISTO (0-3)	IDENTIFICA CAUSAS RELEVANTES (0-4)	IDENTIFICA EFECTOS RELEVANTES (0-4)	AGUDEZA Y USO DE CRITERIOS PARA EL JUZGAMIENTO (0-6)	ORIGINALIDAD / ORTOGRAFÍA (0-3)	PROM.
1							
2							
3							
4							
5							

SESIÓN DE APRENDIZAJE ALTERNATIVA

TÍTULO DE LA SESIÓN: “LA CRISIS DE LOS AÑOS TREINTA EN EL PERÚ”

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Área : **HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.**
1.2 Grado y sección: : **5° “B”**
1.3 Docente: : **Freddy Huaylla Espinoza**
1.4 Duración : 130 minutos
1.5 Fecha: : **18 de JUNIO de 2013**

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Enjuicia las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)

III. TEMA TRANSVERSAL

Educación para el desarrollo de capacidades, trabajo en equipo y la interculturalidad.

IV. HIPÓTESIS DE ACCIÓN - Nº 1

El diseño de sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, que consideren procesos cognitivos y pedagógicos adecuados, junto con la aplicación del debate o ensayo, permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5° “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.

V. SECUENCIA DIDÁCTICA (en el marco de la hipótesis)

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	PROCESOS PEDAGÓGICOS	PROCESOS COGNITIVOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MATERIALES / RECURSOS	TIEMPO
INICIO	Motivación		Se muestra a los estudiantes un recorte periodístico sobre las denuncias contra el ex-presidente Toledo. Se les pregunta cuándo gobernó y si es verdad que fue el primer gobernante “cholo”. Luego de esto, se coloca la imagen de Sánchez Cerro y se les pide que lo identifiquen y establezcan una comparación con Toledo. Se anotan las respuestas de los estudiantes en la pizarra.	-Recorte de periódico -Lámina -Pizarra -Limpia tipo -Hoja impresa -Pizarra	15 minutos

	Activación de los saberes previos		Se formulan preguntas como: ¿Qué significa APRA? ¿Qué ciudad del Perú es considerada la cuna del aprismo?, ¿por qué? Se coloca el mapa del Perú en la pizarra y se les pide que localicen la región La Libertad y la ciudad de Trujillo.	-Plumones -Mapa del Perú	
	Conflicto cognitivo		Se plantea la siguiente interrogante la cual se escribe en la pizarra. ¿SI LAS AUTORIDADES NO CUMPLEN CON HACER JUSTICIA SE JUSTIFICA QUE UNO MISMO SE LA HAGA? Luego de esto se presenta el tema: La crisis de los años treinta en el Perú se comunica a los estudiantes el aprendizaje esperado: <u>Enjuicia</u> las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)	-Pizarra -Plumones	
PROCESO (orientado al desarrollo de la habilidad ENJUICIA)	Procesamiento de la información	Recepción de la información	El docente hace una explicación general del tema utilizando una línea de tiempo y luego se proyecta un video, indicándose a los estudiantes que anoten los aspectos más importantes. Luego los estudiantes reciben un material escrito y subrayan los aspectos más importantes del texto.	-Línea de tiempo -TV - DVD -Video -Copias -Lápiz -Regla	100 minutos
		Formulación de criterios	En diálogo con los estudiantes se establecen los criterios sobre los cuales se hará el juzgamiento, quedando más o menos lo siguiente: -Si una organización política decide participar en un proceso electoral debe asegurarse que los organismos que lo llevan a cabo sean transparentes e imparciales, sino lo hace y participa debe abstenerse de cuestionar los resultados. -Las instituciones del Estado no pueden ser utilizadas como medios para perseguir a los opositores o “castigar” a los pueblos excluyéndolos de la atención estatal. -Frente a una situación de emergencia nacional (posibilidad de una guerra) todos los habitantes de un país deben	-Pizarra -Plumones -Papelógrafo	

			deponer sus intereses y rencillas a favor de un gobierno de unidad.		
		Contrastación de los criterios con el referente	Formados en grupos, los estudiantes intercambian ideas sobre el contraste entre los criterios planteados y los hechos históricos que se estudian (referente).	-Cuaderno de trabajo -Lapiceros	
	Aplicación de lo aprendido	Emisión de la opinión o juicio	El ejercicio de contrastación se expresa en la elaboración de un texto argumentativo (ensayo) el que se elaborará de forma individual. Para esto se le entrega una guía de ensayo, donde se indican los criterios a evaluar y las siguientes preguntas de orientación: ¿Por qué se produjo la crisis de los años treinta?, ¿fue responsable la actuación de los actores políticos en esta crisis? ¿Qué consecuencias políticas y sociales trajo la crisis de los años treinta? ¿Deja alguna lección los hechos estudiados?, ¿cuál?	-Guía de ensayo	
SALIDA	Transferencia a situaciones nuevas		Averigua y sintetiza información sobre el aprismo en la actualidad.		5 minutos
	Reflexión de lo aprendido		A través de una ficha metacognitiva, propiciamos la reflexión de los estudiantes sobre lo aprendido. En la ficha habrá preguntas como: ¿Qué acciones se realizaron en esta sesión? ¿Qué fue lo que más te llamó la atención? ¿Qué aspecto consideras que debió tratarse más? ¿Qué lección extraes de esta sesión?, etc.	-Ficha metacognitiva	5 minutos

CRITERIO	APRENDIZAJE ESPERADO	CONOCIMIENTOS	INDICADOR	INSTRUMENTOS
Juicio Crítico	Enjuicia las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)	La crisis de los años treinta en el Perú	Enjuicia, a través de un ensayo , las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)	Ficha para evaluar el texto argumentativo (ensayo)
ACTITUD ANTE EL ÁREA				
Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.				Lista de cotejo

LA REVOLUCIÓN DE TRUJILLO



En julio de 1932 se llevó a cabo la revolución de Trujillo. Sobre ella se ha escrito relativamente poco, considerando el papel que este acontecimiento tuvo en la historia republicana del siglo XX.

La revolución estalló el 7 de julio de 1932 a la media noche cuando unos 150 a 200 hombres armados tomaron por asalto el cuartel O'Donovan. A la mañana siguiente, un grupo de personas que pronto se convirtió en multitud acompañó a los revolucionarios a la plaza principal vitoreándolos y cantando la marsellesa aprista. El pueblo de Trujillo, salvo pocas excepciones, miró con simpatía estos acontecimientos. Los revolucionarios, entre los que se encontraban peones de las haciendas, líderes agrarios, estudiantes, licenciados del ejército, choferes, maestros de talleres, maestros de escuela, y profesionales, apoyados por hombres, mujeres y niños en general, se pusieron bajo las órdenes de Agustín "Cucho" Haya de la Torre, hermano de Víctor Raúl, en calidad de prefecto revolucionario. Los rebeldes tomaron Trujillo por tres días, el 7, 8 y 9 de julio. Los bombardeos de las fuerzas del gobierno empezaron el día ocho y continuaron hasta el 11 de julio (fue la primera vez que una ciudad sudamericana recibía este tipo de bombardeo). Las fuerzas del orden, no menos de 800 efectivos del ejército – infantería y artillería- y la policía, llegaron del norte y del sur, por aire, tierra y mar. El número total de muertos registrados en combate por ambos lados fue de 300.

El día 10 a las 3 am., aproximadamente., ocurrió un hecho central en la historia de la revolución y del país. Mientras que la dirigencia mayor del Apra había ya salido de Trujillo rumbo a Otuzco, en la cárcel de Trujillo fueron asesinados los oficiales del ejército apresados por los revolucionarios. Existen varias versiones de lo ocurrido, pero, en todo caso, lo cierto es que este hecho enemistó y enfrentó durante decenios al Apra y a los militares entre sí.

El día 12 de julio, Trujillo estaba totalmente recuperada por la fuerza del orden. Entre el 12 y 28 de julio la ciudad y sus alrededores fueron sometidos a pesquisas durante el día y la noche en busca de revolucionarios. Se instaló una Corte Marcial que juzgó y sentenció a 262 personas, de las cuales 102 fueron condenadas a muerte y 76 a 10 años de prisión.

El resto tuvo penas menores. Los fusilados extrajudicialmente alcanzaron cifras muy altas. Solamente el 14 de julio unos 150 hombres fueron fusilados en Mansiche y otros 100 en Chan Chan. Los apristas fueron declarados por la prensa nacional como elementos que estaban "fuera de las leyes de la patria y de Dios". Para el Apra, la experiencia de Trujillo fue considerada como un "bautizo de sangre".

El movimiento tuvo ramificaciones que fueron prontamente reprimidas en Otuzco, Santiago de Chuco, Huamachuco, Cajabamba, Samme, Poroto, Simbal y Huaraz.

Posteriormente, entre 11 y 14 de marzo de 1933, el comandante Gustavo Jiménez, ex ministro de guerra de la Junta Nacional de Gobierno, se levantó en Cajamarca en contra de Sánchez Cerro, apoyado por el Apra y por el regimiento N°11. El comandante Jiménez se proclamó caudillo de la revolución restauradora y jefe supremo político y militar de la república. El 14 de marzo, derrotado y acorralado por las fuerzas leales a Sánchez Cerro, optó por quitarse la vida.

El 6 de marzo, un joven aprista llevó a cabo un frustrado atentado contra el presidente

Sánchez Cerro. Un mes más tarde, el 30 de abril de 1933, el presidente Sánchez Cerro fue asesinado por un desempleado cuando salía de observar un desfile patriótico en el hipódromo de Santa Beatriz. En ese momento el Perú se hallaba involucrado en una delicada situación bélica con Colombia, pero, por otra parte, irónicamente, ese año se empezaron a ver signos de recuperación económica en el país.

La reciente historiografía sobre esta etapa iniciada con el triunfo electoral de Sánchez Cerro, nos demuestra que el enfrentamiento del Apra con Sánchez Cerro el 8 de diciembre de 1931 se produjo simultáneamente en varios escenarios; que este enfrentamiento fue algo así como el prolegómeno de la que el Apra actuó con una organización de corte militar en la que participaron activamente oficiales y personal de tropa de todos los rangos y que la idea era tomar el poder. Nos sugiere, por último, que una de las consecuencias de la revolución de julio, a partir de la masacre de la cárcel, fue precisamente el inicio de la enemistad irreconciliable entre apristas y militares que duró hasta el gobierno de Morales Bermúdez en 1979.

La revolución de Trujillo involucró a la nación entera y el año de 1932 ha sido considerado como “el año de la barbarie”. El gobierno reconoció que las circunstancias económicas prepararon el terreno para la revolución por lo que a nivel nacional se aplicaron paliativos como el subsidio de los alimentos. Pero Trujillo vivió la tragedia más de cerca pues, como nos lo recuerda Jorge Basadre, no sólo fueron a la ruina sus clases media y media alta por culpa de las plantaciones, sino que, luego de la revolución, su gente, aprista y no aprista, fue perseguida, y el Estado durante largos años no hizo nada por mejorar la vida de Trujillo “por razones políticas”.

ACTIVIDAD.

1. Vocabulario.
2. Lectura de análisis.
3. Subrayado.
4. Representación gráfica.

FICHA TÉCNICA DEL ENSAYO

Concepto

La palabra “ensayo” se usa para designar los textos o exámenes escritos de respuesta libre, es una mala traducción del inglés. No obstante, esta técnica en la que el alumno desarrolla un tema o unas respuestas durante un tiempo a veces superior al de una clase normal, puede ser un útil instrumento de evaluación.

Ventajas:

- Útil para toda materia de contenido teórico.
- Fomentan la capacidad creativa.
- Se obtiene información suficiente acerca del conocimiento esencial.
- Evalúan la capacidad del alumno para transmitir su mensaje.

Desventajas:

- Admite diversidad de respuestas por lo que es importante tener un patrón base de las respuestas esperadas.
- Requiere de mucho tiempo para su revisión.

Cómo se aplica:

El examinado organiza y expone el tema libremente, según criterios mínimos de elaboración. La evaluación puede llevarse a cabo con estándares relativos o absolutos. El relativo, es cuando se compara con otros alumnos; y absoluto, cuando se compara con un ejemplo que representa grados de calidad predeterminada.

Es indispensable describir con anticipación los criterios con los que se asignarán las calificaciones.

Ejemplo:

Si se evalúa una respuesta sobre el impacto de los medios de comunicación en un grupo o sector social, la guía de calificación deberá indicar: la inclusión de información en relación a los diferentes medios, el impacto social, político y económico.

Los criterios de revisión pueden guiarse con una escala de apreciación:

5 = incluye los tres aspectos con ejemplos relevantes.

4 = incluye al menos 2 de los 3 aspectos, ambos con ejemplos relevantes.

3 = incluye al menos 2 de los 3 aspectos, y al menos un ejemplo relevante.

2 = incluye 1 de los 3 aspectos con ejemplos relevantes.

1 = incluye al menos 1 de los 3 aspectos sin ejemplos.

0 = ninguna respuesta o respuesta irrelevante.

El profesor va sumando los puntos de cada elemento o se restan cuando no están incluidos. Entre más elementos importantes aparezcan y tengan menos irrelevancias, obtendrá un mejor puntaje.

Debe calificarse pregunta por pregunta en lugar de alumno por alumno. La concentración de la atención en una pregunta ayuda a desarrollar pericia e independencia al evaluar.

De ser posible, es importante evitar conocer la identidad del estudiante que se está calificando, para reducir la posibilidad de influencia en el puntaje. Idealmente las respuestas deben ir en diferentes hojas, identificadas con un número.

Sugerencias:

- Proporcionar un tema específico o general, dependiendo del propósito del ensayo.
- Definir la tarea del alumno de la manera más completa y específica sin interferir en la evaluación de lo que se pretende. El estudiante debe comprender completamente lo que se espera que haga.
- Escribir una respuesta ideal al elaborar la pregunta. Con esto se verifica el propósito de la pregunta y su adecuación.

GUÍA PARA ELABORAR UN ENSAYO

TEMA: LA CRISIS DE LOS AÑOS TREINTA EN EL PERÚ

APRENDIZAJE ESPERADO:

Enjuicia las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)

CRITERIOS A CALIFICAR

- ✓ Título atractivo (que refleje la idea central del ensayo). (0-3)
- ✓ Contrastación entre los criterios establecidos previamente y los hechos históricos que se estudian (referente). (0-5)
- ✓ Coherencia argumentativa (debe referirse a lo que pide el aprendizaje esperado) (0-4)
- ✓ Claridad en la exposición de las ideas (redacción y uso adecuado de las reglas ortográficas) (0-4)
- ✓ Nivel de reflexión (profundidad de análisis) (0-4)

CRITERIOS SOBRE LOS QUE DEBE REALIZARSE EL JUZGAMIENTO

- Si una organización política decide participar en un proceso electoral debe asegurarse que los organismos que lo llevan a cabo sean transparentes e imparciales, sino lo hace y participa debe abstenerse de cuestionar los resultados.
- Las instituciones del Estado no pueden ser utilizadas como medios para perseguir a los opositores o "castigar" a los pueblos excluyéndolos de la atención estatal.
- Frente a una situación de emergencia nacional (posibilidad de una guerra) todos los habitantes de un país deben deponer sus intereses y rencillas a favor de un gobierno de unidad.

PREGUNTAS GUÍA

¿Por qué se produjo la crisis de los años treinta?, ¿fue responsable la actuación de los actores políticos en esta crisis? ¿Qué consecuencias políticas y sociales trajo la crisis de los años treinta? ¿Deja alguna lección los hechos estudiados?, ¿cuál?

COMPONENTES DE UN ENSAYO

TÍTULO: _____

INTRODUCCIÓN

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....

DESARROLLO

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

CONCLUSIÓN

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

DATOS DEL ENSAYISTA

APELLIDOS Y NOMBRE

.....

GRADO.....SECCIÓN.....FECHA..... / /

I.E. "MCAL. TORIBIO DE LUZURIAGA"

GRADO: 5º DE SECUNDARIA

SECCIÓN:.....FECHA:

TEMA: **LA CRISIS DE LOS AÑOS TREINTA EN EL PERÚ**

ÁREA: : **HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.**

INDICADOR:

Enjuicia, a través de un **ensayo**, las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)

FICHA PARA CALIFICAR UN TEXTO ARGUMENTATIVO (ENSAYO)

GRUPO Nº.....

APELLIDOS Y NOMBRES	TÍTULO ATRACTIVO (0-3)	CONTRASTACIÓN ENTRE CRITERIOS Y HECHOS HISTÓRICOS (0-5)	COHERENCIA ARGUMENTATIVA (0-4)	CLARIDAD EN LA EXPOSICIÓN (0-4)	NIVEL DE REFLEXIÓN (0-4)	PROM.
1						
2						
3						
4						
5						

GRUPO Nº.....

APELLIDOS Y NOMBRES	TÍTULO ATRACTIVO (0-3)	CONTRASTACIÓN ENTRE CRITERIOS Y HECHOS HISTÓRICOS (0-5)	COHERENCIA ARGUMENTATIVA (0-4)	CLARIDAD EN LA EXPOSICIÓN (0-4)	NIVEL DE REFLEXIÓN (0-4)	PROM.
1						
2						
3						
4						
5						

SESIÓN DE APRENDIZAJE ALTERNATIVA
TÍTULO DE LA SESIÓN: “EL GOBIERNO DE LAS FUERZAS ARMADAS: 1968-1980”

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Área : **HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.**
 1.2 Grado y sección: : **5° “B”**
 1.3 Docente: : **Freddy Huaylla Espinoza**
 1.4 Duración : 180 minutos
 1.5 Fecha: : **28-29 de OCTUBRE de 2013**

II. APRENDIZAJE ESPERADO

Sustenta argumentos a favor y en contra sobre el gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980, con énfasis en el periodo de Velasco (J.C.)

III. TEMA TRANSVERSAL

Educación para el desarrollo de capacidades, trabajo en equipo y la interculturalidad.

IV. HIPÓTESIS DE ACCIÓN - Nº 1

*El diseño de sesiones de aprendizaje en el área de Historia, Geografía y Economía, considerando procesos cognitivos y pedagógicos, en base a las **estrategias argumentativas** permite el desarrollo de las capacidades de juicio crítico de los estudiantes del 5° “B” de la I.E. “Mcal. Toribio de Luzuriaga”, Olimpo, distrito de Ate, UGEL 06.*

V. SECUENCIA DIDÁCTICA (en el marco de la hipótesis)

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	PROCESOS PEDAGÓGICOS	PROCESOS COGNITIVOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	MATERIALES / RECURSOS	TIEMPO
INICIO	Motivación		Se buscará llamar la atención de los estudiantes haciéndoles escuchar la canción “Cholo Soy”. Se buscará que comenten la letra de la canción; las siguientes preguntas orientarán la participación: ¿De qué habla la canción?, ¿es verdad que la gente de la sierra ha sido muy maltratada por la gente que tiene dinero?	-Equipo de música -CD	10 minutos
	Activación de los saberes previos		Se hacen preguntas como: ¿Quiénes eran los terratenientes? ¿Existe alguna diferencia entre un esclavo y un siervo? ¿Qué es un Estado intervencionista? Se colocan imágenes en la pizarra para mantener la atención.	-Lámina -Pizarra -Limpia tipo -Hojas impresas	5 minutos

	Conflicto cognitivo		Se plantea la interrogante: <i>Para lograr el desarrollo de la agricultura ¿es mejor que la propiedad de las tierras esté distribuida en muchas o en pocas personas?</i> Luego de esto se plantea el tema y se comunica a los estudiantes el aprendizaje esperado: <u>Sustenta</u> argumentos a favor y en contra sobre el gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980, con énfasis en el periodo de Velasco (J.C.)	-Pizarra -Plumones	5 minutos
PROCESO (orientado al desarrollo de la habilidad ARGUMENT A)	Procesamiento de la información	Recepción de la información	Esta parte empieza con una introducción del tema por parte del profesor. Con el propósito de explicar la secuencia de hechos se utiliza una línea de tiempo. Luego el docente orienta la lectura de un texto que aborda de forma general el tema. Una vez realizado esto se indica a los estudiantes que se proyectarán un grupo de videos que les ayudarán a proveerse de elementos que les serán útiles para la argumentación en el debate. El primero es un video que cuestiona al gobierno militar, en especial la fase de Velasco, mientras que el segundo y tercero lo presentan de manera más favorable; estas características de los videos serán inferidas por los discentes al observar la proyección. Hasta aquí ninguno sabrá si le tocará argumentar a favor o en contra del gobierno de Velasco. Los videos son los siguientes: <i>“A 42 años de Velasco” (13.24 min.)</i> <i>“Jaime del Castillo entrevista a Ismael León Arias sobre la dictadura de Velasco y la de Fujimori” (6.44 min.)</i> <i>“Hildebrand simpatizó con Velasco” (2.50 min.)</i> Los estudiantes tomarán nota y socializarán sus impresiones al término de la proyección; la socialización se hará en dos partes, luego de la proyección del primer video y al finalizar el tercero.	-Línea de tiempo -Copias -TV - DVD -Videos	50 minutos
		Observación selectiva de la información que permitirá sustentar	En esta parte se forman grupos en función a las dos posiciones: 1) os que están a favor del gobierno de Velasco 2) os que están en contra. Cada grupo tendrá un máximo de cinco integrantes; en total serán cuatro grupos. El resto de los estudiantes hará de público. Se entrega material escrito diferenciado, para cada posición. Los que hacen de	-Copias -Lápiz -Regla -Ficha técnica	20 minutos

			<p>público recibirán un texto “neutral”. Los estudiantes leen con atención y subrayan los aspectos más importantes del material que les ha tocado y que les servirá para la sustentación. De ser posible recurrirán a otras fuentes escritas o electrónicas.</p> <p>En esta parte de la sesión se entrega a los estudiantes la ficha técnica del debate; esta les servirá para saber la dinámica que se seguirá en la siguiente parte del trabajo. Del mismo modo se les indica los materiales que deberán preparar para ambientar el espacio desde donde defenderán su posición: rótulos, pancartas, solapines, etc.</p>		
	Aplicación de lo aprendido	Presentación de los argumentos (aplicación)	<p>Con apoyo de los estudiantes se prepara el “escenario” de debate; se acomodan las carpetas, se colocan pancartas y rótulos para identificar a cada participante.</p> <p>El docente explica con la ficha técnica correspondiente la dinámica del debate que consiste en dos rondas de participación por cada grupo, alternada también con dos rondas de participación del “público”. Al final, los coordinadores de cada grupo hacen un balance del tema, y una auto-evaluación de sus participaciones, cerrándose con una reflexión final de parte del profesor.</p> <p>La primera ronda servirá para que los polemistas planteen los argumentos a favor de sus posiciones; la segunda se empleará para rebatir los argumentos que fueron expuestos por los contrarios en la ronda anterior. En la primera ronda la participación de todos los miembros del grupo es obligatoria y con un tiempo máximo de 45 segundos, en la segunda es libre y el tiempo límite se extiende a un minuto.</p> <p>Los estudiantes que hacen de público evaluarán el accionar de los grupos pudiendo hacer preguntas relacionadas al tema o mostrar su apoyo u objeciones cuando disienten de lo dicho por los polemistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cartulina -Plumones -Regla -Hojas -Lapicero 	70 minutos
SALIDA	Transferencia a situaciones nuevas		<p>Se les da dos opciones a los estudiantes para hacer el trabajo de transferencia:</p> <p>1. Investigar sobre la deuda que tiene el Estado con las personas que fueron expropiadas en sus bienes por el gobierno de las Fuerzas Armadas. Con la información obtenida, elaborar un breve informe</p>	-Material impreso.	5 minutos

			<p>donde deberá responderse la siguiente pregunta: ¿El Estado peruano debe pagarle a los expropiados por el gobierno militar o estos no merecen dicho pago porque ya se habían favorecido mucho hasta antes de la expropiación?</p> <p>2. Entrevistar a un familiar o a una persona que haya vivido en la época del gobierno de Velasco. Con la información recogida, elaborar un informe.</p>		
	Reflexión de lo aprendido		<p>A través de una ficha metacognitiva, propiciamos la reflexión de los estudiantes sobre lo aprendido. En la ficha habrá preguntas como: ¿Qué acciones se realizaron en esta sesión? ¿Qué fue lo que más te llamó la atención? ¿Qué aspecto consideras que debió tratarse más? ¿Qué lección extraes de esta sesión?, etc.</p>	-Ficha metacognitiva	5 minutos

CRITERIO	APRENDIZAJE ESPERADO	CONOCIMIENTOS	INDICADOR	INSTRUMENTOS
Juicio Crítico	Sustenta argumentos a favor y en contra sobre el gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980, con énfasis en el periodo de Velasco (J.C.)	El gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980	Sustenta, a través de un debate , argumentos a favor y en contra sobre el gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980, con énfasis en el periodo de Velasco (J.C.)	Ficha para evaluar el debate.
ACTITUD ANTE EL ÁREA				
Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.				Lista de cotejo

**EL GOBIERNO DE LAS FUERZAS
ARMADAS
(1968 – 1980) (I)**



UNA NUEVA DISTRIBUCIÓN DE LA TIERRA

El gobierno "revolucionario" abordó el problema de la tierra y llevó a cabo una de las reformas con mayores repercusiones sociales y económicas en el Perú, la Reforma Agraria. Ésta se inició el 24 de junio de 1969, fecha en que se conmemoraba el día del indio, y que se rebautizó como Día del Campesino.



Con la promulgación de la ley de Reforma Agraria se determinó la expropiación de todas las haciendas o latifundios de costa y sierra. Los límites de aquellas propiedades que no estaban afectas de expropiación se fijaron en 50 hectáreas para tierras de riego y 150 de secano, afectándose la mediana y gran propiedad. Incluyó la maquinaria, el ganado y las instalaciones industriales. Se estableció que los propietarios serían indemnizados mediante el pago de una pequeña suma en efectivo y el resto en bonos, los cuales el

gobierno esperaba que se invirtiera en el sector industrial. Paralelamente se procedió con la toma de los complejos azucareros de la costa norte, lo que significó un ataque directo contra los intereses agrarios más poderosos y productivos del país. A partir de allí, la reforma se extendió rápidamente a otras zonas. En 1975, prácticamente todos los grandes fundos particulares habían sido afectados. Hasta 1979 fueron expropiadas 9,1 millones de hectáreas de los treinta millones de tierra cultivada del país. El número de fundos afectados fue de dieciséis mil.

LA TIERRA PARA QUIEN LA TRABAJA.

Para prevenir un grave desequilibrio en la producción por la parcelación y división de las grandes haciendas, el gobierno optó por mantenerlas unidas bajo un régimen de propiedad y gestión de tipo asociativo. De ese modo, las haciendas productivas y altamente tecnificadas de la costa fueron entregadas a los antiguos trabajadores, quienes se organizaron en las Cooperativas de Propiedad Social (CAPS). Las antiguas haciendas serranas fueron convertidas en Sociedades Agrarias de Interés Social (SAIS) y entregadas a sus trabajadores o a las comunidades campesinas.

LA MOVILIZACIÓN CAMPESINA

Para lograr el respaldo campesino a su política agraria, se creó la Confederación Nacional Agraria (CNA), que entró en oposición con la tradicional Confederación Campesina del Perú, liderada por movimientos de la izquierda radical.

La CNA organizó grandes levantamientos con el objetivo de adelantar el traspaso de las propiedades en proceso de expropiación y de tomar las tierras no afectadas por la reforma. Muy pronto se politizó y salió del control del gobierno, por lo que fue anulada durante la segunda fase. Por otro lado, la Sociedad Nacional Agraria (SNA), que reunía a los propietarios de tierras, fue intervenida en mayo de 1972 y sus locales pasaron a ser sedes de las ligas agrarias adictas al gobierno.



Juan Velasco Alvarado



Francisco Morales Bermúdez

UNA APRECIACIÓN SOBRE EL IMPACTO DE LA REFORMA AGRARIA EN LOS CAMPESINOS

“Las tierras expropiadas pasaron a manos de sus trabajadores, siguiendo el lema del gobierno “La tierra, para quien la trabaja” y se llegaron a beneficiar a unas 369 mil familias campesinas. Aunque es un número importante –redondea un total demográfico de dos millones de personas–, se trataba de solo una cuarta parte de la población rural del país; y precisamente del cuartil que ya antes estaba mejor situado. Una de las críticas que se ha lanzado contra el gobierno militar es que sus reformas significaron una redistribución solo dentro de una parte más elevada de la pirámide de ingresos, dejando a las otras tres cuartas partes iguales o peor que antes. En efecto, los campesinos de las comunidades, quienes habían trabajado en las haciendas solo esporádica o temporalmente, y se hallaban en la base de la pirámide de ingresos, recibieron muy pocos beneficios. Ya ni siquiera podían esperar a la caridad señorial del hacendado; ahora debían enfrentar el trato impersonal de nuevos gerentes de cooperativas agrarias, para los cuales el paternalismo no era parte de su agenda de actividades.

Fuente: Carlos Contreras y Marcos Cueto, Historia del Perú contemporáneo, 2000.

ACTIVIDAD N° 1

1. Vocabulario.
2. Subrayado.

EL GOBIERNO DE LAS FUERZAS ARMADAS (1968 – 1980) (II)

EL ESTADO REVOLUCIONARIO INTERVENCIONISTA

Hacia 1968, la economía peruana estaba organizada en torno a la producción para exportación de algunas materias primas (petróleo, cobre, azúcar, harina de pescado). La base industrial era débil, se dependía de las importaciones para satisfacer en parte las necesidades de la población y de la industria. Una meta expuesta por el Gobierno Revolucionario era **poner fin al subdesarrollo** a través de la superación de este **modelo capitalista dependiente** que, afirmaba, había sido el causante de la crisis permanente y del desequilibrio socioeconómico nacional. El Estado debía jugar un papel central en el proceso de transformación de las estructuras de la dependencia, liderando y participando activamente en la planificación y promoción del desarrollo.

UN ESTADO PRODUCTOR Y GERENTE

El gobierno procedió al masivo traspaso de la propiedad de los recursos productivos considerados estratégicos hacia el Estado a través de las llamadas **estatizaciones o nacionalizaciones**.

El primer sector comprendido fue el energético, con la expropiación de los bienes del IPC. Luego siguió **el sector minero**. El Estado nacionalizó los yacimientos de Cerro Verde, Michiquillay y Quellaveco y las minas explotadas por la Cerro de Pasco Copper Co. y la Marcona Mining Corp. Para la administración y desarrollo de estos recursos se crearon empresas estatales como **CENTROMIN PERÚ** y **HIERROPERÚ**.

En 1971, la Ley de Pesquería estableció el control estatal sobre la comercialización de las exportaciones pesqueras, y dispuso la eliminación progresiva del capital extranjero del sector. Tras el colapso de la industria por exceso en la explotación del recurso, todo el sector pasó a ser administrado por la empresa **PESCAPERÚ**.

Las empresas de servicios también fueron estatizadas: la Compañía de Teléfonos, los servicios de agua y luz, parte de la Banca (Banco Continental, Banco Popular) y las aerolíneas.



LA POLÍTICA INDUSTRIAL: ARMONIZAR CAPITAL Y TRABAJO

En julio de 1970, el gobierno promulgó la **Ley de Industrias**, declarando de interés nacional el **desarrollo industrial permanente y autosostenido**. Para proteger a la industria nacional aumentó los impuestos a los productos importados e impulsó el mecanismo del CERTEX (Certificado de Exportaciones), que favorecía la exportación de productos no tradicionales de origen industrial.

Al mismo tiempo se crearon las comunidades laborales para el sector industrial, ampliándose luego a los sectores pesquero y minero, a fin de incorporar al trabajador industrial como **sujeto activo del proceso de industrialización**, otorgándoles el derecho a participar en la propiedad, la gestión y las utilidades de las empresas.

Posteriormente, en 1973, se estableció un nuevo tipo empresarial, la **Empresa de Propiedad Social**, un tipo de empresa mixta en que participaba el gobierno y los trabajadores, organizados en un régimen cooperativo.

LA CRISIS DEL MODELO REVOLUCIONARIO Y EL PROBLEMA DE LA DEUDA

Hacia 1973, las **reformas** del gobierno habían provocado la salida de capitales hacia el extranjero y la disminución de la inversión privada. La **agricultura se deterioró**. Los campesinos carecían de experiencia empresarial para tomar decisiones. Se dio poca importancia al uso de tecnologías modernas y apropiadas, y a

la búsqueda racional del crédito bancario. Los precios de los productos agrarios, controlados por el gobierno, pronto se **devaluaron**. Ante estos hechos, el gobierno **emprendió una política de endeudamiento externo**, lo que **elevó la deuda nacional** en diez veces su valor con respecto a 1968. Este hecho generó un descontento social y un creciente **rechazo al autoritarismo**. El 5 de abril de 1975, la Policía Nacional inició una huelga que fue sangrientamente reprimida. En Lima se desataron violentos disturbios callejeros y se debió apelar al **"toque de queda"**. Se prohibió la permanencia en las calles más allá de las 8 de la noche, medida que se prolongó durante dos años.

LA SEGUNDA FASE

En estas circunstancias el **29 de agosto de 1975** en Tacna, el general **Francisco Morales Bermúdez**, acompañado de los comandantes de las cinco regiones militares, **declararon depuesto al general Velasco Alvarado**.

Tras asumir el mando, Morales Bermúdez reemplazó el **Plan Inca** de Velasco por el **Plan Túpac Amaru**; procedió, sin cambiar el discurso revolucionario y la práctica autoritaria, a autorizar el **retorno de periodistas y políticos deportados**, y la **circulación de una serie de revistas clausuradas**.

Ante la gravedad de la crisis, en 1978 se procedió a **una dura política de estabilización económica y de reestructuración de la deuda**, lo que significó una devaluación monetaria, la congelación de sueldos, entre otras cosas, generando el **aumento de la recesión y del desempleo**.

EL CONGRESO CONSTITUYENTE DE 1978

En 1977, el gobierno militar, asediado por las huelgas y movilizaciones violentas, dispuso devolver a los civiles el control del gobierno, convocando a elecciones para reunir un **nuevo Congreso Constituyente**. Las elecciones se llevaron a cabo el 18 de junio de 1978 sin la participación del partido **Acción Popular**, de **Belaunde**. Los puestos de la

Constituyente fueron cubiertos por el Apra con un 35% del voto, y el Partido Popular Cristiano con 24%. La gran sorpresa fueron los pequeños y atomizados movimientos y partidos de la izquierda, que alcanzaron entre toda una votación de 34%. La Constituyente, bajo la presidencia de Víctor Raúl Haya de la Torre, promulgó el 12 de julio de 1979 una nueva Constitución Política.

ACTIVIDAD.

1. Realiza lectura de reconocimiento.
2. Ejecuta lectura de análisis / Subrayado.

I.E. "MCAL. TORIBIO DE LUZURIAGA"

EL DEBATE (FICHA TÉCNICA - MEJORADA)



CONCEPTO

Es una técnica de comunicación oral que permite que dos o más personas confronten sus opiniones mediados por un moderador o director de debates.

La discusión se realiza siguiendo un procedimiento y bajo reglas previamente acordadas y aceptadas por los participantes.

DESARROLLO O DINÁMICA DEL DEBATE

I. Introducción

El moderador inicia el debate con su presentación y saludo a todos los asistentes a la reunión. Luego, presenta el tema, el propósito del debate y a los que participarán como polemistas. A

continuación, explica el procedimiento que se va a seguir y las normas que regularán la participación.

II. Desarrollo

Es la parte central y más importante del debate porque en esta se produce la discusión o confrontación de argumentos. Es aquí donde cada participante o grupo expondrá sus ideas respaldadas por argumentos sólidos y convincentes con el propósito de persuadir al público que su posición es la correcta.

En este caso, se realizarán dos rondas de participación por cada grupo, alternada también con dos rondas de participación del "público". Al final, los coordinadores de cada grupo hacen un balance del tema, y una auto-evaluación de sus participaciones, cerrándose con una reflexión final de parte del profesor.

La primera ronda servirá para que los polemistas planteen los argumentos a favor de sus posiciones; la segunda se empleará para rebatir los argumentos que fueron expuestos por los contrarios en la ronda anterior. En la primera ronda la participación de todos los miembros del grupo es obligatoria y con un tiempo máximo de 45 segundos, en la segunda es libre y el tiempo límite se extiende a un minuto.



Los estudiantes que hacen de público evaluarán el accionar de los grupos pudiendo hacer preguntas relacionadas al tema o mostrar su apoyo u objeciones cuando disienten de lo dicho por los polemistas.

El coordinador tomará nota de los aspectos más resaltantes de cada intervención, así como de aquellas cuestiones que hubieran

quedado pendientes de una aclaración o respuesta para hacerlo en la parte final.

III. Conclusión

En esta última parte, el moderador resume las ideas o aspectos esenciales del tema debatido, haciendo un balance de lo logrado en la reunión. Finalmente cierra el debate con un agradecimiento a todos los asistentes.

El moderador (profesor) puede considerar que el coordinador de cada grupo participante tome la palabra por un breve tiempo para que hagan una auto-evaluación de lo hecho por sus grupos y una reflexión final del tema.

SUGERENCIAS

-No es útil que los integrantes de un mismo grupo repitan las ideas dadas por otro miembro, aunque sea con el propósito de darle más fuerza a la opinión anterior.

-Los integrantes de cada grupo deben tener un conocimiento sólido del tema a polemizar, eso evitará las dudas o falta de respuesta frente al argumento de los contrarios.

-Se debe evitar atacar al "oponente", aún cuando se considere que el argumento contrario carece de peso; es fundamental evitar las agresiones verbales y faltas de respeto, pues para dar valor y soporte a una idea no es necesario recurrir a las descalificaciones, sino que se debe defender la postura con bases sólidas y no minimizando al otro.

-La presentación, la postura, los recursos no verbales (uso de ademanes, gestos, etc.) influyen en la percepción positiva del público.

Ácida crítica a la Reforma Agraria de Velasco (1969). Entre el fracaso económico y el "éxito social".

Infausto aniversario

Por: **Aldo Mariátegui**
(Periodista)

¡Cómo pasa el tiempo! Ayer se cumplieron 41 años de uno de los desastres económicos más grandes que haya sufrido el Perú: la Reforma Agraria de Velasco.

Era muy difícil que un gobierno a finales de los 70 pudiera evadir dos temas: los problemas con el IPC y la Reforma Agraria. Ambos se habían vuelto tópicos casi sagrados y sólo el odriismo se atrevía a minimizarlos. Eran problemas que ameritaban dos condiciones para ser superados: carácter e imaginación, de las que carecía Belaunde, y por eso acabó tan desgastado al proponer resolver estos dos temas e inflarlos más aún con su demagogia (esto unido además a una maxidevaluación en 1967).

La gran pregunta es si Haya hubiera podido encarar con éxito ambos retos, pues él era el seguro electo presidente en 1969 de no haber sido frustrados esos comicios por Velasco y su curiosa alianza con varios ingenuos potentados antiapristas, a los que después se almorzó. A Haya le sobraba el carácter, pero la pregunta sería hasta dónde contaba con cuadros técnicos y sofisticados para llevar a cabo estos cambios con imaginación a fin de no estropear la economía y al mismo tiempo sin romper sus compromisos con la derecha y el gobierno gringo (como Toledo ahora, Haya era el niño mimado de los yanquis. Y la alianza APRA-UNO sabotó todo intento belaudista de solucionar este proceso hasta agosto de 1968).

Lo del IPC posiblemente estaba por resolverse solo, pues el polémico marco tributario acordado en el laudo de 1922 se extinguía en 1972 (por lo que había chance de subirles con fuerza los impuestos para que se larguen solos) y la refinería de La Pampilla había roto el monopolio de su rival de Talara. Además, es de imaginar que Luis Miró Quesada, el antiaprista director de El Comercio que había hecho del IPC un trauma nacional, no hubiera dejado tranquilo a Haya.

En cuanto a la Reforma Agraria, lo más seguro es que Haya no hubiera cometido la estupidez de Velasco de acabar con los poderosos ingenios azucareros, tanto porque representaban nuestro agro de punta como porque muchos eran de propiedad de sus aliados odriistas. Pero como en el caso del IPC, la presión militar por una Reforma Agraria hubiese sido muy intensa. Es tan sólo una buena pregunta contrafáctica especular qué hubiera hecho Haya frente a ambos desafíos.

Pero indudablemente Velasco optó por las dos peores salidas. Ocupó militarmente los yacimientos y la refinería de Talara en 1969, para después terminar indemnizando vergonzosamente a los gringos con el acuerdo Mercado Jarrín/De La Flor-Green de 1974. ¡Hizo todo un show nacionalista, como si fuera un Lázaro Cárdenas, para después besarle en secreto los pies a los yanquis! Mismo Chávez, persiguió y deportó a quienes revelaron este contubernio, que se hizo público primero en la prensa estadounidense.

En cuanto a la Reforma Agraria, eso sí no lo pudo hacer peor. El muy cretino comenzó por donde menos debería haberlo hecho: las azucareras, industrias exportadoras florecientes. Esto lo hizo por destruir a los "Barones del Azúcar", tan cercanos al odriismo. Además, era un tremendo resentido social, un acomplejado que odiaba los añejos apellidos del grupo social que descendía del Civilismo.

Luego destruyó al boyante agro costeño, que era una potencia en algodón. Su esquema cooperativista acarreó un desastre productivo y generó cuevas de mafiosos en las azucareras. Y mató al algodón para siempre.

En suma, el campo peruano se volvió -tras la parcelación que siguió al cooperativismo durante el segundo belaudismo- un inmenso conjunto de minifundios improductivos, donde aún el 80% tiene menos de cinco hectáreas, lo que los convierte en unos virtuales jardineros improductivos.

Para defenderse, los rojos y caviares admiten que la Reforma Agraria fue un fracaso económico, pero sí un "éxito social" al afirmar que sin ella Sendero o cualquier guerrilla hubiese sido más poderosa. ¡Mentira! Precisamente la dislocación del agro serrano, al acabarse su orden antiguo (que era muy injusto), potenció al senderismo, que trató de llenar ese vacío de la mano de esos locos que salieron de la Universidad San Cristóbal de Huamanga.

Finalmente, sería interesante que Mirko Lauer nos cuente el papel que cumplió en la Reforma Agraria... ¡Cuenta Mirko, tus linduras!

Publicado: miércoles 08 de octubre del 2008

Velasco el maldito

Lo que había antes de Velasco era una arcadía feliz en la que la agricultura era boyante y eso se reflejaba en exitosas exportaciones de algodón y azúcar (habría que ver cómo vivían los campesinos y los peones agrícolas), la democracia era sólida (como que Belaunde requirió de un golpe de Estado para llegar al poder en 1963) y reinaba la paz social.



Raúl Wiener

POLITIKA Analista

En esa época Aldo M podía leer libremente pato Donald y Mickey Mouse, de donde le vienen algunas de sus ideas; hablar castellano en vez de quechua; y su familia como la mayor parte de los peruanos tenía montones de dólares guardados bajo la almohada. Además, no existía la amenaza de ser reclutado como soldado para la guerra con Chile.

Es por eso que es tan maldito el 3 de octubre y hay que ser un imbécil o un aprovechado para tenerle alguna sombra de nostalgia. Claro, ya sabemos que aquí el problema del indio y de la servidumbre nunca existió, ni el del latifundio improductivo. Tonterías que se les ocurrían a algunos intelectuales con vicios sentimentales, que escribían sobre estos temas desde los años 20.

Tampoco es verdad que en América Latina los militares intervinieran a cada rato en política (en los 70 estaban en el poder en el 90% de América del Sur) y que, en la mayor parte de los casos, con la casi solitaria excepción de Velasco, lo hicieron a favor de los poderes económicos dominantes y en contra de las demandas populares. Después de todo, la evaluación militar de la época era que sin reformas (este era el país más retrasado en su

proceso de industrialización) se producirían situaciones inmanejables que obligarían a una gran represión, que fue lo que explicó el apoyo inicial a Belaunde y su ruptura con él. Además, Velasco ahogó las libertades democráticas ya que intervino el Poder Judicial (lo que volvimos a ver a escala ampliada durante Fujimori, que es el amor secreto del ex chico terrible de la prensa) y confiscó todos los medios de comunicación (el otro los compró). Obviamente fue un gobierno autoritario. En un contexto además de dictaduras criminales en el Cono Sur, que parece que no fueron tan malditas como la que tuvimos en casa, que echó chorros de agua a los manifestantes pitucos que vociferaban en Miraflores.

Pero lo esencial es que quiso abrirle paso a la modernidad peruana enfrentando los dos límites básicos al desarrollo: la subsistencia feudal y la opresión externa. Tal vez por eso hay mucha gente que lo recuerda bien, lo que debe estarse reforzando con el derrumbe de los dogmas neoliberales que le sucedieron y en torno a los cuales quisieron descuartizarlo. Fue una excepción entre los militares y políticos peruanos. Por eso lo odian. Y sí permitió leer pato Donald y no obligó a hablar quechua. Aldo no sabe ni una sola palabra en ese idioma, pero sí de caricaturas.

FUENTE: http://www.laprimerapepe.pe/online/columnistas-y-colaboradores/velasco-el-maldito_25014.html

I.E. "MCAL. TORIBIO DE LUZURIAGA"

GRADO: 5º DE SECUNDARIA

SECCIÓN:.....FECHA:

TEMA: **El gobierno de las Fuerzas Armadas (1968 – 1980)**

ÁREA: **HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA.**

INDICADOR:

Sustenta, a través de un **debate**, argumentos a favor y en contra sobre el gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980, con énfasis en el periodo de Velasco (J.C.)

FICHA PARA LA EVALUACIÓN DE UN DEBATE

GRUPO Nº.....

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	CONOCIMIENTO DEL TEMA (0-4)	SOLVENCIA ARGUMENTATIVA (0-4)	CLARIDAD EXPOSITIVA Y EMPLEO ADECUADO DEL LÉXICO (0-4)	RESPECTO A LAS OTRAS OPINIONES (0-4)	ORIGINALIDAD EN LOS ARGUMENTOS (0-4)	PROM
1							
2							
3							
4							
5							

GRUPO Nº.....

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	CONOCIMIENTO DEL TEMA (0-4)	SOLVENCIA ARGUMENTATIVA (0-4)	CLARIDAD EXPOSITIVA Y EMPLEO ADECUADO DEL LÉXICO (0-4)	RESPECTO A LAS OTRAS OPINIONES (0-4)	ORIGINALIDAD EN LOS ARGUMENTOS (0-4)	PROM.
1							
2							
3							
4							
5							

DIARIO DE CAMPO N° 1

I. DATOS GENERALES:

Docente : **Freddy Huaylla Espinoza**
 Fecha : **11 de abril de 2013**
 Duración : 130 minutos
 Grado y Sección : **5° "B"**
 Tema : **"La Revolución Rusa"**
 Competencia : **Juicio Crítico**

II. DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN:

Situación de aprendizaje	Descripción	Lección aprendida (Reflexión)
INICIO	<p>La sesión empezó con la canción "Moscú". La melodía llamó rápidamente la atención de los estudiantes. Como era fácil identificar a que país hacía referencia, procedimos a pegar en la pizarra un planisferio solicitando a los muchachos que identifiquen donde estaba Rusia. No fue muy difícil dada la extensión de este país. Luego se plantearon una serie de preguntas para recabar los saberes previos de los estudiantes. La participación fue buena.</p>	<p>Inicios con música parecen ser muy efectivos para captar la atención de los estudiantes. Así se observó al momento de ponerles la música del grupo DschinghisKhan. En la parte de recoger los saberes previos hay buena participación, pero se emplea un tiempo importante, más aún si se requiere hacer aclaraciones.</p>
PROCESO	<p>Para el conflicto cognitivo escribimos en la pizarra la siguiente situación: <i>Si un líder nos propone convertir al Perú en un país desarrollado, sin pobreza y con bienestar para todos, pero nos dice que para conseguir eso deben morir por lo menos 1 millón de peruanos, ¿apoyarías a esa persona?, ¿por qué?</i></p> <p>La disyuntiva generó un diálogo interesante que tuvimos que cortar dado a que nos estaba ocupando más tiempo de lo planificado.</p> <p>Luego de esto planteamos el tema y comunicamos a los estudiantes el aprendizaje esperado</p> <p>Esta parte de la sesión empezó entregando a los estudiantes material escrito. Siguiendo los procesos de la capacidad argumenta los estudiantes leyeron el material y mediante subrayado seleccionaron la información más</p>	<p>La situación que se planteó motivó diversas opiniones. Algunos señalaron que el fin justificaba el costo social (llegó a decirse que debían perder la vida los que estaban al margen de la ley) pero otros se mostraron contrarios y adujeron que no podía buscarse el desarrollo de esa manera. Y que la propuesta de seleccionar a los que iban al "sacrificio" era inviable. El ejercicio reflexivo nos hace ver lo importante que es saber plantear interrogantes que motiven a la discusión.</p> <p>En esta parte del trabajo hemos notado que al ser un tanto extensa la lectura que se le brindó a los estudiantes se utilizaron varios minutos</p>

<p>SALIDA</p>	<p>significativa. Luego de esto se organizó a los estudiantes en grupos no mayores de cinco. Se les pidió que hicieran un ensayo de debate entre los miembros de cada grupo, como una preparación para el debate a nivel de aula. Aunque era evidente quienes iban a representar a cada grupo el ensayo permitió que otros estudiantes se ejercitaran en la estrategia. Para su orientación se les facilitó las preguntas que después debían contestar en el debate de aula. Estas fueron:</p> <p><i>¿Qué lleva al pueblo ruso a levantarse contra el gobierno del Zar? ¿Si ya no estaba el Zar porque los bolcheviques continuaron instando a la gente a levantarse ahora contra las nuevas autoridades?, ¿se justificaba esto? ¿Se justifica la forma cómo los líderes comunistas rusos lograron la transformación de su país? ¿Cuál es la trascendencia de la revolución rusa para la vida mundial?, ¿positiva o negativa?</i></p> <p>Luego de darle algunos minutos a cada grupo para que se “preparen” se procedió al debate de aula. La participación fue buena pero no hubo mucha controversia entre los estudiantes, es decir hubo más coincidencias en las respuestas que puntos antagónicos. Aún con todo, la actividad fue provechosa.</p> <p>En la parte de vincular su nuevo conocimiento con temas afines, se solicitó a los estudiantes que indaguen en qué países surgieron movimientos revolucionarios tratando de emular lo hecho en Rusia.</p> <p>Terminamos la sesión haciendo la metacognición. Se enfatizó en que los estudiantes expresen como se sintieron en el debate, tanto de los que estuvieron como polemistas como aquellos que hicieron de público.</p>	<p>más de lo planificado. Nos queda la sensación que debimos acondicionar más el material al propósito establecido. Por otro lado, el ejercicio de ensayar el debate primero en sus grupos, para luego hacer el debate de aula nos parece muy conveniente y debemos repetirlo.</p> <p>En lo que fue el debate a nivel de aula, los representantes de cada grupo hicieron uso de la palabra y contestaron todas las preguntas; no todos con la misma amplitud, pero no dejaron de responder. Lo que si fue resaltante es que hubo menos confrontación que en el momento de discutir la pregunta del conflicto cognitivo. Es cómo que se hubieran alineado las posiciones. De repente al hacer repreguntas en esa etapa puede que hayamos involuntariamente disminuido los énfasis de los estudiantes en defender sus posturas.</p> <p>Al realizar la metacognición notamos que los estudiantes que hicieron de público tenían interesantes observaciones de lo que fue el desarrollo del debate, esto quizás porque veían las cosas más imparcialmente. Esto nos lleva a sostener que es conveniente una mayor participación de ellos en medio y al término del debate.</p>
---------------	--	--

III. ASPECTOS A MEJORAR:

Esta sesión me ha permitido ver que, si bien es importante extraer los saberes previos y conflictuar a los estudiantes antes de entrar al tema de la sesión, no podemos detenernos mucho tiempo en esto. Como nos pasó hoy, podemos “agotar” la controversia muy temprano. También la sesión de la “Revolución Rusa” nos plantea la necesidad de acondicionar mejor el material de lectura. Menos texto, pero más aspectos que generen la polémica. En esa línea, nos parece que para un próximo debate debemos, anteladamente, dividir a los polemistas

entre quienes defenderán una posición en positivo y otros en negativo. Así aseguraremos la controversia y el contraste entre posiciones distintas. Hacer una ambientación del espacio del debate ayudaría también a darle una mayor relevancia.

DIARIO DE CAMPO N° 2

I. DATOS GENERALES:

Docente : **Freddy Huaylla Espinoza**
 Fecha : **24 de abril de 2013**
 Duración : 130 minutos
 Grado y Sección : **5° "B"**
 Tema : **"La Crisis Capitalista de 1929"**
 Competencia : **Juicio Crítico**

II. DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN:

Situación de aprendizaje	Descripción	Lección aprendida (Reflexión)
INICIO	<p>La sesión empezó con cierto retraso por una reunión de profesores. Empezamos el trabajo colocando en la pizarra la imagen de una persona con preocupaciones. Se pidió a los estudiantes que analizaran la imagen y el por qué de ese rostro de angustia. Luego de escuchar varias opiniones y habiendo logrado captar la atención de los estudiantes se procedió a plantear un conjunto de preguntas para extraer los saberes previos; por ejemplo: ¿Qué es una crisis? ¿Hay un solo tipo de crisis? ¿Qué tipo de crisis vive el mundo actualmente?</p> <p>Luego de varias participaciones y aclaraciones que nos parecieron necesarias planteamos el conflicto cognitivo a través de la siguiente interrogante: ¿Frente a una crisis catastrófica se justifica el saqueo o el robo?</p> <p>Aquí el salón se dividió entre quienes decían que no se justificaba tal cosa y quienes sostenían que sí. Fueron interesantes los argumentos que se utilizaron. Por ejemplo, entre los que decían que, si había justificación para saquear o robar en una situación crítica, su principal argumento era que en esas circunstancias no hay otra opción; en tanto los que decían que no era justificable les planteaban a sus oponentes interrogantes como las siguientes: ¿si el robo o saqueo te lo hacen a ti cómo quedarías?, ¿y tu familia?, ¿se pueden salvar unos mediante el sufrimiento de otros? Fue muy motivador escuchar a los muchachos sostener sus puntos de vista.</p> <p>Luego de esto se planteó el tema y se comunicó a los estudiantes el aprendizaje esperado para</p>	<p>El uso de imágenes como fuente de motivación tiene un gran valor si guarda relación con el trabajo y muestra un aspecto resaltante de él. Este valor es mayor si no se cuenta, como ocurre a veces, con la sala de proyección o con la TV y el video.</p> <p>La participación de los estudiantes se da, sin embargo, notamos que las voces son casi siempre las mismas. Esto nos plantea la necesidad de hacer participar a los que no lo hacen habitualmente.</p> <p>La interrogante planteada para propiciar el conflicto cognitivo nuevamente confirma la idea que una pregunta bien planteada puede generar importantes reflexiones de parte de los estudiantes. Así lo hemos notado en esta parte de la sesión.</p> <p>La parte expositiva que nos correspondió realizar pudo ser más ágil si en vez de utilizar</p>
PROCESO		

<p style="text-align: center;">SALIDA</p>	<p>esta sesión: <i>Juzga las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929 (J.C.)</i></p> <p>La nueva información llegó a los estudiantes de dos formas: primero mediante una exposición hecha por nosotros, luego a través de una lectura. Se instó a los estudiantes a que la analicen subrayando los aspectos más importantes de ese material.</p> <p>Enseguida y ya formados en grupos no mayores de cinco, se les pidió que elaboraran un organizador de causas y consecuencias, quedándose en hacer una espina de Ishikawa.</p> <p>Luego, en diálogo con los estudiantes se validan los criterios sobre los cuales se hará el juzgamiento, quedando más o menos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Libertad sin regulación no es libertad, es anarquía. -Es deber de los Estados asistir a su población, pero lo es más si esta atraviesa por grandes necesidades. <p>Con estos criterios y concluido su organizador gráfico, se pide a los estudiantes que hagan su enjuiciamiento sobre las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929, a partir de las siguientes preguntas de tipo reflexivo:</p> <p><i>¿Se pudo evitar la crisis del 29?, ¿quiénes fueron los responsables de semejante crisis? ¿Qué opinión te merece el impacto de esta crisis?, ¿quiénes fueron los más afectados?, ¿se merecían esto?</i></p> <p>Las preguntas fueron respondidas por cada grupo luego de un diálogo entre sus integrantes; apoyamos su trabajo aclarando algunos aspectos que no les habían quedado claros. Finalmente se pidió que un representante de cada grupo saliera a exponer lo que habían trabajado.</p> <p>Como actividad de extensión se solicitó que averiguaran cuál había sido el origen de la crisis que actualmente padecen en EE. UU y Europa y la forma cómo esta situación afecta al Perú.</p> <p>La metacognición fue muy rápida dado el tiempo escaso que restaba.</p>	<p>sólo la hoja resumen hubiésemos traído un esquema o gráfico ya elaborado. En la parte del procesamiento de la lectura hemos notado que algunos estudiantes subrayan casi todo, lo que denota aún poco dominio de la técnica.</p> <p>En la parte de la validación de los criterios, necesarios para realizar el ejercicio de juzgar, nos quedó la impresión que varios estudiantes aún no terminan de comprender la necesidad de tener una pauta sobre la cual establecer su juicio valorativo. Este es un aspecto sobre el cual deberá enfatizarse en sesiones futuras.</p> <p>Establecer preguntas para orientar el juzgamiento que deben realizar los estudiantes, es conveniente y facilita el trabajo de los que tienen mayor dificultad a la hora de cómo comenzar a redactar.</p> <p>La exposición se hizo en términos aceptables. Las respuestas a las interrogantes, si bien tuvieron la argumentación que se les pidió, aún requieren elevar los niveles de profundización.</p> <p>La metacognición reveló, entre otras cosas, que los estudiantes demandan un mayor tiempo para hacer la parte aplicativa.</p>
---	---	---

III. ASPECTOS A MEJORAR:

Queda como tarea para seguir trabajando el tema de la administración del tiempo, del mismo modo el diseñar una estrategia para darles a los estudiantes el marco general del tema, en el tiempo más breve posible; ya se prevé la necesidad de contar con otros materiales y el apoyo de ciertos equipos. Explicar a los estudiantes cómo se logra una capacidad, con un mayor detalle, parece también una acción ineludible; sólo así podrán darse cuenta de por qué todos los pasos que implica realizar una sesión de aprendizaje. En lo concerniente a la estrategia de elaborar respuestas fundamentadas a preguntas de tipo reflexivo o de disyuntiva creemos necesario que en una próxima oportunidad podríamos proporcionar a los estudiantes una ficha que los oriente e induzca a una mayor argumentación en sus respuestas.

DIARIO DE CAMPO N° 3

I. DATOS GENERALES:

Docente : **Freddy Huaylla Espinoza**
 Fecha : **18 de junio de 2013**
 Duración : 130 minutos
 Grado y Sección : **5° "B"**
 Tema : **"La crisis de los años treinta en el Perú"**
 Competencia : **Juicio Crítico**

II. DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN:

Situación de aprendizaje	Descripción	Lección aprendida (Reflexión)
INICIO	<p>Empezamos la sesión mostrando a los estudiantes la portada de un periódico sobre las últimas denuncias del Presidente Toledo. Los estudiantes al ser interrogados sobre el por qué de las denuncias señalaron que era por la compra de una casa hecha a nombre de su suegra y que costaba mucho dinero. Sin ahondar mucho en el tema y habiendo logrado captar su atención les preguntamos cómo le dicen al ex-presidente. Salieron varias respuestas: "el cholo" "el sano y sagrado", entre otras. Eso sirvió para preguntar si Toledo podía ser llamado el primer Presidente cholo del Perú, como siempre han señalado sus partidarios. Luego de escuchar algunas participaciones se puso la imagen de Luis Miguel Sánchez Cerro y se les pidió que lo identificaran y que observaran su aspecto físico. Con la evidencia a la vista, concluimos que Toledo no era el primer "cholo" en llegar a la Presidencia del país.</p> <p>Luego de esto, buscando extraer saberes previos se hicieron entre otras, las siguientes preguntas: ¿Qué significa APRA? ¿Qué ciudad del Perú es considerada la cuna del aprismo?, ¿por qué?</p>	<p>El utilizar una portada de periódico resultó ser muy útil para hacer la motivación. Esto porque se pone a consideración de la clase hechos de la actualidad que casi todos conocen y del que todos pueden hablar algo. Conclusión es una buena forma de lograr una mayor participación de los estudiantes.</p> <p>Las preguntas nos parece que cumplieron su propósito, cual fue el de ir direccionando a los estudiantes al tema de la</p>

<p>PROCESO</p>	<p>No se pudo utilizar el mapa del Perú para localizar la ciudad de Trujillo porque el personal de la biblioteca donde se guardan los mapas no se encontraba. Ante esta contingencia se dibujó el mapa del Perú y se resaltó la zona donde está ubicada la región La Libertad y su capital: Trujillo. Creemos que se salvó bastante bien esta situación</p> <p>Contestada las preguntas sobre saberes previos, se presentó la interrogante para generar el conflicto cognitivo: ¿Si las autoridades no cumplen con hacer justicia se justifica que uno mismo se la haga?</p> <p>La pregunta generó diversas participaciones. La mayoría de los que tomaron la palabra se manifestaron a favor de hacerse justicia por si mismos si la autoridad no cumplía con su rol; hubo, sin embargo, quienes dijeron que no era bueno hacerlo así porque traería más problemas, en tanto que cada persona dirá que su posición es la válida y no la de los otros. Fue un momento de mucha participación.</p> <p>Así, y luego de “cortar” la intención de algunos estudiantes de seguir dando opiniones sobre la interrogante, se procedió a mencionar la capacidad y el título de la sesión que se trabajaría en la fecha: Enjuicia las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)</p> <p>A través de una línea de tiempo, hicimos la explicación general del tema. Luego proyectamos un video sobre el tema que produjo el Canal 7. Esto sirvió para que los estudiantes vieran imágenes de la época, identificaran personajes y escucharan apreciaciones de algunos historiadores. Fue útil la proyección.</p> <p>Después del video se les facilitó una lectura pidiéndoles que destacaran lo más importante a través de un subrayado. Concluido el trabajo con el texto, pasamos a validar con los estudiantes los criterios sobre los cuales se realizaría el enjuiciamiento, quedando lo siguiente:</p>	<p>sesión. Nos queda como experiencia la necesidad de disponer de un material propio como son los mapas; incluso, como lo hicimos en otros temas, debimos llevar a la clase copias del mapa político del Perú para que en él localizaran la región donde está Trujillo.</p> <p>Confirmamos lo visto en otras sesiones sobre los buenos efectos que significa el plantear preguntas que motiven a la reflexión y el contraste de opiniones.</p> <p>El uso de la línea de tiempo resultó bueno para hacer la explicación general de un tema donde hay secuencia de hechos. Del mismo modo el video cumplió el propósito de recrear la época, aunque hay necesidad de editarlo más para que no utilice demasiados minutos.</p> <p>Llego al convencimiento que cuando los estudiantes tienen que producir un texto argumentativo o ensayo no se les puede pedir que previamente elaboren un organizador visual, dado a</p>
----------------	---	--

<p>SALIDA</p>	<p>-Si una organización política decide participar en un proceso electoral debe asegurarse que los organismos que lo llevan a cabo sean transparentes e imparciales, sino lo hace y participa debe abstenerse de cuestionar los resultados.</p> <p>-Las instituciones del Estado no pueden ser utilizadas como medios para perseguir a los opositores o “castigar” a los pueblos excluyéndolos de la atención estatal.</p> <p>-Frente a una situación de emergencia nacional (posibilidad de una guerra) todos los habitantes de un país deben deponer sus intereses y rencillas a favor de un gobierno de unidad.</p> <p>En la validación de los criterios notamos que la participación fue menor si la comparamos con la que se generó a la hora del conflicto cognitivo.</p> <p>Luego de esto se formaron grupos no mayores de cinco integrantes y se le solicitó que intercambien ideas sobre los hechos históricos estudiados y su relación con los criterios establecidos. De alguna forma se les instó a que iniciaran un enjuiciamiento colectivo de esos hechos. Asistimos a cada grupo escuchándolos y aclarando las dudas que nos planteaban.</p> <p>Finalmente, se les pidió que elaboraran un texto argumentativo (ensayo) de manera individual. Para hacer esto se les entregó una guía de ensayo donde se indicaban los criterios a evaluar. Como una manera de orientarlos en la realización de su ejercicio ensayístico y desarrollo de la capacidad enjuicia se les brindó las siguientes preguntas de orientación:</p> <p>¿Por qué se produjo la crisis de los años treinta?, ¿fue responsable la actuación de los actores políticos en esta crisis?</p> <p>¿Qué consecuencias políticas y sociales trajo la crisis de los años treinta? ¿Deja alguna lección los hechos estudiados?, ¿cuál?</p> <p>Los estudiantes iniciaron el trabajo, sin embargo, el tiempo que quedaba ya era corto; en razón a ello se les pidió que lo terminaran en sus casas y lo entregaran al día siguiente.</p> <p>Como trabajo de extensión se les pidió que averigüen y sintetizen información sobre el aprismo en la actualidad.</p>	<p>que por un lado demanda tiempo y por otro terminaría agotando su esfuerzo.</p> <p>En cuanto al establecimiento de los criterios para en base a eso realizar el juzgamiento, aún requerimos planear una estrategia que induzca a los estudiantes a ser ellos quienes formulen los criterios sobre lo que después basarán su evaluación de los hechos.</p> <p>Hacer que los estudiantes socialicen sus puntos de vista antes de iniciar la elaboración de un escrito es importante que lo reiteremos en todas las sesiones que se orienten a ese propósito. Permite que los estudiantes amplíen su panorama de análisis y también capten ideas y referencias que luego utilizarán en el desarrollo de sus trabajos.</p> <p>La guía de ensayo es un elemento indispensable. La mejoraremos para un próximo trabajo haciendo breves descripciones de cada una de sus partes. Del mismo modo plantear preguntas de orientación, a manera de guía, es útil para que los estudiantes orienten la redacción de sus escritos.</p> <p>El tema de los tiempos aún requiere mejorarse; habrá que seguir buscando nuevas estrategias que ayuden a cumplir con todos los pasos de la sesión sin sacrificar profundidad en</p>
---------------	--	--

	<p>La metacognición se realizó pidiendo a los estudiantes que reconstruyan las acciones hechas en esta sesión y que expresen lo nuevo que habían aprendido con este tema, así como el uso que le podían dar para su vida. Hubo participación apreciable de parte de los estudiantes.</p>	<p>los análisis y discusión de los contenidos.</p> <p>Del trabajo hecho se nos ha ocurrido que una forma de mejorar el proceso de la metacognición sería trasmutando la actual ficha metacognitiva en un organizador gráfico que ayude a reconstruir todo el proceso de una manera más lúdica. Trabajaremos en eso.</p>
--	--	---

III. ASPECTOS A MEJORAR:

Creemos que un aspecto por mejorar está en el tema logístico. Requerimos preparar un mayor número de materiales y/o hacer uso más frecuente de las TICS, aún cuando esto último está más supeditado a la disponibilidad de los equipos con que cuenta el colegio. En lo primero y que si está a nuestro alcance creemos que en la medida que tengamos mayor material de apoyo como preguntas, aprendizaje esperado, criterios de calificación, etc. ya escritos en papelografos, ayudará a ahorrar varios minutos y a darle una mayor agilidad a la sesión de aprendizaje. También habrá que ir mejorando más la selección del material escrito y audiovisual que les brindamos a los estudiantes; es necesario que todo apunte a la consecución de la capacidad propuesta.

DIARIO DE CAMPO N° 4

I. DATOS GENERALES:

Docente : ***Freddy Huaylla Espinoza***
Fecha : 28-29 de octubre de 2013
Duración : 180 minutos
Grado y Sección : **5° "B"**
Tema : ***El gobierno de las Fuerzas Armadas (1968 – 1980)***
Competencia : ***Juicio Crítico***

II. DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN:

Situación de aprendizaje	Descripción	Lección aprendida (Reflexión)
INICIO	Esta sesión empezó con música, pero antes de hacerles escuchar a los estudiantes la canción seleccionada ("Cholo Soy" de Luis Abanto Morales), les pedimos que prestaran atención a la letra. Durante la emisión del audio observamos que algunos tarareaban la canción, otros tocaban con sus dedos la superficie de sus carpetas,	La estrategia de empezar la sesión con música fue buena en tanto que cumplió el propósito, primero de motivar la atención de los estudiantes y luego de ir creando el ambiente para lo

<p>PROCESO</p>	<p>como llevando el compa de la música, y había también quienes la escuchaban con atención y escribían partes de la letra. Al requerir sus comentarios dijeron, entre otras cosas, que se aludía a un tema de discriminación, de explotación a la gente de la sierra, a los campesinos. Frente a la pregunta si ¿es verdad que la gente de la sierra ha sido muy maltratada por la gente que tiene dinero?, casi de forma unánime dijeron que sí; agregando algunos que eso todavía existía.</p> <p>En la extracción de los saberes previos se plantearon las siguientes interrogantes ¿Quiénes eran los terratenientes? ¿Existe alguna diferencia entre un esclavo y un siervo? ¿Qué es un Estado intervencionista?; de estas, la pregunta que no pudo ser contestada con la claridad del caso fue sobre la diferencia entre un esclavo y un siervo; esto nos llevó a hacer un paréntesis para hacer una explicación del asunto, luego de lo cual ya se podía continuar con la siguiente parte de la sesión. <i>Para la citada explicación, aparte de una lámina que recordaba la etapa colonial, tuvimos que representar en la pizarra el cuadro de las formaciones sociales (primitiva, esclavista, feudal y capitalista) de Carlos Marx, junto con un gráfico explicando la relación entre el Sr. feudal y los siervos.</i></p> <p>Para propiciar el conflicto cognitivo planteamos, a través de un cartel, la siguiente duda: Para lograr el desarrollo de la agricultura ¿es mejor que la propiedad de las tierras esté distribuida en muchas o en pocas personas? De los estudiantes que tomaron la palabra para responder la pregunta, la mayoría manifestó que era mejor que las tierras estuvieran en muchas manos porque así habría variedad de producción y más personas serían propietarias. No obstante, un estudiante expresó que era mejor que las tierras estuvieran en pocas manos porque esto ayudaría a decidir mejor qué hacer con ellas, cosa que sería muy difícil si fueran muchos porque no se pondrían de acuerdo.</p> <p>Hecho esto procedimos a recordar con los estudiantes lo hecho en el tema anterior y de esta forma, sin mucho esfuerzo, intuyeron que el tema de esta sesión era sobre el gobierno de las Fuerzas Armadas. Colocamos así el título de la sesión y luego el aprendizaje esperado. Aquí le explicamos a los estudiantes lo que se buscaba alcanzar con la sesión y lo que haríamos para lograrlo; es decir les hablamos sobre lo que</p>	<p>venía en el desarrollo del tema. Eso se evidenció en la casi espontánea participación que tuvieron al ser requeridos en sus pareceres.</p> <p>En esta parte considero que las preguntas fueron pertinentes porque engarzaban con la lógica del tema. Y al hacer una explicación para despejar la duda entre si es lo mismo un esclavo y un siervo observé que con esto los muchachos estaban mejor dispuestos para continuar en el abordaje del tema planteado para esta sesión.</p> <p>La pregunta que se planteó para propiciar el conflicto cognitivo fue adecuada por qué al plantearla en dos posibilidades de respuesta propició en el estudiante un razonamiento importante para cómo sustentar en uno o en otro sentido. Para llegar a eso, fue también importante nuestra labor de extender la duda hacia la otra posibilidad cuando la respuesta iba en el otro sentido.</p> <p>Hemos probado que engazar el tema anterior con el nuevo tema es un buen ejercicio porque pone en buena disposición a los estudiantes para abordar la nueva temática. También hemos comprobado que a los estudiantes les agrada</p>
----------------	--	---

	<p>implicaba desarrollar la capacidad sustenta y cómo el debate era una buena estrategia para conseguirlo.</p> <p>Para trabajar la primera fase de la capacidad sustenta (sinónimo de argumenta), empezamos haciendo una introducción del tema. Para esto nos apoyamos en una línea de tiempo que nos permitió explicar la secuencia cronológica, junto con los hechos que caracterizaron a este periodo de nuestra historia. En la explicación resaltamos las reformas hechas por el gobierno militar, entre ellas la reforma agraria, la estatización de empresas, la reforma educativa, la potenciación bélica de las FF.AA., entre otros. También se habló someramente sobre los recortes a los derechos ciudadanos y la intervención a los medios de comunicación.</p> <p>Luego de la introducción, se entregó a los discentes material escrito donde se aborda de manera general el tema. Dirigimos la lectura, rotando la responsabilidad de leer entre varios estudiantes; de tanto en tanto se pedía a los estudiantes que explicaran y/o comentaran lo leído. Cuando había algo que requería una mayor explicación interveníamos. A varios estudiantes les pareció gracioso que la totalidad de empresas que surgieron con la nacionalización dispuesta por el gobierno militar tuvieran la terminación Perú (Centromin Perú, Pesca Perú, Aéreo Perú, etc.); uno de ellos preguntó el porqué de esto; entonces, se les explicó que era una forma como el gobierno militar de Velasco promovía su campaña de hacer del Perú un país más nacionalista; les contamos también que en ese propósito el gobierno favoreció la difusión de la música peruana, el baile, etc.</p> <p>Después de leer el “texto base” que aborda de manera general el tema, anunciamos a los estudiantes que pasaríamos un grupo de videos, que algunos de ellos estaban a favor del gobierno de Velasco y otros en contra, y que ellos debían prestar atención y tomar apuntes porque la información que contenían estos videos les serían de utilidad en su trabajo de</p>	<p>que les expliquen que van a trabajar y la forma cómo deben hacerlo.</p> <p>La línea de tiempo resulta útil para explicar los procesos históricos porque no sólo permite abordar la etapa de estudio sino ver el antecedente. Así lo apreciamos en la atención de los estudiantes a la explicación que hicimos, aún cuando podríamos haber hecho escritos en el espacio de Velasco para destacar sus reformas nos pareció que se entendió bien lo que quisimos transmitir.</p> <p>El material escrito (“texto base”) cumplió su propósito porque les brindó a los estudiantes el panorama general de lo que fue el gobierno de las Fuerzas Armadas. Respecto a la forma cómo se dirigió la lectura, nos parece muy apropiado la rotación al momento de leer en voz alta porque nos permite involucrar a estudiantes que habitualmente les cuesta un poco más participar voluntariamente. Y la estrategia de pedirles que expliquen con sus palabras lo que han entendido y / o que lo comenten es buena en la medida que promueve por un lado la atención a lo que se lee y por otro hace que los estudiantes ejerciten el análisis.</p> <p>Respecto al uso de los videos, ratificamos algo que ya está plenamente probado: la mayoría de los estudiantes aumentan el grado de su atención cuando se proyecta un video. Este fue el caso.</p>
--	---	---

	<p>argumentación. Así, dadas las recomendaciones a los estudiantes, procedimos a la transmisión de los audiovisuales.</p> <p>En primer lugar, se proyectó el video “A 42 años de Velasco”. En su transmisión no hubo ningún tipo de desorden, al contrario, notamos mucho interés por los contenidos que brindaba. Al terminar preguntamos si era un video que era favorable al gobierno de Velasco o estaba en contra; y sin dudar lo dijeron que era lo segundo. Por el tiempo que ya nos quedaba no se pudo hacer la socialización prevista para esta parte y lo dejamos para el final. Así que rápidamente pasamos a proyectar el segundo y tercer video con una breve presentación de cada uno de ellos:</p> <p>“Jaime del Castillo entrevista a Ismael León Arias sobre la dictadura de Velasco y la de Fujimori”</p> <p>“Hildebrand simpatizó con Velasco”</p> <p>Al terminar la proyección recabamos sus impresiones. Hubo comentarios diversos, destacándose el hecho que el gobierno de la Fuerza Armada generaba mucho apasionamiento entre algunas personas. Por ejemplo, a algunos les pareció muy vehemente la defensa de León Arias sobre el gobierno de Velasco, a otros les pareció no solo vehemente sino muy interesante las revelaciones de Hildebrand sobre quienes, aparte de él, habían simpatizado con el gobierno militar. Algunos que no habían visto al periodista Hildebrand preguntaron por qué ya no estaba en la televisión. Terminamos esta parte contestando las preguntas y dando explicaciones adicionales.</p> <p>Para la fase de observación selectiva de la información (capacidad sustenta) primero formamos los grupos de acuerdo con las dos posiciones que se iban a confrontar en el debate:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Los que están a favor del gobierno de Velasco 2) Los que están en contra. <p>Se formaron cuatro grupos de 5 integrantes cada uno, dos a favor y dos en contra; el resto haría el papel de “público”. En la formación de los grupos se buscó que los líderes del aula estuvieran distribuidos en todos los grupos para que exista un balance en las “fuerzas” que iban a debatir. Sin mayor inconveniente en la formación de los grupos pasamos a entregar material de lectura</p>	<p>Aquí mucho tuvo que ver la parte de planificación porque previamente se seleccionó el material buscando que, además de abordar el tema, resultara atractivo a la vista de los jóvenes. Una evidencia de esto es la buena participación que se logró generar al término de la proyección.</p> <p>Eso sí, nos queda claro que pasarles un video a los estudiantes sin calidad de imagen o muy monótono puede llevar al efecto contrario.</p> <p>La formación de grupos a favor y grupos en contra, además de designar a un “público” resultó adecuado al propósito del trabajo. Queríamos que toda el aula tuviera participación en lo que se hacía y lo conseguimos. Los grupos para debatir eran cuatro, dos a favor y dos en contra, cada uno de cinco integrantes como máximo; así lográbamos que más gente debatiera, pero también a que fuera menor el tiempo en que se rotara el uso de la palabra entre los miembros de un grupo; si hubiesen sido más numerosos los grupos era un hecho la pérdida de dinamismo en la realización del debate. Felizmente optamos bien al decidimos por esta forma de organización. También resultó pertinente el entregar material complementario y diferenciado, así como la ficha técnica del debate; la evidencia de esto se vio en la parte aplicativa; ya que los estudiantes llegaron con</p>
--	--	---

<p>SALIDA</p>	<p>específico para cada grupo, incluido los que harían de público. Ellos empezaron a leer y a subrayar los aspectos más resaltantes de sus lecturas. Se dio un tiempo prudente para esto, al cabo del cual les entregamos la ficha técnica del debate y explicamos de manera general cómo se realizaría ese trabajo y los materiales necesarios que se tendrían que elaborar para tal fin; del mismo modo, les sugerimos que ellos buscaran más información y así incrementar los elementos para su argumentación. Hubo algunas consultas que absolvimos, cerrando así esta parte del trabajo.</p> <p>Llegamos así a la parte aplicativa de la capacidad. Había llegado la hora del debate. Mientras se disponía el “escenario” donde debatirían los grupos, algunos estudiantes aún estaban terminando de hacer sus identificaciones, otros las pancartas, y había también quienes releían sus apuntes y sus lecturas.</p> <p>Dispuesto el espacio y finiquitado algunos detalles, explicamos de forma general la dinámica del debate. En tanto que eran cuatro grupos, se les hizo debatir en dos momentos y siguiendo la secuencia que habíamos previsto.</p> <p>Las participaciones fueron diversas, desde muchachos que les costaba extenderse en la argumentación hasta jóvenes que hicieron gala de haberse preparado bien para el debate. Se notaba que varios de ellos no se habían limitado al material que les habíamos proporcionado; habían consultado otras fuentes e incluso en el mismo debate como reforzando su posición refirieron testimonios de sus familiares que habían vivido en la época del gobierno militar. Se hicieron observaciones, preguntas al grupo contrario, y hasta ejercicios contra facticos; algunos, en la defensa de su posición planteaban ¿y qué hubiera pasado si...? Esto fue muy significativo. Para orientar el debate y evitar que alguno se salga de la cuestión central, tuvimos que hacer algunas preguntas</p> <p>Quienes hicieron de público también mostraron actuaciones diversas, desde aquellos que hacían balances muy generales de la actuación de los grupos, hasta muchachos (as) que hicieron interesantes análisis de lo que había sido el actuar de sus condiscípulos. Algo similar ocurrió en la formulación de preguntas a los grupos debatientes.</p>	<p>buena disposición y sabiendo cómo iba a desarrollarse esta parte del trabajo.</p> <p>Fue muy aleccionador ver a nuestros jóvenes organizar el escenario para el debate; claramente se veía la buena disposición que habíamos logrado generar en ellos respecto a este tema</p> <p>La estrategia del debate cumplió con el propósito propuesto. En nuestra apreciación considero que el uso de esta estrategia es muy apropiado al propósito de desarrollar el pensamiento crítico; esto porque no sólo implica selección de información para sustentar una posición, sino que ante la necesidad de refutar los argumentos de los oponentes surge en ellos la necesidad de aguzar el ingenio y elaborar una respuesta coherente y convincente, capaz de persuadir al público en su apreciación sobre el desempeño de los grupos. Ha habido avances en chicos que antes hablaban muy poco, y consolidaciones en jóvenes que ya venían demostrando condiciones para la exposición y defensa de argumentos. Son muchachos (as) que, no tengo dudas, darán mucho que comentar en el futuro.</p>
---------------	---	---

	<p>Para concluir, hicimos las conclusiones del debate, invitando a los coordinadores de grupo a ponderar lo hecho por el gobierno militar, más allá de la posición que habían defendido. Se concluyó que el gobierno de las Fuerzas Armadas, en especial el periodo de Velasco, hizo cosas buenas, pero también cometió errores.</p> <p>En seguida se explicó en que iba a consistir la “tarea” (transferencia) y las opciones que tenían para hacerla. Hubo algunas consultas que fueron respondidas rápidamente.</p> <p>Finalmente se hizo la metacognición; esta fue de modo oral (luego debían hacerlo en la ficha que se les entregó); aquí recordaron la secuencia de todo lo hecho, y se les preguntó qué les había parecido el tema y si la técnica del debate les resultaba conveniente para su desarrollo. Todos los que hablaron dijeron que si les había gustado el tema; algunos manifestaron que con el debate ganaban mayor seguridad, otros que les ayudaba a expresarse en público. No faltó quien comparara esto con lo que hacen los abogados. En síntesis, hubo comentarios de diverso tipo.</p>	<p>Al pedirles a los estudiantes que expresen qué tal les había parecido el tema y la forma de abordarlo a través de un debate, constate que habíamos hecho un buen trabajo. Había en las palabras de los que hablaron aprobación a lo hecho y no faltaron tampoco testimonios que resaltaban el uso de la técnica y que había que volver a utilizarla.</p>
--	--	---

III. ASPECTOS A MEJORAR:

No obstante, el avance que hemos tenido en el dominio de esta estrategia argumentativa, considero que aún falta controlar mejor los tiempos; de tal manera que reservemos un mayor lapso para la fase de desarrollo de la capacidad. Otro aspecto es el de hacer anotaciones en la pizarra cuando expliquemos algo, palabras o frases cortas para que los estudiantes mantengan el hilo de la explicación. El uso de la multimedia y el internet son dos recursos que aún faltan explotar y con seguridad mejorarían más el trabajo.

Procesamiento de la información recabada

Matriz de análisis de los datos codificados en los diarios de campo

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORIZACIÓN Y CODIFICACIÓN		INTERPRETACIÓN TEÓRICA	ANÁLISIS DE CONTENIDO	CONCLUSIONES
	Categorías (Procesos Pedagógicos, otros)	Unidades de Análisis (hallazgos)	(En base al marco teórico del PIA)	Descubrir el significado y sentido de cada hallazgo	Interpretación de lo explícito e implícito de la sumatoria de hallazgos.
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE	INICIO	<p>(DC1) Puse la canción "Moscú" y luego el planisferio para que identifiquen donde queda Rusia. Luego planteé preguntas para extraer los saberes previos y crear el conflicto cognitivo:</p> <p><i>Si un líder nos propone convertir al Perú en un país desarrollado, sin pobreza y con bienestar para todos, pero nos dice que para conseguir eso deben morir por lo menos 1 millón de peruanos, ¿apoyarías a esa persona?, ¿por qué?</i></p>	<p>La música es un medio ideal no solo para motivar sino para desarrollar la corteza auditiva del cerebro, zona especial donde se define gran parte de las dificultades del aprendizaje (Habermeyer, 2001).</p> <p>Utilizar imágenes fijas y mapas para inducir a la reflexión es uno de los medios que tenemos que utilizar con frecuencia los docentes (Carrasco & Basterretche, 2004)</p> <p>Los procesos de asimilación y acomodación</p>	<p>Inicios con música y el uso de mapas parecen ser muy efectivos para captar la atención de los estudiantes Por otro lado, el ejercicio reflexivo que se planteó para propiciar el conflicto cognitivo nos hace ver lo importante que es saber plantear interrogantes que motiven a la discusión. La situación que se planteó motivó diversas opiniones.</p> <p>El uso de imágenes como fuente de motivación tiene un gran efecto si expresan mensajes sugerentes y guardan relación con el objeto de estudio. De igual modo la interrogante que se planteó para generar el</p>	<p>Motivar con música, imágenes, y primeras planas de periódicos tiene buena acogida y sirve para establecer esa primera relación entre los estudiantes y el docente; del mismo modo facilita la "extracción" de los saberes previos.</p> <p>Generar el conflicto cognitivo es de gran importancia en el proceso de deconstrucción y construcción de los nuevos saberes. Concluimos en que es importante saber propiciarlo a través de interrogantes que lleven a una situación de análisis y revaluación de las ideas preconcebidas.</p>

		<p>(DC2) Mostré una imagen de una persona con preocupaciones y planteé preguntas para recoger los previos. El conflicto cognitivo se hizo con la siguiente disyuntiva: ¿Frente a una crisis catastrófica se justifica el saqueo o el robo?</p> <p>(DC 3) Presente la portada de un periódico, imágenes y un mapa para motivar, relacionar personajes y extraer los previos. Para propiciar el conflicto cognitivo se planteó una interrogante: ¿Si las autoridades no cumplen con hacer justicia se justifica que uno mismo se la haga?</p>	<p>son aspectos permanentes y de gran trascendencia en la construcción del aprendizaje (Psicopedagogía, 2013), por ello es necesario generar interrogantes que lleven a los estudiantes a contrastar sus conocimientos ya establecidos con situaciones que los induzcan a reevaluarlos constantemente (desafío cognitivo)</p> <p>Del mismo modo, el aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, pero además si se tienen en cuenta los contextos, la realidad misma, y la diversidad en la cual está inmerso el estudiante (MINEDU, 2009)</p>	<p>conflicto cognitivo cumplió con el propósito.</p> <p>El utilizar una portada de periódico resultó ser muy útil para hacer la motivación. Esto porque se pone a consideración de la clase hechos de la actualidad que casi todos conocen y del que todos pueden emitir un parecer. El uso de preguntas dicotómicas también ha demostrado ser importante para generar los conflictos cognitivos, no obstante que se les hace ver a los estudiantes la inconveniencia de adoptar posturas extremas.</p>	
--	--	---	--	---	--

	PROCESO	<p>(DC1) Se planteó trabajar la estrategia argumentativa del debate. Para ello se entregó material escrito y se orientó en su procesamiento siguiendo los procesos de la capacidad argumenta lo que finalmente se evidenció a través de la contrastación de puntos de vista de los estudiantes.</p> <p>(DC2) Se trabajó la capacidad juzga a través del procesamiento de una lectura, la elaboración de un diagrama de causa-efecto, la validación de criterios para hacer el ejercicio crítico y la resolución de preguntas mediante respuestas de</p>	<p>Hacer que los estudiantes construyan sus aprendizajes implica generar una serie de estrategias que están articuladas con los procesos cognitivos que tiene cada capacidad. Se debe recordar que <i>“...el aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural. Los estudiantes, para aprender, utilizan estructuras lógicas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto socio cultural, geográfico, lingüístico y económico – productivo.”</i> (MINEDU, 2009)</p> <p>Trabajar el pensamiento crítico es inducir a los estudiantes al desarrollo de una serie de capacidades de alto nivel de complejidad como es el de debatir, argumentar, evaluar, juzgar, entre otras. Debatir es la</p>	<p>La experiencia indica que el material escrito que servirá para fundamentar las posiciones de un debate debe tomar una mayor consideración de los tiempos y del propósito mismo que se busca alcanzar. La elaboración de preguntas guía que orienten la participación de los polemistas ha demostrado ser de mucha utilidad. Del mismo modo, el ejercicio de ensayar el debate primero en sus grupos, para luego hacer el debate de aula nos parece muy conveniente y debemos repetirlo. Sin embargo, conviene no “agotar” a los estudiantes en discusiones preliminares como a veces ocurre en la etapa de los previos o del conflicto cognitivo.</p> <p>En la parte de la validación de los criterios, necesarios para realizar el ejercicio de juzgar, nos</p>	<p>Que los estudiantes construyan sus aprendizajes requiere activar estrategias asociadas a los procesos de cada capacidad. Aprender implica un nivel personal y social, así como un constante interactuar en diversos contextos.</p> <p>El material escrito que servirá de insumo intelectual a los participantes de un debate debe ser apropiado en contenido y extensión. Concluimos también que preguntas de referencia y ejercicios previos a nivel de grupo son adecuados y necesarios.</p> <p>Propiciar el desarrollo del juicio crítico es llevar a los estudiantes a la ejercitación de capacidades de alta complejidad académica como es el argumenta, analiza, juzga, etc.</p>
--	----------------	---	--	---	---

		<p>tipo argumentativo en forma grupal.</p> <p>(DC3) Se organizaron las acciones para trabajar la estrategia argumentativa del ensayo. Para esto, mediante material audiovisual y escrito los estudiantes tomaron conocimiento de los hechos. Luego siguiendo los pasos de la capacidad enjuicia se validó con los estudiantes los criterios en base a los cuales procedieron a elaborar el texto argumentativo (ensayo).</p>	<p>capacidad que tiene una persona para discutir sobre algo, siendo recomendable que se haya informado del asunto antes de debatir sobre él. El argumentar, se caracteriza, porque intenta defender, justificar o explicar una posición; implica tener la habilidad para razonar sobre una cosa o hecho y realizar propuestas ante alguien para inducirlo a adoptarla o para que simplemente la conozca. (MINEDU, 2006)</p>	<p>quedó la impresión que varios estudiantes aún no terminan de comprender la necesidad de tener un marco de referencia sobre el cual establecer su juicio valorativo. Este es un aspecto sobre el cual deberá enfatizarse en sesiones futuras. Establecer preguntas para orientar el juzgamiento que deben realizar los estudiantes, es conveniente y facilita el trabajo de los que tienen mayor dificultad a la hora de cómo comenzar a redactar.</p> <p>Producir un ensayo, por la complejidad que implica su elaboración no puede ser solicitado junto con otros productos. Se requiere afinar una estrategia que induzca a los estudiantes a ser ellos quienes formulen los criterios sobre lo que después basarán su evaluación de los hechos. Hacer que los estudiantes socialicen sus puntos de vista antes</p>	<p>Como estrategias argumentativas orientadas al desarrollo del juicio crítico, la experiencia lograda hasta ahora nos indica que el debate, las respuestas fundamentadas y el ensayo son medios muy valiosos para alcanzar ese fin.</p> <p>Para juzgar o enjuiciar el estudiante debe tener marcos o criterios de referencia validados. Socializar los puntos de vista antes de redactar un texto argumentativo lo enriquece; del mismo favorece a la reflexión las preguntas guía.</p>
--	--	--	--	--	--

				de iniciar la elaboración de un escrito es importante. Permite que los estudiantes amplíen su panorama de análisis y también capten ideas y referencias que luego utilizarán en el desarrollo de sus trabajos. La guía de ensayo es un elemento indispensable. Del mismo modo plantear preguntas de orientación, a manera de guía, es útil para que los estudiantes orienten la redacción de sus escritos.	
	SALIDA	<p>(DC1) Responden a las preguntas de la metacognición y se les orienta a que indaguen en qué países surgieron movimientos revolucionarios tratando de emular lo hecho en Rusia.</p> <p>(DC2) Averiguan cuál fue el origen de la crisis que padecen en EE. UU y Europa y la forma cómo esta</p>	<p>Generar opciones para relacionar el nuevo aprendizaje con otros contextos es una de las demandas que debe abordarse permanentemente. Del mismo modo, la metacognición y la evaluación en sus diferentes formas; sea por el docente, el estudiante u otro agente educativo; son necesarias para promover la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Una adecuada selección de las actividades de extensión favorece a una mayor compenetración de los estudiantes con los temas, además que los vinculan a hechos más cercanos y actuales. Así se desprende de la experiencia lograda hasta ahora.</p> <p>Reflexionar sobre lo hecho, sobre nuestros avances y dificultades es una práctica que debemos hacer regularmente y del</p>	<p>Relacionar las actividades de extensión con hechos actuales las hacen muy significativas.</p> <p>La metacognición permite que los estudiantes reconstruyan la forma cómo están aprendiendo y qué requieren para poder avanzar más.</p>

		<p>situación afecta al Perú.</p> <p>(DC3) Investigan y sintetizan información sobre el aprismo en la actualidad.</p>	<p>Es indudable que los estudiantes requieren actividades pedagógicas que les permitan reconocer sus avances y dificultades; acercarse al conocimiento de sí mismos; autoevaluarse analizando sus ritmos, características personales, estilos; aceptarse y superarse permanentemente, para seguir aprendiendo de sus aciertos y errores. Aprenden a ser y aprenden a hacer. (MINEDU, 2009)</p>	<p>mismo modo alentar a los estudiantes a que la hagan. A este respecto, y como en otras cosas, hay que variar constantemente la forma de su realización.</p>	
--	--	--	--	---	--

Matriz de conclusiones del instrumento aplicado a los estudiantes

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INDICADORES	INTERPRETACIÓN	CONCLUSIONES
Práctica pedagógica del docente	Estrategias argumentativas	Planificación	<p>1. El profesor comunica el aprendizaje esperado que se buscará alcanzar en la sesión de aprendizaje, resaltando la capacidad o habilidad específica (analiza, enjuicia, etc.)</p> <p>2. El profesor relaciona los temas de la clase con la realidad local, nacional o mundial.</p> <p>3. El profesor indica el resultado o producto que deberá lograrse al final de la sesión de aprendizaje.</p>	<p>Tal como se observa en la Tabla N° 4 y Figura N° 4-1 (que están en los anexos), con relación a la planificación que realizamos, el 9 % que equivale a 2 estudiantes señala que es adecuada, mientras que el 91 % que corresponde a 21 discentes, considera que la planificación es muy adecuada. El análisis de</p>	<p>Existe un juicio muy positivo de los estudiantes respecto a la labor de planificación que realizamos para el desarrollo de nuestras sesiones de aprendizaje.</p>

			<p>4. El profesor exhibe o comunica los criterios de evaluación que se utilizarán para evaluar el trabajo de los estudiantes.</p> <p>5. El profesor sigue una secuencia ordenada de acciones en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.</p> <p>6. El profesor explica el procedimiento de cómo se va a trabajar la capacidad o habilidad específica (analiza, enjuicia, etc.)</p> <p>7. El profesor, para concluir la sesión, pregunta qué nos pareció el tema, las acciones que se hicieron en su desarrollo, qué ha sido lo sencillo y lo difícil de entender, si el tema tiene alguna utilidad práctica, etc.</p>	<p>estas cifras nos permite señalar que el 100 % de los estudiantes encuestados considera que las acciones de planificación que efectuamos están entre los rangos de adecuada y muy adecuada.</p>	
		Implementación	<p>8. El profesor utiliza recursos como fotografías, afiches o periódicos en la sesión de aprendizaje.</p> <p>9. El profesor utiliza equipos de audio o video para desarrollar las sesiones de aprendizaje.</p> <p>10. El profesor trabaja la sesión de aprendizaje apoyado en los recursos que brinda la computación o el internet.</p> <p>11. El profesor prepara material impreso (lecturas, resúmenes, etc.) para el desarrollo de la sesión de aprendizaje.</p>	<p>Tal como se aprecia en la Tabla N° 5 y Figura N° 5-2, con relación a la implementación que realizamos para el desarrollo de nuestras sesiones, el 9 % que equivale a 2 estudiantes señala que es inadecuada, el 39 % que corresponde a 9 de los encuestados han referido que es adecuada, mientras que el 52 % que corresponde a 12 discentes, considera que la implementación es muy adecuada. Las cifras señaladas nos llevan a establecer que del 100 % de estudiantes el 91 % de ellos cree que la</p>	<p>La mayoría de los estudiantes considera que la tarea de implementación que realizamos está entre apropiada y muy apropiada. Sin embargo, existe, aunque en un porcentaje menor, quienes opinan que no es así.</p>

			12. El profesor trae a la clase mapas o gráficos elaborados (líneas de tiempo, cuadros estadísticos, etc.) para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	implementación que realizamos para nuestra sesiones está entre adecuada y muy adecuada.	
		Ejecución	<p>13. El profesor muestra conocimiento del tema</p> <p>14. El profesor emplea lenguaje claro y sencillo cuando explica</p> <p>15. El profesor responde las dudas e inquietudes de los estudiantes sobre el tema tratado.</p> <p>16. El profesor presenta diferentes materiales educativos para despertar el interés por el tema a trabajar.</p> <p>17. El profesor hace preguntas sobre lo que conoces del tema a trabajar en clase (saberes previos)</p> <p>18. El profesor formula preguntas asociando el nuevo tema con temas tratados antes.</p> <p>19. El profesor elabora el título de la sesión con ayuda de los estudiantes.</p> <p>20. El profesor dirige la lectura del tema que se está tratando.</p> <p>21. El profesor organiza y dirige las acciones cuando se trabaja con audiovisuales.</p> <p>22. El profesor promueve el uso de organizadores visuales.</p>	<p>Tal como se manifiesta en la Tabla N° 6 y Figura N° 6-3 (contenida en los anexos), con relación a la ejecución de nuestras sesiones de aprendizaje, el 17 % que equivale a 4 estudiantes señala que es adecuada, mientras que el 83 % que corresponde a 19 discentes, considera que la ejecución es muy adecuada. La inferencia que podemos establecer a partir del estudio de estas cifras es que el 100 % de los estudiantes encuestados considera que las ejecuciones de nuestras sesiones de aprendizaje se califican entre los rangos de adecuada y muy adecuada.</p>	<p>Existe, de parte de los estudiantes, una opinión bastante favorable respecto a la forma cómo ejecutamos nuestras sesiones de aprendizaje.</p>

			<p>23. El profesor orienta a los equipos de trabajo para un mejor logro de las acciones que realizan.</p> <p>24. El profesor solicita trabajos donde se aplique el nuevo conocimiento adquirido en la sesión de aprendizaje.</p> <p>25. El profesor utiliza otras formas de evaluación además de la prueba escrita y examen oral.</p> <p>26. El profesor insta a que respondan con argumentos las preguntas de reflexión/opinión, antes de iniciar el nuevo tema.</p> <p>27. El profesor promueve la formación de grupos de trabajo para que los estudiantes intercambien opiniones y emitan pareceres por consenso (conclusiones que representen el pensamiento de todos)</p> <p>28. El profesor promueve el diálogo durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.</p> <p>29. El profesor trabaja, en clase, la capacidad del juicio crítico</p> <p>30. El profesor propicia el intercambio de puntos de vista permitiendo que se expresen juicios de valor (opiniones) distintos frente a un mismo tema</p> <p>31. El profesor promueve actividades como el ensayo que permite argumentar los puntos</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>de vista que se tiene sobre los temas</p> <p>32. El profesor emplea el debate para que los estudiantes confronten, con argumentos, sus opiniones frente a hechos históricos o de actualidad.</p> <p>33. El profesor organiza estudio de casos para hacer que los estudiantes profundicen en el análisis, discusión y toma de decisiones sobre un tema específico.</p>		
--	--	--	--	--	--

Matriz de conclusiones del especialista de práctica pedagógica

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS APLICADOS	HALLAZGOS	CONCLUSIONES
Práctica pedagógica del docente	Estrategias argumentativas	Planificación	Guía de observación docente	<p>El docente comunica el aprendizaje esperado y la capacidad a trabajar a los estudiantes a través de una tarjeta metaplan que coloca en la pizarra, en algunas sesiones escribiéndola, hace que los estudiantes la lean y escriban en sus cuadernos de trabajo</p> <p>El docente formula preguntas guía desde el recojo de saberes previos o presenta imágenes para que los estudiantes logren establecer dicha relación, asimismo en las actividades de aprendizaje que planifica el docente para que realicen los estudiantes en sus cuadernos de trabajo se promueve la interrelación de los hechos históricos con el presente tratando de evidenciar su correlación. El docente estimula la intervención y reconoce los aportes de los estudiantes.</p>	<p>El docente demuestra que planifica su trabajo evidenciándolo a través de los documentos y las acciones correspondientes. Así se aprecia cuando inicia su motivación o extrae los saberes previos mediante imágenes, recortes periodísticos y preguntas.</p>

			<p>El docente permanentemente da a conocer el producto que deben lograr sus estudiantes, lo hace a través de indicaciones orales o por escrito en papelógrafo donde se especifican los requisitos que debe cumplir y sus criterios de evaluación, en otras ocasiones les entrega la ficha de evaluación para que lean los criterios de evaluación que les permitirá conocer las características que debe reunir el producto de la sesión.</p> <p>El docente comunica la forma de evaluación de la sesión tanto de manera oral como escrita entregando a los estudiantes fichas de evaluación donde ellos registran sus nombres por grupo y leen los criterios de evaluación que se va a emplear en la sesión, tanto en el caso anterior como cuando se trabaja individualmente.</p> <p>La sesión de aprendizaje guarda coherencia y secuencia con la unidad de aprendizaje y la programación anual, asimismo el docente cuenta con el diseño de su sesión guardando correspondencia la ejecución con lo planificado.</p> <p>El docente explica el tema a trabajar y da las pautas de la secuencialización de los procesos cognitivos en relación a la capacidad seleccionada en juicio crítico, orienta a sus estudiantes con el procesamiento de la información a través de lecturas y uso del subrayado, sumillado e identificación de ideas fuerza.</p> <p>El docente al término de las sesiones formula preguntas a los estudiantes sobre si les ha parecido interesante el tema, la secuencia de</p>	<p>De la misma forma lo expresa cuando comunica a sus estudiantes el aprendizaje esperado, la capacidad, el producto y la forma cómo serán evaluados.</p> <p>También se expresa la planificación que realiza el docente cuando orienta a sus estudiantes en la secuencia de los procesos cognitivos de las capacidades que trabaja a través de los correspondientes procesos pedagógicos. De igual modo cuando propicia la reflexión metacognitiva sobre las acciones realizadas.</p>
--	--	--	---	---

				acciones que realizaron, sus aciertos, dificultades, y sobre la utilidad de lo aprendido.	
		Implementación	Guía de observación docente	<p>El docente usa imágenes y portadas de periódico al inicio de la sesión como motivación, pero también para realizar el recojo de saberes previos de los estudiantes a través de la lectura de imágenes, asimismo estos recursos más específicamente en el caso de los periódicos permiten correlacionar el pasado con el presente y la mejor comprensión del tema trabajado.</p> <p>El docente utiliza recursos audiovisuales como cd de música para la motivación en la sesión Revolución Mexicana y rusa, emplea el video en la sesión Revolución Mexicana y Crisis de los Años Treinta para la construcción del conocimiento en el proceso cognitivo de recepción de información.</p> <p>El docente plantea actividades para que los estudiantes usando programas de computadora (time rime) elaboren productos como organizadores visuales y líneas de tiempo, asimismo les plantea observar videos de YouTube y les da indicaciones para la toma de apuntes y les deja preguntas guías sobre la información más importante.</p> <p>Favorece a que los estudiantes amplíen información del tema que les permita identificar posiciones a favor y en contra, que les darán mayores elementos en el momento que ellos deban argumentar oralmente cuando el profesor planifique un debate o por escrito si deben realizar un texto argumentativo o un ensayo.</p>	<p>El docente implementa sus sesiones de aprendizaje mediante materiales diversos como son imágenes y portadas de periódico para el momento de la motivación, lecturas para conocer el tema y ampliarlo. Del mismo modo el docente utiliza recursos audiovisuales tanto para motivar como para favorecer a la construcción del nuevo aprendizaje</p> <p>El docente insta a los estudiantes a utilizar los recursos informáticos y de la internet para elaborar trabajos de aplicación y</p>

				El docente permite que los estudiantes desarrollen las capacidades de organizar, sistematizar y secuenciar, coadyuvando así al desarrollo del juicio crítico.	profundizar determinados contenidos que les ayuden a tener mayores elementos para la argumentación y defensa de sus opiniones.
		Ejecución	Guía de observación docente	<p>El docente conduce los procesos pedagógicos, amplía la información básica del texto o material de lectura, responde a las interrogantes de los estudiantes, relaciona los tres componentes del área. También cuando el docente plantea interrogantes que permiten a los estudiantes encontrar nexo entre lo tratado en clase con temas de la realidad actual tanto local como nacional.</p> <p>Cuando conduce los procesos pedagógicos, el docente da las orientaciones a los estudiantes para la búsqueda de información tomando en cuenta el nivel que tienen. Se aprecia en el grado de atención que le muestran y la motivación que tienen por participar y cumplir con las actividades programadas.</p> <p>El docente estimula la participación grupal permanente de los estudiantes recogiendo sus puntos de vista, argumentaciones y planteamiento de alternativas de solución. Además, considera los aportes de los estudiantes en el desarrollo de la sesión de aprendizaje, respondiendo de manera respetuosa y empática las inquietudes de los</p>	El docente ejecuta los procesos pedagógicos de manera bastante adecuada. Esto se evidencia desde el momento que inicia su sesión hasta el cierre de la misma. Así, muestra interés por motivar a sus estudiantes mediante diversas estrategias; en esa línea plantea interrogantes sugerentes para extraer los saberes previos y propiciar el conflicto cognitivo con buena participación de sus discentes.

				<p>estudiantes sobre el tema desarrollado en la sesión alternativa.</p> <p>Se evidencia a través de la disposición de los estudiantes a escuchar la explicación del docente guardando silencio, atentos y concentrados en la sesión, manifestando su deseo de participar en las diferentes actividades, leyendo con atención las lecturas entregadas, empleando la técnica del subrayado, resaltado y sumillado, formulando preguntas para obtener más información, desarrollando las actividades planificadas con empeño, salvo algunos estudiantes que se distraen momentáneamente.</p> <p>El docente presenta mapas, muestra recortes periodísticos formula preguntas o promueve el diálogo a través de la lluvia de ideas.</p> <p>Lo realiza a través de la formulación de preguntas, explicación, diálogo con los estudiantes para que éstos comprendan la interrelación, secuencialidad y la relación pasado presente de los hechos históricos</p> <p>El docente presenta imágenes, canciones, mapas y formula preguntas para inducir el tema a trabajar.</p> <p>El docente generalmente emplea la lectura dirigida para la recepción de información, promueve la participación de los estudiantes para leer en voz alta y realiza pausas en las cuales ellos identifican las ideas centrales y realiza preguntas para reforzar o aclarar puntos de la lectura.</p> <p>El docente planifica previamente el diseño de la sesión considerando estos materiales y en la ejecución formula preguntas para verificar</p>	<p>Para construir el nuevo aprendizaje orienta el procesamiento del material escrito o audiovisual mediante las técnicas del subrayado, sumillado o la toma de apuntes; lo refuerza con preguntas y explicaciones aclaratorias.</p> <p>Permanentemente busca relacionar los procesos pedagógicos con los procesos cognitivos de las capacidades que está trabajando.</p> <p>El lenguaje que utiliza en sus explicaciones es sencillo, adecuándose al nivel de los estudiantes.</p> <p>En el desarrollo de las estrategias argumentativas</p>
--	--	--	--	---	--

				<p>la comprensión del contenido del mismo asimismo promueve y comprueba la toma de apuntes.</p> <p>El docente usa la espina de Ishikawa y el mapa semántico, adicionado con preguntas reflexivas, para trabajar las capacidades analiza, evalúa, fundamenta, y juzga que están asociadas al desarrollo del juicio crítico. Luego de presentar el aprendizaje esperado y la capacidad el docente presenta brevemente el tema a tratar y da pautas de la secuencia de los procesos cognitivos en relación a la capacidad seleccionada. Orienta a sus estudiantes en el procesamiento de la información a través de la lectura dirigida y el uso de la técnica del subrayado.</p> <p>Asimismo, informa los criterios para que los estudiantes realicen la estrategia del debate. Forma equipos de trabajo e indica las acciones a seguir para la realización del debate, los grupos preparan la exposición de su tema y eligen a un ponente, moderador y secretario, Eligen a sus representantes para el debate, el docente les señala que la preparación de su trabajo deben realizarlo en 25 minutos para compartir ideas y seleccionar argumentos. El docente en todo momento monitorea los equipos de trabajo para conocer la estructura del debate: Introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>El docente entrega a cada estudiante un esquema de ensayo donde figuran los criterios de evaluación del mismo y las partes que lo componen, explica cada una de ellas y monitorea permanentemente su elaboración,</p>	<p>pone énfasis en que los estudiantes cuenten con los elementos de juicio necesarios. Del mismo modo organiza a sus discentes y los orienta en la forma cómo deben participar en los debates y en la elaboración de los textos argumentativos.</p> <p>Los apoya con preguntas guía y valida con ellos los criterios sobre los cuales deben apoyar sus puntos de vista.</p> <p>El docente promueve el uso de organizadores visuales, aun cuando los productos finales no sean estos. De igual modo emplea instrumentos de evaluación de</p>
--	--	--	--	---	---

				<p>respondiendo a las dudas e inquietudes de los estudiantes.</p> <p>El docente organiza debates, promueve la elaboración de ensayos y la elaboración de organizadores gráficos como la espina de Ishikawa, mapa semántico que trabajan las capacidades de analizar, evaluar, fundamentar, juzgar de juicio crítico.</p> <p>El docente evalúa las actividades desarrolladas en clase por los estudiantes en forma permanente usando fichas de evaluación del debate, del ensayo, fichas de producción, de evaluación de exposiciones, de trabajos grupales, pruebas escritas, lista de cotejo para evaluar actitudes.</p> <p>Se evidencia tanto cuando el docente organiza los debates, emplea textos argumentativos y ensayo en que formula preguntas dirigidas no sólo al pensamiento de nivel literal sino también al pensamiento inferencial y sobre todo crítico, en las discusiones en el aula promueve la argumentación, del mismo modo complementa el uso de organizadores visuales para la capacidad de juicio crítico con preguntas de ese tipo.</p> <p>El docente promueve la participación de los estudiantes en equipos de trabajo para trabajar organizadores gráficos que desarrollen capacidades de juicio crítico, la organización de debates; también promueve la participación a través de exposiciones donde una ficha de evaluación registra los avances y también hace uso de la evaluación de actitudes con lista de cotejo.</p>	<p>acuerdo al trabajo y propósito que se ha establecido.</p>
--	--	--	--	---	--

				<p>Desde el inicio de la sesión el docente promueve el diálogo con los estudiantes al recoger sus saberes previos y entre los estudiantes al realizar la formación de grupos de trabajo que permite que intercambien ideas, así como al responder a las preguntas o dudas que tienen los estudiantes</p> <p>Se evidencia en el uso de estrategias argumentativas como el debate, el ensayo, el uso de organizadores visuales que trabajan esta capacidad</p> <p>Lo promueve desde el recojo de saberes previos en que los estudiantes manifiestan no sólo su conocimiento previo sino sus puntos de vista, de la misma manera se puede observar en los trabajos grupales, en la elaboración de ensayos y la realización de debates.</p> <p>Promueve la ejecución de ensayos donde el estudiante de manera escrita expone sus opiniones fundamentadas.</p> <p>El docente emplea el debate donde los estudiantes en grupos de trabajo intercambian ideas y presentan sus argumentos de manera oral.</p> <p>El docente propicia el estudio de casos en el cual luego de un análisis los estudiantes adoptan una postura sobre un tema específico</p>	
--	--	--	--	---	--

Matriz de triangulación

CATEGORÍAS	SUB - CATEGORÍAS	CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE DATOS			COINCIDENCIAS	DESACUERDOS	SUGERENCIAS PARA ACCIONES DE MEJORA
		DOCENTE	OBSERVADOR INTERNO	ESTUDIANTES			

	<p style="text-align: center;">PLANIFICACIÓN</p>	<p>La labor de planificación en la elaboración de nuestras sesiones de aprendizaje ha permitido contar con las estrategias y los recursos necesarios para cada momento pedagógico y de acuerdo a la capacidad prevista; todo esto ha tenido buena aceptación de parte de los estudiantes.</p> <p>Así tenemos que motivar con música, imágenes, y primeras planas de periódicos tuvo buena acogida y sirvió para establecer esa primera relación que se da entre estudiantes y el docente al comenzar una sesión de aprendizaje; del mismo modo facilitó la</p>	<p>El docente demuestra que planifica su trabajo evidenciándolo a través de los documentos y las acciones correspondientes. Así se aprecia cuando inicia su motivación o extrae los saberes previos mediante imágenes, recortes periodísticos y preguntas. De la misma forma lo expresa cuando comunica a sus estudiantes el aprendizaje esperado, la capacidad, el producto y la forma cómo serán evaluados. También se expresa la planificación que realiza el docente cuando orienta a sus estudiantes en la secuencia de los procesos cognitivos de las capacidades</p>	<p>Existe un juicio muy positivo de los estudiantes respecto a la labor de planificación que realizamos para el desarrollo de nuestras sesiones de aprendizaje.</p>	<p>De las conclusiones anotadas se aprecia que existe una correlación entre lo que expresan la especialista de práctica pedagógica y los estudiantes con lo que representa nuestro parecer. Se destaca, por ejemplo, el hecho que las sesiones de aprendizaje indican las estrategias, los recursos y materiales que luego se aprecian en el mismo del proceso.</p>		<p>Es necesario que se revise una mayor bibliografía en cuanto al desarrollo de capacidades asociadas al juicio crítico, conjuntamente con las técnicas y estrategias más adecuadas para su consecución. De esa forma la tarea de planificación se verá mejorada.</p>
--	---	--	---	---	---	--	---

		<p>“extracción” de los saberes previos.</p> <p>Las interrogantes que se plantearon para propiciar el conflicto cognitivo tuvieron el efecto deseado concluyéndose que su selección debe ser la adecuada para asegurar el proceso de análisis y revaluación de las ideas preconcebidas.</p>	<p>que trabaja a través de los correspondientes procesos pedagógicos. De igual modo cuando propicia la reflexión metacognitiva sobre las acciones realizadas.</p>				
	IMPLEMENTACIÓN	<p>No obstante, que se ha tratado de implementar las sesiones con los materiales y recursos que tenemos a nuestro alcance nos queda la impresión que nos falta mejorar este aspecto.</p> <p>Así, concluimos que se requiere evaluar mejor el contenido y extensión del material escrito y</p>	<p>El docente implementa sus sesiones de aprendizaje mediante materiales diversos como son imágenes y portadas de periódico para el momento de la motivación, lecturas para conocer el tema y ampliarlo. Del mismo modo el docente utiliza recursos audiovisuales tanto para motivar como</p>	<p>La mayoría de los estudiantes considera que la tarea de implementación que realizamos está entre apropiada y muy apropiada. Sin embargo, existe, aunque en un porcentaje menor, quienes opinan que no es así.</p>	<p>Al contrastar las opiniones observamos que las mayores coincidencias se manifiestan entre el parecer de los estudiantes y el nuestro por cuanto si bien realizamos acciones con el propósito que nuestras sesiones de aprendizaje estén</p>	<p>Aunque no es un desacuerdo propiamente dicho, las conclusiones de la especialista están más abocadas a resaltar los logros alcanzados con la implementación que venimos realizando que en evidenciar algunas necesidades de</p>	<p>Se requiere que mejoremos la selección de los materiales con que van a trabajar los estudiantes (escritos y audiovisuales) . Cuando no se logre ubicar un material adecuado, la práctica nos indica que deberemos crearlo.</p>

		<p>audiovisual que sirve de insumo intelectual a los participantes de un debate o para la elaboración de un texto argumentativo.</p> <p>Aun cuando se trata de alentar su uso en la actividad de extensión, es necesario el uso de recursos multimedia en el desarrollo mismo de la sesión de aprendizaje. Del mismo modo es necesario otros materiales complementarios para ganar en tiempo y agilidad en el desarrollo de las sesiones.</p>	<p>para favorecer a la construcción del nuevo aprendizaje</p> <p>El docente insta a los estudiantes a utilizar los recursos informáticos y de la internet para elaborar trabajos de aplicación y profundizar determinados contenidos que les ayuden a tener mayores elementos para la argumentación y defensa de sus opiniones.</p>		<p>debidamente implementadas aún nos falta algunas cosas.</p> <p>Es significativo ver que esto se evidencia en los porcentajes de observación de los estudiantes; aun cuando no son grandes cifras si constituyen un indicativo, más aún cuando en los otros rubros esto no aparece.</p>	<p>mejoramiento. Y es que siendo tan reducido el porcentaje de estudiantes que hacen alguna observación casi no contaría, sin embargo, para un docente que busca la excelencia en el servicio no existen pequeñas observaciones, todas cuentan.</p>	<p>Del mismo modo debemos procurar el uso de todos los recursos que provee la tecnología para ganar en tiempo y eficacia en el proceso de construcción de los aprendizajes.</p>
		<p>Como estrategias argumentativas orientadas al desarrollo del juicio crítico, la experiencia lograda hasta ahora nos indica que el</p>	<p>El docente ejecuta los procesos pedagógicos de manera bastante adecuada. Esto se evidencia desde el momento que inicia su sesión hasta el</p>	<p>Existe, de parte de los estudiantes, una opinión bastante favorable respecto a la forma cómo</p>	<p>Existe gran coincidencia entre el parecer de los estudiantes, la opinión de la especialista y la propia en cuanto</p>		<p>Podemos acrecentar la experiencia de ser parte activa en el desarrollo de un debate creando el</p>

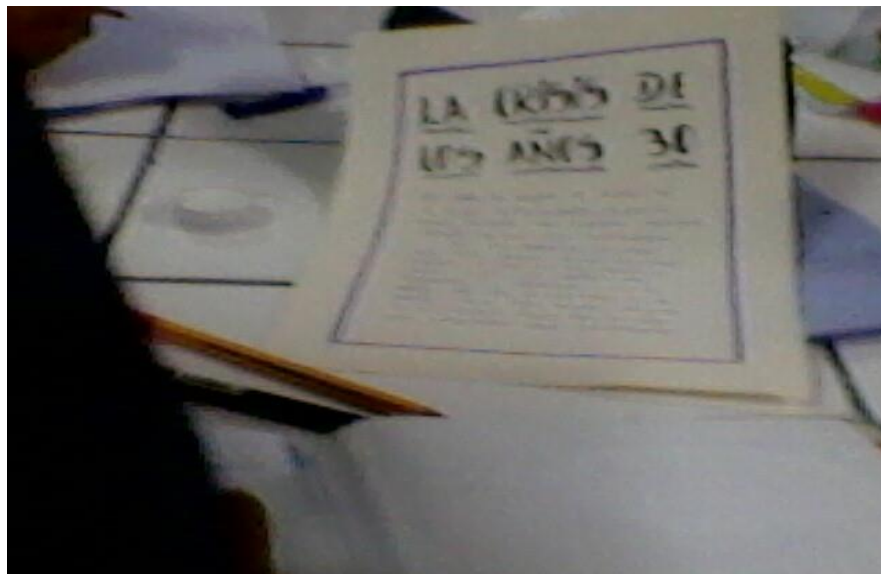
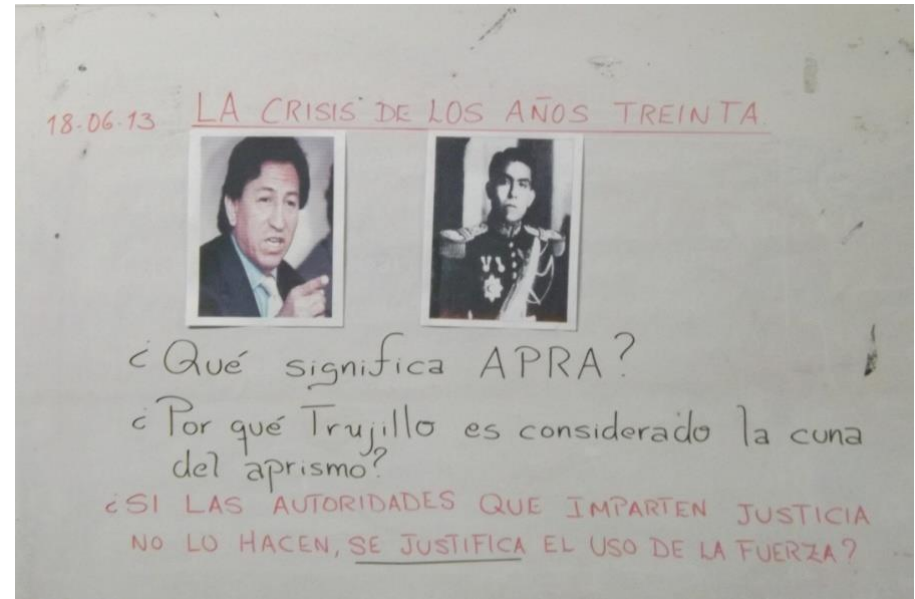
	<p>EJECUCIÓN</p>	<p>debate, las respuestas fundamentadas y el ensayo son medios muy valiosos para alcanzar ese fin.</p> <p>Por su parte, las preguntas de referencia y ejercicios previos a nivel de grupo, antes de hacer un debate general, han demostrado ser útiles en el aprendizaje de los estudiantes. Conviene también no extender las polémicas iniciales reservándolas para el debate central.</p> <p>Debe enfatizarse en los estudiantes, de modo práctico, que para juzgar o enjuiciar cualquier cosa se debe tener marcos o criterios de referencia validados. Socializar los puntos de vista</p>	<p>cierre de la misma. Así, muestra interés por motivar a sus estudiantes mediante diversas estrategias; en esa línea plantea interrogantes sugerentes para extraer los saberes previos y propiciar el conflicto cognitivo con buena participación de sus discentes.</p> <p>Para construir el nuevo aprendizaje orienta el procesamiento del material escrito o audio-visual mediante las técnicas del subrayado, sumillado o la toma de apuntes; lo refuerza con preguntas y explicaciones aclaratorias. Permanentemente busca relacionar los procesos pedagógicos con</p>	<p>ejecutamos nuestras sesiones de aprendizaje.</p>	<p>al tema de cómo ejecutamos las sesiones de aprendizaje.</p> <p>Las dos fuentes de opinión alternas a la propia coinciden en que desde el momento inicial y hasta que concluye la sesión ponemos en ejercicio una serie de acciones tendientes a lograr el aprendizaje y la capacidad prevista.</p> <p>En el caso específico del trabajo mediante las estrategias argumentativas se resalta el afán que los estudiantes realicen ejercicios previos para prepararse en el</p>		<p>ambiente adecuado para tal fin; así podría trabajarse una escenografía, carteles, lemas, identificaciones, etc.</p> <p>Del mismo modo se puede incentivar a la elaboración de textos argumentativos más reflexivos y elaborados si los publicamos en un blog o en el periódico mural del colegio.</p> <p>Un trabajo de coordinación con el área de comunicación para que los estudiantes lleven temas de oratoria</p>
--	-------------------------	---	---	---	---	--	--

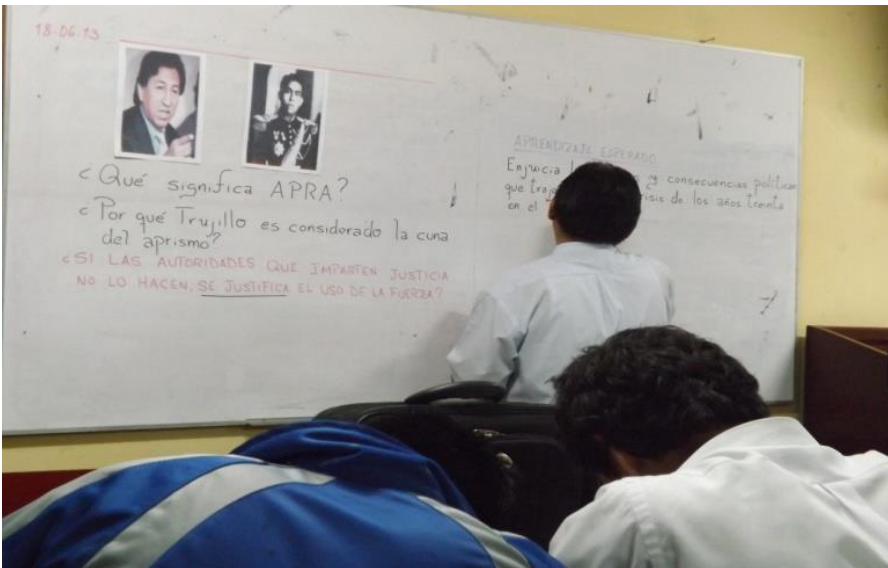
		<p>antes de redactar un texto argumentativo ha demostrado que lo enriquece; del mismo modo favorece a la reflexión las preguntas guía.</p> <p>Relacionar las actividades de extensión con hechos actuales ha demostrado ser muy significativo manteniendo el interés de los estudiantes por acrecentar sus conocimientos.</p> <p>Los ejercicios de metacognición han permitido que los estudiantes reconstruyan la forma cómo están aprendiendo y qué requieren para poder avanzar más.</p>	<p>los procesos cognitivos de las capacidades que está trabajando.</p> <p>El lenguaje que utiliza en sus explicaciones es sencillo, adecuándose al nivel de los estudiantes.</p> <p>En el desarrollo de las estrategias argumentativas pone énfasis en que los estudiantes cuenten con los elementos de juicio necesarios. Del mismo modo organiza a sus discentes y los orienta en la forma cómo deben participar en los debates y en la elaboración de los textos argumentativos. Los apoya con preguntas guía y valida con ellos los criterios sobre los</p>		<p>desarrollo de un debate y/o para redactar un texto argumentativo.</p>		<p>ayudaría mucho al desarrollo de los debates.</p>
--	--	---	---	--	--	--	---

			<p>cuales deben apoyar sus puntos de vista.</p> <p>El docente promueve el uso de organizadores visuales, aún cuando los productos finales no sean estos. De igual modo emplea instrumentos de evaluación de acuerdo al trabajo y propósito que se ha establecido.</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

REVOLUCIÓN RUSA

















agrios se devolvieron
que el gobierno emp
una política de
endudamiento exte
lo que elevó la de
nacional en diez ve
su valor con
respecto a 1968

sa lleva
cierta
para oír.

INO!
PLA
ISIT!
A LA LIBERTAD
PRENS

la democracia
dictadura

LEY DE REFORMA
AGROARIA
La ref
Como a
declive
peirona
optado
entreg
gente
Admini
de bu

EBERT

ARAGON

JIMENEZ



CUADRO DE DOSIFICACIÓN DE LAS CAPACIDADES PARA LA PRÁCTICA ALTERNATIVA

CAPACIDADES DE LA UNIDAD (PRÁCTICA ALTERNATIVA)	PROCESOS COGNITIVOS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN CORRESPONDENCIA A LA HIPÓTESIS DE ACCIÓN	TEMPORALIZACIÓN
<p><u>Argumenta</u> sobre los antecedentes, el desarrollo y la trascendencia de la Revolución Rusa (J.C.)</p>	Recepción de la información	Utilizando una línea de tiempo el docente explica de manera general el tema. Luego se entrega una lectura a los alumnos. Los discentes realizan una primera lectura del texto (lectura exploratoria)	<p align="center">100 minutos</p>
	Observación selectiva de la información que permitirá sustentar	Realizan la lectura de análisis con orientación del docente, identificando y subrayando las ideas principales del texto.	
	Presentación de los argumentos (aplicación)	Los estudiantes organizados en grupos se preparan para el debate; para esto se les facilita un conjunto de preguntas que servirán al propósito. Hacen primero un “entrenamiento” a nivel de sus grupos y luego mandan a un representante al debate de aula o inter-grupos. Se debate sobre los antecedentes, el proceso, el costo de los cambios y la trascendencia de la revolución rusa. Las preguntas de orientación son las siguientes: <i>¿Qué lleva al pueblo ruso a levantarse contra el gobierno del Zar? ¿Si ya no estaba el Zar porque los bolcheviques continuaron instando a la gente a levantarse ahora contra las nuevas autoridades?, ¿se justificaba esto? ¿Se justifica la forma cómo los líderes comunistas rusos lograron la transformación de su país? ¿Cuál es la trascendencia de la revolución rusa para la vida mundial?, ¿positiva o negativa?</i>	
	Recepción de la información	El docente, hace una presentación general del tema. Luego se proyecta el video: “La Batalla por la Economía Mundial”, los estudiantes toman apuntes. Un listado de preguntas les sirve de guía. Después se entrega una lectura a los alumnos. Los discentes realizan una lectura alternada (lectura exploratoria)	
	Formulación de criterios	Los estudiantes hacen la lectura de análisis y subrayan los aspectos más importantes del texto.	

<p><u>Juzga</u> las causas y los efectos que trajo consigo la Crisis Capitalista de 1929 (J.C.)</p>		<p>En diálogo con los estudiantes se establecen los criterios sobre los cuales se hará el juzgamiento, quedando más o menos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Libertad sin regulación no es libertad, es anarquía. -Es deber de los Estados asistir a su población pero lo es más si esta atraviesa por grandes necesidades 	100 minutos
	Contrastación de los criterios con el referente	<p>Los estudiantes se organizan en grupo y elaboran un organizador gráfico con la información seleccionada (espina de Ishikawa) y comparan los criterios establecidos con la información que han registrado de la lectura y la explicación del docente.</p>	
	Emisión de la opinión o juicio	<p>Los grupos salen a exponer su organizador y contestan preguntas de tipo reflexivo que le plantea el docente:</p> <p>¿Se pudo evitar la crisis del 29?, ¿quiénes fueron los responsables de semejante crisis? ¿Qué opinión te merece el impacto de esta crisis?, ¿quiénes fueron los más afectados?, ¿se merecían esto?</p>	
<p><u>Enjuicia</u> las causas y consecuencias políticas que trajo consigo la crisis de los años treinta en el Perú (J.C.)</p>	Recepción de la información	<p>El docente hace una explicación general del tema utilizando una línea de tiempo y luego se proyecta un video, indicándose a los estudiantes que anoten los aspectos más importantes. Luego los estudiantes reciben un material escrito y subrayan los aspectos más importantes del texto.</p>	100 minutos
	Formulación de criterios	<p>En diálogo con los estudiantes se establecen los criterios sobre los cuales se hará el juzgamiento, quedando más o menos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Si una organización política decide participar en un proceso electoral debe asegurarse que los organismos que lo llevan a cabo sean transparentes e imparciales, sino lo hace y participa debe abstenerse de cuestionar los resultados. -Las instituciones del Estado no pueden ser utilizadas como medios para perseguir a los opositores o “castigar” a los pueblos excluyéndolos de la atención estatal. -Frente a una situación de emergencia nacional (posibilidad de una guerra) todos los habitantes de un país deben deponer sus intereses y rencillas a favor de un gobierno de unidad. 	
	Contrastación de los criterios con el referente	<p>Formados en grupos, los estudiantes intercambian ideas sobre el contraste entre los criterios planteados y los hechos históricos que se estudian (referente).</p>	

	Emisión de la opinión o juicio	<p>El ejercicio de contrastación se expresa en la elaboración de un texto argumentativo (ensayo) el que se elaborará de forma individual. Para esto se le entrega una guía de ensayo, donde se indican los criterios a evaluar y las siguientes preguntas de orientación:</p> <p>¿Por qué se produjo la crisis de los años treinta?, ¿fue responsable la actuación de los actores políticos en esta crisis? ¿Qué consecuencias políticas y sociales trajo la crisis de los años treinta? ¿Deja alguna lección los hechos estudiados?, ¿cuál?</p>	
<p><u>Sustenta</u> argumentos a favor y en contra sobre el gobierno de las Fuerzas Armadas: 1968-1980, con énfasis en el periodo de Velasco (J.C.)</p>	Recepción de la información	<p>Esta parte empieza con una introducción del tema por parte del profesor. Con el propósito de explicar la secuencia de hechos se utiliza una línea de tiempo. Luego el docente orienta la lectura de un texto que aborda de forma general el tema.</p> <p>Una vez realizado esto se indica a los estudiantes que se proyectarán un grupo de videos que les ayudarán a proveerse de elementos que les serán útiles para la argumentación en el debate. El primero es un video que cuestiona al gobierno militar, en especial la fase de Velasco, mientras que el segundo y tercero lo presentan de manara más favorable; estas características de los videos serán inferidas por los discentes al observar la proyección. Hasta aquí ninguno sabrá si le tocará argumentar a favor o en contra del gobierno de Velasco.</p> <p>Los videos son los siguientes: “A 42 años de Velasco” (13.24 min.) “Jaime del Castillo entrevista a Ismael León Arias sobre la dictadura de Velasco y la de Fujimori” (6.44 min.) “Hildebrand simpatizó con Velasco” (2.50 min.).</p> <p>Los estudiantes tomarán nota y socializarán sus impresiones al término de la proyección; la socialización se hará en dos partes, luego de la proyección del primer video y al finalizar el tercero.</p>	100 minutos
	Observación selectiva de la información que permitirá sustentar	<p>En esta parte se forman grupos en función a las dos posiciones:</p> <p>3) Los que están a favor del gobierno de Velasco</p> <p>4) Los que están en contra.</p> <p>Cada grupo tendrá un máximo de cinco integrantes; en total serán cuatro grupos. El resto de estudiantes hará de público. Se entrega material escrito diferenciado,</p>	

		<p>para cada posición. Los que hacen de público recibirán un texto “neutral”. Los estudiantes leen con atención y subrayan los aspectos más importantes del material que les ha tocado y que les servirá para la sustentación. De ser posible recurrirán a otras fuentes escritas o electrónicas.</p> <p>En esta parte de la sesión se entrega a los estudiantes la ficha técnica del debate; esta les servirá para saber la dinámica que se seguirá en la siguiente parte del trabajo. Del mismo modo se les indica los materiales que deberán preparar para ambientar el espacio desde donde defenderán su posición: rótulos, pancartas, solapines, etc.</p>	
	<p>Presentación de los argumentos (aplicación)</p>	<p>Con apoyo de los estudiantes se prepara el “escenario” de debate; se acomodan las carpetas, se colocan pancartas y rótulos para identificar a cada participante. El docente explica con la ficha técnica correspondiente la dinámica del debate que consiste en dos rondas de participación por cada grupo, alternada también con dos rondas de participación del “público”. Al final, los coordinadores de cada grupo hacen un balance del tema, y una auto-evaluación de sus participaciones, cerrándose con una reflexión final de parte del profesor.</p> <p>La primera ronda servirá para que los polemistas planteen los argumentos a favor de sus posiciones; la segunda se empleará para rebatir los argumentos que fueron expuestos por los contrarios en la ronda anterior. En la primera ronda la participación de todos los miembros del grupo es obligatoria y con un tiempo máximo de 45 segundos, en la segunda es libre y el tiempo límite se extiende a un minuto.</p> <p>Los estudiantes que hacen de público evaluarán el accionar de los grupos pudiendo hacer preguntas relacionadas al tema o mostrar su apoyo u objeciones cuando disienten de lo dicho por los polemistas.</p>	

MATRIZ DEL INSTRUMENTO APLICADO A LOS ESTUDIANTES

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	Nº	INDICADORES
PLANIFICACIÓN	APRENDIZAJE POR CAPACIDADES	1.	El profesor comunica el aprendizaje esperado que se buscará alcanzar en la sesión de aprendizaje, resaltando la capacidad o habilidad específica (analiza, enjuicia, etc.)
	DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	2.	El profesor relaciona los temas de la clase con la realidad local, nacional o mundial.
	EVALUACIÓN	3.	El profesor indica el resultado o producto que deberá lograrse al final de la sesión de aprendizaje.
		4.	El profesor exhibe o comunica los criterios de evaluación que se utilizarán para evaluar el trabajo de los estudiantes.
	ESTRATEGIAS	5.	El profesor sigue una secuencia ordenada de acciones en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
		6.	El profesor explica el procedimiento de cómo se va a trabajar la capacidad o habilidad específica (analiza, enjuicia, etc.)
	METACOGNICIÓN	7.	El profesor, para concluir la sesión, pregunta qué nos pareció el tema, las acciones que se hicieron en su desarrollo, qué ha sido lo sencillo y lo difícil de entender, si el tema tiene alguna utilidad práctica, etc.
IMPLEMENTACIÓN	RECURSOS	8.	El profesor utiliza recursos como fotografías, afiches o periódicos en la sesión de aprendizaje.
		9.	El profesor utiliza equipos de audio o video para desarrollar las sesiones de aprendizaje.
		10.	El profesor trabaja la sesión de aprendizaje apoyado en los recursos que brinda la computación o el internet.
	MATERIALES	11.	El profesor prepara material impreso (lecturas, resúmenes, etc.) para el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
		12.	El profesor trae a la clase mapas o gráficos elaborados (líneas de tiempo, cuadros estadísticos, etc.) para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
	CONOCIMIENTO DEL ÁREA	13.	El profesor muestra conocimiento del tema
14.		El profesor emplea lenguaje claro y sencillo cuando explica	
15.		El profesor responde las dudas e inquietudes de los estudiantes sobre el tema tratado.	
16.		El profesor presenta diferentes materiales educativos para despertar el interés por el tema a trabajar.	
17.		El profesor hace preguntas sobre lo que conoces del tema a trabajar en clase (saberes previos)	

EJECUCIÓN	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	18.	El profesor formula preguntas asociando el nuevo tema con temas tratados antes.
		19.	El profesor elabora el título de la sesión con ayuda de los estudiantes.
		20.	El profesor dirige la lectura del tema que se está tratando.
		21.	El profesor organiza y dirige las acciones cuando se trabaja con audiovisuales.
		22.	El profesor promueve el uso de organizadores visuales.
		23.	El profesor orienta a los equipos de trabajo para un mejor logro de las acciones que realizan.
		24.	El profesor solicita trabajos donde se aplique el nuevo conocimiento adquirido en la sesión de aprendizaje.
	25.	El profesor utiliza otras formas de evaluación además de la prueba escrita y examen oral.	
	ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS	26.	El profesor insta a que respondan con argumentos las preguntas de reflexión/opinión, antes de iniciar el nuevo tema.
		27.	El profesor promueve la formación de grupos de trabajo para que los estudiantes intercambien opiniones y emitan pareceres por consenso (conclusiones que representen el pensamiento de todos)
		28.	El profesor promueve el diálogo durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
		29.	El profesor trabaja, en clase, la capacidad del juicio crítico
		30.	El profesor propicia el intercambio de puntos de vista permitiendo que se expresen juicios de valor (opiniones) distintos frente a un mismo tema
31.		El profesor promueve actividades como el ensayo que permite argumentar los puntos de vista que se tiene sobre los temas	
32.		El profesor emplea el debate para que los estudiantes confronten, con argumentos, sus opiniones frente a hechos históricos o de actualidad.	
33.		El profesor organiza estudio de casos para hacer que los estudiantes profundicen en el análisis, discusión y toma de decisiones sobre un tema específico.	

CUESTIONARIO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: "Mcal. Toribio de Luzuriaga" Grado y sección: 5° "B"

Fecha:

Sexo del encuestado:

Hora de Inicio:

Hora de Finalización:

INSTRUCCIONES: A continuación, se presentan varios indicadores relacionados con el desarrollo de la clase de Historia, Geografía y Economía. Marca con una X la que consideres pertinente. Recuerda que la información que brindas es anónima y busca simplemente mejorar el trabajo que realiza tu profesor, por ello te solicitamos ser lo más honesto posible en tus respuestas.

Nº	INDICADORES	ESCALA				
		Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1.	El profesor comunica el aprendizaje esperado que se buscará alcanzar en la sesión de aprendizaje, resaltando la capacidad o habilidad específica (analiza, enjuicia, etc.).					
2.	El profesor relaciona los temas de la clase con la realidad local, nacional o mundial.					
3.	El profesor indica el resultado o producto que deberá lograrse al final de la sesión de aprendizaje.					
4.	El profesor exhibe o comunica los criterios de evaluación que se utilizarán para evaluar el trabajo de los estudiantes.					
5.	El profesor sigue una secuencia ordenada de acciones en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					
6.	El profesor explica el procedimiento de cómo se va a trabajar la capacidad o habilidad específica (analiza, enjuicia, etc.).					
7.	El profesor, para concluir la sesión, pregunta qué nos pareció el tema, las acciones que se hicieron en su desarrollo, qué ha sido lo sencillo y lo difícil de entender, si el tema tiene alguna utilidad práctica, etc.					
8.	El profesor utiliza recursos como fotografías, afiches o periódicos en la sesión de aprendizaje.					
9.	El profesor utiliza equipos de audio o video para desarrollar las sesiones de aprendizaje.					
10.	El profesor trabaja la sesión de aprendizaje apoyado en los recursos que brinda la computación o el internet.					
11.	El profesor prepara material impreso (lecturas, resúmenes, etc.) para el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					
12.	El profesor trae a la clase mapas o gráficos elaborados (líneas de tiempo, cuadros estadísticos, etc.) para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.					
13.	El profesor muestra conocimiento del tema.					
14.	El profesor emplea lenguaje claro y sencillo cuando explica.					

15.	El profesor responde las dudas e inquietudes de los estudiantes sobre el tema tratado.					
16.	El profesor presenta diferentes materiales educativos para despertar el interés por el tema a trabajar.					
17.	El profesor hace preguntas sobre lo que conoces del tema a trabajar en clase (saberes previos).					
18.	El profesor formula preguntas asociando el nuevo tema con temas tratados antes.					
19.	El profesor elabora el título de la sesión con ayuda de los estudiantes.					
20.	El profesor dirige la lectura del tema que se está tratando.					
21.	El profesor organiza y dirige las acciones cuando se trabaja con audiovisuales.					
22.	El profesor promueve el uso de organizadores visuales.					
23.	El profesor orienta a los equipos de trabajo para un mejor logro de las acciones que realizan.					
24.	El profesor solicita trabajos donde se aplique el nuevo conocimiento adquirido en la sesión de aprendizaje.					
25.	El profesor utiliza otras formas de evaluación además de la prueba escrita y examen oral					
26.	El profesor insta a que respondan con argumentos las preguntas de reflexión/opinión, antes de iniciar el nuevo tema.					
27.	El profesor promueve la formación de grupos de trabajo para que los estudiantes intercambien opiniones y emitan pareceres por consenso (conclusiones que representen el pensamiento de todos).					
28.	El profesor promueve el diálogo durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					
29.	El profesor trabaja, en clase, la capacidad del juicio crítico					
30.	El profesor propicia el intercambio de puntos de vista permitiendo que se expresen juicios de valor (opiniones) distintos frente a un mismo tema.					
31.	El profesor promueve actividades como el ensayo que permite argumentar los puntos de vista que se tiene sobre los temas.					
32.	El profesor emplea el debate para que los estudiantes confronten, con argumentos, sus opiniones frente a hechos históricos o de actualidad.					
33.	El profesor organiza estudio de casos para hacer que los estudiantes profundicen en el análisis, discusión y toma de decisiones sobre un tema específico.					

Gracias por tu colaboración

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE

DOCENTE OBSERVADO : HUAYLLA ESPINOZA Freddy
OBSERVADOR PARTICIPANTE : Rosario Acuña Caldas
GRADO Y SECCION : 5° "B"

I. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE JUICIO CRÍTICO

- 1) ¿Qué actividades realiza al inicio de clase el profesor para dar a conocer a los estudiantes el aprendizaje esperado y la capacidad a trabajar en clase?
- 2) ¿Qué actividades realiza el profesor para relacionar los temas trabajados con la realidad local nacional o mundial?
- 3) ¿Qué actividades realiza el docente para dar a conocer a los estudiantes el resultado o producto que deberá lograrse en la sesión de aprendizaje?
- 4) ¿De qué manera el docente comunica a los estudiantes la forma cómo va a evaluar en la sesión de aprendizaje?
- 5) ¿Cómo se evidencia la planificación de la sesión de aprendizaje?
- 6) ¿Qué actividades promueve el docente para orientar a los estudiantes sobre cómo se va a trabajar la capacidad de juicio crítico en la sesión?
- 7) ¿Qué actividades realiza el docente para promover la metacognición?

II. IMPLEMENTACION DE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE JUICIO CRITICO

- 8) ¿De qué manera utiliza el docente recursos gráficos como fotos afiches o periódicos en la sesión de aprendizaje?
- 9) ¿De qué manera los recursos audiovisuales ayudan a los estudiantes a comprender el tema?
- 10) ¿De qué manera el docente emplea en la sesión de aprendizaje los recursos de la computación e Internet?
- 11) ¿De qué manera el empleo de lecturas complementarias del tema que se está desarrollando en la sesión ayuda a desarrollar la capacidad de juicio crítico?
- 12) ¿De qué manera el uso de mapas, gráficos (líneas de tiempo, cuadros estadísticos) en las sesiones de aprendizaje, facilita el aprendizaje de los estudiantes?

III.- EJECUCION DE ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD JUICIO CRITICO

- 13) ¿De qué manera se evidencia que el docente conoce el tema?
- 14) ¿Cómo se evidencia que el docente explica de forma clara y sencilla el tema?
- 15) ¿Cómo responde el docente las dudas e inquietudes de los estudiantes sobre el tema tratado?
- 16) ¿Cómo se evidencia que los materiales utilizados por el docente resultan atractivos y motivadores para el estudiante?
- 17) ¿Qué estrategias usa el docente para recoger los saberes previos de los estudiantes en relación al tema para construir el nuevo conocimiento?
- 18) ¿De qué manera el docente relaciona el nuevo conocimiento con temas tratados anteriormente?
- 19) ¿Qué actividades promueve el docente para la identificación del tema a trabajar?
- 20) ¿De qué manera el docente emplea la lectura dirigida?
- 21) ¿De qué manera el docente organiza y dirige las actividades cuando trabaja con audiovisuales?
- 22) ¿Qué organizadores visuales utiliza el docente para desarrollar capacidades de juicio crítico?
- 23) ¿De qué manera el docente orienta a los equipos de trabajo en las actividades en clase?
- 24) ¿Qué actividades propone el docente para aplicar el nuevo conocimiento?
- 25) ¿Cómo evalúa el docente las actividades desarrolladas en clase por los estudiantes en forma permanente?

- 26) ¿De qué manera el docente promueve que los estudiantes respondan con argumentos las preguntas de reflexión/opinión?
- 27) ¿De qué manera el docente promueve la participación activa de los estudiantes de forma grupal que permitan al estudiante construir sus conocimientos?
- 28) ¿De qué manera en la clase de HGE el docente fomenta el diálogo con y entre los estudiantes?
- 29) ¿Cómo se evidencia que el docente en sus sesiones trabaja la capacidad de juicio crítico?
- 30) ¿De qué manera el docente promueve el intercambio de puntos de vista entre los estudiantes?
- 31) ¿Qué actividades promueve el docente en clase para que el estudiante argumente puntos de vista sobre los temas trabajados?
- 32) ¿Qué actividades promueve el docente en clase para que los estudiantes confronten con argumentos sus opiniones sobre hechos históricos?
- 33) ¿Qué actividades promueve el docente para que los estudiantes profundicen en el análisis de un tema?