

Universidad Católica de Santa María

Escuela de Postgrado Doctorado en Educación



**APLICACIÓN DEL “PROGRAMA REDA” PARA MEJORAR LA
COMPETENCIA DE EXPRESIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA EN
ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL
COLEGIO PERUANO ALEMAN BEATA IMELDA Y EL COLEGIO
PERUANO ALEMÁN MAX UHLE, AREQUIPA 2018.**

Tesis presentada por la Maestra:

Rivera Mendoza,

Carmen Rosalynn

Para optar el Grado Académico de:

Doctora en Educación

Asesor:

Dr. Gutiérrez Aguilar,

Olger Albino

Arequipa–Perú

2020

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCUELA DE POSTGRADO
DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 22 de Junio del 2020

Dictamen: 000153-C-EPG-2020

Visto el borrador de tesis del expediente 000153, presentado por:

2016004742 - RIVERA MENDOZA CARMEN ROSALYNN

Titulado:

**APLICACIÓN DEL PROGRAMA REDA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DE EXPRESIÓN
ESCRITA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL
COLEGIO PERUANO ALEMÁN BEATA IMELDA Y ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO
INTERNACIONAL DEL COLEGIO PERUANO ALEMÁN MAX UHLE, AREQUIPA, 2018**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

**0291 - TEJADA PRADELL HUGO EDILBERTO
DICTAMINADOR**



**1065 - ARIAS MESSA FRIGIA LUCILA
DICTAMINADOR**



**1329 - GUTIERREZ AGUILAR OLGER ALBINO
DICTAMINADOR**

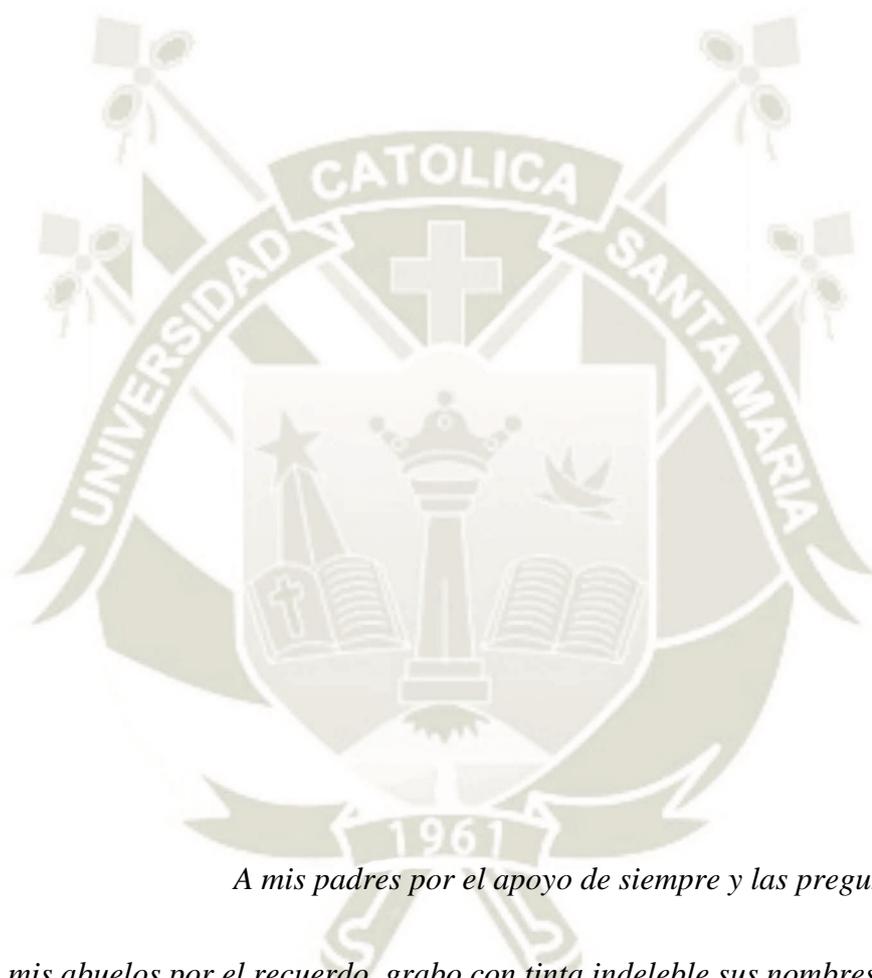


**2467 - CATERIANO CHAVEZ TATIANA JACQUELINE
DICTAMINADOR**



**6047 - NIETO BOLAÑOS NICOLA VERONICA
DICTAMINADOR**





A mis padres por el apoyo de siempre y las preguntas constantes,

A mis abuelos por el recuerdo, grabo con tinta indeleble sus nombres en mi corazón,

A Lucio por su paciencia infinita y por las madrugadas perdidas,

A mis hijos por el tiempo, el consuelo ante el fracaso,

A mis estudiantes por la motivación en el día a día;

Gracias por no dejarme vencer en el intento.



¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra, que Tú llevaste por la Tierra. Dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la belleza sea capaz de robarle mi ternura de todos los instantes.

Gabriela Mistral



Al colegio peruano alemán Max Uhle por brindarme la oportunidad de estudiar el doctorado y la confianza depositada en el logro de mis estudios académicos.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|-----------------------------|---|
| Resumen | |
| Abstract | |
| Introducción..... | 1 |
| Hipótesis | 4 |
| Objetivo General..... | 4 |
| Objetivos Específicos | 5 |

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

| | |
|---|----|
| I. Programa Reda | 7 |
| 1.2. Habilidades de aprendizaje en la competencia de expresión escrita..... | 11 |
| 1.3. Aprendizaje experiencial o de Kolb | 24 |
| 1.4. Pensamiento crítico reflexivo de orden superior..... | 25 |
| II. Competencia de expresión escrita argumentativa | 28 |
| 2.1. Habilidades Argumentativas | 28 |
| 2.2 Habilidades de redacción | 32 |
| III. Moodle | 34 |
| 3.1. Concepto..... | 34 |
| 3.2. Medios y módulos de naturaleza interactiva | 35 |
| 3.3. Recursos y módulos de naturaleza colaborativa. | 38 |
| 3.4. Características | 40 |
| IV. Análisis de los antecedentes investigativos | 41 |
| 4.1. A nivel local | 41 |
| 4.2. A nivel nacional | 42 |
| 4.3. A nivel internacional | 43 |

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

| | |
|---|----|
| 2.1. Técnicas e instrumentos | 48 |
| 2.2. Cuadro de operacionalización de variables..... | 49 |
| 2.3. Ubicación Espacial y Temporal | 50 |
| 2.4. Unidades de estudio | 51 |
| 2.5. Diseño..... | 51 |
| 2.6. Plan de Análisis de datos..... | 53 |

CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN

| | |
|---|-----|
| 3.1. Características de las unidades de estudio..... | 55 |
| 3.2. Resultados del pretest..... | 57 |
| 3.3. Resultados del postest | 61 |
| 3.4. Análisis comparativo del nivel de competencia (pretest – postest). | 70 |
| Discusión | 83 |
| Conclusiones..... | 86 |
| Recomendaciones | 87 |
| Referencias bibliográficas..... | 89 |
| Anexos | 100 |



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Sexo (unidades de estudio)..... | 56 |
| Tabla 2: Edad (unidades de estudio)..... | 56 |
| Tabla 3: Habilidades argumentativas (Pretest) Grupo control - experimental..... | 57 |
| Tabla 4: Habilidades de redacción (Pretest) Grupo control - experimental..... | 59 |
| Tabla 5: Habilidades argumentativas (Postest) Grupo control - experimental..... | 61 |
| Tabla 6: Habilidades de redacción (Postest) Grupo control - experimental..... | 64 |
| Tabla 7: Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa (Pretest) Grupo control - experimental..... | 66 |
| Tabla 8: Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa (Postest) Grupo control - experimental..... | 68 |
| Tabla 9: Habilidades argumentativas (Pretest - Postest) Grupo control..... | 70 |
| Tabla 10: Habilidades argumentativas (Pretest - Postest) Grupo experimental..... | 72 |
| Tabla 11: Habilidades de redacción (Pretest - Postest) Grupo control..... | 75 |
| Tabla 12: Habilidades de redacción (Pretest - Postest) Grupo experimental..... | 77 |
| Tabla 13: Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa grupo control (Pretest - Postest)..... | 79 |
| Tabla 14: Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa Grupo experimental (Pretest - Postest)..... | 81 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Sexo (unidades de estudio) | 55 |
| Figura 2 Edad (unidades de estudio) | 56 |
| Figura 3 Habilidades argumentativas (Pretest) Grupo control - experimental..... | 57 |
| Figura 4 Habilidades de redacción (Pretest) Grupo control - experimental | 59 |
| Figura 5 Habilidades argumentativas (Postest) Grupo control - experimental..... | 61 |
| Figura 6 Habilidades de redacción (Postest) Grupo control - experimental..... | 64 |
| Figura 7 Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa (Pretest) Grupo control - experimental..... | 66 |
| Figura 8 Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa (Postest) Grupo control - experimental..... | 68 |
| Figura 9 Habilidades argumentativas (Pretest - Postest) Grupo control | 70 |
| Figura 10 Habilidades argumentativas (Pretest - Postest) Grupo experimental..... | 72 |
| Figura 11 Habilidades de redacción (Pretest - Postest) Grupo control..... | 75 |
| Figura 12 Habilidades de redacción (Pretest - Postest) Grupo experimental..... | 77 |
| Figura 13 Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa grupo control (Pretest - Postest) | 79 |
| Figura 14 Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa Grupo experimental (Pretest - Postest)..... | 81 |

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ECE | Evaluación Censal de Estudiantes |
| EVA | Entornos Virtuales de Aprendizaje |
| HTML | Hiper Text Markup Language |
| IBO | International Baccalaureate |
| LMS | Learning Management System |
| MLP | Memoria a largo plazo |
| MO | Memoria operativa |
| MOODLE | Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment |
| REDA | Programa de Redacción Argumentativa |
| RSS | Really Simple Syndication |
| SCORM | Sharable Content Object Reference Model |
| TED | Tecnología, Entretenimiento, Diseño |
| TG | Trabajo Grupal |
| TI | Trabajo Individual |
| TP | Trabajo en Parejas |
| TIC | Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| VLE | Virtual Learning Environments |

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo determinar la eficacia de la aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle, Arequipa, 2018.

Corresponde a un enfoque cuantitativo de carácter explicativo relacionado con la eficacia de una estrategia, pretende exponer los resultados estadísticos de naturaleza experimental. El nivel de investigación es cuasiexperimental con dos grupos, un grupo control con 22 estudiantes y 31 estudiantes en el grupo experimental, se aplicó una prueba de entrada o pretest y una prueba de salida o postest, evaluados a través de una rúbrica de 10 categorías, “guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados” (Gatica, Urribaren, 2013, p.1). Se pretende establecer la influencia de una variable independiente “Programa REDA” sobre una variable dependiente: Competencia de expresión escrita argumentativa. El control de los grupos no se realiza en su totalidad puesto que se refiere a hechos sociales.

El “programa REDA” consta de 14 sesiones: 7 presenciales y 7 virtuales basadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas, sociales, pensamiento, autogestión y de investigación guiadas a través del aprendizaje experiencial de Kolb, fomentando el pensamiento crítico reflexivo. El estadístico utilizado fue el ji – cuadrado. La información fue procesada, sistematizada y analizada a través del programa estadístico SPSS 22.0.

Los resultados obtenidos demuestran que el 4.5% de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio alemán Beata Imelda presentaron nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en inicio después de la aplicación del postest, mientras que el 93.5% de estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio Max Uhle presentaron logro en el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa después de aplicar el “Programa REDA”. Lo cual comprueba la hipótesis de investigación.

Palabras clave: Programa REDA, competencia, habilidades argumentativas, habilidades de redacción.

ABSTRACT

The research aims to determine the effectiveness of the application of the "REDA Program" to improve the competence of written argumentative expression in students of the International Baccalaureate of the German Peruvian school Beata Imelda and the Peruvian Max Uhle, Arequipa 2019.

Corresponds to a quantitative approach of explanatory nature related to the effectiveness of a strategy, aims to expose statistical results of an experimental nature. The level of research is quasi-experimental with two groups, a control group with 22 students and 31 students in the experimental group, an entry test or pretest and an exit test or post-test were applied, evaluated through a heading of 10 categories, "precise guides that value the learning and products made" (Gatica, Urribaren, 2013, p.1). The aim is to establish the influence of an independent variable "REDA Program" on a dependent variable. Written argumentative expression competence. The control of the groups is not carried out in its entirety since it refers to social facts.

The REDA program consists of 14 face-to-face and virtual sessions based on the development of communication, social, thinking, self-management and guided research skills through Kolb's experiential learning, fostering reflexive critical thinking. The statistic used was the chi - square. The information was processed, systematized and analyzed through the statistical program SPSS 22.0.

The results obtained show that 4.5% of the students of the International Baccalaureate of the German school Beata Imelda presented level of competence of written argumentative expression in the beginning after the application of the post-test, while 93.5% of the students of the International Baccalaureate of the Max Uhle school presented achievement in the level of competence of argumentative writing after the application of the "REDA Program". This proves the research hypothesis.

Keywords: REDA program, competence, argumentative skills, writing skills.

INTRODUCCIÓN

La competencia de expresión escrita argumentativa involucra el desarrollo de diversas habilidades relacionadas con la contextualidad y las vivencias personales de los estudiantes, el plasmar por escrito una idea o conjunto de ideas son resultado del ordenamiento consciente e intencionado de su sistema cognitivo con el objeto de enunciar, sustentar y comentar una situación.

La Educación Básica Regular en el Perú, “contempla dentro de sus propósitos formar estudiantes críticos y reflexivos, capaces de hacer uso permanente del pensamiento crítico y para lograrlo se busca desarrollar capacidades esenciales como analizar reflexivamente diversas situaciones” (Cartagena, 2018, p. 1). Este proceso contempla una serie de pasos que van desde el simple hecho de escribir sobre motivos personales, estéticos hasta la planificación y redacción de un texto con una determinada intencionalidad. El presente trabajo de investigación titulado Aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle, Arequipa 2019; parte de la problemática que presentan los estudiantes del Bachillerato Internacional en el desarrollo de la competencia de expresión escrita argumentativa, la dificultad de darle una orientación crítica a sus opiniones frente a una situación problemática, polémica o controvertida a través de una redacción que refleje el manejo de herramientas cognitivas en el desarrollo de las habilidades propias de la competencia escrita.

Los resultados de las pruebas ECE (Evaluación Censal de Estudiantes) en la Secundaria del año 2018 determinan que, de un total de 538, 279 estudiantes y 13, 366 instituciones educativas, el 23.8% está en inicio y el 56% se encuentra en proceso en sus habilidades de redacción, demuestra que existe una dificultad en el desarrollo de la competencia escrita y más aún en la argumentativa que sustenta la aplicación de un programa de redacción argumentativa.

Una vez ubicada la problemática peruana se origina la necesidad de efectuar un trabajo de investigación que identifique las habilidades argumentativas y de redacción de los estudiantes del Bachillerato Internacional del último año de Secundaria para promover un espíritu de mejora. Habilidades importantes para el futuro personal y de desarrollo

académico universitario que debería ser el resultado de una enseñanza con flexibilización en base al conocimiento multidisciplinario, la estimulación del aprendizaje y orientado al desarrollo de habilidades comunicativas en la oralidad y la escritura a través de la diferenciación en la adquisición del conocimiento con retos propuestos a los estudiantes que los ayude a resolver problemas, acrecentar su metacognición y desarrollar su autoestima.

Se hace imprescindible el uso de herramientas presenciales y virtuales en el aprendizaje del estudiante que cursan el programa del Diploma del Bachillerato Internacional ya que el docente sabe que el desarrollo de la competencia textual muchas veces se torna difícil en un contexto tradicional como un salón de clase.

La competencia de la expresión escrita argumentativa en los estudiantes del Bachillerato Internacional debe orientarse al desarrollo de sus habilidades con conexiones interdisciplinarias a la crítica constructiva constante de sus tareas y a la motivación en el aprender sin formatos que les permitan abstraer el verdadero sentido de la argumentación de ideas. En base a la problemática presentada se plantea la pregunta ¿Cuál es la eficacia de la aplicación del “Programa REDA”, ¿para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle?

La presente investigación se encuentra en el campo de las Ciencias Sociales, en el área específica de Ciencias de la Educación y tiene como línea la Didáctica del aprendizaje comunicativo. Tiene dos variables: la variable independiente: “Programa REDA” con sus indicadores habilidades argumentativas y de redacción, aprendizaje experiencial, pensamiento crítico reflexivo y la variable dependiente: Competencia de Expresión escrita argumentativa con sus indicadores: Habilidades argumentativas y habilidades de redacción.

El tipo de investigación es de campo debido a que la data se obtuvo en el lugar de estudio de los sujetos. El nivel de investigación es cuasiexperimental se comparó dos grupos, el grupo experimental al que se aplicó el “Programa REDA” y el grupo control al que se aplicó solamente el pretest y el posttest, se utilizaron diversas estrategias en un determinado tiempo para medir el impacto de la investigación.

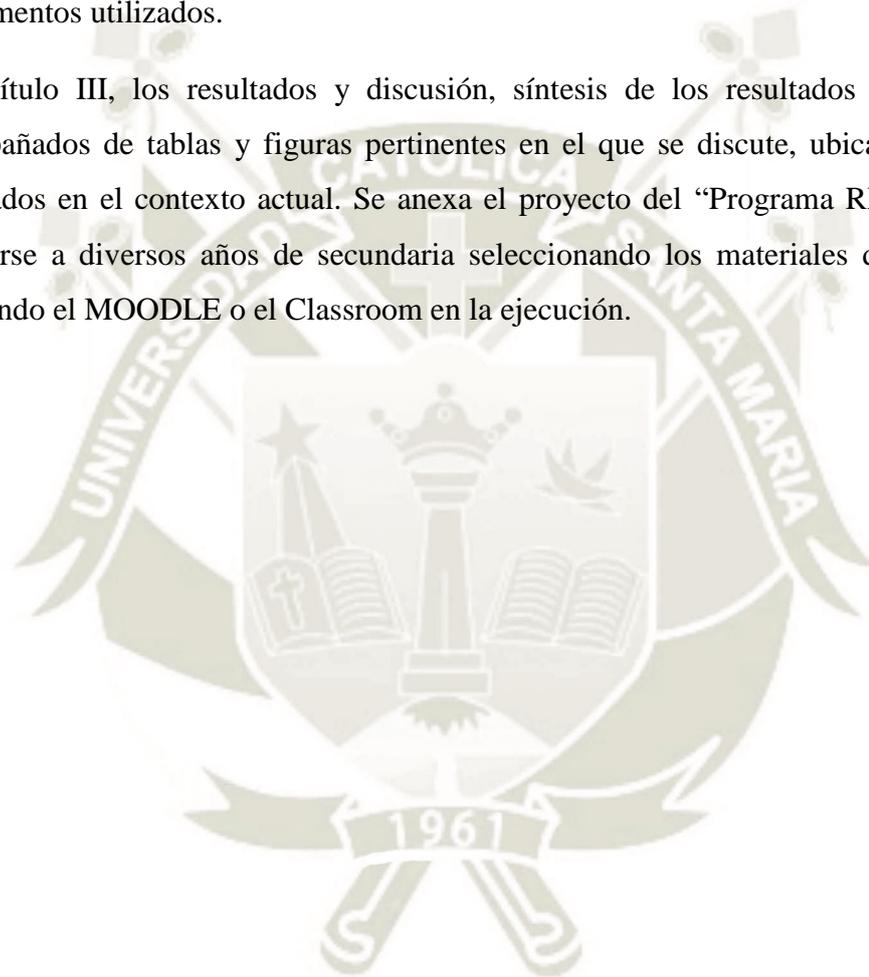
El “Programa REDA” se estructura de manera organizada, priorizando el aprendizaje colaborativo con estrategias metacognitivas y con una orientación multidisciplinaria en la práctica.

La investigación se realiza en tres capítulos distribuidos de la siguiente manera:

Capítulo I, el marco teórico con fundamentos sustentados en teorías referidas a las variables base para la comprensión del tema, la revisión y análisis de los antecedentes investigativos que corroboran y sirven de sustento al problema de estudio.

Capítulo II, la metodología en el que se describe las estrategias metodológicas utilizadas en la puesta en práctica de la investigación. Se señala los fundamentos de validación de los instrumentos utilizados.

Capítulo III, los resultados y discusión, síntesis de los resultados más importantes acompañados de tablas y figuras pertinentes en el que se discute, ubica y confronta los resultados en el contexto actual. Se anexa el proyecto del “Programa REDA” que puede adaptarse a diversos años de secundaria seleccionando los materiales de las sesiones y utilizando el MOODLE o el Classroom en la ejecución.



HIPÓTESIS

Dado que la argumentación escrita requiere de una metodología específica que englobe habilidades comunicativas, estructuras discursivas, organización de conceptos y mecanismos de textualización es probable que en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” se obtenga una mejora significativa de la competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle de Arequipa en comparación con los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda de Lima.

Hipótesis nula

H_0

No existen diferencias significativas en el mejoramiento de la competencia de expresión escrita argumentativa pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” en los estudiantes Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle de Arequipa y los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda de Lima.

Hipótesis alterna

H_1

Existen diferencias significativas en el mejoramiento de la competencia de expresión escrita argumentativa pre y postes de la aplicación del “Programa REDA” en los estudiantes Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle de Arequipa y estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda de Lima.

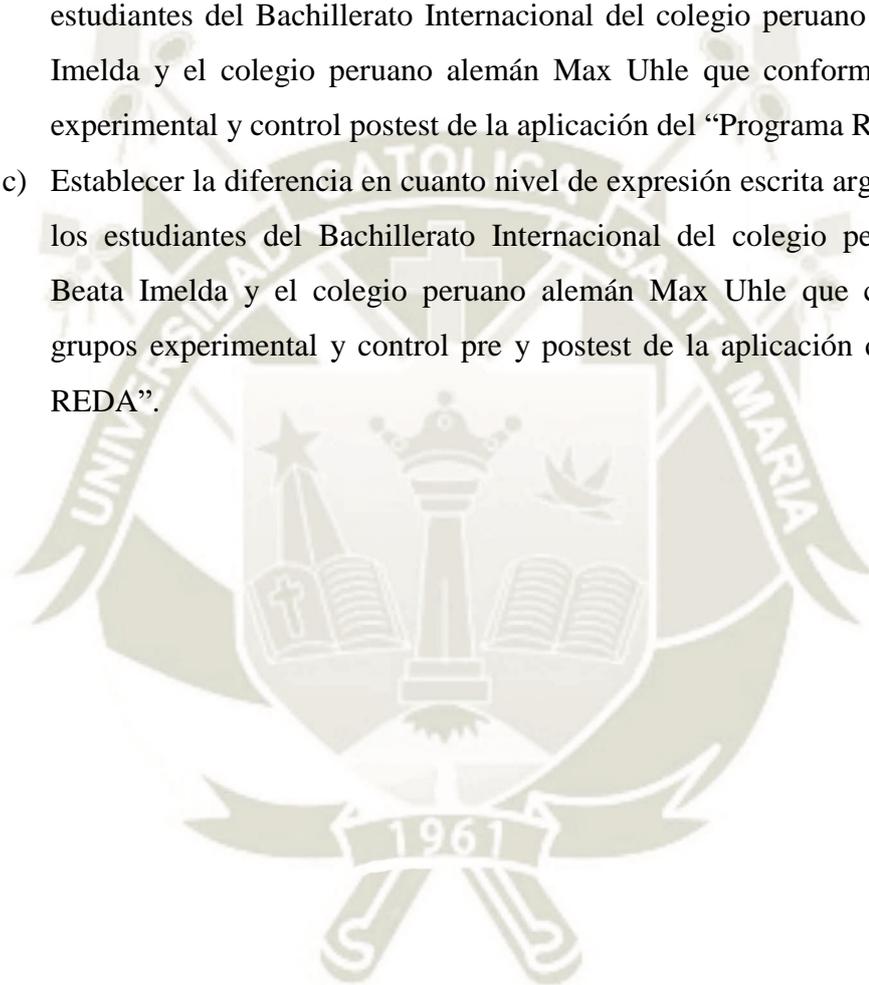
Objetivos de la investigación:

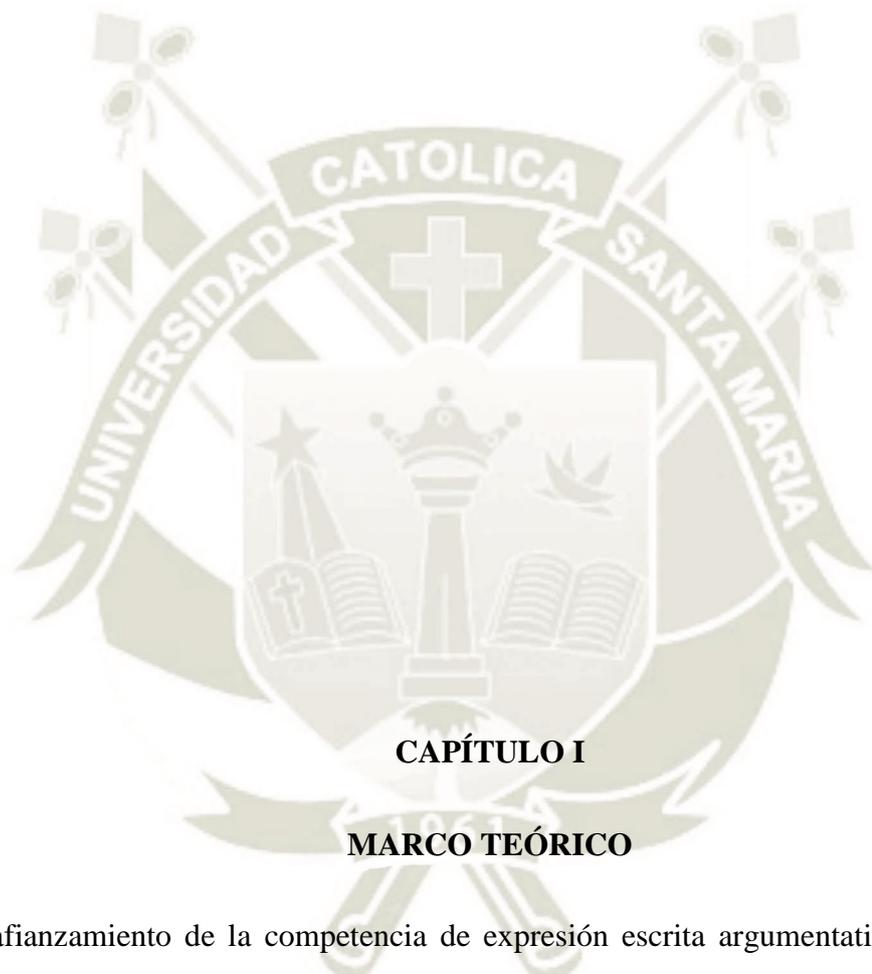
Objetivo General:

Determinar la eficacia de la aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle pre y postest de la aplicación del “Programa REDA”.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle que conforman los grupos experimental y control pretest de la aplicación del “Programa REDA”.
- b) Identificar el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle que conforman los grupos experimental y control postest de la aplicación del “Programa REDA”.
- c) Establecer la diferencia en cuanto nivel de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle que conforman los grupos experimental y control pre y postest de la aplicación del “Programa REDA”.





CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

El afianzamiento de la competencia de expresión escrita argumentativa es una de las metas principales que de todo estudiante en especial de los últimos años de estudios secundarios debe lograr, debido a que estas competencias comunicativas son la base para plasmar conexiones entre su contexto propio y ajeno.

En la competencia argumentativa se “desarrollan habilidades que implican procesos mentales complejos, que permiten al estudiante realizar reflexiones sobre su aprendizaje y las conexiones con su contexto local y global” (Bloom, Madaus; 1981, p.13). Es necesario establecer estrategias para fomentar el pensamiento visible con sesiones que promuevan habilidades que se relacionen con la argumentación en la oralidad y la escritura para afrontar exigencias académicas futuras.

I. Programa Reda

El programa Reda (redacción argumentativa) elaborado por la investigadora, surge como una inquietud personal sobre el desarrollo de las competencias de expresión escrita argumentativa que necesitan los estudiantes para enfrentar un contexto que va más allá del ciclo escolar y que le permita abordar con capacidad crítica diversos textos que se les presenten en niveles superiores de su conocimiento.

Se estructura en base a una serie de estrategias metodológicas centradas en el proceso de composición escrita en un entorno interactivo. “El cambio en el enfoque de estudio de la escritura supuso un punto de inflexión en el objeto de estudio, que pasó, de centrarse en el producto textual, a centrarse en el estudio del proceso de composición escrita” (Levy; Olive, 2005) citado por Fidalgo; García (2015, p.53).

El programa se estructura en base al entendimiento del desarrollo de las habilidades de escritura y argumentativas como:

Una conducta cognitiva sumamente compleja en la que intervienen múltiples procesos cognitivos, no sólo relacionados con la producción textual, sino también con otras actividades cognitivas implicadas en el proceso, como la planificación, la edición y la revisión de textos continuos y sus diferentes subprocesos. (Fidalgo; García, 2015, p.52)

Poniéndose en práctica a través del uso el aprendizaje combinado o “Blended learning” que se define como: “La utilización de una combinación de clase tradicional y aprendizaje en línea, lo que facilita el aprendizaje activo e independiente” (IBEC, 2018, p.18). Con el fin de desarrollar habilidades de comunicación, investigación, autogestión, pensamiento y sociales, utilizando las estrategias del aprendizaje experiencial de Kolb fomentando el pensamiento crítico reflexivo de orden superior a través de sesiones presenciales y virtuales. “Los avances tecnológicos actuales emergentes en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacen posible desarrollar entornos de aprendizaje interactivos para apoyar nuevas formas de aprendizaje” (Milrad, 1999, p. 1).

REDA permitirá:

Conferir un rol activo al estudiante involucrándose en la realización de actividades que implican el análisis y la solución de problemas, casos o proyectos, en ambientes de aprendizaje donde tienen acceso a recursos variados

que soportan el proceso, permitiendo la interactividad con diferentes agentes del ambiente y dando oportunidades de aplicar el conocimiento que se construye, especialmente en situaciones auténticas. (Peñalosa, y Castañeda, 2008, p. 249)

Guerrero (2011) manifiesta que pueden darse diversas alternativas de carácter pedagógico y didáctico que “aprovechen la relación positiva entre lectura, escritura y metacognición, para desarrollar competencias metacognitivas en el desempeño de textos argumentativos. A través de metodología que potencien sus habilidades y permitan estructurar un texto que defienda o contradiga sus propios pensamientos” (p.34).

En su investigación, García manifiesta que:

La capacidad argumentativa es esencial en el ámbito educativo, ya que es una competencia que el alumnado necesitará desarrollar para desenvolverse en su vida diaria y transmitir sus pensamientos, defender sus ideas, mantener diálogos abiertos y comprensivos con los demás, etc. (García, 2015, p.1)

Pero que muchas veces se agota en diversas clases de tipo magistral, sin profundizar en las habilidades que necesita o que debe desarrollar el estudiante para poder redactar un texto de naturaleza crítica.

La necesidad de desarrollar habilidades de argumentación a través de sus propias habilidades metacognitivas se ponen en práctica a través de estrategias activas de carácter individual y grupal que permitan la reflexión de los estudiantes de su contexto tanto local y global por medio de mecanismos cercanos a ellos como son las tecnologías de la información canalizada a través de una plataforma de aprendizaje. Para Cobo y Moravec (2011), citado por González (2018, p. 16) “El uso de las tecnologías de la información presenta nuevas formas de concebir el aprendizaje”.

Pudiéndose explicar como prácticas del ambiente formal en entornos informales, despertando la diversidad de intereses y conexiones creativas en un aprendizaje denominado invisible.

Las habilidades argumentativas, implican procesos de construcción de discursos con el fin de apoyar o refutar una posición, e identificar las debilidades en las opiniones, planteamientos propios, o del oponente, además, es un proceso que permite poner a prueba las incertidumbres para extraer el significado de los

argumentos y lograr una comprensión profunda de los mismos. Monsalve (2012, p.2), cita a Mac Alister (2001)

El objetivo del intercambio de ideas a través de entornos digitales, tienen como punto de partida que los estudiantes manifiesten, relacionen y propongan distintas opciones, que finalicen en la reflexión sobre la verdadera significancia de los argumentos presentados por sus compañeros.

El “Programa REDA” se fundamenta en la “Teoría de redacción como proceso cognitivo” de Flower y Hayes (1996) en el que en base a tres elementos principales (planear, traducir y examinar) y una cantidad de subprocesos a disposición del escritor le permite pensar en un saber hacer otorgando a las estrategias que utilizó para realizarlos naturaleza de comprobable (p.14).

El programa se estructura en cuatro procesos básicos:

1. La puesta en práctica de la redacción de un argumento es el cúmulo de pasos diferenciados de la reflexión crítica esquematizados y relacionados por el escritor en el momento de realizar la redacción.
2. Los esquemas poseen una estructuración basada en jerarquías con una potencialidad inclusiva en la que las relaciones entre ideas pueden generar a su vez otras en diversos tipos de textos en especial el argumentativo.
3. La realización de la redacción propiamente dicha es una organización de jerarquías del pensamiento en busca de un objetivo, que evoluciona en otras metas más eficientes y complejas a medida que se desarrolla el escrito.
4. Los redactores generan objetivos inherentes a ellos en base a dos estrategias: presentando metas de alta jerarquía y sustentando objetivos dependientes de las primeras metas que coadyuvan la intencionalidad argumentativa que “se va desarrollando en el escritor, cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros nuevos” (Flower y Hayes, 1996, p. 14).

Se fundamenta en relación a cinco elementos:

1. **La indagación retórica** que se presenta a lo largo de las sesiones virtuales y presenciales a través de la presentación de tareas de naturaleza individual o grupal. La asignación de trabajos pensando en los receptores posibles (indirecta) le permita al estudiante delimitar las temáticas de sus escritos y la realización fáctica de sus competencias de redacción argumentativa pensando en la motivación de la exteriorización de su juicio crítico. “Ayuda a recordar y evaluar sus conocimientos, fruto de un aprendizaje logrado a través de diversas contextualidades, ponerlas en práctica en nuevas experiencias para lograr un aprendizaje significativo trascendente” (Rivera, 2018, p. 25).

2. **El producto creado** es el resultado de los procesos vividos en el desarrollo de sus habilidades conflictuándolas en el momento de ponerla en práctica “los saberes previos” y las estrategias para asumir nuevos retos relacionados con su redacción. “Sirve para transmitir gran cantidad de información en un formato simbólico bidimensional y simplificado que al constituirse como sistema incorporando determinadas reglas y convenciones, permite operar sobre la realidad disciplinar” (Lorenzo, 2016, p.94).

3. **Memoria de trabajo a través del aprendizaje experiencial** con un procesamiento activo a través de una atención permanente procurando que las estrategias motivadoras pertenezcan al entorno del alumno permitirá alejarse de la memoria a largo plazo que no permite al estudiante probablemente aportar “algo nuevo” teniendo conocimientos prefijados del texto que no le permite la organización de sus ideas para consolidarla en un texto de carácter argumentativo y de un corto plazo con capacidad limitada.

La memoria de trabajo es necesaria para mantener los objetivos en la resolución de problemas, procesar información rápidamente, para la comprensión del lenguaje, para almacenar información sobre un texto leído mientras se codifica el resto y para la comprensión de frases. Baez (2013, p.9) cita a Conrad (1964)

4. **Planteamiento de la diferenciación** las diversas opciones en el momento de escoger la tarea le permiten al estudiante sentirse seguro de sus propias habilidades y fijar sus propios objetivos de trabajo y con ellas poder ser soporte del aprendizaje de sus compañeros en diversas modalidades presenciales y virtuales. Se refiere a las potencialidades que presenta cada alumno. Puesto que cada individuo es igual y

diferente a la vez, es necesario crear espacios que permitan un aprendizaje flexible y abierto, que permita su ajuste a todos y cada uno de los perfiles del aula.

5. Verificación En la medida que desarrollan su pensamiento crítico los estudiantes son capaces de controlar su proceso y progreso, en la que se familiarizan con la evaluación como parte de su crecimiento y desarrollo personales. “Esta verificación funciona como estrategia, determinando cuándo un escritor pasa al proceso siguiente” (Flower y Hayes 1996, p.9).

1.2. Habilidades de aprendizaje en la competencia de expresión escrita

1.2.1. Definición de habilidad

El glosario Cedefop de la Comisión Europea define habilidad “como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas” (Cedefop, 2008, p. 99).

En psicología Gardner define las habilidades cognitivas como “operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto puede apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ellos” (2016, p. 35).

En pedagogía el término “habilidad” se plantea bajo un concepto más amplio, para referirse a las habilidades que Gardner llamó cognitivas, pero además de las relacionadas con la metacognición y las emocionales.

Las destrezas de tipo cognitivo se relacionan con las habilidades de asimilación del conocimiento y la reflexión crítica que en un contexto educativo frecuentemente se les denomina “habilidades de aprendizaje”.

Las destrezas emocionales abarcan las habilidades de comportamiento, regulación de lo afectivo, base para referirse a ámbitos como la actitud, la resiliencia, la persistencia y la motivación personal; las cuales son eje de los resultados académicos.

Las habilidades metacognitivas se usan para monitorear la eficiencia de sus procesos y destrezas de conocimiento, con la finalidad de entender y supervisar de manera óptima su metacognición. “La toma de conciencia, capacidad de controlar, supervisar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje del estudiante” (Mazzarella, 2008. p. 34).

En el momento de manifestarse una destreza innata o una cualidad inherente, es factible que también que se ponga en práctica una habilidad.

Las habilidades se diferencian de las capacidades y el talento naturales en que el dominio de las habilidades puede mejorarse mediante el uso intencionado de técnicas y estrategias, los comentarios recibidos y los desafíos. Por lo tanto, no hay duda de que las habilidades pueden enseñarse. (IBO, 2016, p. 54)

El desarrollo de las habilidades en el momento de la enseñanza y el aprender de los estudiantes va más allá que poner en práctica su cognición. La noción radica en desarrollar frecuentes rutinas a través de la práctica de destrezas afectivas y metacognitivas, motivando a que “Los estudiantes vean el aprendizaje como algo que realizan por sí mismos de forma proactiva, y no un suceso oculto que les ocurre como reacción a la enseñanza” (Zimmerman, 2000, p. 84).

Es decir que determinados docentes han interiorizado la relevancia de trazarse objetivos cuando aprenden, planteándose interrogantes significativas, cuestionándose sobre los asuntos planteados en las sesiones motivándose y siendo resilientes ante el fracaso, “Probar diferentes procesos de su propio conocimiento, reflexionar sobre sus logros, y modificar sus procesos de aprendizaje cuando es necesario” (Zimmerman, 2011, p. 38).

Las cinco categorías fundamentales en que se agrupan los tres tipos de habilidades estrechamente vinculadas entre sí son las destrezas de pensamiento, comunicación, sociales, autogestión e investigación.

1.2.2. Habilidades de pensamiento

Todo enfoque constructivista se basa en el desarrollo de habilidades del pensamiento, el docente es el principal facilitador de los conocimientos en cuanto planifica, prepara e incentiva el desarrollo de la sesión, ayuda a los estudiantes a adentrarse a la temática presentada, adaptarse al conocimiento, o convertir la información que recibe en significativa.

Esta conversión cognitiva y valorativa siempre se renueva a través de nuevas experiencias de aprendizaje y los nacimientos de nuevas estructuras relacionadas con la apropiación. En la realización de las destrezas de pensamiento la resolución de conflictos se debe realizar a través de las propias iniciativas sin que se encuentre ningún intermediario de por medio, abarcan otras habilidades relacionadas como son la metacognición y la reflexión.

Otras categorías de las habilidades de pensamiento también enfatizan comportamientos “como la curiosidad, la flexibilidad, el planteamiento de problemas, la toma de decisiones, la razonabilidad, la creatividad, la asunción de riesgos y otras conductas que apoyan el pensamiento crítico y creativo” (Costa; Kallick, 2000, p. 56). Es decir que el desarrollo de la habilidad promueve una mentalidad abierta y fomenta la curiosidad primer paso para la adquisición de otro tipo de destrezas.

Metacognición

Se define como “la toma de conciencia, el control del proceso y la autorregulación que da lugar a la organización para enfrentar las necesidades y adaptarse al medio” (Mazzarella, 2008, p. 23).

Es debatible si la metacognición es una habilidad o un estado mental de la persona, pero sin duda alguna el preguntarse cómo los estudiantes adquieren su conocimiento, los hace conscientes de lo valioso de su aprendizaje, pudiendo el profesor a invitar a la organización y a la retroalimentación del conocimiento en el que se haga uso de técnicas de estudio en el que refuercen su aprendizaje y autoevalúen sus propios resultados en relación a su propia contextualidad.

Reflexión

Cumple un rol importante en el momento de aprender a aprender y es parte de una de las habilidades del pensamiento. Es parte del proceso de toda actividad cognitiva tanto en lo presencial como en lo virtual, promueve la autoevaluación y la autoestima.

Pueden ser escritas (por ejemplo, ensayos de reflexión, diarios de lectura o estudios de casos), orales (por ejemplo, presentaciones), artísticas y creativas (por ejemplo, fotos u otras imágenes de escenas que puedan utilizarse para fomentar un debate). Pueden incluir elementos de diferente tipo (por ejemplo, carpetas de trabajos). Las herramientas en línea como blogs (diarios de reflexión), wikis (páginas web de colaboración), historias y “podcasts” digitales, microblogs interactivos y las redes sociales también ofrecen buenas oportunidades para llevar a cabo actividades de reflexión. (IBO, 2016, p. 78)

Logra que lo que verdaderamente aprendió sea significativo en el instante de ponerlo en práctica en otro tipo de situaciones más allá del ámbito escolar, reflexionando sobre la naturaleza de las temáticas planteadas, extrayendo un juicio que le permita reafirmar o modificar perspectivas.

Estrategias para desarrollar las habilidades del pensamiento

A. Presentar tareas de ayuda. De manera individual, colaborativa o cooperativa que fomentan la toma de decisiones, la necesidad de investigar tanto individual como en grupo, indaguen en su contexto reflexionando sobre su entorno, inventen y resuelvan problemas para que su conocimiento sea reflexivo e involucren en cada actividad de aprendizaje un conocimiento nuevo. “En donde el estudiante sea capaz de realizar múltiples operaciones con el conocimiento adquirido, y además, establecer relaciones disciplinares e interdisciplinares de mayor complejidad” (Lara, 2012, p.6).

B. Adecuar del diseño pedagógico con la evaluación. Se debe evaluar el aprender a aprender a través de un qué y un cómo, los conceptos deben servir de base para la resolución de las tareas aplicándolas a metas que fomenten su pensamiento crítico reflexivo con una evaluación de sus procesos con un diseño pedagógico flexible.

C. Estimular constantemente las actividades propuestas. A lo largo de la actividad de aprendizaje la estimulación debe contener hábitos de carácter autorregulatorios, adquirir conciencia y deliberación sobre los procesos de cognición.

El aprendizaje es un evento, es decir - que se traduce en - un cambio de estado, en la manera de pensar, de sentir y de actuar del estudiante. Pero ese evento sólo ocurre como parte de una actividad y la acción que llamamos estudiar. (Villarini, s.f. p.40)

C. Fomentar la autorregulación. Poner en práctica constantemente hábitos mentales, es decir organizar, planificar, analizar, comentar en la oralidad y en la escritura, sensibilizarse con la retroalimentación naturalizándola en la práctica. Permitiendo “Al estudiante generar comportamientos de organización de su tiempo, planificación, ejecución y supervisión de su propia forma de estudio” (Valenzuela, 2013, p.68).

D. Motivar el compromiso con el aprendizaje. Encontrar soluciones, indagar por la respuesta, tolerar frustraciones, superando sus propias metas y buscar siempre nuevas formas de conocimiento para aplicarlas a diversas situaciones. “El estudiante identifica y hace una exploración de los recursos externos (humanos o materiales) para obtener ayuda con las tareas específicas de aprendizaje. El docente debe entregar las condiciones adecuadas para dicha búsqueda” (Zimmerman, 2011) citado por (Valenzuela, 2013, p. 69).

1.2.2. Habilidades de comunicación

La expresión “habilidades de comunicación” es muy amplia y consta de un conjunto de varias habilidades y formas de interacción diferentes. Binkley, 2010 establece que las habilidades de comunicación imprescindibles para los adolescentes son:

- Interactuar a través de la oralidad o la escritura, interpretar o lograr que las demás personas de su entorno entiendan un mensaje determinado con diversas intencionalidades en una diversidad de contextualidades.
- Recepcionar una diversidad mensajes emitidos por el destinador en una diversidad de momentos comunicativos de forma transparente y abreviada.
- Leer una diversidad tipológica de textos, proponiendo sus propios mecanismos de interiorización adaptándolos para distintas intencionalidades de lectura (leer para recabar datos importantes, para interiorizar más el conocimiento o simplemente porque le resulta placentero).
- Redactar distintos textos con indistintos objetivos y regular “el proceso de escritura (desde la redacción de un borrador hasta la revisión final)” (Binkley, 2010, p. 59).
- Crear razonamientos propios, orales o escritos, de forma persuasiva con puntos de vista coherentes.
- Usar indistintas herramientas de organización de la información (notas, organizadores, mentefactos, entre otros.) para realizar, poner en práctica o interiorizar diversos tipos de textos escritos u orales complejos desde un sencillo enunciado, un fragmento, un discurso, mesas redondas, debates, etc.

Estrategias para desarrollar las habilidades de comunicación

Hay muchas estrategias que se pueden utilizar para potenciar en los estudiantes el desarrollo de destrezas comunicativas. Por ejemplo, Mendler (1983, p. 154) “ofrece ocho consejos sencillos para fomentar la buena comunicación en el aula”:

A. Brindar ejemplo de una buena conversación. En particular con los estudiantes que tengan problemas en este aspecto, verbal y preverbal en relación al contexto de interrelación.

B. Motivar las señales físicas en la interacción. Dando lugar a la expresión corporal que conlleve a la manifestación de ideas sin temor a la participación con el fin de promover la asertividad en el aula. “Que constituye el grado óptimo de utilización de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación” (Van der Hofstandt, 2005) citado por (Corrales, 2017, p. 61).

C. Reprobar los menosprecios y los comentarios hirientes. Interviniendo en el momento con una pausa y un llamado a la toma de decisiones en cualquier problemática a través de la reflexión de los involucrados

E. Plantear preguntas abiertas. Con el fin de promover la creatividad en la respuesta, en un inicio para indagar los saberes, motivar al diálogo y la conversación, aperturar perspectivas con diversas respuestas en la consolidación de sus aprendizajes y al finalizar para retroalimentarse de lo aprendido y reflexionar sobre su proceso.

F. Poner el pensamiento por delante del conocimiento. Presentar situaciones que ayuden a visibilizar sus razonamientos en base a situaciones de la vida y la interacción con sus pares “hacer visible el pensamiento contribuye a tener procesos eficaces de aprendizaje, pues el estudiante tiene la oportunidad de expresar sus ideas, conocimientos previos y sentimientos sobre lo que hace” (Morales, 2015, p. 92).

G. Mantener conversaciones informales. Que permita conocer la individualidad de los estudiantes, su estado emocional y la predisposición en la sesión de aprendizaje.

H. Tener contacto visual. En el momento de la conducción de la actividad, atendiendo a las preguntas y dialogando con los estudiantes. En una sesión amena con pausas cuando la situación lo amerite.

I. Fomentar que se pidan y se respeten los turnos para hablar. Para fomentar el desarrollo de actitudes y valorar la opinión de los involucrados con el fin de relacionar según Nápoles (2016) “lo afectivo, lo cognitivo y lo comportamental que conforman el desarrollo de habilidades” (Nápoles, 2016, p.14).

1.2.4. Habilidades sociales

Es un cúmulo de actitudes y aptitudes emitidas por los estudiantes en situaciones interrelacionales en el que se expresa su emocionalidad, actitudes, anhelos, opiniones adecuándose a su espacio y ambiente, pensando en el otro con empatía, con capacidad de resolución de los problemas inmediatos a una determinada situación, tolerando la frustración. Para Roca (2014) “Son pautas de funcionamiento que nos permiten relacionarnos con otras personas, en forma tal, que consignamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto como a largo plazo” (Roca, 2014, p. 11).

Para desenvolverse de manera eficiente en un contexto escolar, los estudiantes tienen que desarrollar habilidades de interacción y comportamiento social con sus compañeros y con sus profesores. En este sentido, “La capacidad de socialización es una habilidad necesaria para que se produzca una verdadera integración, caracterizada por la existencia de una estabilidad personal y emocional” (Del Moral, et.al, 2016, p.33). Son habilidades intrínsecamente vinculadas a las habilidades de comunicación ya que a través del lenguaje verbal y paraverbal se interaccionan en un ambiente colaborativo.

Las habilidades de naturaleza social no se reducen, a simples destrezas comportamentales. Están constituidas por diversos componentes fisiológicos (tasa cardiaca, respiración...), paralingüísticos (tono, volumen...), verbales (preguntas, comentarios, mensajes latentes y constantes...) y no verbales (mirada, expresión facial y postural, distancia interpersonal...). (Rodríguez; Montanero, 2016, p. 78)

La habilidad social debe practicarse a través de modelos de actuación en situaciones concretas precedida de instrucciones verbales, ensayando la conducta como por ejemplo

juego de roles, haciendo retroalimentaciones a través de comentarios en clase con tareas reflexivas para la casa.

Estrategias para desarrollar las habilidades sociales

A. Reconocer y expresar sentimientos. A través de propuestas interactivas en el trabajo en parejas o en grupo con espacios para preguntarse sobre su emocionalidad, qué siento en el momento de trabajar.

B. Enunciar inquietudes, rechazar propuestas. Invitar a la sinceridad en las participaciones reiterando que las críticas son hacia el trabajo, nunca a la persona y que de ser necesario hay un no como respuesta que debe ser respetado y argumentado.

C. Aceptar la crítica y pedir disculpas. Muchas veces se torna difícil la interacción ya que no se está preparado para las críticas siempre debe hacerse una reflexión sobre el accionar individual de los estudiantes en relación con los integrantes de la actividad de aprendizaje.

D. Trabajar en equipo. Entrenar constantemente el trabajo a través de métodos que permitan afianzar la habilidad social con asertividad, empatía en la práctica con respeto a las opiniones y a la crítica constructiva.

1.2.5. Habilidades de investigación

Las destrezas investigativas son eje central en todo trabajo académico, pero los medios utilizados y la manera de acceder a la información no son las mismas que hace 20 años atrás. Marland clasificó las habilidades investigativas en nueve etapas sucesivas:

- Formular y analizar necesidades
- Identificar y valorar fuentes probables
- Encontrar recursos individuales
- Examinar, seleccionar y descartar fuentes
- Cuestionar fuentes
- Registrar y almacenar datos

- Hacer interpretaciones, análisis, síntesis y evaluaciones de las diversas informaciones recabadas
- Presentar y comunicar el trabajo resultante
- Evaluar lo conseguido. (Marland,1972, p.35)

En la actualidad, investigar significa comparar, contrastar y validar la información que por diversos medios tanto primarios como secundarios se acopia, para seleccionar lo pertinente, delimitando las diversas informaciones valorando la sustentabilidad de sus enunciados.

Internet se convierte en la alternativa más rápida y fácil en la búsqueda de información en la sociedad de hoy en día, las habilidades que se necesitan para utilizar correctamente la información que se muestra a través de la web son indispensables para cualquier estudiante del siglo XXI. A pesar que frecuentemente se considera a los adolescentes como los usuarios “que más saben”, ellos no son siempre competentes en la investigación autónoma. Muchos de ellos tienen habilidades de búsqueda menos desarrolladas que los adultos, cuentan con técnicas, estrategias básicas para realizar búsquedas sencillas y navegar por diversos medios. “Las cuatro habilidades más importantes de investigación en Internet que los estudiantes necesitan son la exploración, el reconocimiento, la búsqueda y el seguimiento” (Bates, 2002, p. 124).

La Exploración (o navegación): es la habilidad con más recurrencia en los estudiantes, la característica más resaltante es que al iniciar se presenta la indagación, pero que no profundiza, sino la superficialidad en cada una de las lecturas del contenido. El problema de la fase exploratoria es que muchas veces es la única en la que se quedan los estudiantes sin una guía adecuada. (Bates, 2002, p. 124)

Cuando pensamos en la búsqueda hacemos uso de operadores booleanos y limitadores para optimizar la indagación de la información a través de buscadores de tipo general por ejemplo Google o Yahoo y de clase más específica o académica por ejemplo una biblioteca universitaria, una base de datos comercial o Google Académico.

En tanto que el reconocimiento se relaciona con la capacidad crítica reflexiva, teniendo en cuenta que de la información que se encuentra en Internet, no

necesariamente la totalidad es útil para determinado trabajo, analizar su pertinencia, delimitar lo necesario de lo innecesario de manera específica o directa. Seleccionando la información clave para determinada tarea.

El Seguimiento se relaciona al uso de lectores de RSS para recopilar todo el contenido de Internet (fuentes) pertinente para las líneas de indagación de las asignaturas escolares, examinar todas las informaciones recopiladas regularmente en busca de temas de valor, encontrar los referentes y realizar descargas, compartir material, publicar o archivar los datos importantes con probidad académica. (Bates, 2002, p. 125)

Las habilidades de investigación no se encuentran aisladas, sino que se relacionan entre sí, como las de comunicación, por ejemplo, pueden desarrollarse junto con cualquier otra práctica de habilidades de investigación.

Existen cuatro formas de involucramiento social de los estudiantes a la investigación.

A. Investigación direccionada: Indagación sobre una disciplina que no necesariamente se está trabajando, sino que sirve de antecedente para corroborar el trabajo del estudiante.

B. Investigación orientada: Desarrollada a partir de la indagación en técnicas de investigación para esquematizar el trabajo en la práctica.

C. Investigación basada: Planteamiento de una situación que debe ser investigada de forma libre sin ninguna técnica específica.

D. Investigación tutorial: Discutir sobre los antecedentes investigativos con los que se elabora la investigación. Healey y Jenkins (2009) citado por (Febles, 2011, p.6)

Estrategias para desarrollar las habilidades de investigación

Cuando se desarrollan las destrezas de tipo investigativo se necesita presentar situaciones problemáticas que involucren una pesquisa y genere necesidad de conocimiento.

- A. Discriminar datos pertinentes para fomentar la seguridad de sus indagaciones delimitando cada vez más el tema a investigar para que se sientan seguros de sus acciones académicas.
- B. Evaluar entre pares a través de comentarios el proceso de obtención de la información.
- C. Jerarquizar los datos informativos a través de esquemas u organizadores visuales con la finalidad que el estudiante discrimine lo pertinente para la consolidación de su proceso cognitivo.
- D. Aplicar la información a situaciones concretas que generen más preguntas y más necesidad de investigar.
- E. Comunicar lo que se investigó a través de la oralidad o la escritura solicitando conclusiones en base a los objetivos planteados.

1.2.6. Habilidades de autogestión

Las habilidades de autogestión se relacionan con la organización de las tareas y las responsabilidades en los estudios académicos, el tiempo, las evaluaciones y la diversidad de tareas en la que se involucra el estudiante. Gestionan las emocionalidades, la tenacidad y la constancia en los estudios. “Integra la idea de saber aprender, resultado de aprender a aprender, y la de controlar el propio aprendizaje, considerado uno de los modos principales de potenciar al alumnado” Villardón; Yániz (2011) citado por (Ramírez, 2015, p. 80).

Muchos de los estudiantes no organizan adecuadamente el tiempo y no toman conciencia de sus propias deficiencias, lo cual les origina preocupación y estrés en el momento de la presentación de la tarea.

Algunos estudiantes creen que el control del tiempo no depende de ellos y, por lo tanto, se sienten más estresados, posponen más sus tareas y producen un trabajo de peor calidad. En estas situaciones, el factor clave no es la falta de tiempo, sino la percepción del control. La mejora del rendimiento en este ámbito proviene, en parte, de las propias estrategias de gestión del tiempo y, en parte también, de la actitud y percepción, en las cuales se puede influir mediante el desarrollo de las habilidades afectivas. (IBO, 2016)

Las habilidades emocionales son parte importante del desarrollo de las habilidades de autogestión. Controlan el ánimo, la motivación y la capacidad de manejar adecuadamente las dificultades y contratiempos. Las habilidades de autogestión pueden enseñarse acrecentando la iniciativa para el estudio, la resiliencia para la consolidación de un futuro académico exitoso. Los estudiantes para un adecuado manejo de las diversas dificultades académicas necesitan practicar tres importantes habilidades.

Resiliencia

Es la capacidad que tiene toda persona para volver a intentar una acción determinada después de un fracaso o mantener una actitud adaptativa ante nuevas realidades. Se caracteriza por la toma de conciencia, la tenacidad, la sensatez y la automotivación constante. “La capacidad de responder y desarrollarse ante la experiencia de eventos vitales estresantes” Markstrom, et. al., (2000) citado por (Vinaccia, et al., p. 144).

A lo largo de la vida escolar muchos estudiantes experimentan el fracaso, al aprender de situaciones no favorecedoras les permitirá lograr la madurez necesaria para enfrentar nuevos retos y alcanzar las metas por más difíciles que parezcan.

La resiliencia tiene una importancia crucial en la autogestión e incluye la capacidad de aprender de los errores. “Lejos de ser un signo de inferioridad intelectual, el hecho de errar es crucial para la cognición humana” (Schulz, 2011, p. 5). El asumir riesgos siempre se relaciona con la habilidad de encontrar lo positivo de los fracasos. Los profesores deben crear una atmósfera en la que los estudiantes no sientan que deban hacer tareas perfectas en el primer intento, sino considerar el aprendizaje como un proceso de mejora gradual mediante la reflexión sobre sus deficiencias para plantear preguntas, asumir riesgos futuros, haciendo visible su pensamiento.

Automotivación

Es el aspecto más importante en superación del aprendizaje. Nadie es más motivador que nosotros mismos fruto de nuestra interacción constante con la sociedad. Como docentes debemos establecer las variables de ayuda en base a la motivación por la acción en el estudio académico y brindar herramientas para su desarrollo cuando se aprende.

Resulta interesante que los estudios sobre motivación intrínseca muestren que aquellos entornos de clase que contribuyen de forma activa a desarrollar la

autonomía y autodirección de los alumnos son también los que aumentan su motivación intrínseca y ayudan a mejorar su eficacia al aprender. (Deci, et al., 1999, p. 84)

Mientras que “Aquellos entornos de clase que usan recompensas tangibles para obtener resultados académicos específicos tienden a debilitar la motivación intrínseca” (Deci, et al., 1999, p. 81).

Conciencia plena

Significa tener la madurez de asumir las tareas con autonomía y responsabilidad. Consiste en aprehender la realidad de sus percepciones y los pensamientos propios cuando sucede un hecho o acontecimiento en su contextualidad cercana. “Una forma de atención no elaborativa, que no juzga, centrada en el presente, en la que cada pensamiento, sentimiento o sensación que aparece en el campo atencional es reconocida y aceptada tal como es” Bishop et al., (2004) citado por (Pérez; Botella 2007, p. 78).

Lograr que los estudiantes puedan “Aprender a “permanecer en el momento” ayuda a superar las distracciones, aumentar la atención y mejorar la concentración” (Brefczynski-Lewis et al., 2007, p. 67). En su mayoría estudiantes —de cualquier etapa escolar— y sus padres admiten que la capacidad de evitar las distracciones, centrarse y concentrarse en las tareas probablemente sea el problema más difícil de superar en la mejora del desempeño académico. De todas las habilidades que necesitan un acompañamiento cercano, el desarrollo de la concentración es una prioridad y se debe destinar un tiempo a desarrollarla.

Estrategias para desarrollar las habilidades de autogestión

A. Informar sobre métodos para organizar sus aprendizajes. Aprovechar la sesión para orientar sobre cómo se puede investigar determinado tema, o la manera más óptima de seleccionar la información. “Reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado, de acuerdo con el problema que se les plantea” (Sáinz, 2009), citado por (Chaves, 2015, p.5).

B. Guiar a través de la tarea propuesta diversas perspectivas de organización de tiempo. Discutiendo las fechas e invitando a la sugerencia de metas con tolerancia y resiliencia.

C. Reflexionar sobre el cumplimiento de plazos. Monitoreando el trabajo antes de la fecha final, indagando constantemente sobre las asignaciones de tareas en clase para recordar a los estudiantes indirectamente los plazos en su cronograma académico.

1.3. Aprendizaje experiencial o de Kolb

1.3.1. Concepto

“Es la construcción, adquisición y descubrimiento de nuevos conocimientos, habilidades y valores, a través de vivencias reflexionadas de manera sistémica” (Cisne, 2007, p. 54). El aprendizaje tiene lugar gracias a un ciclo de experiencias que tiene como consecuencia brindar situaciones oportunas de carácter individual para lograr la construcción de su saber hacer fruto de su propio entorno.

Se inspira en diferentes perspectivas psicológicas:

- Lewin, teoría del medio ambiente en el aprendizaje.
- Dewey, al concebir al aprendizaje como un proceso dialéctico que integra experiencia y conceptos, observación y acción.
- Piaget, al asumir la descripción de las etapas del desarrollo cognitivo y el papel de la adaptación.
- Bruner, al retomar los conceptos de logro, retención y transformación de la información. (Vielma; Salas, 2020, p. 34)

1.3.2. Puntos importantes del aprendizaje experiencial

Los estilos de aprendizaje no son estables, se modifican a lo largo del conocimiento que se adquiere en la vida. A medida que avanza el proceso de conocimiento los estudiantes descubren la forma de aprender más adecuada para ellos, “Dependiendo de condiciones como las circunstancias, contextos o tiempos de aprendizaje” (Legorreta, s.f. p. 2). Se resalta más el proceso que el resultado construido sobre la experiencia con un enfoque holístico creador de conocimiento y el efecto en la resolución de problemas.

1.3.3. Clases

Una experiencia directa y concreta: el estudiante activo. Se involucra directamente con el aprendizaje participando de su adquisición de conocimiento.

Una experiencia abstracta: el estudiante teórico. Cuando adquiere el conocimiento transmitido por otro es decir el docente o cuando hace la lectura de un texto.

Las experiencias concretas y abstractas de la que somos partícipes, evolucionan en conocimiento en el momento que las asumimos en relación a dos estrategias:

Concientizando e infiriendo sobre ellas: el estudiante que reflexiona. Cuando su pensamiento está dirigido hacia el conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje.

Poniendo en práctica (Experimentación) de una manera activa con los datos recibidos: el estudiante en contexto. Cuando ha sido capaz de aplicar su aprendizaje a situaciones concretas.

Un buen aprendizaje es el resultado de trabajar los conceptos en sus cuatro clases, muchos docentes, plantean las sesiones de aprendizaje con una sola clase o dos clases como máximo, olvidando las otras, se debe practicar la enseñanza garantizando dos clases planteadas de manera explícita y las otras de manera implícita de tal manera que se profundice dos, pero se desarrollen las demás. Facilitaremos el aprendizaje de todos los estudiantes, en base a su propio método de aprendizaje y los apoyaremos a mejorar en las situaciones en las que no se sientan comodidad.

1.4. Pensamiento crítico reflexivo de orden superior

1.4.1. Concepto

“Es ese modo de reflexionar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el estudiante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul; Elder, 2003, p.4). La mejora continua y óptima del “pensar” del estudiante se debe plantear a través de fases que se presentan de las más simples a las más complejas.

El pensamiento crítico reflexivo se usa para definir cualquier actividad cognitiva que se proyecta más allá de la comprensión o de la aplicación de nivel inferior en la taxonomía de Bloom.

La noción central de esta taxonomía se centra en los objetivos educacionales que todo docente debe trazarse en la práctica educativa. La estructura es jerárquica, y se encamina de lo simple a lo estructurado, para concluir con la evaluación del conocimiento. Cuando se programa una sesión de aprendizaje se debe considerar los

niveles y en planteamiento de las actividades, en un inicio se debe llegar de lo sencillo hasta el logro de los niveles más altos, no es un pensamiento de tipo algorítmico, sino de naturaleza compleja que en la práctica produce soluciones múltiples e involucra la aplicación de criterios diversos, incertezas y autorregulación.

La memorización y la recuperación de información son pensamientos de orden inferior, mientras que analizar, sintetizar y evaluar son de orden superior.

Anderson; Krathwohl (2001) revisaron y actualizaron la taxonomía de Bloom y crearon una jerarquía algo menos estricta que permite un mayor solapamiento entre las categorías.

1.4.2. Categoría habilidades del pensamiento relacionadas

1. Recordar, Reconocer y traer a la memoria
2. Comprender, Interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar y explicar
3. Aplicar, Ejecutar e implementar
4. Analizar, Diferenciar, organizar y atribuir
5. Evaluar, Comprobar y criticar
6. Crear, Generar, planificar y producir. (Anderson; Krathwohl, 2001, p. 79)

El pensamiento crítico brinda la capacidad de reflexionar sobre la manera de la adquisición del aprendizaje, es una fuente de instrumentos para evaluar lo que se aprendió o lo que vale la pena aprender según las necesidades que se plantea en la enseñanza.

1.4.3. Objetivos cognitivos

Se definen:

Mediante verbos que expresan la capacidad del individuo para comprender el conocimiento, reproducirlo o recrearlo en un nuevo discurso, aplicarlo para resolver problemas concretos, dividirlo en partes más pequeñas, visualizar detalles y relaciones, juzgarlo en sus significados y sentidos y enriquecerlo, produciendo algo diferente. (Mamede; Abbad, 2017, p.6).

Significando no solo que los estudiantes trabajen con la información que se aprende, sino que incorporen otros elementos de sus propias vivencias para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo.

Los objetivos cognitivos implican:

A. Conocimiento: Se relaciona con el recuerdo de la información que ha sido aprendida previamente. Conecta con el reconocimiento de informaciones, hechos, ideas, fechas, nombres de una manera cercana al aprendizaje inicial.

Verbos se relacionan con la redacción, descripción, numeración, identificación, así como también otorgar etiquetas, lecturas, reproducciones, seleccionar, realizar listas y carteles, otorgar un nombre, mencionar, definir.

B. Comprensión: Entender lo que se aprendió (apropiarse del conocimiento). Cuando la información es presentada de diversas maneras transformándola, buscando correspondencia en diversas contextualidades o se mencionan las posibles causas o consecuencias.

Verbos relacionados: citar, confirma, explica, convierte, infiere, relata, discute, describe, estima, parafrasea, predecir, compaginar.

G. Aplicación: Seleccionar, transferir y utilizar datos y leyes para resolver una problemática de manera independiente. Pone en práctica lo aprendido a situaciones nuevas utilizando la información aprendida.

Verbos relacionados: Aplicar, modificar, construir, armar, resolver, reportar, producir, esbozar.

H. Análisis: Diferenciación, clasificación y relación de las evidencias o mecanismos de un determinado hechos o situación a través de interrogantes elaborando diferentes hipótesis. Descompone las partes de un todo solucionando los problemas a través de los conocimientos aprendidos. Examina los elementos en los que se estructura el material presentado. Identifica motivos y causa haciendo inferencias hallando evidencias.

Verbos relacionados: Analizar, clasificar, categorizar, investigar, comparar, debatir, diferenciar, examinar.

I. Síntesis: Crea, planea, contrasta ideas proponiendo nuevas aplica sus habilidades para producir algo original. Es adaptativo anticipándose a situaciones reales, categoriza comunicando sus ideas.

Verbos relacionados: Combinar, componer, diseñar, generar, inventar, planificar, revisar, formular, originar, ingeniar, hipotetizar.

J. Evaluación: Emite juicios sobre una base criterial establecida con respecto al valor de terminado producto.

Verbos relacionados: Resolver, criticar, medir, calificar, concluir, justificar, juzgar, revisar.

II. Competencia de expresión escrita argumentativa

2.1. Habilidades Argumentativas

Las habilidades argumentativas implican capacidad para formular y justificar puntos de vista relacionados entre sí.

Implican procesos de construcción de discursos con el fin de apoyar o refutar una posición, e identificar las debilidades en las opiniones o planteamientos propios, o del oponente, además la argumentación es un proceso que permite poner a prueba las incertidumbres para extraer el significado de los argumentos y lograr una comprensión profunda de los mismos. (Mac Alister, 2001) citado por (Monsalve, 2014, p. 2)

Es una habilidad comunicativa que implica un conocimiento cultural óptimo de la persona que la realiza. Es un accionar en el que la puesta en práctica no se realiza de forma mecanicista, sino es resultado de un proceso constructivo de resultados cohesionados, aprendizaje y realización de lo aprendido; demanda un detallado proceso de realización de su esencia “el pensar y aplicar” y de estrategias de expresarse o presentarlo a través de textos escritos.

La argumentación es “Un mecanismo a partir del cual creemos en lo que se nos dice porque ha sido dicho y, sobre todo por cómo se ha dicho, desplegando estrategias específicas” (Marafioti, 2017, p. 91). Nuestra vida está relacionada con la argumentación sobre todo en nuestros discursos situaciones y realidades de los que somos partícipes necesitan del lenguaje para desarrollar discursos que nos permitan

sustentar nuestras opiniones o maneras de pensar a pesar de la creencia que es quien argumenta es más importante que el cómo lo argumenta.

Según Perelman, “Un argumento no formal, no en una cadena de ideas de la cual derivan otras ideas según reglas de inferencia, sino de una red formada por todos los argumentos y las razones que se combinan para alcanzar el resultado deseado” (1997, p. 45).

La razón de ser del texto argumentativo es inclinar al destinatario a realizar una conclusión o juicio ofrecido por el destinador a partir de argumentos sustentados.

La argumentación siempre es realizada por una determinada persona con la intención de lograr un refuerzo o lograr la inclinación de su pensamiento a una tesis logrando una reacción inmediata.

El mecanismo en la argumentación se realiza a través de una relación en la que aceptar la idea o adherirse a ella es un elemento clave en su puesta en la práctica y la meta se logra dejando algunas pistas pragmáticas del texto asociado a la contextualidad del receptor.

2.1.2. Título

Palabra o frase que da sentido y que sintetiza el contenido del texto argumentativo es muy importante porque es el que logra captar en un primer momento la atención de quién lee, sirve para enunciar el texto y delimitar el contenido argumentativo.

La primera fuente de información de la que dispone el lector en relación con la obra, por lo que deberá presentar lo esencial de la información; orientar al lector hacia los contenidos, sea de modo explícito o, simplemente, aludiendo a ellos implícitamente. (Merino; Mayo, 2016)

2.1.3. Estructura argumentativa

A. Introducción

El emisor presenta el tema, expone e introduce lo que puede ser la tesis, intenta captar la atención del receptor y trata de lograr que asuma una posición acorde con la presentada por el destinador.

B. Desarrollo

Los hechos son presentados por medio de una sutil alusión a anécdotas contextuales, estudio de casos, noticias, declaraciones, observaciones, datos estadísticos o una relación de preguntas que transmitan las condiciones situacionales de la temática a tratar, que sirva de pretexto para plantear la argumentación. Posteriormente, se plantean los argumentos para hacer una defensa de la posición que expuso en la tesis.

C. Conclusión

Se redacta al finalizar el texto en ella se retomará la idea principal desarrollada en la argumentación.

La finalización de la argumentación depende de la persuasión con la que termine el texto. “Es un refuerzo de las ideas principales expuestas en él” (Aguirre, et al., 2019, p.102). Es la parte en la que se hace una síntesis de las ideas principales de lo enunciado a lo largo del discurso se valida la hipótesis planteada y se discute las consecuencias de lo argumentado se hace una propuesta o un accionar por parte del receptor y se enuncian los aspectos que quedan pendientes de reflexión, planteando preguntas o proponiendo posibles soluciones.

2.1.4. Argumentos

Según Weston (1994) “Significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (p.11). Son los enunciados que dan sustento al texto puesto que son los que refuerzan el conocimiento que se tiene sobre el tema.

“La argumentación parte esencial en la educación del ciudadano, ya que es una herramienta fundamental de pensamiento” Monzón (2011) citado por Avendaño (2019, p.2).

Se entiende por formular argumentos el análisis en base a informaciones para lograr una posición de carácter persuasivo. “Como la construcción de relaciones intersubjetivas a través del acto de enunciación cuya intencionalidad siempre está presente con sus respectivas marcas discursivas” (Román; Zapata, 2019, p. 4).

Los argumentos en el texto pueden ser de tres clases:

2.1.4.1. Los argumentos de naturaleza cuasilógica

Se manifiestan en relación comparativa a razonamientos de tipo formal, lógico o de naturaleza matemática que presentan una aproximación casi similar, brinda oportunidad a la controversia y se tornan no obligatorios.

Para convertir una argumentación en una demostración obligatoria es necesario procesar todos los términos empleados, eliminar la ambigüedad, evitar toda la posibilidad de interpretaciones múltiples. Las razones que emplea un orador a favor de una tesis son de naturaleza diferente de las que se emplean en una demostración correcta o incorrecta. (Marafioti, 2017, p.93)

2.1.4.2. Los argumentos que se sustentan en la estructura real

Se estructuran desde un inicio con los nexos que se originan. Puede conformarse con los de tipo sucesión como la relación que existe entre causa y efecto, o conectores de coexistencia, como la interrelación entre las personas y su accionar.

2.1.4.3. Las dobles jerarquías y la distinción de reglas

“Las jerarquías, como los valores, forman parte de los acuerdos que permiten organizar las premisas del discurso, pero también se puede analizar el fundamento sobre el que descansan” (Marafioti, 2017, p. 102). En muchos casos se utiliza como sustento una relación entre las palabras de los estamentos discutidos y los estamentos aceptados; se utilizará a lo que se conoce como “Argumento de jerarquía doble”.

Esta jerarquía de naturaleza doble manifiesta una noción de equivalencia directa o inversa o por lo menos, un conector de palabra a palabra.

2.1.4.4. La creación de argumentaciones que sustentan la composición tangible

Se inician acopiando las cuestiones de particularización para después ser generalizados o reproducidos de un aspecto del contexto a otro. Los argumentos que son base de la composición de lo tangible son por el ejemplo

Presuponer la existencia de algunas regularidades de las que los ejemplos dan cuenta. Se puede debatir acerca de la regla que se emplea, del grado de generalización que se intenta a partir del caso individual que se expone, pero no el principio mismo de la generalización. (Marafioti, 2017, p. 123)

La presentación de la ejemplificación tiene como principio el sustento de la regla, y formar parte del principio conocido por el receptor le pertenecería a la ilustración.

2.1.5. Justificación de la argumentación a través de la información

Es necesario que el estudiante apele a una función referencial del lenguaje en el momento de la presentación de su redacción, necesita apoyar sus argumentaciones con informaciones probatorias de sus enunciaciones con la finalidad de dar credibilidad a la tesis y lograr que el destinatario pueda convencerse de sus intenciones.

2.1.6. Equivalencia de la información

Toda información que corrobore las argumentaciones debe relacionarse con lo enunciado en cada uno de los párrafos, es necesario que el estudiante haga uso de citas textuales que corroboren lo argumentado para darle mayor sustento a sus ideas.

2.2 Habilidades de redacción

Los moldes de cognición puestos en práctica en el desarrollo de las destrezas de redacción son de carácter complejo, conlleva un proceso y una puesta en práctica de habilidades que crecen con el desarrollo académico del estudiante. Los subprocesos y operaciones que se realizan durante la redacción no son lineales, sino recursivos.

Redactar no sólo es hacer un esbozo a través de la escritura de lo que una persona puede pensar, sino que escribir tiene principalmente una función epistémica, es decir un saber que se construye de manera racional en relación a diversas opiniones, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Barrera; Bono (2019) “Afirman que la redacción involucra el desarrollo y la creación de ideas nuevas, pues permite relacionar las distintas informaciones de las que dispone y formar nuevos conceptos” Citado por (Ferrucci, 2016, p. 17).

Esta forma de comunicación escrita implica una adecuación a un conjunto de diverso de convenciones que permiten un intercambio de datos informativos en el contexto escolar.

2.2.1. Tema

Es el asunto al que se referirá el emisor a lo largo de todo el texto es el núcleo de la tratativa de todo tipo de redacción. Todo tipo de enunciados del discurso se relacionan a partir del tema ya sea argumentativo o no. La progresión en la temática se puede

presentar de diversas formas tanto indirectamente como directamente a partir de palabras que se repiten constantemente o ideas que complementan a las palabras repetidas. “Se concreta cuando el lector logra integrar de forma global las ideas individuales, para de esta manera, arribar a la esencia de la significación y a su expresión de forma sintetizada” (Romeau, 2010) citado por (Bizama; et al., 2017, p.6).

2.2.2. Lenguaje

El uso del lenguaje en cualquier tipo de texto implica un manejo académico pertinente para la temática que se quiere abordar, el que se demuestre el conocimiento sobre el tema no solo depende del manejo de conceptos, sino de la manera de transmitir las ideas sobre lo referido con vocablos asequibles pertinentes y con oraciones adecuadamente estructuradas.

2.2.3. Idea principal

Es un enunciado corto a partir del cual se inicia la redacción, “Es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona” (Pérez, Vega, 2003, p. 34). Una afirmación que expresa la intención de lo que se quiere demostrar con el fin de que sea confirmada o refutada. Puede ser explícita o implícita.

Es la idea principal que se defiende a lo largo del texto y en cada párrafo sobre el tema es una oración que puede ser favor o en contra del asunto tratado. Es conveniente que la tesis se encuentre de manera implícita o explícita a lo largo de cada párrafo de desarrollo con el fin de ayudar al lector a conocer el planteamiento de la argumentación.

2.2.4. Coherencia y cohesión

Ayuda a relacionar los enunciados que corresponden a diversos párrafos haciendo uso de reiteraciones de tipo léxico o conceptual en relación a la temática, las marcas del discurso que acceden al seguimiento del proceso de análisis argumentativo, ayudando a la predicción en el momento de la conclusión. “La coherencia tiene que ver con la sintáctica y semántica dentro del texto, la coherencia opera en la parte profunda del texto al mismo tiempo que la cohesión opera en la superficie del texto” (Castillo; Erenia, 2017, p. 17).

Coherencia

Permite concebir el texto como una unidad, de tal manera que las ideas secundarias complementan el enunciado más resaltante o el asunto con la finalidad de que el receptor logre en la lectura encontrar el significado global del texto. “La coherencia es un proceso de la estructura semántica de un discurso, en la que una serie de conceptos primarios se relacionan entre ellos, así como un conjunto de conceptos secundarios que complementan a los primeros” Chueca (2009), citado por (Huerta, 2010, p.17).

Cohesión

Se relaciona con la estructura léxica - gramatical de un texto. Es el nexos que surge cuando la interpretación textual depende de otro elemento del mismo texto. Permite que el desarrollo semántico y sintáctico del escrito no sea confuso o presenta redundancias.

“La cohesión es una propiedad del texto, inherente a la coherencia y reflejada en las pistas que el autor da para comprender el mensaje” (Huerta, 2010, p.18). Es una característica de todo texto bien estructurado. Todas las ideas deben tener una conexión entre sí mediante diversos procedimientos lingüísticos que logran que cada idea sea interpretada en relación con las demás.

III. Moodle

3.1. Concepto

“Es un acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Modular y Dinámico Orientado a Objetos) creada para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en paradigmas educativos socioconstructivistas” (Aguilar, 2014, p. 54). Por otro lado, se entiende por Moodle

Un software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales. Tales sistemas de aprendizaje en línea son algunas veces llamados VLEs (Virtual Learning Environments) o entornos virtuales de aprendizaje. (Entornos, 2016)

Se concibe como una plataforma de difusión gratuita diseñada para desarrollar y gestionar plataformas educativas ayuda a crear cursos en línea con módulos y recursos aplicativos que “Ayudan a interaccionar a los miembros que hacen uso de ella promoviendo la adquisición del aprendizaje y el desarrollo de habilidades complejas

cuya ejecución depende de la activación de tres procesos cognitivos, interactivos y recursivos” (Gallego, et al., 2014, p.40).

El uso de un entorno virtual implica “La intervención de procesos tales como la capacidad de priorizar el objetivo organizar el tiempo, la información y los materiales; comportarse de manera flexible y de acuerdo a la situación” (García, et. al, 2016, p. 474).

Ayuda al desarrollo de una MO (memoria operativa) “Permitiendo almacenar temporalmente y ensayar mentalmente la información, supervisar y controlar la distribución de los recursos atencionales, activar conocimiento de la memoria a largo plazo (MLP)” (Mavrou, 2018, p. 217).

3.2. Medios y módulos de naturaleza interactiva

Los estudiantes en determinados módulos pueden tener un control moderado de navegación sobre los conceptos y en relación con lo interactivo de la virtualidad, el Moodle en su interfaz propone indistintas tareas, que conllevan una observación cercana de las actividades y realiza un “feedback” de sus conocimientos y actividades. “Estableciendo relaciones poderosas que pueden servir de engranaje a la calidad de aprendizaje, la colaboración, la comunicación y las competencias, partiendo de menos a más en el manejo de sus habilidades” (Peramunugamage, et al., 2020, p.2).

Se encuentra estructurado por diversas herramientas: Interrogantes puestas en un cuestionario, desarrollo de lecciones, vocabularios o glosarios, actividades, Doodle, Padlet, SCORM, Quiz de diversos tipos, por ejemplo.

3.2.1. Cuestionarios

Es una herramienta recurrente en el Moodle con un gran potencial para la interacción docente - alumno y muy flexible que permite al docente elaborar cuestionarios relacionados con las diversas temáticas planteadas y adecuar un cúmulo de diversidad evaluativa que en la realidad física del aula prácticamente no podría darse de manera óptima y tangible.

Se puede utilizar en evaluaciones iniciales (para tener una primera idea del grado de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes), en exámenes tipo test (con la ventaja de que el cuestionario se puede generar aleatoriamente y que

su corrección es inmediata), en pruebas de nivel competencia curricular, en todas las posibilidades de autoevaluación. (Cerrillo; Martínez, 2010, p.89)

Los cuestionarios son las herramientas que tienen una connotación más valorativa en los estudiantes ya que les permite autoevaluar sus conocimientos en los que se encuentran incluidas diversas estrategias automáticas de retroalimentación a las respuestas en un tiempo más cercano que en forma presencial. “El uso de estos sistemas facilita el desarrollo de competencias conceptuales y procedimentales para facilitar a los estudiantes” (Saíz, et. al., 2018, p. 135). A través de la herramienta el estudiante supervisa sus propias capacidades y destrezas, convirtiéndose en una herramienta que refuerza lo aprendido y repasa lo adquirido.

Los recursos de tipo cuestionarios deben estar bien diseñados por parte del profesor para que el estudiante alcance sus logros metacognitivos.

3.2.2. Glosario de términos temáticos

Entendemos por glosario una lista de palabras o conceptos presentados con su definición y explicación, presentado de manera similar a un diccionario común.

El vocabulario de términos relacionados con la materia desarrollada en el Moodle potencia el aprendizaje ayudando a la asimilación de conceptos. De tal manera que si conocen más términos en conexión con el desarrollo de la clase acrecentarán su propio aprendizaje, cuantas más palabras conozcan nuestros estudiantes, mejores resultados tendrán en diversas capacidades de la comunicación.

Los docentes en el momento de diseñar la sesión de aprendizaje, subestimamos la capacidad del estudiante en el manejo de términos relacionados con la clase, sin muchas veces percatarnos que la comprensión palábrica es clave para motivar sus aprendizajes y ayudar a lograr un equilibrio cognitivo.

Un glosario puede ser un buen punto de partida para construir conocimiento partiendo de sus propias inquietudes. En el Moodle se puede definir “el sistema por el cual se accede a la información, por ende, entrega mayor libertad al estudiante para generar su propia ruta de aprendizaje. (Ledo; Miralles, et. al., 2019 p. 33)

La herramienta de aprendizaje del Glosario ayuda a originar y mantener significaciones de parte de los involucrados en el aprendizaje. El glosario en el Moodle se utiliza como un repositorio de datos esquematizados. “En ese repositorio o base de datos, podemos almacenar definiciones de términos y conceptos de nuestro curso (como si fuera un diccionario) o agrupar artículos más o menos extensos (como si fuera una enciclopedia)” (Xunta de Galicia, 2018). En ella podemos elaborar una relación de interrogantes con sus correspondientes listados de respuestas.

Los usuarios pueden crear diversidad de glosarios con diferentes intenciones. Los docentes pueden crear un glosario para presentar las palabras más relevantes del curso, también utilizarlo como retroalimentación después de culminada la sesión, una estrategia importante es involucrarlos en la construcción dando aportes en cada una de las sesiones o utilizarlos como estrategia autónoma, es decir sin el involucramiento del profesor lograr la construcción de un glosario colaborativo entre los participantes asignándole un término que repasará constantemente ayudando al entretenimiento de su memoria y recordando los conceptos más importantes. “En este caso, la actividad tendría una doble finalidad: experimentar una herramienta colaborativa que ayuda en su desarrollo (proceso) y conseguir un documento de referencia y consulta (producto final)” (Díaz, 2015, p. 64).

Las entradas colaborativas del glosario pueden ser sujetas a calificación formativa por su naturaleza creativa, colaborativa y participativa.

3.2.3. Tareas

Es una herramienta que permite la asignación de trabajos a los estudiantes haciendo uso de diversos formatos de naturaleza electrónica

Documento de texto, presentación electrónica, imagen gráfica, vídeo, archivo fuente en un determinado lenguaje, etc. y remitirlo, subiéndolo al servidor. Los documentos quedarán almacenados para su posterior evaluación a la que podrá añadirse un comentario que llegará de forma independiente a la información. (Rodríguez; et al., 2018, p. 24)

3.3. Recursos y módulos de naturaleza colaborativa

Formados por herramientas preponderantemente comunicativas e interrelacionales como foros, wikis, talleres entre otros.

3.3.1. Foros

Esta herramienta permite la interacción en cualquier momento y en diferentes ubicaciones remotas de los participantes siempre y cuando se cuente con una conexión a Internet, no es necesario coincidir en tiempo en el momento de trabajar en el foro es decir es una herramienta de tipo asincrónica.

En el foro todos los participantes pueden intervenir con comentarios, publicar mensajes precisos o específicos y se puede mantener diversas tratativas sobre determinada temática. Los foros en el Moodle son similares a otras herramientas como “Stack Exchange”, “Appgree”, “Loom”, etc.

3.3.2. Wiki

La palabra Wiki de origen hawaiano “wiki wiki” se relaciona con significados relativos a rapidez o prisa. “La wiki permite generar y publicar contenido fácilmente, el cual puede ser actualizado on-line por cualquier miembro de una comunidad de aprendizaje” (Flores, et al., p. 3). Haciendo uso de términos de carácter tecnológico un wiki es un software que ayuda a crear diversos contenidos de una manera colaborativa en el que la eficacia y la rapidez son sus características principales.

La función primordial de esta herramienta es estructurar un espacio virtual colaborativo y cooperativo de aporte de ideas y comentarios introduciendo páginas web y otros enlaces

La finalidad del módulo wiki de Moodle sigue este mismo principio ya que permite que los participantes de un curso puedan crear páginas Web sobre un determinado tema sin necesidad de que tengan conocimientos de HTML. En definitiva, se crea una comunidad de usuarios donde cada uno aporta un poco de su conocimiento para crear documentos útiles para todos (sitio compartido y de colaboración). (Universidad de Valencia, 2012)

En las wikis se puede acopiar contenido editable de enlaces, imágenes y cualquier página web.

Las wikis se utilizan para diversas acciones, como la escritura en colaboración, difusión de información, entre otras. Una estrategia en la que la herramienta es efectiva es que el docente pueda configurar la wiki para que los estudiantes puedan alimentarla de diversas perspectivas del mismo tema para poder configurar un debate, conversatorio o finalmente, mesa redonda para ser revisado constantemente. “El resultado de un curso queda disponible para que el curso siguiente se siga trabajando, actualizando y añadiendo constantemente nuevo material” (Cornejo, 2013, p. 65).

3.3.3. Taller

Es una herramienta que promueve la autoevaluación, coevaluación y evaluación promoviendo el planteamiento de estrategias en conjunto y la posterior medición formativa.

A través de la creación de un taller podemos asignar una tarea o asignación a los estudiantes de forma similar como un trabajo en modalidad presencial. “Este trabajo puede ser cualquier cosa susceptible de ser enviado como un archivo al servidor Moodle (por ejemplo, un documento de Word, una presentación en PowerPoint, un programa en lenguaje C, un vídeo, etc.)” (Xunta de Galicia, 2018).

Las tareas pueden tener diversas modalidades individuales y grupales, porque en este tipo de herramienta lo que pueda resultar del trabajo no es lo relevante, sino la conexión que se generó en la puesta en práctica comunicativa y los comentarios en el momento de elaborarla. El elemento diferenciador de esta actividad respecto de otras es la colaboración y la interacción entre estudiantes que tienen lugar en la fase de evaluación de los trabajos. Cada estudiante observa cómo han resuelto el mismo problema otros compañeros/as, enriqueciendo así sus puntos de vista y sus posibilidades. (Puentes; Blanco, 2015, p. 4)

3.3.4. Consultas

Es una herramienta que tiene por finalidad el planteamiento de consultas y dudas dando diferentes alternativas para que el estudiante pueda seleccionar entre las más pertinentes y sustentar el porqué de su elección a través del citado de diversas fuentes tanto primarias como secundarias, las interrogantes siempre tienen que ser planteadas en perspectiva en relación a la temática del curso para corregir conceptos planteados y reforzar la continuidad del proceso de aprendizaje.

3.4. Características del Moodle

Es una herramienta de carácter asincrónica que puede complementar el aprendizaje presencial o en su defecto reemplazarlo, se sustenta en el constructivismo y el aprendizaje colaborativo. “Enfatizando que tanto los estudiantes como los profesores pueden contribuir a la experiencia educativa de varias maneras, ya sea comentando entradas de bases de datos o trabajando colaborativamente en una wiki” (Clarenc, 2013, p.74).

El Moodle se renueva constantemente, en la actualidad existen diversas versiones de la LMS, se dinamiza constantemente y los usuarios de la comunidad se cuentan en Sudamérica cada vez más.

Las actividades en Moodle se dirigen a diferentes etapas del pensamiento reflexivo pudiéndose adaptarse a las contextualidades del profesor y sus requerimientos propios, se recomienda su uso en estudiantes de los últimos años de primaria y secundaria, las herramientas que contienen son diversos tipos que buscan el trabajo cooperativo, las opiniones, los sustentos de opinión, acopio de información entre otras.

IV. Análisis de los antecedentes investigativos

Las investigaciones relacionadas a la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes de diversos niveles académicos son numerosas. En los últimos veinte años se realizaron diferentes estudios para determinar el desarrollo, las relaciones y los procesos metacognitivos, sin embargo, pocas investigaciones relacionan la aplicación de un programa al desarrollo y al logro específico de habilidades.

4.1. A nivel local

Rosas Sánchez, Rómulo (2017), *“El dominio de textos argumentativos en los estudiantes del instituto de educación superior tecnológico Público Pedro P. Díaz, Arequipa, 2017”*, publicación: Tesis para optar el título de maestro en Lingüística Aplicada. Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa 2016, el propósito fue conocer las competencia lingüística en el uso de estrategias argumentativas por parte de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Pedro P. Díaz, Arequipa, 2015, el método: Exploratorio, descriptivo y explicativo, sus resultados fueron que la Carrera de Secretariado tiene un porcentaje de dominio del 90%, esto puede responder a una enseñanza indirecta por los cursos que llevan donde se muestra la importancia de un buen trato y por tanto se aprende argumentos de empatía. Llegó a la conclusión que la competencia lingüística en el uso de estrategias argumentativas por parte de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Pedro P. Díaz, no es adecuada como se explica en la tabulación de los resultados.

Gutiérrez Moya, Nurinarda (2016), *“Taller de Redacción para mejorar la producción de textos argumentativos de los estudiantes Del “Programa Beca 18” de la Universidad Privada Del Norte-Trujillo, 2016-II”*, publicación: Tesis para obtener el grado profesional de Magíster en docencia universitaria. Universidad César Vallejo, 2016, su objetivo fue determinar los efectos de la aplicación de un programa en el desarrollo de la producción escrita en estudiantes de tercer grado de primaria de una Institución Educativa Estatal, 2017; el método cuasiexperimental, sus resultados fueron que luego de la aplicación de un taller de redacción, la producción de textos de los estudiantes del Programa Beca 18 pasaron de un 62.50% en nivel inicio, a un 6.25%; seguido de un 37.50% en proceso, a un 12.50% y de un 0% en nivel logrado a un 81.25%. Llegó a la conclusión que la aplicación del taller de redacción mejora

significativamente la producción de textos argumentativos de los estudiantes del Programa Beca 18-2016-II de la Universidad Privada del Norte.

4.2. A nivel nacional

Ferrucci Montoya, Gabriela; Pastor Flores, Claudia (2013), *“Desarrollo alcanzado en la redacción académica argumentativa por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima”*, publicación: Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Pontificia Universidad Católica, 2013, su principal objetivo es analizar el desarrollo alcanzado en redacción académica por los estudiantes al ingresar al curso de habilidades lingüísticas básicas de una Universidad privada de Lima, el enfoque de su estudio fue descriptivo; sus resultados confirman que los estudiantes ingresantes tuvieron un desarrollo por debajo de lo esperado al construir la estructura oracional (59,5%) y en el rango de lo esperado en el empleo del registro formal. Su investigación concluye que los estudiantes que ingresan al curso de habilidades lingüísticas básicas, pese a no encontrarse aptos para el curso de redacción de primer ciclo (el 82% desaprobó), tienen conocimientos básicos sobre las características de un texto académico; es decir, hay evidencia de cierta instrucción en la redacción recibida durante el periodo escolar. Asimismo, cuentan con un manejo, aunque sea incipiente, de las habilidades que requieren para la adecuada redacción de textos.

Ynga Miranda, Diana Milagro (2013), *“Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la universidad nacional de Tumbes”*, publicación: Revista digital de investigación en docencia universitaria Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 2013, el propósito de su investigación es aplicar un programa de aprendizaje basado en problemas para mejorar la redacción de textos argumentativos en la universidad nacional de Tumbes, el enfoque de su estudio es cuasiexperimental; llega como resultados que la aplicación del ABP incidió en la producción de textos argumentativos. La postprueba determinó que el grupo experimental mejoró significativamente dicha competencia (en 28 por ciento respecto a su rendimiento inicial, y en 23 por ciento respecto al grupo de control), concluye que el aprendizaje basado en problemas constituye un método adecuada para el desarrollo de textos argumentativos.

4.3. A nivel internacional

Revista Language, Learning & Tecnologic Review (2018) Wai Lam, Yau; Hew Khe, Foon; Chiu, Kin Fung, *Improved argumentative writing effects of blended learning and gamification*, el objetivo del artículo es investigar la efectividad de un enfoque de aprendizaje combinado, que incluye la tesis, el análisis y la clave de la síntesis (TASK) la aplicación de estrategia procesal; discusiones de Edmodo en línea; etiquetas de mensajes en línea; y modelos de escritura argumentativa así como la contribución a la escritura de los estudiantes a través de la aplicación de la mecánica de juegos digitales de los estudiantes en una escuela secundaria de Hong Kong, el enfoque de su estudio es cuasiexperimental, su resultado fue una mejora significativa en términos de escritura de los estudiantes entre el grupo de aprendizaje combinado y el grupo control. También, se encontró una mejora significativa entre el aprendizaje combinado + grupo “gamification” y el grupo control. Estos resultados sugieren que el enfoque de aprendizaje combinado fue más eficaz en la enseñanza de la escritura de ensayo argumentativo, en comparación con un método de instrucción directa dirigida por el maestro. Específicamente, encontramos que el enfoque de aprendizaje combinado mejoró la capacidad de los estudiantes para visualizar la antítesis y ofrecer refutaciones más de otros componentes argumentativos, llegaron a la conclusión que el uso de un enfoque de aprendizaje combinado en un enfoque de la instrucción directa dirigida por el maestro para la enseñanza de la escritura argumentativa es más eficiente. El éxito del enfoque de aprendizaje combinado depende en gran medida de varios factores que deben trabajarse unidos, incluyendo el texto y el modelado de procesos de cómo escribir argumentos (por ejemplo, bienestar y ensayos mal escrito, rúbricas), el autocontrol y el juicio de la argumentación de los estudiantes procedimiento (por ejemplo, el método de TASK, etiquetas de mensaje), y la retroalimentación de la maestra y los compañeros.

Costa Martins, Marcos; Margarida Coelho, Patricia; García Medina, Irene (2018), *“La producción escrita del texto argumentativo-disertativo: un proyecto basado en la Filosofía didáctica de BAKHTIN”*. El artículo publicado en la revista ETD- Educação Temática Digital, Artigo, Campiña. Brasil, tiene como objetivo analizar el proyecto pedagógico y las actividades de los maestros orientadas hacia la enseñanza y el aprendizaje de disertaciones y textos argumentativos, utilizando los conocimientos lingüísticos de los estudiantes para llegar a producir textos argumentativos; para

identificar a los operadores argumentativos en varias formas de posibilidades, por ejemplo, revistas, periódicos, revistas científicas, propaganda, etc., su enfoque descriptivo; los resultados fueron que en el 2015, la escuela alcanzó el 120% de la meta del gobierno y el rendimiento de los estudiantes en los niveles adecuados y avanzados era 29.73% y 2,7%, respectivamente. Escuela B también mostró una mejoría en ENEM 20, si comparamos los años 2013, 2014 y 2015, la escuela alcanzó un crecimiento global del 3,5% en los años 2014 y 2015. Desde 2013 hasta 2014 la escuela había disminuido su rendimiento general. Estos números son las evidencias cuantitativas y cualitativas, pudimos ver a lo largo del tema anterior que, en cada etapa, el texto producido ganó en la capacidad de respuesta, la creatividad, la organización y la adaptación a las normas cultas del portugués de Brasil, la investigación concluye en que la filosofía bakhtiniana es la más adecuada para la enseñanza y aprendizaje de textos argumentativos, sobre todo en el contexto de la lengua portuguesa. En primer lugar, se trata de una propuesta teórica que permite la participación e intervención de las diferentes áreas del conocimiento humano (la historia, la literatura, la comunicación, la sociología, etc.). En segundo lugar, se trata de un modelo de investigación de las prácticas humanas en sus condiciones reales de evento. En tercer lugar, se trata de una teoría en construcción, ya que está abierto a las potencialidades del acto responsable y sensible de cada individuo.

Backoff Escudero, Eduardo; Velazco Ariza, Virginia; Peón Zapata, Margarita (2013), *“Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios”*, artículo publicado en la Revista de Educación Superior, Asociación nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Distrito Federal de México, su propósito es desarrollar una prueba válida y confiable para medir la competencia de escribir textos argumentativos de estudiantes universitarios y evaluar la validez y confiabilidad del instrumento desarrollado para conocer el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa que tienen los estudiantes que concluyen la etapa del tronco común de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (fcays), de la Universidad Autónoma de Baja California (uabc), campus Ensenada, el método utilizado fue el Descriptivo, sus resultados fueron que el 5% de estudiantes utiliza un título apropiado y original, 13% logra escribir un texto con tres apartados (introducción, desarrollo de ideas y conclusión); 4.5% contextualiza el tema tratado (con antecedentes o datos generales) y logra atrapar la atención del lector; 16.6%

es capaz de elaborar una tesis propia; 7.5% utiliza cuando menos dos argumentos para sostener su tesis; 13.3% aporta pruebas sólidas para apoyar la postura del alumno o la conclusión; 10.1% logra una conclusión consistente con lo planteado. El 44% presenta la información de manera estructurada y lógica; 45% divide el texto en párrafos de manera adecuada, logrando que cada uno de ellos gire alrededor de una idea central; 70.5% puede utilizar correctamente conectores en un párrafo, llega a la conclusión que los estudiantes universitarios poseen habilidades muy pobres de expresión escrita argumentativa, que se manifiestan en los siguientes resultados: 1) la puntuación media fue de 8.15, de un máximo de 32 puntos, lo que significa que en una escala del cero al diez, el promedio de los estudiantes obtendría una calificación menor a 2.5; 2) 7% de los estudiantes se ubicó en el nivel 0 de expresión escrita; es decir, aunque pueden escribir textos, lo hacen de forma inconexa y sin una relación clara con el objetivo de la tarea de evaluación; 3) solo cuatro de los 308 estudiantes (menos del 1%) se ubicó en el nivel V.

Vásquez Rodríguez, War Antonio (2014). *“Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2014”*, publicación: Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación Mención Docencia Universitaria. Universidad Enrique Guzmán y Valle, 2015, su objetivo principal es demostrar la influencia de los Talleres de intervención en torno a la expresión escrita en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de Estudios Generales, Universidad de San Martín de Porres, durante el ciclo académico 2014-II, su método cuasiexperimental; llega como resultado que el 96,7% de los estudiantes del grupo experimental mejoraron significativamente su capacidad de reconocer las características, propiedades y modalidades del texto académico, del mismo modo el Taller de proceso de redacción (2 sesiones) logró que el 98,4% de estudiantes elaboren el plan de redacción de su ensayo argumentativo; y en el Taller de redacción-edición (4 sesiones), el 81,7% redactó un ensayo argumentativo, concluye que el taller de proceso de redacción de textos académicos (ensayo argumentativo) logró que el 98,4% de estudiantes del segundo ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres elaboren el plan de redacción de su ensayo argumentativo con un párrafo de introducción, dos de desarrollo

y uno de conclusión, teniendo en cuenta las características y propiedades del texto académico.





CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

El propósito general de la investigación es determinar la eficacia de la aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda (grupo control) y el colegio peruano alemán Max Uhle (grupo experimental).

Debido a la naturaleza la forma de abordar el problema de investigación y la orientación al logro de los objetivos planteados, el presente trabajo investigativo corresponde a una investigación de campo y de nivel cuasiexperimental, es de campo puesto que los resultados que se consignarán provienen del lugar de trabajo de los sujetos de estudio y el nivel de investigación es cuasi experimental porque se comparará dos grupos, el experimental al que se le aplicará el “Programa REDA” y el control que no tendrá beneficio del programa, con características similares en edad, con la misma currícula, año académico y orientación educativa, el método investigativo es cualitativo.

Se ubica en el campo de las Ciencias Sociales en el área específica de Ciencias de la Educación y en la línea es de Didáctica del Aprendizaje Comunicativo.

2.1. Técnicas e instrumentos

La técnica que se utilizó fue la encuesta, debido a la adecuación de las variables, permitiendo la recolección de datos de una manera óptima, como instrumento para la variable dependiente se hace uso de un cuestionario prueba de redacción y argumentación en el pretest y el postest con los indicadores: habilidades argumentativas y habilidades de redacción.

Para el desarrollo de la investigación se organizó una reunión pedagógica con el director, la coordinadora del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y con la directora, el vicedirector y los coordinadores de nivel y del Bachillerato Internacional, del colegio peruano alemán Max Uhle para explicar la finalidad, los alcances y los objetivos de la investigación. Se presentó una solicitud para lograr el permiso respectivo de aplicación. Se organizó una reunión con los padres de familia del colegio Max Uhle para explicar el procedimiento del trabajo de investigación, los días de aplicación y la evaluación. Se requirió sus autorizaciones para la toma de fotos y realización de videos.

Se aplicó el “Programa REDA” a los estudiantes del primer año del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y del colegio peruano alemán Max Uhle para conocer la situación inicial de su competencia de expresión escrita argumentativa, con el fin de motivar el desarrollo de sus habilidades y valorar las estrategias de aprendizaje en las sesiones virtuales y presenciales.

2.2. Cuadro de operacionalización de variables

| Variables | Indicadores | Subindicadores |
|---|---|---|
| Independiente: Programa REDA Programa experimental de desarrollo de la competencia de expresión escrita argumentativa | Habilidades argumentativas y de redacción | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento • Comunicación • Sociales • Autogestión • Investigación |
| | Aprendizaje experiencial | <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia Activa • Experiencia concreta • Observación reflexiva • Conocimiento abstracto |
| | Pensamiento crítico reflexivo | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento • Comprensión • Aplicación • Análisis • Síntesis • Evaluación |
| Dependiente: Competencia de expresión escrita argumentativa Sustenta una postura personal | Habilidades argumentativas | <ul style="list-style-type: none"> • Redacta un texto con estructura argumentativa |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Crea un título creativo |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Sustenta sus ideas con argumentos |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Justifica su argumentación a través de la información |

| | | |
|--|--------------------------|--|
| sobre temas de interés y relevancia general, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista de forma crítica y reflexiva. | | <ul style="list-style-type: none"> • Explica sus ideas con equivalencia de la información temática |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Finaliza con una conclusión coherente y original |
| | Habilidades de redacción | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la temática contextualizándola |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza un lenguaje claro y preciso |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Formula una idea principal sustentada en el texto |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Redacta con coherencia comparando la información y cohesión presentando ideas con sentido. |

Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.3. Ubicación Espacial y Temporal

La presente investigación se encuentra delimitada en dos regiones en la Región Lima: colegio peruano alemán Beata Imelda situado en Carretera Central km 29, geográficamente pertenece al distrito de Chosica y en la Región Arequipa: colegio peruano alemán Max Uhle situado en la Av. Fernandini s/n, geográficamente pertenece al distrito de Sachaca. La investigación se realizó en noviembre del 2018 a través de catorce sesiones de aprendizaje siete virtuales y siete presenciales:

- Diferenciación del texto argumentativo
- Texto argumentativo. Partes: Título, idea principal y argumentos
- Título, tema e idea principal
- Argumentos, tipos de argumentos, falacias
- Coherencia y cohesión: Estructura y redacción de párrafos
- Argumentación y equivalencia de la información

- Conclusión del texto argumentativo

Culmina en diciembre del mismo año, para continuar con el procedimiento estadístico.

2.4. Unidades de estudio

La población es de 53 estudiantes, la muestra para el grupo experimental es de 31 estudiantes y el grupo control de 22 estudiantes.

El estudio es de corte longitudinal pertenece al año 2018, para el desarrollo de la investigación participan estudiantes de 16 a 17 años para conformar los grupos experimental y control que cumplen los siguientes requisitos:

Criterios de inclusión

- Estudiantes que están matriculados en el primer año del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle y colegio peruano Alemán Beata Imelda.
- Estudiantes cuyos padres estén de acuerdo con el Programa REDA de redacción argumentativa.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no están matriculados en el Bachillerato Internacional y que no asisten en forma regular a las aulas del Bachillerato Internacional.
- Estudiantes cuyos padres no estén de acuerdo con la aplicación del “Programa REDA” de redacción argumentativa.

2.5. Diseño

El diseño a emplear es:

| | |
|--------------------|------------|
| Grupo Experimental | R= O1 X O2 |
| Grupo Control | R= O1 O2 |

R = Grupos igualados

O1 = Pretest sobre Habilidades argumentativas y de redacción

- X = Estímulo, “Programa REDA”
O2 = Postest sobre Habilidades argumentativas y de redacción

El “Programa REDA” se realizó durante siete sesiones con una duración de 80 minutos de forma presencial y siete sesiones de 40 minutos de forma virtual, una vez por semana haciendo uso de recursos organizacionales, humanos, físicos y virtuales. Se aplicó una prueba de habilidades argumentativas y de redacción, el pretest y postest se presenta con el mismo formato, pero difieren en cuanto a tratativa temática para evitar un sesgo en la redacción, contienen cuatro textos de aproximadamente cuatrocientas palabras dividido en dos secciones, que sostiene posiciones sobre un tema específico. Los estudiantes seleccionarán una sección, redactarán un texto de tipo argumentativo, en el que defenderá con argumentos una tesis con razonamientos pertinentes, basados en la temática de los textos y en la información que el estudiante posea sobre el asunto. La prueba tiene un límite de tiempo de aproximadamente sesenta minutos.

Los textos para la prueba comparativa son de tipo continuos y discontinuos, pertenecen a medios virtuales de habla hispana permitirán evaluar las habilidades de los estudiantes en la que se tomará en cuenta aspectos relacionados con la organización en la argumentación, el cual requiere de inferencias de un nivel alto por parte del lector, ya que deberá identificar el sentido global del texto, las ideas principales de cada párrafo, la hipótesis planteada, los argumentos a favor y en contra, el género discursivo, el contexto de recepción, el receptor y el propósito del escritor. Para evaluar la competencia de expresión escrita argumentativa se ha utilizado como instrumento una rúbrica de 10 categorías, 5 describen las características de las habilidades argumentativas y 5 describen las características de las habilidades de redacción, adaptado de un trabajo de investigación en la Universidad Autónoma de México (UNAM).

Las categorías se califican en una escala de cuatro puntos (0 = No logro, 1 = Inicio, 2 = Proceso, 3 = Logro). Se ha extraído de Backhoff, Eduardo, et al. (2013) Relación de rúbricas y descriptores para calificar la competencia de expresión escrita argumentativa del alumno.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000300001#f5.

Para validar el instrumento se recurrió a tres estrategias. La primera una prueba piloto en la que se aplicó el instrumento de carácter aleatorio, después de aplicado se realizó

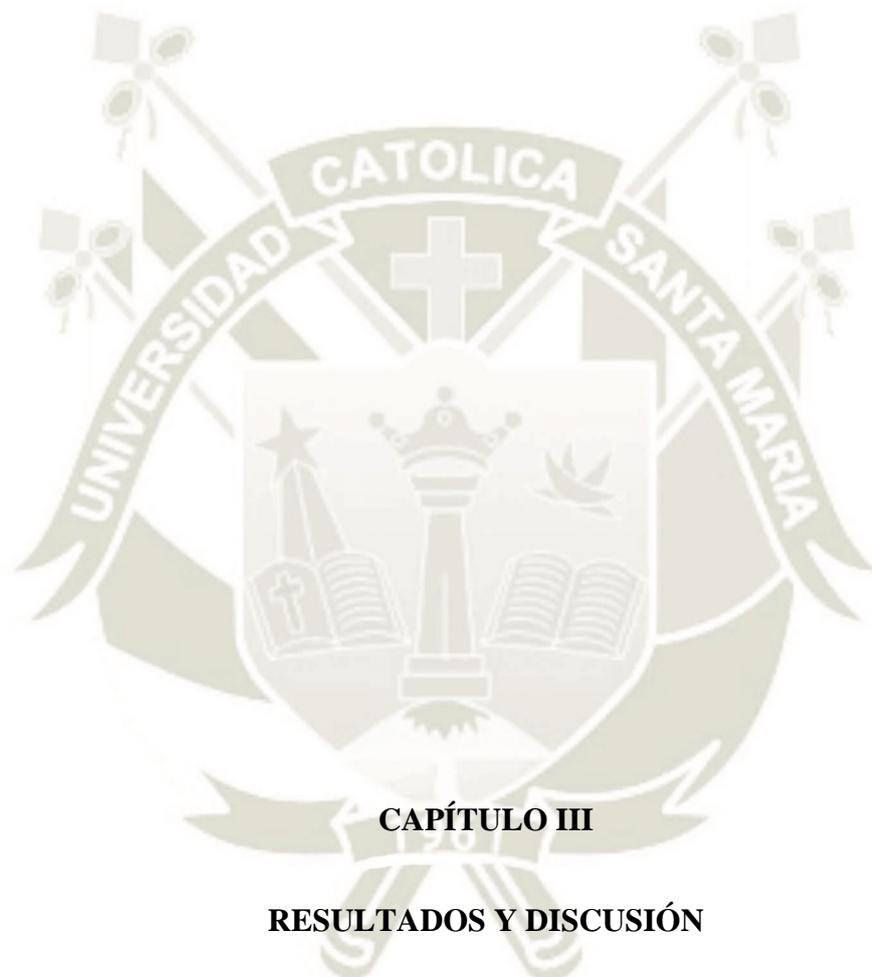
una revisión de los ítems evaluados, con el fin de mejorar la claridad, la coherencia, el entendimiento y la comprensión para evitar confusión y ambigüedades. La segunda estrategia fue la validación de expertos. Los cuatro expertos son de ámbito local, nacional e internacional en la que se les solicita la evaluación y corrección del instrumento. Se tuvieron dos reuniones presenciales en la primera, se discutió la coherencia de la rúbrica y las sugerencias de mejora, en la segunda se revisaron los ítems y se discutieron las observaciones anteriores, dando su validación final al instrumento.

En relación con los expertos internacionales se tuvieron dos reuniones a través de Skype, previa a la primera reunión se enviaron a los correos electrónicos de los expertos los instrumentos de evaluación los cuales revisaron, en la primera se discutió la coherencia y sus sugerencias de mejora, en la segunda se revisaron los ítems de la rúbrica y se discutieron las observaciones anteriores, la validación final del instrumento se realizó a través del correo electrónico. Se adjuntan los documentos de validación en la sección de anexos.

La tercera estrategia es la aplicación de la prueba estadística con el fin de determinar los índices de confiabilidad se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach, en el que el criterio de correlación de Pearson fue mayor a 0.600.

2.6. Plan de Análisis de datos

De acuerdo a la naturaleza de las variables de estudio para el análisis e interpretación de los datos se utilizó la estadística descriptiva para elaborar las tablas estadísticas con sus respectivas frecuencias y valores. El tratamiento de la información se realizará con la tabulación de datos. Cada tabla y figura son descritas, analizadas e interpretadas en relación a la realidad observada e investigada. Para comparar y contrastar los resultados del grupo experimental y control. La información fue procesada, sistematizada y analizada a través del programa estadístico SPSS 22.0.



CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se consideran los resultados obtenidos en relación a las variables de estudio detalladas como variable independiente: “Programa REDA” y variable dependiente: Competencia de expresión escrita argumentativa. Los resultados que se presentan son de las unidades de estudio del grupo control y grupo experimental, se observa el nivel de habilidad argumentativa y habilidad de redacción indicadores de la competencia de expresión escrita argumentativa: en inicio, proceso y logro de acuerdo a la evaluación tanto en el pretest y en el postest de ambos grupos.

3.1. Características de las unidades de estudio

3.1.1. Sexo

TABLA 1

Sexo de los estudiantes del bachillerato internacional de los colegios en estudio

| Sexo | Control | | Experimental | |
|--------------|---------|------|--------------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| Masculino | 5 | 22,7 | 15 | 48,4 |
| Femenino | 17 | 77,3 | 16 | 51,6 |
| TOTAL | 22 | 100 | 31 | 100 |

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

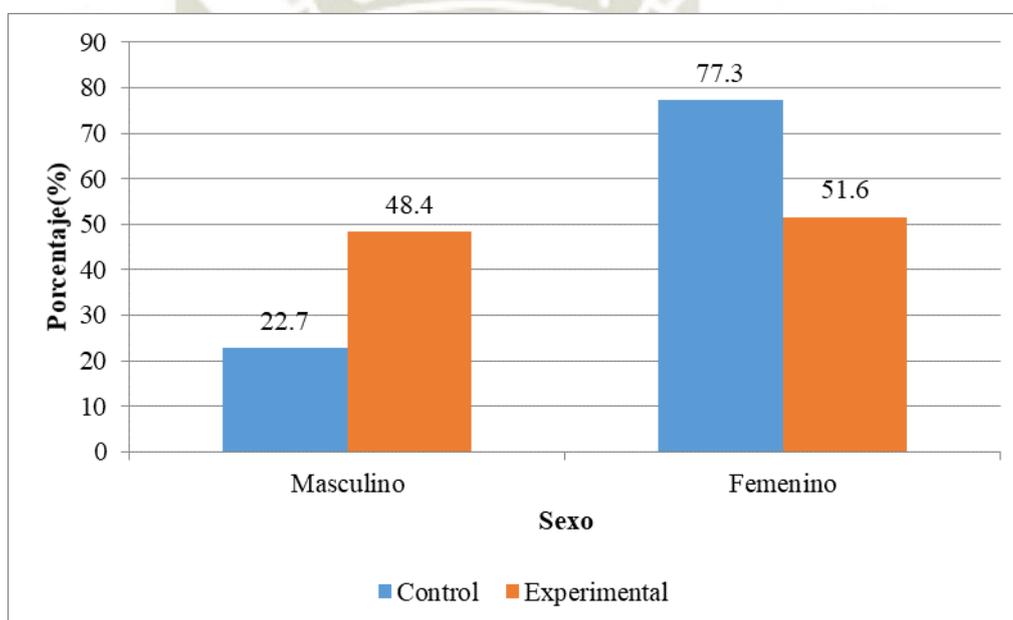


Figura 1 *Sexo de los estudiantes del bachillerato internacional de los colegios en estudio*

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 1 y la figura 1 muestran que el 77.3% de los estudiantes del grupo control (Bachillerato Internacional del colegio alemán Beata Imelda) son de sexo femenino, mientras que el 48.4% de estudiantes del grupo experimental (Bachillerato Internacional del colegio Max Uhle) son de sexo masculino.

3.1.2. Edad

TABLA 2

Edad promedio de los estudiantes

| Edad | Control | Experimental |
|---------------|----------------|---------------------|
| Media | 16,85 | 16,72 |
| Desviación | 0,53 | 0,51 |
| Máximo | 16,10 | 16,10 |
| Mínimo | 17,70 | 17,60 |
| TAMAÑO | 22 | 31 |

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla y la figura 2 muestran que la edad promedio de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda es de 16.85 años, mientras que la edad promedio de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle es de 16.72 años.

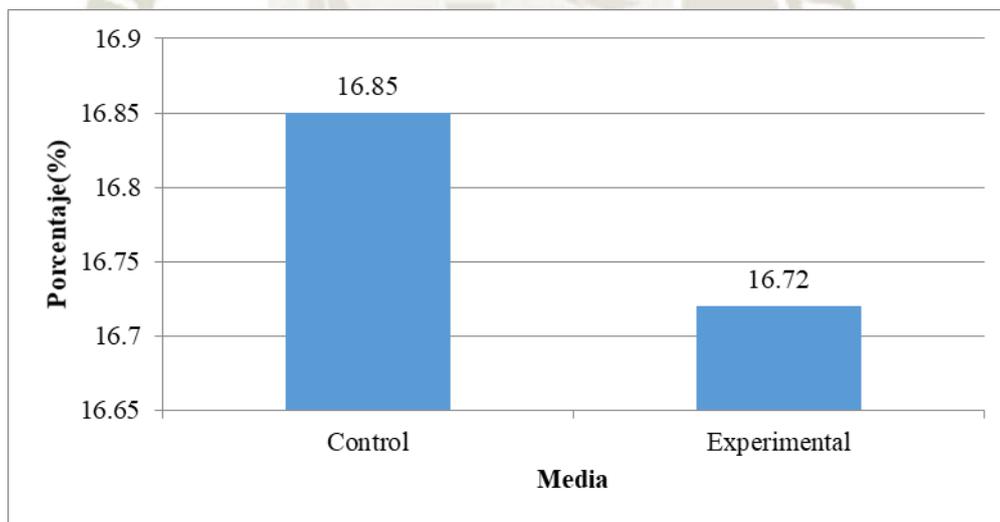


Figura 2 Edad promedio de los estudiantes

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

3.2. Resultados del pretest

En relación a los resultados de la prueba de entrada denominada pretest que se aplicó en el grupo control y en el grupo experimental se presentan tablas y gráficos donde se aprecia el nivel de habilidad argumentativa y el nivel de habilidad de redacción considerado para la investigación. Se desarrolló la misma lectura para los grupos.

3.2.1. Habilidades argumentativas

TABLA 3

Habilidades argumentativas en el pretest grupos control y experimental

| H. argumentativa | Control | | Experimental | |
|------------------|---------|------|--------------|------|
| | N°. | % | N°. | % |
| En inicio | 4 | 18,2 | 6 | 19,4 |
| En proceso | 16 | 72,7 | 16 | 51,6 |
| Logro | 2 | 9,1 | 9 | 29,0 |
| TOTAL | 22 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=3.42$ $P>0.05$ $P=0.18$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 3 según la prueba de ji-cuadrado ($X^2=3.42$) muestra que las habilidades argumentativas en el pretest de los grupos control y experimental no presentaron diferencia estadística significativa ($P>0.05$).

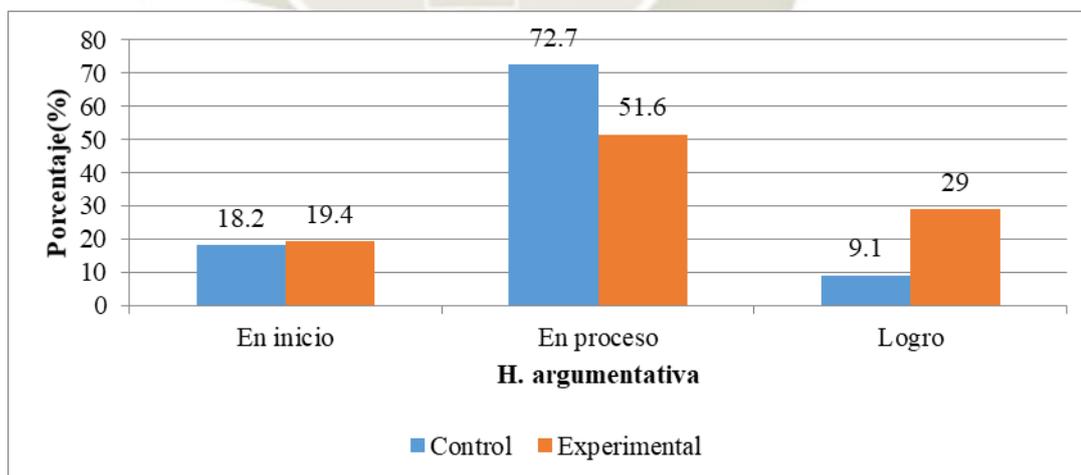


Figura 3 *Habilidades argumentativas en el pretest grupos control y experimental*

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

Se observa también que el 18.2% de los estudiantes del grupo control presentaron habilidades argumentativas en inicio en el pretest de la aplicación del programa,

mientras que el 51.6% de estudiantes del grupo experimental presentaron habilidades argumentativas en proceso.

Los estudiantes del grupo control en el subindicador redacta un texto con estructura argumentativa empleaban enunciados sin estructura o estructuras diversas no llegando a recordar las partes constitutivas a diferencia del grupo experimental que si bien recordaban los elementos estructurales no tenían una estructura definida la introducción se encontraba junto con el desarrollo y las conclusiones.

Respecto al subindicador crea un título creativo el grupo control no sabía relacionar el contenido del texto con la tratativa por lo que no había una relación entre el título y la temática, en el grupo experimental no hubo dificultad en enunciar una posible titularidad copia de la lectura olvidando la creatividad en la redacción

Respecto al subindicador sustenta sus ideas con argumentos los grupos control y experimental enunciaban las ideas relacionadas con el texto, pero pocos sustentaban con las ideas principales de cada párrafo o con otra fuente pertinente.

En el subindicador justifica su argumentación a través de la información tanto el grupo control como el experimental enunciaban sus opiniones, pero el grupo experimental sustentaba con información del texto

En relación al subindicador explica sus ideas con equivalencia a la información temática el grupo control enunciaba sus ideas sin centrarse en la temática de los textos presentados muchos de ellos no se referían en su sustentación a las ideas principales, el grupo experimental argumentaba sus enunciados en relación a la temática presentada en los textos algunos sólo divagaron en el esclarecimiento de la información para sustentar sus ideas

En el último indicador finaliza con una conclusión coherente y original, los estudiantes del grupo control no supieron desarrollar adecuadamente la conclusión muchos no la diferenciaron de un argumento en el grupo experimental muchos esclarecieron la conclusión, aunque no pudieron retomar la temática relacionada.

3.2.2. Habilidades de redacción

TABLA 4

Habilidades de redacción en el pretest de los estudiantes de los grupos control y experimental

| H. de redacción | Control | | Experimental | |
|-------------------|---------|------|--------------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 3 | 13,6 | 1 | 3,2 |
| En proceso | 19 | 86,4 | 19 | 61,3 |
| Logro | 0 | 0,0 | 11 | 35,5 |
| TOTAL | 22 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=10.78$ $P<0.05$ $P=0.01$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 4 según la prueba del ji-cuadrado ($X^2=10.78$) muestra que las habilidades de redacción de los grupos control y experimental en el pretest presentó diferencia estadística significativa ($P<0.05$).

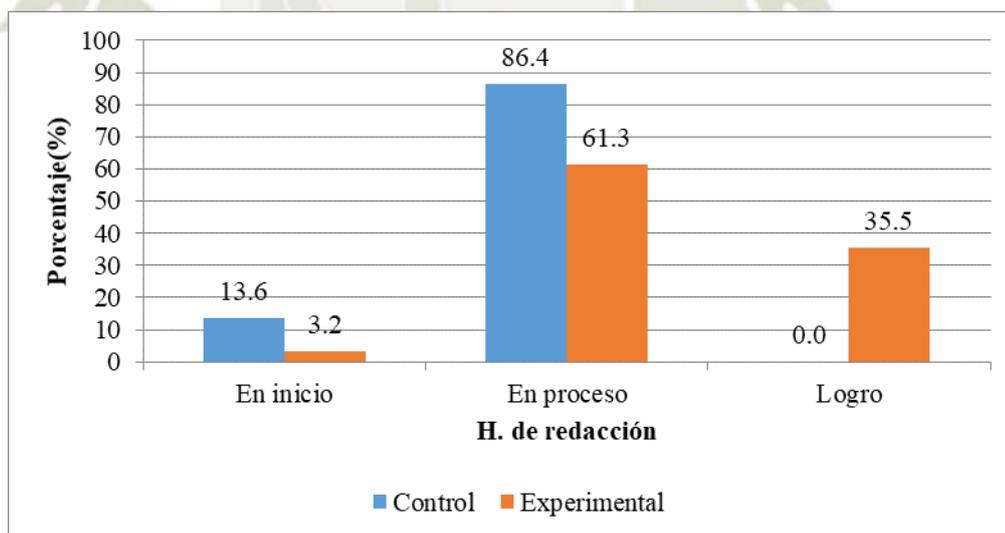


Figura 4 *Habilidades de redacción en el pretest de los estudiantes de los grupos control y experimental*

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

El 13.6% de los estudiantes del grupo control presentaron habilidades de redacción en inicio en el pretest de la aplicación del programa, mientras que el 61.3% de estudiantes del grupo experimental presentaron habilidades de redacción en proceso.

Con respecto al subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo control reconocen el tema, pero en la redacción los estudiantes no la relacionan a la contextualidad del texto a diferencia del grupo experimental que sí relacionan la temática con la contextualidad en mayor o menor medida.

En relación al lenguaje claro y preciso el grupo control tenía problemas en el uso del lenguaje pertinente, usando ambigüedades, optando por la generalización y sin hacer uso de conectores. El grupo experimental utiliza un lenguaje relacionado con la tarea utilizando términos pertinentes para la temática, aunque aún falta profundizar el uso de conectores.

En el subindicador formula una idea principal sustentada en el texto el grupo control no podía reconocer la idea principal clave en los textos presentados por ende su idea principal planteada no estaba correctamente sustentada, en el grupo experimental también hubo dificultades en reconocer la idea principal la mayoría la confundía con el tema.

Finalmente, en el subindicador redacta con coherencia comparando la información y cohesión presentando ideas con sentido, los estudiantes del grupo experimental lograron utilizar conectores en sus enunciados, comentando e interpretando los enunciados propuestos en su mayoría con pertinencia, el grupo control no utilizaban conectores o marcadores textuales por lo que no se diferenciaba el sustento del comentario.

3. 3. Resultados del postest

En cuanto a los resultados de la prueba de salida denominada postest que se aplicó en el grupo control y en el grupo experimental se presentan tablas y gráficos donde se apreciarán el nivel de habilidad argumentativa y habilidad de redacción. Se desarrollaron siete sesiones para el grupo experimental. La prueba es la misma para ambos grupos.

3.3.1. Habilidades argumentativas

TABLA 5

Habilidad argumentativa en el postest grupos control y experimental

| H. argumentativa | Control | | Experimental | |
|-------------------|---------|------|--------------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 1 | 4,5 | 0 | 0,0 |
| En proceso | 21 | 95,5 | 10 | 32,3 |
| Logro | 0 | 0,0 | 21 | 67,7 |
| TOTAL | 22 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=25.09$ $P<0.05$ $P=0.00$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 5 según la prueba del ji-cuadrado ($X^2=25.09$) muestra que las habilidades argumentativas de los de los grupos control y experimental en el postest de la aplicación del “Programa REDA” presentaron diferencia estadística significativa ($P<0.05$).

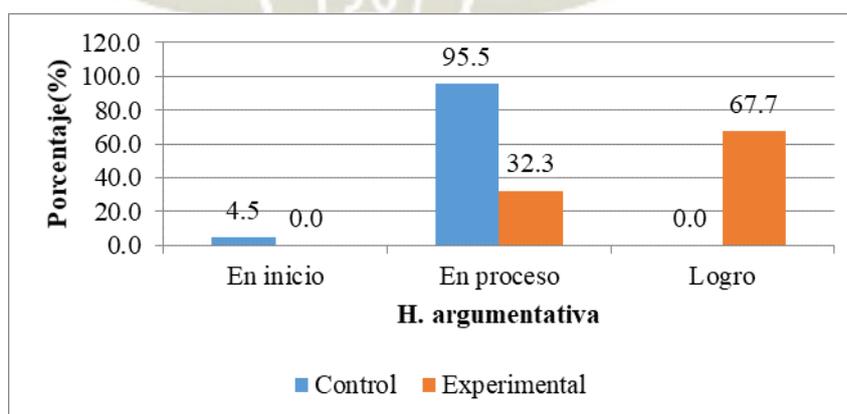


Figura 5 Habilidad argumentativa en el postest de los grupos control y experimental

Fuente: Elaboración propia en base a datos del grupo

El 4.5% de los estudiantes del grupo control presentaron habilidades argumentativas en inicio en el postest, mientras que el 67.7% de estudiantes del grupo experimental presentaron logro en las habilidades argumentativas en el postest de la aplicación de el “Programa REDA”.

En el subindicador redacta un texto con estructura argumentativa los estudiantes del grupo control seguían confundiendo la estructura no había un desarrollo de la introducción muchas veces tornándose el texto en expositivo, en el grupo experimental se consolidó la estructura argumentativa introducción, desarrollo y conclusión en la redacción de sus ensayos

Con respecto al subindicador crea un título creativo los estudiantes del grupo control lograron plantear un título extraído del texto con términos extraídos de la información presentada, los del grupo experimental enunciaron un título creativo que llamaba la atención del lector.

En el subindicador sustenta sus ideas con argumentos los estudiantes del grupo control manifestaban sus ideas, pero los argumentos no se relacionaban con los enunciados en su mayoría, en el grupo experimental los estudiantes lograron involucrar en sus escritos la estructura enunciar – sustentar y comentar en el momento de redactar su texto argumentativo.

En el subindicador justifica su argumentación a través de la información los estudiantes del grupo control no lograron en su mayoría justificar sus enunciados a través de la información presentada en los textos, los estudiantes del grupo experimental consolidaron sustentar sus enunciados con información pertinente del texto.

Con respecto al subindicador explica sus ideas con equivalencia a la información temática los estudiantes del grupo experimental utilizaron información del texto para sustentar sus enunciados en los párrafos argumentativos, el grupo control lo logró en su mayoría, aunque seguían confundiendo el comentario con la argumentación.

Finalmente, en el subindicador finaliza con una conclusión coherente y original el grupo control seguía teniendo dificultades en redactar el tema en la conclusión y diferenciarla de la argumentación en el ensayo, el grupo experimental formuló la

conclusión en el que se recapitula la tesis y se evidencia un aporte personal en su redacción.



3.3.2. Habilidades de redacción

TABLA 6

Habilidades de redacción en el postest de los estudiantes de los grupos control y experimental

| H. de redacción | Control | | Experimental | |
|-------------------|---------|------|--------------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 4 | 18,2 | 0 | 0,0 |
| En proceso | 18 | 81,8 | 3 | 9,7 |
| Logro | 0 | 0,0 | 28 | 90,3 |
| TOTAL | 22 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=42.40$ $P<0.05$ $P=0.00$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 6 según la prueba de ji- cuadrado ($X^2=42.40$) muestra que las habilidades de redacción de los estudiantes de los grupos control y experimental en el postest de la aplicación del “Programa REDA” presentaron diferencia estadística significativa ($P<0.05$).

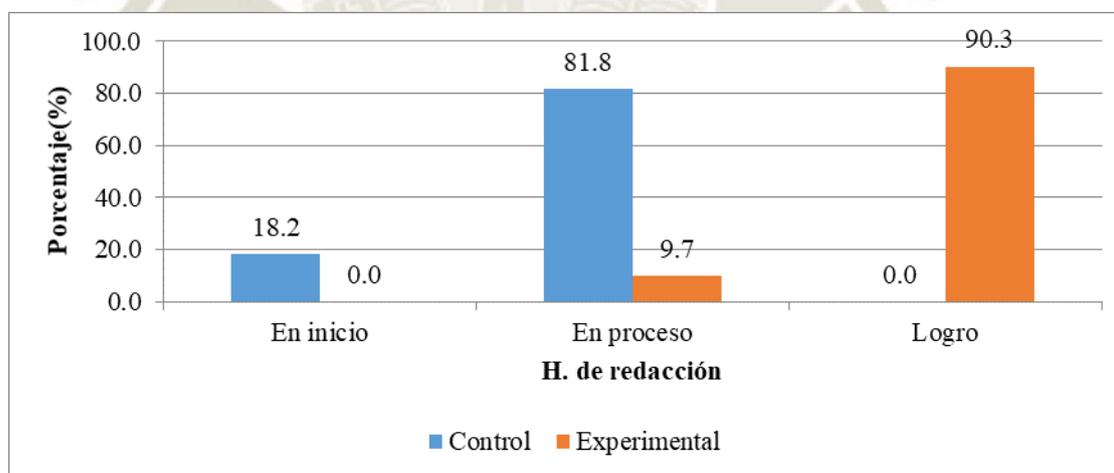


Figura 6 *Habilidades de redacción en el postest de los estudiantes de los grupos control y experimental*

Fuente: Elaboración propia en base a datos del grupo

Asimismo, la figura 6 muestra que el 18.2% de los estudiantes del grupo control presentaron habilidades de redacción en el postest, mientras que el 90.3% de estudiantes del grupo experimental presentaron logro en las habilidades de redacción en el postest de la aplicación del “Programa REDA”.

En relación al subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo control reconocen aspectos de la tratativa del texto encontrando aspectos de desarrollo textual pero aún necesitan reconocer la temática específica a diferencia de los estudiantes del grupo experimental quienes reconocen la temática contextualizándola con sus opiniones críticas.

Con respecto al subindicador utiliza un lenguaje claro y preciso los estudiantes del grupo control tienen dificultades en utilizar un lenguaje pertinente para la argumentación muchos utilizaban un lenguaje son jergas o términos coloquiales no pertinentes para la redacción, los estudiantes del grupo experimental su lenguaje es pertinente para la asignatura con términos pertinentes con la temática presentada.

En el subindicador formula una idea principal sustentada en el texto los estudiantes del grupo experimental pudieron formular una idea principal basada en el texto e inclusive sustentándola, los estudiantes del grupo control no llegaron a formular ideas principales basadas en el fragmento.

Finalmente, en el subindicador redacta con coherencia comparando la información y la cohesión presentando ideas con sentido los estudiantes del grupo control presentan aún deficiencias en la utilización de conectores y marcadores textuales, los del grupo experimental en su mayoría utilizaron marcadoras textuales en el sustento y el comentario de su texto argumentativo.

3.3.3. Nivel de competencia de la expresión escrita argumentativa

TABLA 7

Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en el pretest de los estudiantes de los grupos control y experimental

| Expresión escrita argumentativa | Control | | Experimental | |
|---------------------------------|---------|------|--------------|------|
| | N°. | % | N°. | % |
| En inicio | 3 | 13,6 | 3 | 9,7 |
| En proceso | 18 | 81,8 | 18 | 58,1 |
| Logro | 1 | 4,5 | 10 | 32,3 |
| TOTAL | 22 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=6.00$ $P>0.05$ $P=0.06$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 7 según la prueba de ji-cuadrado ($X^2=6.00$) muestra que el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes de los grupos control y experimental en el pretest no presentaron diferencia estadística significativa ($P>0.05$).

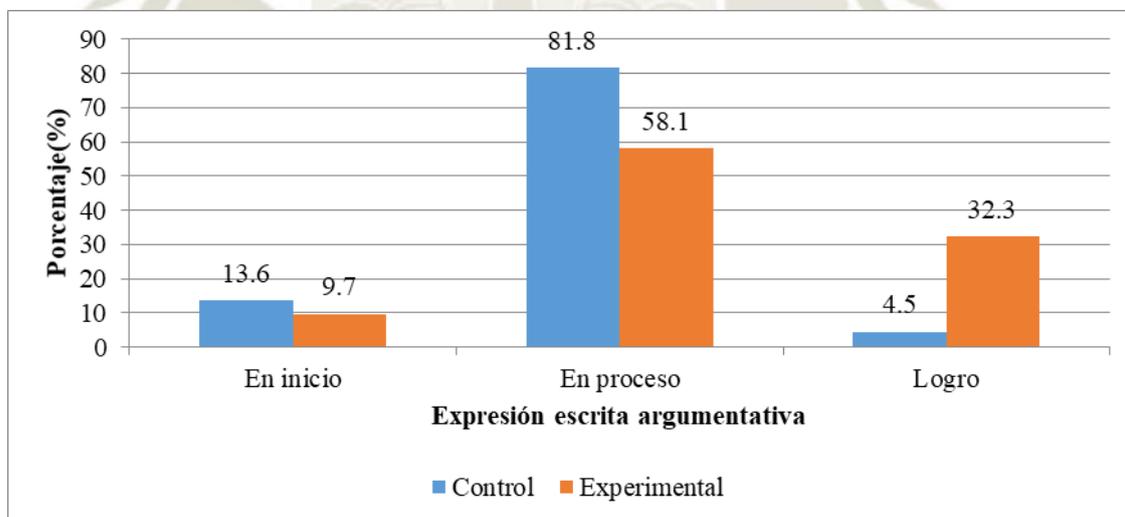


Figura 7 Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en el pretest de los estudiantes de los grupos control y experimental

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La figura 7 muestra que el 13.6% de los estudiantes del grupo control presentaron nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en inicio en el pretest, mientras

que el 32.3% de estudiantes del grupo experimental presentaron logro en el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en el pretest de la aplicación del “Programa REDA”.

En el indicador habilidades argumentativas en el subindicador redacta un texto con estructura argumentativa los estudiantes del grupo control son los que mostraron más deficiencias, no lograron conformar en la redacción un texto con una estructura pertinente en la argumentación mucho lo confundieron con un comentario no dividieron en párrafos, los estudiantes del grupo experimental si lograron reconocer en parte la estructura aunque aún existían deficiencias en el desarrollo de la conclusión, la redactaban como parte de una argumentación en relación al subindicador redactan un título creativo, en el subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo control reconocen la temática, pero en la redacción los estudiantes no la relacionan a la contextualidad del texto a diferencia del grupo experimental que sí colocaron un título transcripción de frases del texto sin ser originales.

En el indicador habilidades de redacción en el subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo experimental lograron reconocer la temática, aunque aún no la podían contextualizar, los del grupo control tuvieron deficiencias en el reconocimiento de la idea principal sustentándola, muchos la reconocían, pero no sabían contextualizarla solo la nombraban en la redacción.

TABLA 8

Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en el postest de los estudiantes de los grupos control y experimental

| Expresión escrita argumentativa | Control | | Experimental | |
|---------------------------------|---------|------|--------------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 1 | 4,5 | 0 | 0,0 |
| En proceso | 21 | 95,5 | 2 | 6,5 |
| Logro | 0 | 0,0 | 29 | 93,5 |
| TOTAL | 22 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=45.47$ $P<0.05$ $P=0.00$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 8 según la prueba del ji-cuadrado ($X^2=45.47$) muestra que el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en los grupos control y experimental en el postest presentaron diferencia estadística significativa ($P<0.05$).

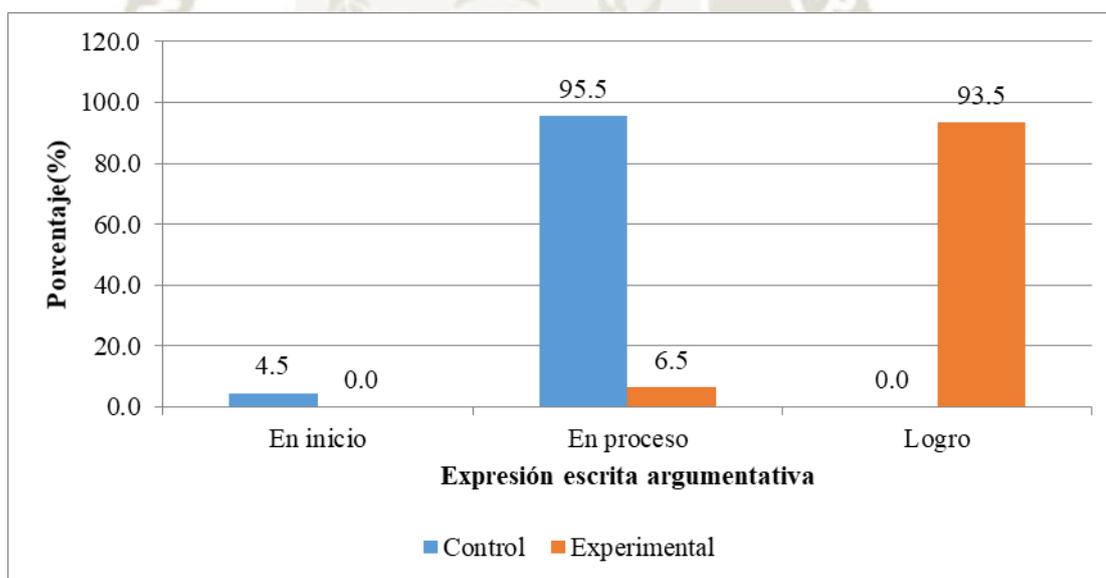


Figura 8 Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en el postest de los estudiantes de los grupos control y experimental

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La figura 8 muestra que el 4.5% de los estudiantes del grupo control presentaron nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en inicio, mientras que el 93.5% de estudiantes del grupo experimental presentaron logro en el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en el postest de la aplicación del “Programa REDA”.

En el indicador habilidades argumentativas en el subindicador sustenta sus ideas con argumentos, los estudiantes del grupo control aún no han logrado diferenciar el sustento del comentario, los estudiantes del grupo experimental si lograron sustentar adecuadamente sus enunciados e inclusive aportaron con ideas perspicaces en relación al subindicador redactan un título creativo, en el subindicador explica sus ideas con equivalencia a la información temática, los estudiantes del grupo experimental lograron en su mayoría utilizar la información textual como parte de sus redacción argumentativa.

En el indicador habilidades de redacción en el subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo experimental lograron reconocer la temática, contextualizándola, los del grupo control siguieron con deficiencias en el reconocimiento de la idea principal, la confundían como parte de las ideas secundarias o confundiéndola con la temática, lo que no les permitió delimitar sus ideas en la redacción de su texto argumentativo.

3.4. Análisis comparativo del pretest y postest.

3.4.1. Habilidades argumentativas

TABLA 9

Habilidades argumentativas en los estudiantes del grupo control en el pre y postest

| H. argumentativa | Pre | | Post | |
|-------------------|-----|------|------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 4 | 18,2 | 1 | 4,5 |
| En proceso | 16 | 72,7 | 21 | 95,5 |
| Logro | 2 | 9,1 | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 22 | 100 | 22 | 100 |

$X^2=4.47$ $P>0.05$ $P=0.10$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 9 según la prueba de ji-cuadrado ($X^2=4.47$) muestra que las habilidades argumentativas de los estudiantes del grupo control en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” no presentaron diferencia estadística significativa ($P>0.05$).

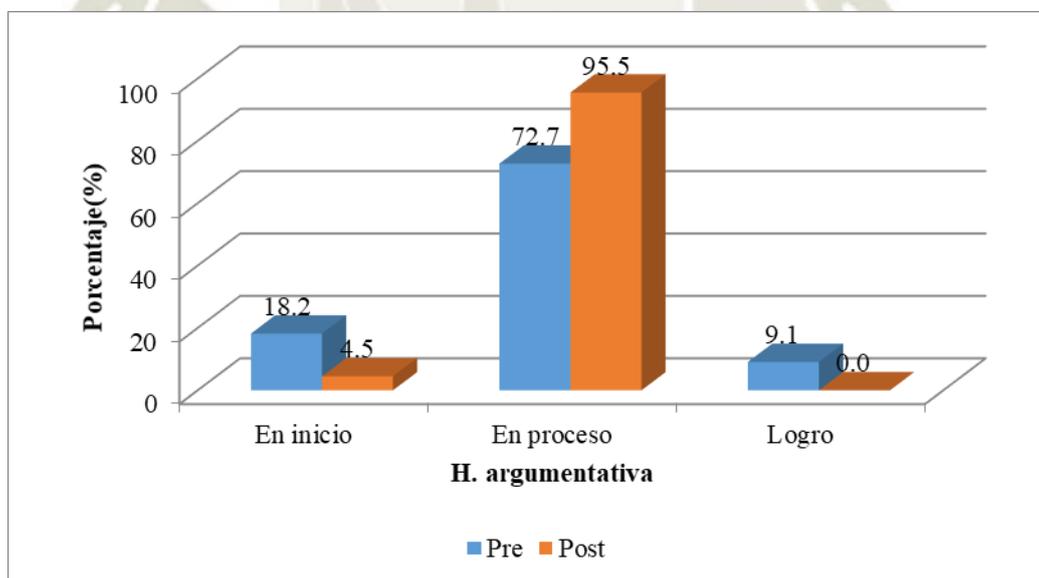


Figura 9 *Habilidades argumentativas en los estudiantes del grupo control en el pre y postest*

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

El 18.2% de los estudiantes presentaron habilidades argumentativas en inicio en el pre- test, mientras que el 95.5% presentaron habilidades argumentativas en proceso en el pos- test.

Los estudiantes del grupo control en el pretest en el subindicador redacta un texto con estructura argumentativa empleaban enunciados sin estructura o estructuras diversas no llegando a recordar las partes constitutivas, en el postest seguían confundiendo la estructura no había un desarrollo de la introducción muchas veces tornándose el texto en expositivo

Respecto al subindicador crea un título creativo el grupo control en el pretest no sabía relacionar el contenido del texto con la tratativa por lo que no había una relación entre el título y la temática, en el postest lograron plantear un título del texto con términos extraídos de la información presentada, aun no logrando que sea creativo

Respecto al subindicador sustenta sus ideas con argumentos el grupo control en el pretest enunciaba las ideas relacionadas con el texto, pero pocos sustentaban con las ideas principales de cada párrafo o con otra fuente pertinente en el postest manifestaban sus ideas, pero los argumentos no se relacionaban con los enunciados en su mayoría

En el subindicador justifica su argumentación a través de la información el grupo control en el pretest solo enunciaba opiniones de los textos base, pero estas no eran justificadas en el postest no lograron los estudiantes en su mayoría justificar sus enunciados a través de la información presentada en los textos

En relación al subindicador explica sus ideas con equivalencia a la información temática el grupo control enunciaba sus ideas sin centrarse en la temática de los textos presentados muchos de ellos no se referían en su sustentación a las ideas principales, en el postest no lograron en su mayoría justificar sus ideas muchos se desviaron del tema y comentaron fuera de la delimitación temática.

En el último indicador finaliza con una conclusión coherente y original, los estudiantes del grupo control no supieron desarrollar adecuadamente la conclusión muchos no la diferenciaron de un argumento en el postest seguía teniendo dificultades en redactar el tema en la conclusión y diferenciarla de la argumentación en el ensayo

TABLA 10

Habilidades argumentativas en los estudiantes del grupo experimental en el pre y post- test

| H. argumentativa | Pre | | Post | |
|-------------------|-----|------|------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 6 | 19,4 | 0 | 0,0 |
| En proceso | 16 | 51,6 | 10 | 32,3 |
| Logro | 9 | 29,0 | 21 | 67,7 |
| TOTAL | 31 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=12.18$ $P<0.05$ $P=0.00$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 10 según la prueba de ji-cuadrado ($X^2=12.18$) muestra que las habilidades argumentativas de los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” presentaron diferencia estadística significativa ($P<0.05$).

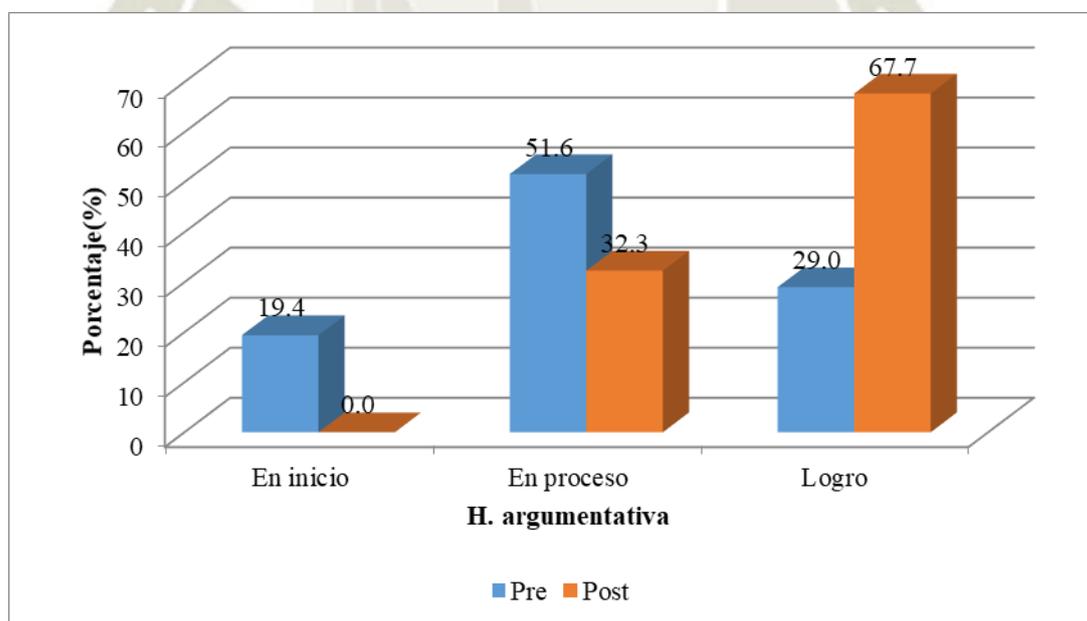


Figura 10 Habilidades argumentativas en los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

El 19.4% de los estudiantes presentaron habilidades argumentativas en inicio en el pre- test, mientras que el 67.7% presentaron logro en las habilidades argumentativas en el postest.

Los estudiantes del grupo experimental en el pretest si bien recordaban las partes constitutivas no tenían una estructura definida la introducción se encontraba junto con el desarrollo y las conclusiones. En el postest se consolidó la estructura argumentativa introducción, desarrollo y conclusión en la redacción de sus ensayos

Respecto al subindicador crea un título creativo el grupo experimental en el pretest no hubo dificultad en enunciar un título copia de la lectura olvidando la creatividad en la redacción en el postest los estudiantes enunciaron un título creativo que llamaba la atención del lector.

Respecto al subindicador sustenta sus ideas con argumentos los estudiantes del grupo experimental enunciaban las ideas relacionadas con el texto, pero pocos sustentaban con las ideas principales de cada párrafo o con otra fuente pertinente, en el postest los estudiantes lograron involucrar en sus escritos la estructura enunciar – sustentar y comentar en el momento de redactar su texto argumentativo.

En el subindicador justifica su argumentación a través de la información el grupo experimental tanto en el pretest y en el postest enunciaban sus opiniones sustentando con información del texto logrando superar la idea del comentario sin sustento en el argumento

En relación al subindicador explica sus ideas con equivalencia a la información temática, el grupo experimental en el pretest argumentaba sus enunciados en relación a la temática presentada en los textos algunos sólo divagaron en el esclarecimiento de la información para sustentar sus ideas en el postest utilizaron información del texto para sustentar sus enunciados en los párrafos argumentativos logrando explicar sus ideas en relación al texto base

En el último indicador finaliza con una conclusión coherente y original, del grupo experimental en el pretest esclarecieron la conclusión, aunque no pudieron retomar la temática relacionada en el postest los estudiantes del grupo experimental elaboraron una

conclusión en el que se recapituló la tesis y se evidencia un aporte personal en su redacción.



3.4.2. Habilidades de redacción

TABLA 11

Habilidades de redacción en los estudiantes del grupo control en el pre y postest

| H. de redacción | Pre | | Post | |
|-------------------|-----|------|------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 3 | 13,6 | 4 | 18,2 |
| En proceso | 19 | 86,4 | 18 | 81,8 |
| Logro | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 22 | 100 | 22 | 100 |

$X^2=0.17$ $P>0.05$ $P=0.67$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 11 según la prueba del ji-cuadrado ($X^2=0.17$) muestra que las habilidades de redacción de los estudiantes del grupo control en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” no presentaron diferencia estadística significativa ($P>0.05$).

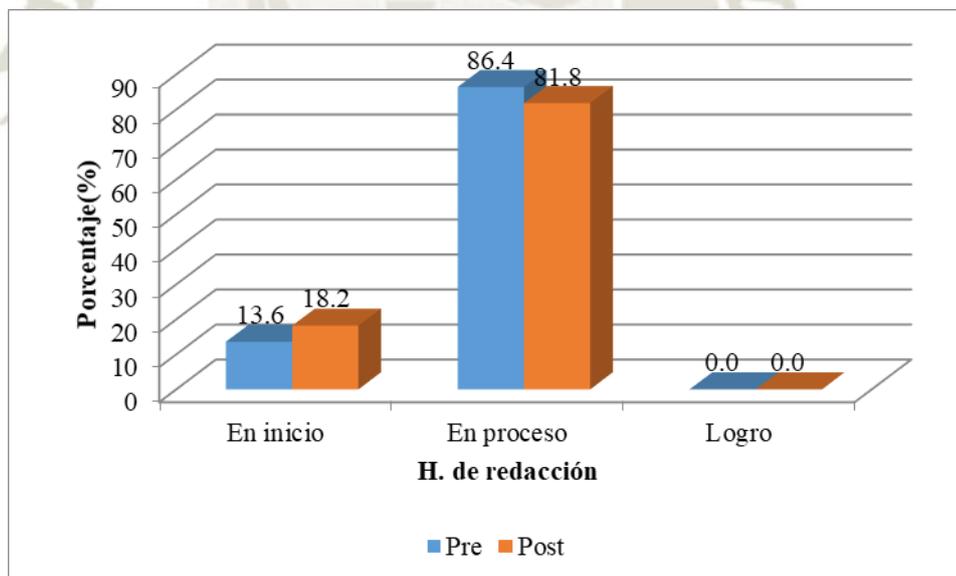


Figura 11 *Habilidades de redacción en los estudiantes del grupo control en el pre y postest*

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

El 13.6% de los estudiantes presentaron habilidades de redacción en inicio en el pretest, mientras que el 81.8% presentaron habilidades de redacción en proceso en el postest.

Con respecto al subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo control en el pretest reconocen la temática, pero en la redacción los estudiantes no la relacionan a la contextualidad del texto en el postest los estudiantes reconocen aspectos de la tratativa del texto encontrando aspectos de desarrollo textual pero aún necesitan reconocer la temática específica

En relación al lenguaje claro y preciso el grupo control en el pretest se detectaron problemas en el uso del lenguaje pertinente, usando ambigüedades, optando por la generalización y sin hacer uso de conectores. En el postest seguían teniendo dificultades en utilizar un lenguaje pertinente para la argumentación muchos utilizaban un lenguaje son jergas o términos coloquiales no pertinentes para la redacción.

En el subindicador formula una idea principal sustentada en el texto el grupo control en el pretest no podía reconocer la idea principal clave en los textos presentados por ende su idea principal planteada no estaba correctamente sustentada, en el postest no llegaron a formular ideas principales basadas en el fragmento y por ende faltaba sustento pertinente.

Finalmente, en el subindicador redacta con coherencia comparando la información y cohesión presentando ideas con sentido, el grupo control en el pretest no utilizaban conectores o marcadores textuales por lo que no se diferenciaba el sustento del comentario en el postest presentaban aún deficiencias en la utilización de conectores y marcadores textuales.

TABLA 12

Habilidades de redacción en los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest

| H. de redacción | Pre | | Post | |
|-------------------|-----|------|------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 1 | 3,2 | 0 | 0,0 |
| En proceso | 19 | 61,3 | 3 | 9,7 |
| Logro | 11 | 35,5 | 28 | 90,3 |
| TOTAL | 31 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=16.90$ $P<0.05$ $P=0.04$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 12 según la prueba de la ji-cuadrado ($X^2=16.90$) muestra que las habilidades de redacción de los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” presentaron diferencia estadística significativa ($P<0.05$).

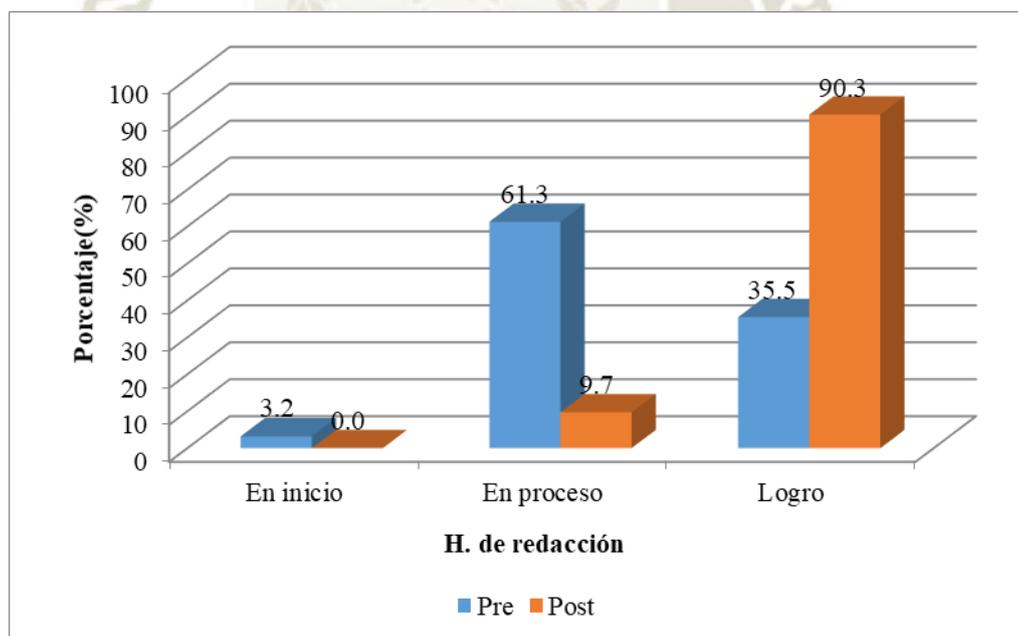


Figura 12 Habilidades de redacción en los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

El 3.2% de los estudiantes presentaron habilidades de redacción en inicio en el pretest de la aplicación del programa, mientras que el 90.3% presentaron logro en las habilidades de redacción en el posttest del “Programa REDA”.

Con respecto al subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo experimental en el pretest sí relacionan la temática con la contextualidad en mayor o menor medida, en el posttest los estudiantes reconocen la temática contextualizándola con sus opiniones críticas.

En relación al lenguaje claro y preciso en el pretest el grupo experimental utiliza un lenguaje relacionado con la tarea utilizando términos pertinentes para la temática, aunque aún falta profundizar el uso de conectores en el posttest su lenguaje es pertinente para la asignatura con términos adecuados con la temática presentada solo algunos utilizaron jergas.

En el subindicador formula una idea principal sustentada en el texto en el pretest el grupo experimental tuvo dificultades en reconocer la idea principal la mayoría la confundía con el tema, en el posttest pudieron formular una idea principal basada en el texto e inclusive sustentándola

Finalmente, en el subindicador redacta con coherencia comparando la información y cohesión presentando ideas con sentido, los estudiantes del grupo experimental lograron utilizar conectores en sus enunciados, comentando e interpretando los enunciados propuestos en su mayoría con pertinencia, en posttest utilizaron marcadoras textuales en el sustento y el comentario de su texto argumentativo.

3.4.3. Nivel de competencia de la expresión escrita argumentativa

TABLA 13

Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del grupo control en el pre y postest

| Expresión escrita argumentativa | Pre | | Post | |
|---------------------------------|-----|------|------|------|
| | N°. | % | N°. | % |
| En inicio | 3 | 13,6 | 1 | 4,5 |
| En proceso | 18 | 81,8 | 21 | 95,5 |
| Logro | 1 | 4,5 | 0 | 0,0 |
| TOTAL | 22 | 100 | 22 | 100 |

$X^2=2.23$ $P>0.05$ $P=0.32$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 13 según la prueba de ji-cuadrado ($X^2=2.23$) muestra que el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del grupo control en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” no presentaron diferencia estadística significativa ($P>0.05$).

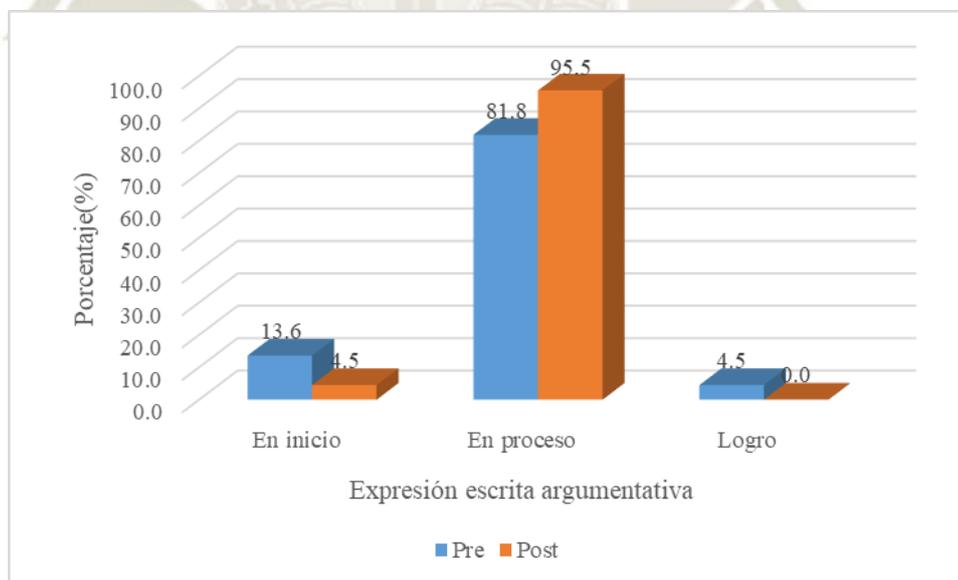


Figura 13 Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del grupo control en el pre y postest

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

El 13.6% de los estudiantes presentaron nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en inicio en el pretest, mientras que el 95.5% presentaron nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en proceso en el postest.

En el indicador habilidades argumentativas en el subindicador redacta un texto con estructura argumentativa en el pretest los estudiantes del grupo control son los que mostraron más deficiencias, no lograron conformar en la redacción un texto con una estructura pertinente en la argumentación mucho lo confundieron con un comentario no dividieron en párrafos, en el postest aún no pudieron lograr diferenciar el sustento del comentario muchas veces enunciaban ideas las cuales no tenían una relación con el texto, en el subindicador explica sus ideas con equivalencia a la información temática, los estudiantes del grupo control no relacionaron sus ideas con los textos bases si bien encontraron algunos la temática pocos la incluyeron dentro de la redacción.

En el indicador habilidades de redacción en el subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo control en el pretest tuvieron deficiencias en el reconocimiento de la idea principal sustentándola, muchos la reconocían, pero no sabían contextualizarla solo la nombraban en la redacción, en el postest siguieron con deficiencias en el reconocimiento de la idea principal, la confundían como parte de las ideas secundarias o confundiéndola con la temática, lo que no les permitió delimitar sus ideas en la redacción de su texto argumentativo.

TABLA 14

Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest

| Expresión escrita argumentativa | Pre | | Post | |
|---------------------------------|-----|------|------|------|
| | Nº. | % | Nº. | % |
| En inicio | 3 | 9,7 | 0 | 0,0 |
| En proceso | 18 | 58,1 | 2 | 6,5 |
| Logro | 10 | 32,3 | 29 | 93,5 |
| TOTAL | 31 | 100 | 31 | 100 |

$X^2=25.05$ $P<0.05$ $P=0.00$

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

La tabla 14 según la prueba del ji-cuadrado ($X^2=25.05$) muestra que el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” presentó diferencia estadística significativa ($P<0.05$).

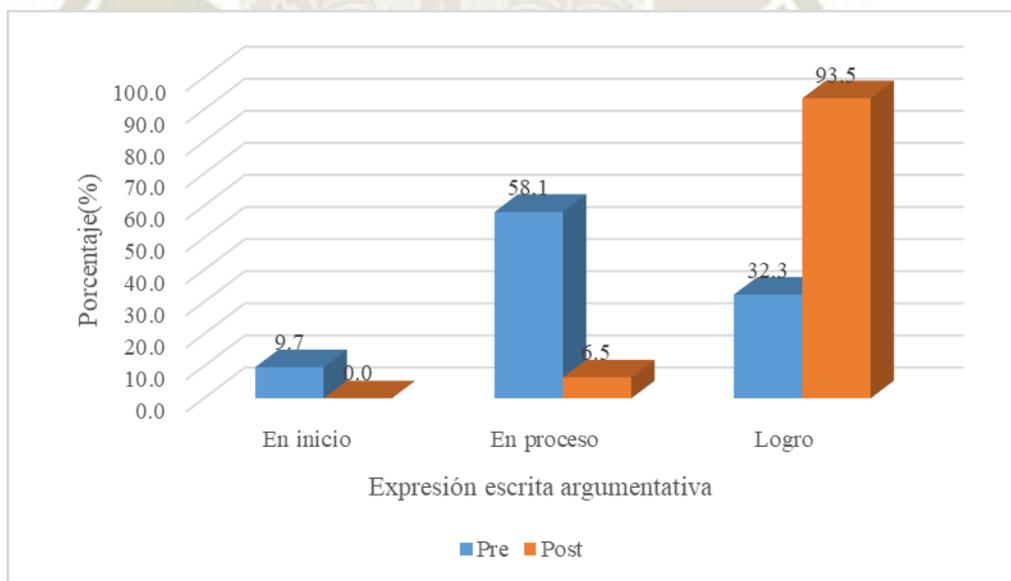


Figura 14 *Nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del grupo experimental en el pre y postest*

Fuente: Datos del grupo. Elaboración propia

El 9.7% de los estudiantes presentaron nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en inicio en el pretest, mientras que el 93.5% presentaron logro en el

nivel de competencia de expresión escrita argumentativa en el postest de la aplicación del “Programa REDA”.

En el indicador habilidades argumentativas en el subindicador redacta un texto con estructura argumentativa los estudiantes del grupo experimental en el pretest sí lograron reconocer en parte la estructura, aunque aún existían deficiencias en el desarrollo de la conclusión, en el subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes colocaron un título transcripción de frases del texto sin ser originales en el postest lograron sustentar adecuadamente sus enunciados e inclusive aportaron con ideas perspicaces en el subindicador explica sus ideas con equivalencia a la información temática, los estudiantes del grupo experimental lograron en su mayoría utilizar la información textual como parte de sus redacción argumentativa.

En el indicador habilidades de redacción en el subindicador reconoce la temática contextualizándola los estudiantes del grupo experimental lograron reconocer la temática, aunque aún no la podían contextualizar, en el postest los estudiantes lograron reconocer la temática, contextualizándola.

DISCUSIÓN

La presente investigación pretende dar respuesta a la siguiente hipótesis: Dado que la argumentación escrita requiere de una metodología específica que englobe habilidades comunicativas, estructuras discursivas, organización de conceptos y mecanismos de textualización comparativa es probable que en el pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” se obtenga una mejora significativa de la competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle de Arequipa en comparación con los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda.

Tuvo como propósito determinar la eficacia pre y postest de la aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle. Se realiza un análisis de la hipótesis planteada en relación a los resultados.

La argumentación escrita debe ser abordada a través de diversas estrategias que permitan el desarrollo de habilidades intrapersonales como interpersonales en el aprendizaje, las sesiones presentadas en el “Programa REDA” de naturaleza presencial y virtual promueven la práctica textual a partir del aprendizaje experiencial con conexiones intertextuales, en el que las estrategias metodológicas puestas en práctica ayudan a la comprensión, análisis e interpretación de textos en un ambiente colaborativo que motiva la indagación y las diversas posibilidades de investigación en relación a su propio contexto. El “Programa REDA” hace uso del conocimiento virtual de los estudiantes para afianzar las sesiones presenciales con actividades compartidas, creativas y críticas que ponen en práctica en sesiones interactivas. Vásquez (2015), en su investigación “Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de estudios generales de la Universidad San Martín de Porres” concluye que la aplicación de estrategias metodológicas en los talleres para mejorar la redacción argumentativa es significativa, el 96.7% mejoraron la capacidad de reconocer las características, propiedades y modalidades del texto tipo ensayo y el 98.4% elaboran un plan de redacción de una argumentación con introducción, desarrollo y conclusión, lo que corrobora nuestra propuesta, la aplicación de un programa con estrategias

metodológicas ayuda al desarrollo de mecanismos metacognitivos en la práctica de redacciones a nivel académico.

Según los resultados presentados por León (2018), en la institución educativa N° 40029 Ludwig Van Beethoven del distrito de Alto Selva Alegre se concluye que en las habilidades de expresión escrita de los estudiantes hubieron un 62.07% de aprobados, pero el 32,76% se encuentran en proceso o regular nivel, en habilidades lingüísticas redactivas, solo el 17,24% tienen conocimientos básicos, concluye que las habilidades que poseen no son suficientes para su inserción en la vida universitaria. La investigación efectuada difiere de la nuestra. La aplicación del “Programa REDA” no sólo se centra en desarrollar las habilidades propias de la competencia de expresión escrita argumentativa, sino que en base a ellas reforzamos todas las habilidades en cada sesión de aprendizaje como parte inherente de cada estrategia planteada en la sesión con el fin de fomentar el razonamiento crítico en todo su aprendizaje.

En relación al desarrollo de habilidades en la competencia de expresión escrita argumentativa Meza (2012) realiza una investigación en los estudiantes del primer año de la escuela de Contabilidad de la Universidad nacional de San Agustín de Arequipa concluye en que los estudiantes, en su mayoría 58% nunca aprovechan sus habilidades y el 77% muestran actitud desfavorable hacia su desempeño académico. Lo relacionamos con los últimos resultados de las pruebas ECE en segundo de secundaria 56 % de estudiantes en inicio (Ministerio de Educación, 2018). Es conveniente que los estudiantes puedan acceder a un programa de inducción por fases que les permita ser competentes en el desarrollo de sus habilidades y ser orientados con respecto a sus inquietudes académicas, no sólo de los estudiantes de primer año de contabilidad sino de los programas que ofrece la universidad, con el fin de fomentar la motivación y la seguridad de sus tareas a lo largo de sus estudios académicos.

Es importante destacar lo mencionado por la guía educativa del Ministerio de Educación (2018) Surge la necesidad de enfocar la enseñanza de las habilidades como actos comunicativos que se complementan en la vida cotidiana. Se corrobora la eficacia de la aplicación de un programa para el desarrollo de la competencia de expresión escrita argumentativa, Chauca, et al., (2016) aplican en los estudiantes del tercer grado de secundaria un programa en base a la exploración del artículo de opinión, en el que el grupo experimental obtuvo excelentes resultados ayudando a determinar la eficacia de

sesiones orientadas al desarrollo de habilidades argumentativas y de redacción no solo en los estudiantes del quinto de secundaria sino a todo el nivel secundario. Refuerza la idea del aprendizaje de las habilidades de argumentación y redacción a través de la práctica dirigida lo cual se corrobora con los resultados del “Programa REDA” en el que antes de iniciar el programa el grupo control y el grupo experimental no presentaron diferencias significativas ($P > 0.05$) en el pretest que recogió información sobre las habilidades argumentativas y de redacción. En consecuencia, ambos grupos presentaron similares condiciones.

Al finalizar el “Programa REDA” el postest el grupo experimental presenta mejoras significativas en el desarrollo de sus habilidades argumentativas y de redacción 93.5% mejorando su competencia de expresión escrita argumentativa.

Ojeda (2017) investiga sobre la relación entre la escritura argumentativa y las estrategias de autorregulación en el que los resultados muestran que existe una conexión entre la argumentación y el desarrollo de habilidades. Al respecto la propuesta del “Programa REDA” no hace más que corroborar las investigaciones de propuestas aplicativas de desarrollo de la competencia de expresión escrita argumentativa.

CONCLUSIONES

PRIMERA: El “Programa REDA” permitió mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle que conforman el grupo experimental; el desarrollo de las habilidades argumentativas y de redacción mejoraron. De acuerdo a la prueba de la hipótesis realizada, entre el Grupo Control y el Grupo Experimental se logró comprobar la efectividad del programa.

SEGUNDA: El nivel de habilidad argumentativa en lo referente al subindicador sustenta sus ideas con argumentos, en el pretest los estudiantes del grupo experimental se encontraban en proceso, presentaban dificultad para encontrar un sustento pertinente para el enunciado, al igual que con el subindicador, explica sus ideas con equivalencia a la información temática, se les dificultaba diferenciar la cita del comentario. Después de la aplicación del “Programa REDA”, los estudiantes lograron sustentar adecuadamente sus enunciados, con nociones pertinentes, discriminando el tema, la tesis, la idea principal y formulando argumentos relacionados con el texto.

TERCERA: Después del pretest de la aplicación del “Programa REDA”, en relación a las habilidades de redacción, los estudiantes del grupo experimental lograron reconocer la temática contextualizándola, con un lenguaje claro, preciso, coherente y cohesionado; soporte importante para asumir nuevas tareas, no solo en el aspecto escrito, sino también en la oralidad mejorando su seguridad en diversas contextualidades logrando un conocimiento más allá del salón de clases.

CUARTA: Respecto a la Competencia de expresión escrita argumentativa, los estudiantes en el postest de la aplicación del “Programa REDA”, lograron desarrollar sus habilidades sociales, investigativas, comunicativas, de pensamiento y autogestión en base al aprendizaje experiencial, potenciaron su capacidad cognitiva permitiéndoles desarrollar su juicio crítico y mostrándose tolerantes a la frustración.

Contrastando los resultados obtenidos, con los objetivos propuestos para el estudio, podemos verificar que se comprobó la hipótesis.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda a los profesores poner en práctica dentro de su planificación, las sesiones de aprendizaje propuestas en el “Programa REDA” como estrategias a realizar cotidianamente, puesto que no solo ayuda al desarrollo de la competencia de expresión escrita argumentativa sino, que permite la diferenciación de textos de diversa índole tan importante en su desenvolvimiento futuro, la sustentación de ideas y el comentario preciso, las actividades propuestas permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento como la metacognición y la reflexión, aporte importante en la resolución de problemas y en el desarrollo de su criticidad al abordar aspectos de su entorno, no sólo de las áreas escolares sino en todos los aspectos de su vida.

SEGUNDA: Se debe capacitar a los profesores en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación antes de la aplicación del “Programa REDA” de redacción argumentativa para lograr la motivación de la aplicación en las sesiones de aprendizaje, durante para orientar sobre las posibles dificultades en el desarrollo y después para resolver problemáticas para aplicaciones futuras

TERCERA: Los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje son parte importante en la creación de las rutinas del conocimiento, el profesor debe planificar sesiones reajustando su funcionabilidad en la puesta en práctica, motivando a que los estudiantes logren un aprendizaje cooperativo hasta alcanzar el colaborativo en relación a sus propias metas cognitivas asegurándose de un monitoreo y apoyo constante ante posibles dudas o problemas.

CUARTA: La aplicación del programa se debe de llevar acabo en las primeras horas del horario escolar en diversos espacios y distintos ambientes a criterio del docente para facilitar la concentración de los estudiantes y no hacer rutinaria la aplicación.

QUINTA: Se debe comunicar la aplicación del programa a los padres de familia y profesores de todos los niveles del colegio con el fin de hacerlos partícipes de los resultados para registrar sugerencias en futuras aplicaciones con el fin de mejorar el proceso optimizar su desarrollo y valorar sus efectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2014). Influencia de las Aulas Virtuales en el Aprendizaje por Competencias de los estudiantes (Tesis de doctorado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Aguirre, P., et al. (2019). Learning and knowledge technologies: Use of Social Networks in Education at the University level of Ecuador. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, ISSN: 2007-7890, 6(2). Recuperado el 35 de octubre del 2018. <http://ww.dilemascontemporaneoseduccionpoliticavalores.com>
- Anderson, L & Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: New York. Editorial Longman.
- Avendaño, J. (2019). Moodle y argumento: una propuesta metodológica/Moodle and argument: A methodological proposal. *Brazilian Journal of Development*, ISSN: 2525-8761, 5(10), 20519-20530. Recuperado el 10 de marzo del 2019. <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3921>
- Backhoff, E., et al. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, ISSN 0185-2760 42(167), 9-39. Recuperado el 21 de octubre del 2018. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602013000300001&script=sci>
- Báez, E. (2013). Historia de la memoria inmediata y memoria de trabajo en el ser humano. *Anales universitarios de Etología*, ISSN: 1989-0850 (7), 7- 18. Recuperado del 4 de setiembre del 2019. <http://hdl.handle.net/10553/10848>
- Bates, E. (2002). *Lenguaje, gesto y el cerebro en desarrollo. Psicobiología del desarrollo: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 40 (3), 293-310. Recuperado el 14 de setiembre del 2019. <https://doi.org/10.1002/dev.10034>**
- Binkley, P. (2010). Habilidades comunicativas: Virginia. Editorial McGraw-Hill.

- Bizama, M., et al. (2017). ¿Se relacionan la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en niveles intermedios de enseñanza? Un estudio en escolares socialmente vulnerables. *Revista electrónica Diálogos educativos*, ISSN-e 0718-1310 15(30), 3-20. Recuperado el 3 de noviembre del 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5393676>
- Bloom, B. & Madaus, G. (1981). *Evaluación para mejorar el aprendizaje: Estados Unidos*: McGraw-Hill.
- Brefczynski, L., et al. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Academic Sci.* Recuperado el 6 de diciembre del 2017. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17596341>
- Cartagena, E. (2018). *Fortaleciendo nuestras capacidades argumentativas y deliberativas empleando estrategia sac y blogs para abordar asuntos públicos. (Tesis segunda especialidad)*. Pontificia Universidad Católica. Lima, Perú.
- Castillo, M., & Erenia, M. (2017). *Uso de lenguaje de mensajes de texto en la redacción escolar de los estudiantes del primer grado a de educación secundaria de la IEP Isaac Newton Tumbes SAC 2017*.
- Cedefop (2008). Las creencias de los formadores acerca del conocimiento y del aprendizaje: un estudio piloto. *Revista Europea de Formación profesional*. 45 (3), 99. Recuperado el 20 de junio del 2018 <https://www.cedefop.europa.eu/>
- Cerrillo, A., & Martínez, A. (2010). *Docencia del derecho y las tecnologías de información y comunicación*. España: Huygens. Recuperado el 16 de agosto del 2018 https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sY1h_BeAIDIC&oi=fnd&pg
- Chauca, A., et al. (2016). *El artículo de opinión y el desarrollo de las habilidades argumentativas de los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Cesar A. Vallejo Mendoza de Catac, 2016*.
- Chaves, E. (2015). *Investigación educativa sobre autogestión en los Entornos Personales de aprendizaje (PLE): Una revisión de la literatura*. Recuperado el 25 de marzo del 2019. <https://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/>

- Cisne (2007). El porqué del aprendizaje experiencial. Bogotá: Colombia. Desarrollo pedagógico, investigación, aprendizaje y gestión organizacional. Recuperado el 24 de diciembre del 2017. <http://www.cisne.org/Aprendizajeexperiencial/>
- Clarenc, C (2013). Investigación colaborativa sobre LMS. Congreso virtual mundial E-Learning. Recuperado el 14 de junio del 2020. https://books.google.com.pe/books?id=agUtBgAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cornejo, M. (2013). El desarrollo de las competencias cognitivas básicas en estudiantes de sexto grado a través del uso del Facebook como herramienta mediadora del proceso de aprendizaje. (Tesis de magister). Universidad Tecvirtual, Nuevo León, México.
- Corrales, A., et al. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. Enseñanza e Investigación en Psicología, ISSN: 0185-1594 22 (enero-abril). Recuperado el 24 de marzo de 2019. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>
- Costa, A & Kallick, B. (2000). Activar y relacionar actos de la mente. Asociación para la supervisión y desarrollo curricular. Recuperado el 22 de diciembre del 2017. <http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/sites/1943/files/VKR%20Organizer%20References%20and%20Web%20Resources.pdf>
- Costa, M., et al. (2018). The written production of argumentative and dissertation text: a didactic project based on Bakhtin's philosophy. ISSN-e 1676-2592 *ETD-Educação Temática Digital*, 20(2), 518-538. Recuperado el 14 de abril del 2019 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101997>
- Deci, E., et.al. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. Recuperado el 23 de diciembre del 2017. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Del Moral, C., et al. (2016). Social and creative skills promoted with the collaborative design of digital storytelling in the classroom, ISSN 2013-9144 30, 30 - 52. Recuperado el 25 de marzo del 2019. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.30-52>

- Díaz, E. (2015). Selección, elaboración, adaptación y utilización de materiales, medios y recursos didácticos en formación profesional para el empleo. España: Elearning
- Entornos (2003 – 2016). Moodle uso y perspectivas. Recuperado el 29 de diciembre del 2017 <http://www.entornos.com.ar/moodle>
- Febles, M. (2011). Modelos para el desarrollo de habilidades de investigación de alumnos de licenciatura. Recuperado el 25 de marzo del 2019. <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2011.pdf>
- Ferrucci, G., et al. (2013) Desarrollo alcanzado en la redacción académica argumentativa por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima. (Tesis de Maestría) Pontificia Universidad Católica. Lima. Perú.
- Fidalgo, R. & García J. (2014). La evaluación de la metacognición en la composición escrita. *Estudios de Psicología*, 30:1, 51-72. Recuperado el 22 de noviembre del 2018 <https://doi.org/10.1174/021093909787536290>
- Flores, J., et al. (2020). El uso de la wiki y la mejora del aprendizaje colaborativo. *Propósitos y representaciones*, 8(1), 447. Recuperado el 14 de junio del 2020. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.447>
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de lectura: “Lectura y Vida”. Buenos Aires.
- Gallego, J., et al. (2016). Metacognition and executive functioning in Elementary School. *Anales de Psicología*, ISSN: 0212-9728 32:2, 474 – 483. Recuperado el 23 de diciembre del 2019 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.202891>
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para una enseñanza a través del role playing on line. *Revista de Educación a Distancia*, ISSN: 1578-7680 (45) Recuperado el 26 de marzo del 2020 <https://revistas.um.es/red/article/view/23819>

- Gardner, H. (2016). *Inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica*: México. Editorial Paidós.
- Gatica, F. & Uribarren, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, ISSN: 2007-5057, 2(5), 61-65. Recuperado el 27 de mayo del 2019. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)
- González, M., et al. (2018). Promoción de la autogestión a través de objetos de aprendizaje adaptativos en alumnos de educación superior. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, e-ISSN: 1135-9250 (63), 15-28. Recuperado el 6 de enero del 2020 <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1037>
- Guerrero, D. (2011). Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica. (Tesis de Maestría) Universidad nacional de Colombia. Bogotá. Colombia.
- Gutiérrez, N. (2016). Taller de redacción para mejorar la producción de textos argumentativos de los estudiantes del “Programa beca 18” de la Universidad privada del Norte-Trujillo, 2016-II. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 76-80. Recuperado el 14 de abril del 2019 <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55936704/Dialnet-CoherenciaYcohesion-3401183.pdf?1519912430=&response-content-disposition=inline%3B+filena>
- IBEC. (2018). Estilos de aprendizaje. Certificación internacional en pedagogía y competencias digitales. Recuperado el 15 de marzo del 2019 <https://ibeclearning.com/dashboard>
- IBO. (2016). Enfoques de la enseñanza y el aprendizaje. Cardiff, Inglaterra: Organización del Diploma del Bachillerato Internacional. Recuperado el 28 de noviembre del 2017. <http://ibo.org/es/about-the-ib/research/research-resources/jeff-thompson-research-award/>
- Lara, C. (2012) Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 59, 85-96. Recuperado el 26 de mayo del 2017 <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar>

- Lam, Y, et al. (2017). Mejorar la escritura argumentativa: Efectos de un enfoque de aprendizaje combinado y gamification. *El aprendizaje de idiomas y Tecnología*, 22 (1), 97-118. Recuperado el 23 de octubre del 2018 <https://dx.doi.org/10.125/44583>
- Ledo, et al. (2019). La utilización de la plataforma Moodle en la Universidad de Ciego de Ávila/ Analysis of the use of the Moodle platform at Ciego de Ávila University. *Educación y Sociedad*, ISSN: 1811-9034 17(2), 29-43. Recuperado el 14 de noviembre del 2019 <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1349/pdf>
- Legorreta, F. (s.f.). *La experiencia en el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Studium.
- León, O. (2018). *Gestión curricular en los procesos didácticos de la competencia de producción de textos del nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 40029 Ludwig Van Beethoven del distrito de Alto Selva Alegre-Arequipa*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Lorenzo, M. (2016). El discurso científico sobre el papel: la importancia de la redacción tareas. *Revista aula universitaria*, ISSN: 1514-2566 (18); 12-2016; 91-101. Recuperado el 6 de febrero del 2019 <http://hdl.handle.net/11336/49597>
- Mamede, W., & Abbad, G. (2018). Objetivos educacionais de um mestrado profissional em saúde coletiva: avaliação conforme a taxonomía de Bloom. *Educação e Pesquisa*, ISSN 1517-9702, 44. Recuperado el 14 de agosto del 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201710169805>
- Marafioti, R. (2017). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Marland, S. (1972). *La educación de los talentosos*. Reporte de la subcomisión de educación. Recuperado el 4 de diciembre del 2017. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/44887/1/Educacion%20de%20los%20alumnos%20mas%20dotados.pdf>
- Martínez, G. (2013) Redactar es un proceso. Esquema de redacción. Recuperado el 4 de enero del 2018 <http://nivelaciondelenguaje-upc.pe/2013/09/paso-4-elaborar-el-esquema-de-redaccion.html>
- Mazarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC. *Investigación y postgrado*. *Investigación y postgrado*, ISSN 1316-0087 23(2),

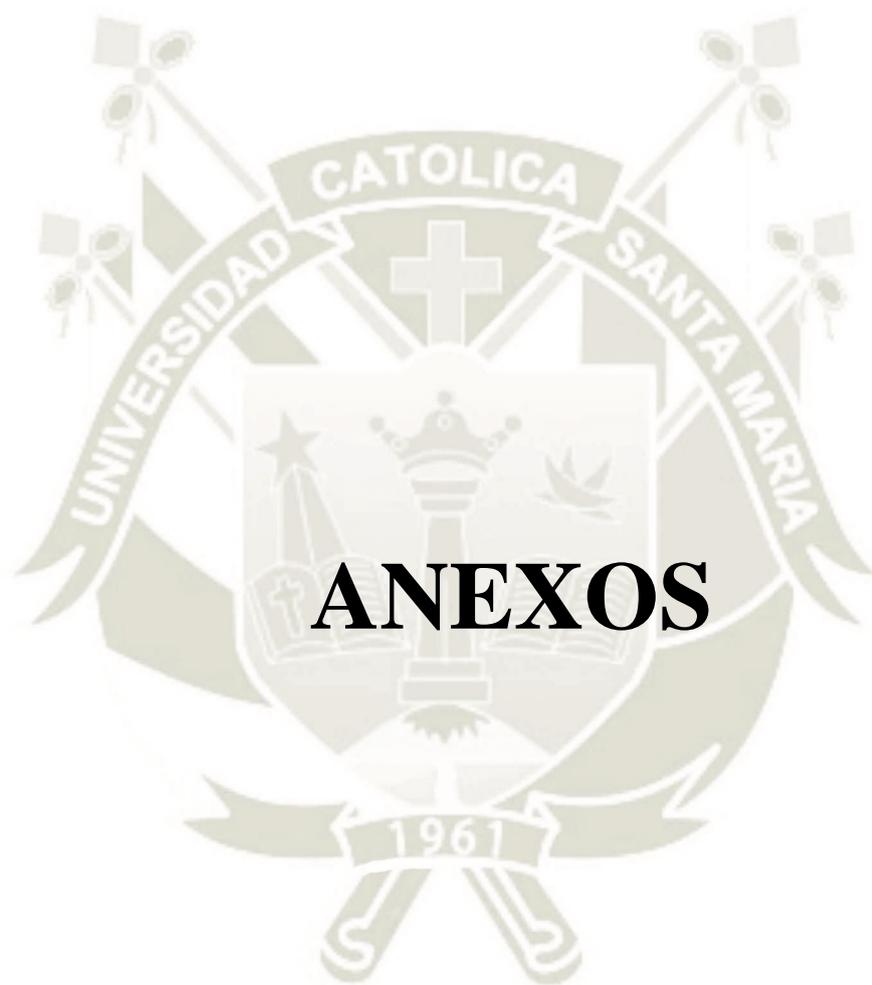
- 175-204. Recuperado el 24 de noviembre del 2017.
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/rt/captureCite/877/0>
- Mendler, A. (1983). La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula. Madrid: Narcea, S.A. de Editores.
- Merino, A. & Mayoz, A. (2016). Serescritor.com. Recuperado el 27 de marzo del 2020.
<https://serescritor.com/la-importancia-del-titulo/>
- Meza, L. (2017). Habilidades del estudiante y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes del 1er año de la Escuela Profesional de Contabilidad–UNSA–Arequipa, 2016.
- Milrad, M. (1999). Designing an Interactive Learning Environment to Support Children's understanding in computer domains. Recuperado el 26 de marzo del 2020
https://www.researchgate.net/publication/2375285_Designing_an_Interactive_Learning_Environment_to_Support_Children's_Understanding_in_Complex_Domains/citation/download
- Ministerio de Educación (2018). Guía de habilidades para la lectura y escritura. Recuperado el 30 de mayo del 2019.
<https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/GUIA-DE-LECTURA-Y-ESCRITURA.pdf>.
- Monsalve, M. (2012). Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. Congreso Iberoamericano de las lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer. Es. Recuperado el 26 de marzo del 2020.
[file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Monsalve_MariaElicenia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Monsalve_MariaElicenia%20(1).pdf)
- Monsalve, M. (2014). Argumentación y construcción de conocimiento en la escritura multimodal. In *Congreso iberoamericano deficiencia, tecnología, educación e innovación*. Recuperado el 21 de julio del 2019
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35875352/Ponencia_Argumentacion_y_Construccion_del_conomimientol382.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAgumentacion_y_construccion_del_conocimi.pdf&X

- Morales, M. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2),89-100. Recuperado el 24 de marzo del 2019 <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a06>
- Mavrou, I. (2008). Memoria operativa y complejidad cognitiva en tareas de expresión escrita en español como lengua extranjera. *Onomazeín*, ISSN: 0717-1285 41: 125-146. Recuperado el 4 de noviembre del 2018 <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.02>
- Nápoles, L. & Imamura, J. (2016). Las habilidades para la comunicación educativa. *Pedagogía profesional*, ISSN: 0864-196X 14 (4). Recuperado el 24 de marzo del 2019 <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/136>
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657459003>
- Ojeda, E. (2017) Eficacia autorregulatoria, estrategias de autorregulación y escritura argumentativa en estudiantes de secundaria. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica. Lima. Perú.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). La miniguía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Recuperado el 27 de diciembre del 2017 <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Peñalosa, E. & Castañeda, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista mexicana de investigación educativa*, ISSN 1405-6666 13(36), 249-281. Recuperado en 24 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100011&lng=es&tlng=es.
- Peramunugamage, A. et al. (2020). Work in Progress: developmente of a Frame work to Foster Collaborative Learning Among Engineering students using Moodle Mobile app. Srpringer Nature Switzerlan. Auer: Editorial Tsiatsos T.
- Perelman, C. (1997) El imperio retórico: retórica y argumentación. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Pérez, M. & Botella, L. (2007). Conciencia plena (mindfulness) y psicoterapia: concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de psicoterapia*, ISSN

- 1130 - 5142 17(66-67), 77-120. Recuperado el 22 de noviembre del 2018
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40868644/Revista_de_Mindfulness
- Pérez, M. & Vega, O. (2003) Técnicas argumentativas. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Puentes, Ú. & Blanco, S. (2015). Preparación de los docentes desde la informática y la pedagogía para el uso de Moodle. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, ISSN-e: 2227-1899 9(3). 63-74. Recuperado el 13 de agosto del 2018
<https://rcci.uci.cu/?journal=rcci>
- Quiroz, J. (2016). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*. ISSN: 1665-2673 10 (52), 36. Recuperado el 13 de agosto del 2018
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Ramírez, M. (2015). Autogestión y empoderamiento del aprendizaje permanente a partir de estrategias situadas en 5° y 6° Grado de Educación Primaria. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rivera, C. (2018). Metodología de la Indagación. Arequipa: Simplemente.
- Roca, E. (2014). Cómo mejorar tus habilidades sociales. España: ACDE ediciones
- Rodríguez, G. et al. (2018). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior. Recuperado el 13 de junio del 2020.
https://books.google.com.pe/books?id=zPakDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Rodríguez, S. & Montanero, M. (2017). Estudio del entrenamiento en sociales de un grupo de 2° de la E.S.O. Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 0(33). Recuperado el 25 de marzo del 2019.
de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7256/7609>
- Román, I. & Zapata, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, ISSN 1517-9702, 45. Recuperado el 2 de noviembre del 2019 <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945197601>

- Rosas, R. (2017). El dominio de textos argumentativos en los estudiantes del instituto de educación superior tecnológico Público Pedro P. Díaz. Arequipa, 2017 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Real Academia Española (2017) Redacción. Recuperado el 29 de diciembre del 2017. <http://www.rae.es/>
- Saíz, M. et al. (2018). Cuestionarios de e-autoevaluación y e-feedback: una aplicación en Moodle. *European Journal of Health Research*, ISSN: 2445-0308 (EJHR), 4(3), 135-148. <https://www.ejhr.es> Recuperado el 22 de agosto del 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo>
- Schulz, B. (2011). La resiliencia y la comunión del fracaso. *Revista de Psicología gestáltica*. Recuperado el 14 de diciembre del 2017. www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/34673/siteId/12
- Universidad de Valencia (2012). Entornos virtuales de formación. España: <https://www.uve.es/bellohc/> Recuperado el 14 de junio del 2020. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA7.wiki?11>
- Valenzuela, B; & Pérez, M. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, ISSN 0123-1294 2013, 16 (enero-abril). Recuperado el 24 de marzo de 2019. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614009>>
- Villarini, A. (s.f.). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3-4. Recuperado el 16 de marzo del 2019. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3->
- Vásquez, W. (2015). Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2014. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Educación. Lima. Perú.
- Vielma, E; & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, ISSN: 1316-4910. 3, núm.9, 30-37. Recuperado el 14 de junio del 2020 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>

- Vinaccia, S. et al. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, eISSN 2344-8644, 16, 139-146. Recuperado el 4 de setiembre del 2018 <http://dx.doi.org/10.15446/rcp>
- Wai, Y. et al. (2018). Mejora de la escritura argumentativa efectos del aprendizaje mixto y la gamificación. *Language, Learning & Technologic Review*, vol. XXII (3), ISSN 1094-3501, pp. 99 – 118. Recuperado el 14 de noviembre del 2019. <https://dx.doi.org/10125/44583>
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*: Barcelona. Ariel.
- Xunta de Galicia. (2018). *Consejería de educación, universidades y formación profesional*. Galicia, España. Recuperado el 13 de junio del 2020 <https://www.edu.xunta.gal/centros/websdinamicas/aulavirtual2/plu>
- Ynga, M. & Milagros, D. (2013). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. Recuperado el 21 de julio del 2019 <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/273057>
- Zimmerman, B. (2000). Autoeficacia: Un motivo esencial para aprender. *Psicología educativa contemporánea*. ISSN: 1135-755X 25. 82-91. Recuperado el 21 de julio del 2019 <https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910160/1-s2.0-S0361476X99910160-main.pdf>
- Zimmerman, B. (2011). *Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance*: Graduate Center of City University of New York. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 63-78). Routledge. Recuperado el 29 de diciembre del 2017. <https://psycnet.apa.org/record/2011-12365-004>



ANEXOS

PRETEST

PRUEBA DE REDACCIÓN ARGUMENTATIVA

Adecuación de la prueba de Español A: Lengua y Literatura OBI

Nombre: Fecha:

Tiempo: 60 minutos

Lea con atención las siguientes instrucciones:

A continuación, se presentan dos secciones, elija la sección N° 1 o la sección N° 2 para la redacción de su texto:

SECCIÓN N° 1

- Analice los textos elegidos
- Compare
- Contraste
- Comente las semejanza y diferencias entre ellos
- Redacte un texto argumentativo sobre la temática planteada en los textos

TEXTO A

Alguna vez nos hemos preguntado por qué debemos seguir tal o cual ley, nos hemos preguntado también de donde nacen estas leyes y quién las puso ahí, pero algunos no se preguntan nada porque viven inmersos en la marea negra llamada “sociedad”, ¿serán mentes libres, podrán decir algún día que pueden pensar con libertad y que pueden encontrar profundidad en las cosas cotidianas? No lo creo.

La libertad no existe dentro de la sociedad, todo está escrito, todo está normado, todo tiene un parámetro, existe lo bueno y lo malo y las normas y leyes generalmente nacen de la falsa moralidad y esta, a su vez, se fundamenta en las creencias de la mayoría, algunas sociedades han logrado evolucionar y han encontrado en el ser humano su

principal fundamento para normar, para generar leyes; la libertad de culto y la libertad de pensamiento están por encima de cualquier señalamiento.

Como lo mencionaba antes, las sociedades que han logrado evolucionar se acercan aún con temor a esto, la libertad de pensamiento y la erradicación de cualquier dogma social y fundamento para leyes, así, estas comienzan a basarse en el ser humano que es lo principal, su preservación como especie y el sostenimiento de su convivencia.

Nosotros los seres humanos, no logramos aún entender que la libertad de nuestras mentes y de nuestros pensamientos nos llevarán a evolucionar socialmente, nos da miedo salirnos de las normas y leyes que estamos acostumbrados a seguir, nos han concientizado que sólo existe una verdad absoluta y que esa verdad es irrefutable al punto de negar a las demás verdades, nos han manipulado, han limitado nuestras mentes y nos han encasillado en paradigmas que nos llevan como mansos corderos por un camino ya demarcado a nuestro destino sin darnos la oportunidad de explorar más allá, un camino que no nos beneficia pero nos condena.

Liberen sus mentes, rompan paradigmas, vivan libremente, piensen con total libertad y exploren este mundo, exploren su vida y exploren sus mentes y van a lograr el entendimiento y la comprensión que les va a dar la paz, esa paz que tanto necesitamos y que tanto nos va a ayudar a ser mejores, a llevar nuestro mundo a la mejor convivencia, al entendimiento, a la tolerancia; ese mundo que sólo encontraremos con el ejercicio de nuestra libertad, liberen sus mentes y piensen y encuentren sus propias verdades. Verdades coherentes, emancipadas y fomentadoras de un real bienestar humano.

Aníbal Vera Tudela Recuperado *del Blog*: EL ESTIGMA DE CAÍN, Lima Perú. 2007

Paradigma: Ejemplo o modelo de algo.

Emancipadas: Se refiere a toda acción que permite a una persona o personas acceder a un estado de autonomía.

TEXTO B



Periodismo digital, página web, Madrid, España. 2000



SECCIÓN N° 2

- Analice los textos elegidos
- Compare
- Contraste
- Comente las semejanza y diferencias entre ellos
- Redacte un texto argumentativo sobre la temática planteada de los textos elegidos

TEXTO C

MEM: Producción petrolera del Perú aumentará en 10,000 barriles diarios desde julio.

Ministro Tamayo presentará esta semana al Consejo de Ministros los cambios a Ley de Hidrocarburos y espera apoyo de congresistas para su aprobación en el Parlamento.

A partir de julio, el Perú estará en condiciones de aumentar entre 8,000 y 10,000 barriles diarios su producción de petróleo debido al Oleoducto Norperuano, informó hoy el ministro de Energía y Minas, Gonzalo Tamayo.

Según la Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía (SNMPE), la producción de petróleo registrada en mayo del 2017 fue de 41,600 barriles por día, cifra menor en 3.1% a la obtenida el mismo mes del año 2016 (42.9 MBPD). De igual manera, en comparación con abril del 2017 (43.2 MBPD), el nivel de producción fue menor en - 3.8% (aproximadamente 1,630 barriles por día menos).

Durante su presentación ante la Comisión de Energía y Minas, la mayor producción de petróleo en el noroeste del Perú permitiría que dicho sector crezca en más de 7% durante todo el 2017, lo que contribuirá al crecimiento de la economía peruana.

"Aún es poco (el 7%), eso no nos contenta porque es prácticamente una situación de rehabilitación de la infraestructura en la selva", enfatizó.

En ese sentido, adelantó que esta semana se presentará ante el Consejo de Ministros el proyecto de ley que establece cambios a la Ley Orgánica de Hidrocarburos, debido a la "peor situación" que afronta el sector petrolero del Perú.

"Eso supone la necesidad de adaptar todo nuestro marco legal y regulatorio en hidrocarburos a un contexto donde los precios internacionales del petróleo probablemente se mantengan alrededor de US\$ 50 de manera permanente y no podemos estar en un entorno legal y regulatorio que se ha quedado atrapado en un mercado mundial de petróleo de otra época y eso tenemos que cambiarlo", puntualizó. En ese sentido, mostró su confianza de que el Congreso apoye la aprobación de los cambios a la Ley Orgánica de Hidrocarburos.

Precisó que el objetivo del Ministerio de Energía y Minas (MEM) no sólo es introducir modificaciones normativas sino también cambios tecnológicos y simplificación de procesos para impulsar el sector, que próximamente tendrá operativo el Oleoducto Norperuano y avances en el financiamiento de la refinería de Talara de Petroperú.

"Talara sí es un tema en el cual nos concentra interés y mucho esfuerzo para corregir varios errores importantes en términos de diseño y administración del proyecto", dijo Tamayo.

Recuperado del diario Gestión, Lima Perú, 2017

TEXTO D

DERRAME DE PETRÓLEO EN AMAZONIA MATA TONELADAS DE PECES Y ENFERMA A NATIVOS

En el último día de junio, Roger Mangía Vega vio una mancha de petróleo y una masa de peces muertos deslizándose frente a esta pequeña comunidad indígena kukama hasta dar en el río Marañón, un importante afluente del Amazonas.

Los líderes de la comunidad **llamaron al número de emergencia de Petroperú**, el operador estatal del oleoducto de 845 kilómetros que bombea petróleo crudo desde la Amazonia y, después de cruzar la Cordillera de los Andes, hasta un puerto en la costa norte del Perú.

Al caer la tarde, Mangía y un puñado de sus vecinos – contratados por la empresa y vestidos sólo con ropa ordinaria— **estaban metidos hasta el cuello en el agua aceitosa**, buscando una fuga en la tubería. Los aldeanos, que dependen de la pesca para su subsistencia e ingresos, estimaron que **habían visto entre dos y siete toneladas de peces muertos flotando en lagunas** y esparcidos por el paisaje.

“Fue la cosa más horrible que he visto en mi vida: la cantidad de petróleo, la enorme cantidad de peces muertos y mis hermanos kukama trabajando sin la protección necesaria”, dijo Ander Ordóñez Mozombite, monitor ambiental de un grupo comunal indígena llamado Acodecospat que visitó el sitio a los pocos días.

Esta **ruptura en el oleoducto norperuano**, que ya tiene 39 años de antigüedad, **ha aterrorizado a los aldeanos kukama a lo largo del río Marañón**. Además de las quejas por náuseas y erupciones en la piel, la gente siente nerviosismo por comer pescado, preocupaciones por la pérdida de ingresos y temor de que el petróleo se esparza por todo el bosque tropical y los lagos cuando comience la inundación estacional en noviembre. Cuninico, una aldea de casas de madera y techos de palma levantadas sobre pilotes, alberga unas 130 familias, pero varios cientos de familias de otras comunidades también pescan cerca de allí.

Tres semanas después de descubrir el derrame, los aldeanos todavía tienen más preguntas que respuestas acerca de los impactos.



A large area of the page is filled with horizontal dotted lines, providing a template for writing the thesis content.

POSTEST

PRUEBA DE REDACCIÓN ARGUMENTATIVA

(Adecuación de la prueba de Español A: Lengua y Literatura OBI)

Nombre: **Fecha:**

Tiempo: 60 minutos

Lea con atención las siguientes instrucciones:

A continuación, se presentan dos secciones, elija la sección N° 1 o la sección N° 2 para la redacción de su texto:

SECCIÓN N° 1

- Analice los textos elegidos
- Compare
- Contraste
- Comente las semejanza y diferencias entre ellos
- Redacte un texto argumentativo sobre la temática planteada en los textos

TEXTO A



La República, publicidad <https://larepublica.pe/sociedad/1315484> (2018) Lima, Perú.

TEXTO B

Caperucita Roja políticamente correcta.



“Érase una vez una persona de corta edad llamada Caperucita Roja que vivía con su madre en la linde de un bosque. Un día, su madre le pidió que llevara una cesta con fruta fresca y agua mineral a casa de su abuela, pero no porque lo considerara una labor propia de mujeres, atención, sino porque ello representa un acto generoso que contribuía a

afianzar la sensación de comunidad. Además, su abuela no estaba enferma; antes bien, gozaba de completa salud física y mental y era perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que era.

Así, Caperucita Roja cogió su cesta y emprendió el camino a través del bosque. Muchas personas creían que el bosque era un lugar siniestro y peligroso, por lo que jamás se aventuraban en él. Caperucita Roja, por el contrario, poseía la suficiente confianza en su incipiente sexualidad como para evitar verse intimidada por una imaginaria tan obviamente freudiana. De camino a casa de su abuela, Caperucita Roja se vio abordada por un lobo que le preguntó qué llevaba en la cesta.

– Un saludable tentempié para mi abuela quien, sin duda alguna, es perfectamente capaz de cuidar de sí misma como persona adulta y madura que es -respondió.

– No sé si sabes, querida -dijo el lobo-, que es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques. Respondió Caperucita:

– Encuentro esa observación sexista y en extremo insultante, pero haré caso omiso de ella debido a tu tradicional condición de proscrito social y a la perspectiva existencial (en tu caso propia y globalmente válida) que la angustia que tal condición te produce te ha llevado a desarrollar. Y ahora, si me perdonas, debo continuar mi camino.

Caperucita Roja enfiló nuevamente el sendero. Pero el lobo, liberado por su condición de segregado social de esa esclava dependencia del pensamiento lineal tan propia de

Occidente, conocía una ruta más rápida para llegar a casa de la abuela. Tras irrumpir bruscamente en ella, devoró a la anciana, adoptando con ello una línea de conducta completamente válida para cualquier carnívoro. A continuación, inmune a las rígidas nociones tradicionales de lo masculino y lo femenino, se puso el camisón de la abuela y se acurrucó en el lecho. Caperucita Roja entró en la cabaña y dijo:

– Abuela, te he traído algunas chucherías bajas en calorías y en sodio en reconocimiento a tu papel de sabia y generosa matriarca.

Alguna parte <https://algundiaenalgunaparte.com> España (2008) fragmento



SECCIÓN N° 2

- Analice los textos elegidos
- Compare
- Contraste
- Comente las semejanza y diferencias entre ellos
- Redacte un texto argumentativo sobre la temática planteada

TEXTO C

El recorrido que hicimos con Mr. Chapy nos dio excelentes resultados; encontramos maderas importantes para la fabricación de durmientes: arrayán, motilón, canela negra, huilmo, pantza, y... otras más. ¡Oh! Esa naturaleza es privilegiada. Se puede perfectamente abastecer a todos los ferrocarriles de la República. Siempre sería más ventajoso para nuestras compañías ferroviarias, comprarnos leñas y durmientes.

—Pero...

—Creo que el gringo ha olido petróleo en esas regiones. ¿Has leído El Día?

—No.

—Hay una información muy importante acerca de lo rico en petróleo que son los terrenos de la cordillera oriental, los parangonan con los de Bakú. Don Alfonso meneó la cabeza como si estuviera al cabo de la calle.

—Todo esto es muy halagador para nosotros, en especial para ti. Mr. Chapy nos ha ofrecido traer maquinaria que ni tú ni yo podemos traerla. Pero el socio no quiere dar un paso sin antes estar seguro de las mejoras indispensables que requiere la hacienda.

—¿Mejoras?

—Naturalmente. Un carretero para automóvil, la compra del bosque de Filocorrales y Guamaní, limpiar de huasipungos las dos orillas del río, para construirse quintas cómodas para ellos.

—Pero de un momento a otro hacer todo eso...

—A ti te parece difícil porque has estado acostumbrado a recibir lo que buenamente te han mandado tus administradores o tus huasicamas.

—Yo...

—Las consecuencias no se han dejado esperar; tu fortuna se va al suelo.

—No, es que...

No hallando el pretexto que le librara de la mirada inquietante de aquel buen tío, se contentó con mover los brazos en forma del hombre perdido, de situación irremediable.

—No estamos en el momento de los abatimientos —afirmó el viejo metiéndole los papeles en los ojos.

—Pero será necesario...

—Indispensable.

—Se hará lo que buenamente se pueda. Los indios no querrán salir de sus huasipungos.

—Tú eres el amo.

—Recuerde usted los levantamientos que ha tenido que sufrir mi pobre padre por la misma razón. A ese pedazo de tierra que se les presta por el trabajo que dan a la hacienda, lo toman con gran cariño, y levantan su choza, cultivan su sementera, cuidan de sus cerdos, sus gallinas y cuyes.

—Es necesario sacrificar sentimentalismos. Crear voluntad de trabajo para poder vencer todas las dificultades por duras que ellas parezcan. ¿Qué nos importa a nosotros esos indios? ¡Primero estamos nosotros!

La pregunta que desde hace rato espiaba por una rendija del inconsciente de Pereira el menor:

—¿De dónde salen los impuestos? —se escurrió tomando fuerza imperiosa de objeción.

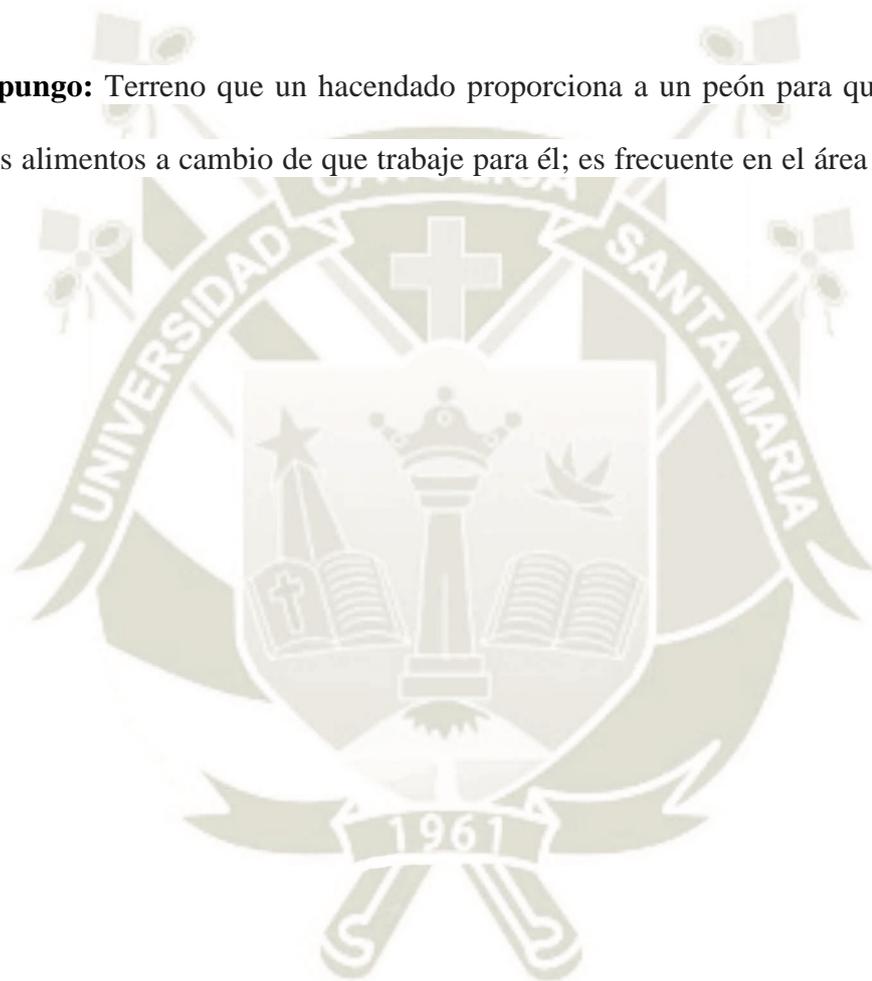
Como si le dieran hablando, el terrateniente balbuceó:

—¿De dónde salen los brazos y el dinero para todos esos trabajos?

—¡De los indios! —Pero Cuchitambo...

Jorge Icaza, Huasipungo (1934)

Huasipungo: Terreno que un hacendado proporciona a un peón para que siembre sus propios alimentos a cambio de que trabaje para él; es frecuente en el área serrana de los Andes



TEXTO D

≡ GESTIÓN

Industria de la madera

La madera es uno de los principales recursos que tiene la selva. Madera Bozovich fue una de las primeras empresas peruanas en aprovechar ese recurso, y le comenzó a dar un valor diferente.

Se inició en la selva central del Perú, en Oxapampa, hace más de 60 años, y fue la segunda generación la que la llevó a Lima para comenzar a distribuir la madera que se producía en esta zona. Se decidió exportar en un momento en que el inglés no era un idioma muy popular en el Perú.

El trabajo de Ivo Bozovich, gerente general de **Maderera Bozovich**, en la explotación sostenible de madera lo ha llevado a tener oficinas en Estados Unidos y México para conservar los bosques.

Existe el mito de que la selva peruana se queda sin árboles porque consumimos madera. Eso es falso, porque no es la principal razón de deforestación. El 87% es generado por la agricultura y la ganadería, pues cortan, hacen tala rasa y queman. Cuando esto pasa, a los tres años, esa tierra ya no sirve.

Otra parte de la deforestación, un 8%, es por la generación de energía, ya que se cortan árboles para generar carbón y solo el 5% es por la tala de árboles, que no es deforestación, sino una forma de "poda" de la selva, porque se evita que se acabe el recurso, porque sin él no tendríamos negocio.

La opción reforestadora

El Perú tiene todo para ser una potencia en el mercado de madera en el mundo. Acá los árboles crecen dos o tres veces más rápido que en países como Chile. Sin embargo, el



A large area of the page is filled with horizontal dotted lines, providing a template for writing or editing text.

RÚBRICA PARA EVALUAR LA COMPETENCIA DE EXPRESIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA

Adecuación de la relación de rúbricas y descriptores para calificar la competencia de expresión escrita argumentativa del alumno. Eduardo Backhoff; et al. (2014)

| CATEGORÍAS | DESCRIPCIÓN | PUNTAJACIÓN |
|--|--|-------------|
| 1. ¿En qué medida el texto considera una estructura argumentativa pertinente con la tarea? | <ul style="list-style-type: none"> La redacción del texto argumentativo considera una estructura con una secuencia de desarrollo coherente en la que logra la continuidad y progresión de ideas, existe un desarrollo exhaustivo de sus enunciados vinculando la información nueva con la conocida. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La redacción del texto argumentativo considera una estructura con una secuencia de desarrollo en su mayoría coherente en la que logra la continuidad y progresión de ideas, existe un desarrollo exhaustivo de sus enunciados vinculando la información nueva con la conocida. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> En la redacción del texto argumentativo se aprecia cierta estructura con secuencia de ideas y desarrollo. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La redacción del texto argumentativo no cumple con la estructura del texto, solo resume y no argumenta. | 0 |
| 2. ¿Qué tanto se relaciona el título con el tema? | <ul style="list-style-type: none"> El título refleja al detalle la relevancia del tema principal desarrollado en la tesis a través de sus hipótesis. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> El título refleja de forma adecuada la relevancia del tema principal desarrollado en la tesis a través de sus hipótesis. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> El título refleja en cierta medida la relevancia del tema principal desarrollado en la tesis a través de sus hipótesis. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> El título no refleja la relevancia del tema principal desarrollado en la tesis a través de sus hipótesis. | 0 |
| 3. ¿En qué medida el estudiante | <ul style="list-style-type: none"> Presenta el tema del texto argumentado contextualizado mencionando antecedentes o datos generales, y se presentan razones para abordarlo. | 3 |

| | | |
|---|---|---|
| presenta el tema con pertinencia con el contexto sustentando su elección? | <ul style="list-style-type: none"> Presenta el tema del texto argumentativo contextualizado, mencionando antecedentes o datos generales, pero no presenta razones para abordarlo. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Presenta el tema del texto argumentativo contextualizado, pero no menciona antecedentes o datos generales. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> No presenta el tema del texto argumentativo: la opinión se enuncia de manera directa, el texto repite comentarios de alguna de las posiciones presentes en alguno de los textos guía. | 0 |
| 4. ¿Hasta qué punto el lenguaje es claro, preciso, gramaticalmente correcto con un vocabulario eficaz? | <ul style="list-style-type: none"> El lenguaje es claro y preciso; presenta excelente corrección gramatical, vocabulario eficaz y adecuado para la redacción. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> El lenguaje es claro, presenta un nivel pertinente de corrección gramatical, vocabulario en mayor parte adecuado para la redacción. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> A veces el lenguaje es claro, presenta corrección gramatical. A veces su vocabulario es eficaz y adecuado para la redacción. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> El lenguaje no es claro, existen errores gramaticales y de vocabulario, muchas veces no es adecuado para la redacción. | 0 |
| 5. ¿En qué medida la idea principal es original relacionándose con la temática? | <ul style="list-style-type: none"> La idea principal propuesta no es copia de los textos guías, se sustenta conceptualmente en la temática | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La idea principal propuesta no es copia de los textos guías, se sustenta conceptualmente en su mayor parte en la temática. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La idea principal propuesta en el texto se sustenta no es copia de los textos guías, se sustenta conceptualmente a veces en la temática | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La idea principal propuesta en el texto, en su mayoría son copia de los textos guías y no se sustenta conceptualmente en la temática | 0 |
| 6. ¿Hasta qué punto las ideas son sustentadas con argumentos relacionados con la idea principal? | <ul style="list-style-type: none"> Sustenta sus ideas con argumentos, se aprecia una excelente comprensión del tema con enunciados centrados en la idea principal de cada párrafo. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Sustenta sus ideas con argumentos, se aprecia una adecuada comprensión del tema con enunciados centrados en la idea principal de cada párrafo. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Sustenta sus ideas con argumentos, se aprecia, a veces, la comprensión del tema con enunciados centrados en la idea principal de cada párrafo. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> No sustenta sus ideas con argumentos que reflejan comprensión del tema; sus ideas no se centran en la idea principal de cada párrafo. | 0 |

| | | |
|---|--|---|
| 7. ¿La presentación de las ideas en el texto son coherentes , organizadas y centradas con cohesión en sus enunciados? | <ul style="list-style-type: none"> Vincula la información nueva con la conocida para asegurar la continuidad, progresión de las ideas y las presenta con sentido utilizando conectores, dividiendo correctamente en párrafos. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Vincula la información nueva con la conocida en la mayor parte del texto para asegurar la continuidad, progresión de las ideas y las presenta con sentido utilizando conectores, dividiendo correctamente en párrafos. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Vincula la información nueva con la conocida, a veces, en el texto para asegurar la continuidad, progresión de las ideas y las presenta con sentido utilizando conectores, dividiendo correctamente en párrafos. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> No vincula la información nueva con la conocida, no utiliza conectores, no divide correctamente en párrafos. | 0 |
| 8. ¿En qué medida la conclusión es original, recapitula la tesis con coherencia con lo planteado en la redacción? | <ul style="list-style-type: none"> La conclusión es excelente coherente y original, resultado de lo que expuso a lo largo del texto argumentativo, consistente con los argumentos y la tesis planteada. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La conclusión es pertinente y coherente, resultado de lo que expuso a lo largo del texto argumentativo, consistente con los argumentos y la tesis planteada. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> La conclusión es adecuada basada en el o los texto (s) guía (s), las reescribe cambiando algunas expresiones o el orden de las mismas para adaptarlas a su texto. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> No hay conclusión o presenta una copiada de manera textual de los textos guía. | 0 |
| 9. ¿Qué tanto se justifica la argumentación a través de la información ? | <ul style="list-style-type: none"> Usa información de los textos fuente y/o otros textos relacionados para ayudarse en la argumentación de sus ideas. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Usa información de los dos textos fuente para ayudarse en la argumentación de sus ideas. | 2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Usa información de un solo texto fuente para ayudarse en la argumentación de sus ideas. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none"> No usa información para la argumentación de sus ideas | 0 |
| 10. ¿En qué medida sus ideas son equivalentes a la informa- | <ul style="list-style-type: none"> Produce ideas con significados relacionados directamente con los textos guía centrados en la temática tratada. | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> Produce ideas con significados relacionados en parte con los textos guía en su mayoría centrados en la temática tratada. | 2 |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| ción presentada en los textos? | <ul style="list-style-type: none">• Produce ideas con significados relacionados en parte con los textos guía, pero no están centrados en la temática tratada. | 1 |
| | <ul style="list-style-type: none">• Produce ideas con significados repetitivos, no se centran en la temática planteada | 0 |



PROGRAMA REDA

Objetivos:

Mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del Bachillerato Internacional a través de una metodología experiencial mediante el desarrollo de estrategias presenciales y virtuales.

Fundamentos:

El programa REDA elaborado por la investigadora, se fundamenta en la “Teoría de redacción como proceso cognitivo” de Flower y Hayes (1996) en el que en base a tres elementos principales (planear, traducir y examinar) y una cantidad de subprocesos a disposición del escritor le permite pensar en un saber hacer otorgando a las estrategias que utilizó para realizarlos naturaleza de comprobable. (p.14).

El programa se estructura en cuatro procesos clave:

1. La acción es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición.
2. Una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro.
3. El acto de componer en sí mismo es un proceso de pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor.
4. Proponer objetivos de alto nivel y respaldando objetivos subordinados que dan vida al sentido del propósito que se va desarrollando en el escritor, cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros nuevos. (Flower y Hayes, 1996).

Son 14 sesiones 7 presenciales y 7 virtuales secuenciadas a partir de la generalización hasta la particularización a través de un enfoque activo

Para las sesiones del “Programa REDA”, se necesita en la modalidad presencial una sala equipada con tecnologías de la información, equipo multimedia, cañón y laptops con conexión a una red wifi, para la modalidad virtual un equipo electrónico con acceso a Internet.

Las actividades parten de la generalización a la particularización para promover el desarrollo de la metacognición de las habilidades argumentativas y de redacción.

Se organizará con anticipación los materiales y aparatos electrónicos para cada uno de los estudiantes.

La prueba de redacción argumentativa se aplicará en el inicio del programa y después del programa y se calificará con una rúbrica.

ACTIVIDADES DEL “PROGRAMA REDA”

Diferenciación del texto argumentativo

¿Qué texto utilizaré para sustentar mi opinión sobre una problemática en mi sociedad?

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|---------|---------------|---|--------------|--|
| Finalidad del taller: | Identificar la tipología textual incluyendo los textos argumentativos comparando la estructura argumentativa con otros textos y sus características generando producciones escritas en la que sintetiza y analiza la información. | | | | | |
| Indicador de logro: | Reconoce la estructura del texto argumentativo en un texto ejemplo e indaga por textos similares al reconocido en base a las características aprendidas | | | | | |
| Habilidades: | Pensamiento, comunicación y autogestión | | | | | |
| Conexiones: | Experiencia activa – experiencia reflexiva | | | | | |
| Actividades: | Conoce - Aplica – Analiza – Sintetiza | | | | | |
| Tiempo: | Presencial | Virtual | Sesión | 1 | Fecha | 19 de octubre |
| | 80´ | 45´ | | | | |
| MOMENTO /TIEMPO | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | | | | | RECURSOS Y MATERIALES |
| PRESENCIAL | | | | | | |
| Inicio (20 minutos) | <p>Plenaria</p> <p>El profesor enseña a los alumnos titulares de noticias de diversos periódicos conversan sobre el fin y la intencionalidad de un titular noticioso en los medios.</p> <p>TI</p> <p>Se concede a los estudiantes unos minutos para crear de manera individual titulares de noticias que engloben los conceptos de “textos”, “información” “exposición” y “argumentación”.</p> <p>Después del tiempo asignado, se solicita a los estudiantes que compartan sus titulares con un compañero o en grupos pequeños.</p> <p>Crean una nube de palabras de las definiciones consolidadas con ayuda de sus computadoras. Revisan MONOGRÁFICO: Nubes de palabras con Tagxedo, Wordle y Word It Out Tagxedo, Wordle, nubedepalabras.es.</p> <p>http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/internet/aplicaciones</p> | | | | | <p>Ppt con titulares de noticias</p> <p>Cartulinas</p> <p>Plumones</p> <p>Cinta</p> <p>Ppt con</p> |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| <p>Proceso 40 minutos</p> | <p>-web/984-nubes-de-palabras y se compara con todos los estudiantes para consensuar una definición entre toda la clase.</p> <p>TP</p> <p>Entregamos tres textos de diversa tipología</p> <p>Se plantean las preguntas. Qué elementos tiene cada texto, en qué se diferencian unos de otros. Menciona tres ideas de tus observaciones</p> <p>Se enumera todos los componentes que debe incluir y los motivos. Es posible que se deba proporcionar estímulos o cierta orientación a los estudiantes.</p> <p>Plenaria</p> <p>Se muestra tres videos relacionados con los tres tipos entregados en el TP para lograr la correspondencia estructural en la oralidad además se les pide identificar la intención del emisor.</p> <p>Los videos presentados se editaron con preguntas interactivas en el Edpuzzle</p> <ul style="list-style-type: none"> - TED Buenos Aires. Marita Perón. https://edpuzzle.com/media/5ae5c9f78a7d2c40d418b28b - Choleando racismo en el Perú https://edpuzzle.com/media/5b7f55dfa462c33f456b0609 - Comercial Marca Perú https://edpuzzle.com/media/5bc4a79863e211405b390dd7 <p>Centrándonos en las imágenes y en su propósito. Cuáles son los efectos o las reacciones secundarias de las personas que ven la imagen. Responden en plenaria.</p> <p>TG</p> <p>Se proporciona diversos tipos de textos (en grupos de 4 o 5) para que las examinen y especulen la tipología de cada uno de ellos la temática pertenece a su contexto local y global; medios de comunicación, significados, calentamiento global, género y poesía. Explican qué texto es el más adecuado para argumentar una opinión</p> | <p>ejemplos de nubes</p> <p>Ordenadores</p> <p>Hojas impresas</p> <p>Ordenador</p> <p>Cañón multimedia</p> |
|--------------------------------------|--|--|

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| <p>Cierre 20 minutos</p> | <p>y cuál de los dos textos anteriores presentados en la sesión tanto escritos y visuales corroboran la identificación de la tipología textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto literario, poesía <p>https://genius.com/Julia-de-burgos-a-julia-de-burgos-annotated</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto informativo – expositivo, medios de comunicación: <p>http://www.2d2.cl/httpwww-biothermes/#!/prettyPhoto/gallery/4/</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto expositivo, calentamiento global <p>Wikipedia:</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Calentamiento_global</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto argumentativo <p>http://www.elcastellano.org/la-corporeidad-de-los-significados</p> <p>TI</p> <p>Los estudiantes se concentran en la temática de cada uno de los textos discuten sus puntos de vista y comentan cómo les afecta y por qué. ¿Qué emociones sienten? (si sienten alguna) ¿Qué recuerdos o conexiones con su propia vida generan?</p> <p>Crean según sus habilidades personales un diagrama, dibujo, esquema de palabras, frases que pueden vincular las características de cada texto con la intención del emisor y la temática planteada.</p> <p>¿Qué características estructurales encontramos en el texto argumentativo? ¿Pueden reconocerlas?</p> <p>Los vínculos se escriben en la pizarra a través de una lluvia de ideas.</p> | <p>Hojas impresas</p> <p>Pizarra</p> <p>plumones</p> <p>Ordenadores</p> |
|-------------------------------------|--|---|

| | | |
|--------------------------------------|--|--------------------------------|
| | <p>Retroalimentación: Padlet</p> <p>Semáforo:</p> <p>Rojo: Comprendí, pero necesito más ejemplos</p> <p>Amarillo: Si reconocimos las características del texto argumentativo pero, necesito un poco de ayuda</p> <p>Verde: Reconocí el texto argumentativo y me siento seguro de mi aprendizaje.</p> | |
| <p>VIRTUAL</p> | | |
| <p>Proceso 45 minutos</p> | <p>Módulo de tareas:</p> <p>Se proporciona dos imágenes en su contexto para que los estudiantes compartan sus propias observaciones. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran entre ellas? ¿Cómo se relacionan contigo? ¿Qué importancia tiene el contexto en la forma en que los receptores perciben la imagen?</p> <p>Los estudiantes deben buscar de cualquier fuente una imagen que les suscite una fuerte respuesta emocional y la suban al módulo diario con una leyenda explicativa de un párrafo. ¿Por qué me emociona?</p> <p>El párrafo deberá tener la siguiente estructura:</p> <p>Opina: En una oración</p> <p>Sustenta: Con dos oraciones</p> <p>Comenta: Con dos oraciones</p> <p>Módulo de recursos:</p> <p>El profesor proporciona más orientación sobre diferenciación de textos y</p> | <p>Ordenador</p> <p>Moddle</p> |

textos argumentativos.

- Ppt de la sesión

- Web <http://www.englishcompanion.com/room82/readimages.html> (en inglés).

- <https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/suche/Argumentieren>

(en alemán)

- Fragmento de las claves de la argumentación de Anthony Weston, 2003.

Foro

Después de haber leído la información sobre la clasificación de textos, ¿Era correcta la clasificación realizada en clase? Justifica tu respuesta con tres oraciones utilizando como ejemplos los textos leídos.

El profesor anexa a los materiales una muestra de tres cubiertas de libros. Los estudiantes seleccionan su portada favorita y argumentan el motivo de su elección. Qué tipo de texto sería el adecuado para argumentar sus apreciaciones. ¿Cómo la mejorarían?

Los estudiantes especulan acerca de los motivos de mejorar las distintas cubiertas. Se hace una lista de los motivos y se lleva a cabo una discusión.

Ampliación: Módulo de tareas: Se retoma el titular realizado al inicio de la sesión, Cómo ha cambiado su titular tras la puesta en común qué cambiarían, qué quitarían, que aumentarían

El título, la idea principal y los argumentos

¿Qué debo conocer para redactar mi texto argumentativo?

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|---------|---------------|---|--------------|---|
| Finalidad del taller: | Comprender la composición de la estructura del texto argumentativo identificando sus elementos más relevantes título, idea principal y argumentos a través de redacciones fragmentarias sintetizando los conceptos más importantes. | | | | | |
| Indicador de logro: | Redactan párrafos pequeños relacionados a una temática controversial con la estructura enunciar – sustentar - comentar | | | | | |
| Habilidades: | Pensamiento, investigación y comunicación | | | | | |
| Conexiones: | Experiencia reflexiva – experiencia concreta | | | | | |
| Actividades: | Comprende - Aplica – Sintetiza | | | | | |
| Tiempo: | Presencial | Virtual | Sesión | 2 | Fecha | 26 de octubre |
| | 80´ | 45´ | | | | |
| MOMENTO /TIEMPO | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | | | | | RECURSOS Y MATERIALES |
| PRESENCIAL | | | | | | |
| Inicio (30 minutos) | <p>El profesor inicia la sesión con el conversatorio las claves de la argumentación de Anthony Weston en base a las siguientes preguntas ¿Qué es argumentar?, ¿Cómo se argumenta?, ¿Cómo se organiza un texto con argumentos?</p> <p>En parejas discuten las respuestas y reciben dos textos fragmentados tipo rompecabezas, los cuales tienen que ser armados por los estudiantes, se concede unos momentos para que piensen en el tema, la idea principal o tesis y los argumentos en los textos. Los estudiantes deben anotar los motivos de sus supuestos (estructura y elementos). Es importante que justifiquen sus respuestas haciendo alusión a los textos.</p> | | | | | <p>Ppt con titulares de noticias</p> <p>Cartulinas</p> <p>Plumones</p> <p>Cinta</p> |
| Proceso 30 minutos | <p>Visita de experto</p> <p>Invitamos al profesor del curso de Teoría del conocimiento para</p> | | | | | <p>Ppt con</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>conversar sobre la importancia de argumentar nuestra opinión, consejos y buenas ideas para ponerlas en práctica en la oralidad y la escritura.</p> <p>Antes coordinamos previamente que las ideas en su discurso sean totalmente equivocadas, los consejos errados y las supuestas buenas ideas sean un fracaso.</p> <p>TG</p> <p>Revisan la justificación que redactaron y la complementan con lo recomendado por el profesor, investigan; indagan sobre lo mencionado por el experto.</p> <p>Un representante por grupo enuncia sus observaciones. Los errores deben haberse reconocido y comentado con el profesor invitado.</p> <p>Se les explica el porqué de lo realizado y el experto vuelve a intervenir con consejos verdaderos para el reconocimiento del tema, tesis y argumentos.</p> <p>Los grupos corroboran la información presentando tres fuentes de sustento para comprobar lo enunciado por el profesor.</p> <p>Volvemos a los textos fragmentados redactan en papeles de colores un título pertinente al tema, la idea principal subrayada en el TG y un argumento importante a incluir en el texto</p> <p>TP</p> <p>Discuten sobre lo redactado en sus papeles de colores seleccionan, agregan y comentar quedándose con un solo título, la idea principal y un argumento</p> <p>TG</p> <p>Socialización de sus supuestos y comprobación a través del Plickers.</p> | <p>ejemplos de nubes</p> <p>Ordenadores</p> <p>Hojas impresas</p> <p>Ordenador Cañón multimedia</p> <p>Hojas impresas</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--------------------------------------|--|---------------------------------|
| <p>Cierre 20 minutos</p> | <p>Se presenta la temática común de los textos fragmentados: Validez del conocimiento, las formas de conocimiento nos acercan a la verdad</p> <p>Argumentación en la oralidad se presenta la secuencia motivadora de Monroe. Discurso sin palabras</p> <p>TI</p> <p>Preparamos nuestro discurso sin palabras. Si yo fuera presidente</p> | <p>Ordenadores</p> |
| | <p>Retroalimentación: Isla:</p> <p>En el mar: Necesito revisar más información</p> <p>En la orilla: Entiendo, pero debo practicar más</p> <p>En la isla: Lo sé y lo puedo explicar a mis compañeros</p> | <p>Cartulina Con dibujo</p> |
| <p>VIRTUAL</p> | | |
| <p>Proceso 45 minutos</p> | <p>Módulo de tareas:</p> <p>Lectura e inferencia. Razones argumentativas, claves de sustento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor plantea tres DISCURSOS: de opinión, información y lírico. Pide un argumento que manifieste su postura frente al mensaje que emite cada uno de ellos. • Cada estudiante comparte sus argumentos sobre el discurso elegido y cohesionan los de los demás que son afines ¿Qué le faltaría al texto? ¿Cómo lograr tener cohesión y coherencia? <p>Módulo de recursos:</p> <p>Se proporciona un ejemplo de argumentación de un alumno de clase 9</p> | <p>Ordenador Moddle</p> |

el cual tienen que evaluar según criterios

http://www.sanandres.esc.edu.ar/ver_documento.asp?id=1255

Foro:

Tradiciones sociales y su representatividad, ¿Qué sucede en la actualidad con Arequipa? ¿Qué observas que te lleva a decir eso? Ideas, aportes requisitos de sustento al menos una fuente que respalde lo manifestado.

Ampliación

- Wiki:

Hagamos el pensamiento visible

Cómo iniciamos - qué aprendí

Qué me preguntaba – qué me pregunto

Frase que me identifica – Ahora cómo me identifico

| Respuestas iniciales | | Respuestas finales |
|----------------------|---|--------------------|
| 3 IDEAS |  | 3 IDEAS |
| 2 PREGUNTAS | | 2 PREGUNTAS |
| 1 METÁFORA | | 1 METÁFORA |

Título y Tesis

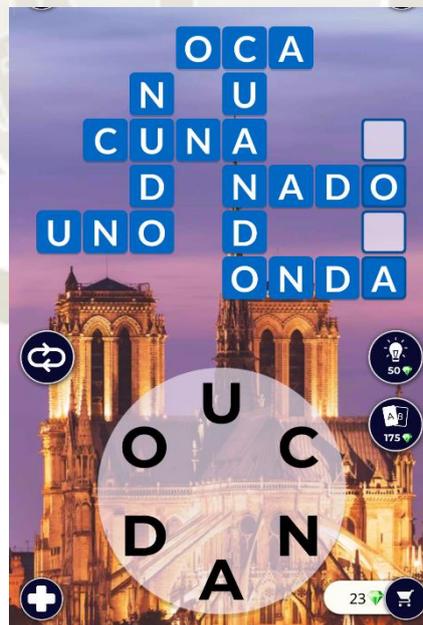
¿Por qué debo sustentar mis argumentos en base a una tesis?

| | | | | | | |
|-------------------------------|--|---------|---------------|---|--------------|---|
| Finalidad del taller: | Redactar la tesis o idea principal de su texto argumentativo, delimitando la temática a través del análisis y reconocimiento de la composición de las partes | | | | | |
| Indicador de logro: | Reconocen la introducción de los textos argumentativos e identifican la tesis o la idea principal sustentan su importancia | | | | | |
| Habilidades: | Sociales, comunicación, pensamiento | | | | | |
| Conexiones: | Observación reflexiva – experiencia activa | | | | | |
| Actividades: | Comprende - Aplica – Analiza | | | | | |
| Tiempo: | Presencial | Virtual | Sesión | 3 | Fecha | 2 de noviembre |
| | 80´ | 45´ | | | | |
| MOMENTO /TIEMPO | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | | | | | RECURSOS Y MATERIALES |
| PRESENCIAL | | | | | | |
| Inicio (30 minutos) | <p>TG</p> <p>Dinámica reconociendo palabras a través de la observación</p> <p>PUZZLE DE PALABRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se les pide que formen grupos de cuatro o cinco integrantes y que nombren al secretario, al que controla el tiempo, al relator (el que va a exponer) y al coordinador. · Se les indica que jugaremos un PUZZLE de palabras, el cual se proyectará a través de diapositivas e inmediatamente el secretario de grupo dibujará los recuadros en una hoja de papel e iniciarán el juego completándolo. Usando las letras que están allí se deben formar las palabras. No se deben ayudar del celular. | | | | | <p>Ppt con titulares de noticias</p> <p>Cartulinas</p> <p>Plumones</p> <p>Cinta</p> |

- Se establece el tiempo aproximado de 15 minutos, una vez que termine el tiempo se dice Stop, se solicita que cada relator salga con su hoja para leerlas palabras.



El grupo que tiene más aciertos es el ganador y va acumulando puntos. El o la docente puede darles pistas para ayudarlos si creen que es necesario.



Ppt con
ejemplos de
nubes

Ordenadores

Hojas impresas

Ordenador

Cañón
multimedia

Proceso
30 minutos

TI

El profesor entrega a los estudiantes solo títulos de artículos de opinión de periódicos y concede unos momentos para que piensen acerca de qué pueden tratar los artículos y qué idea defiende el texto se puede reconocer

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Los estudiantes se quedan con el texto que más le llamó la atención o consideran más interesante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://elcomercio.pe/opinion/columnistas/milagro-alexander-huerta-mercado-noticia-571742 • https://elcomercio.pe/opinion/columnistas/fiestas-patrias-peru-escribamos-nuestra-historia-alexander-huerta-mercado-noticia-540849 • https://elcomercio.pe/opinion/columnistas/nuestro-cuerpo-alexander-huerta-mercado-noticia-522781 • https://larepublica.pe/domingo/1346340-hispanidad-mala-palabra • https://larepublica.pe/domingo/1291746-muerte-delfin • https://larepublica.pe/politica/1281753-celebrar-o <p>Los estudiantes deben anotar los tres motivos de sus hipótesis, justificando por qué se deciden por un determinado tipo de artículo y su contenido. A continuación, se pide a los estudiantes contestar las preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El título despierta curiosidad acerca del artículo? • ¿Para quién cree que se escribió el artículo, y por qué? • ¿Qué información importante se debería incluir en el artículo, y por qué? <p>A continuación, el profesor distribuye los textos que completan los títulos.</p> <p>Los estudiantes deben emparejar el artículo con el titular adecuado y escriben brevemente las respuestas a las preguntas. Reflexionando acerca de sus impresiones y contextos personales. Asimismo, se les pregunta si las consideraciones quedan respondidas en los artículos.</p> <p>A continuación, se pide a los estudiantes que repasen lo anotado. ¿En qué medida eran correctos o incorrectos sus hipótesis, y por qué?</p> <p>Los estudiantes comentan los elementos y el lenguaje que se utiliza</p> | <p>Hojas impresas</p> <p>Ordenadores</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---------------------------------|
| <p>Cierre 20 minutos</p> | <p>en los artículos y si podrían ser argumentativos. Utilice como orientación los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el tema del artículo elegido? • ¿Qué tono utiliza el autor? • ¿Qué defiende el autor en el artículo y dónde se ubica? • ¿Cómo se presenta la información importante? • ¿Cuál es el nivel del lenguaje que se utiliza? • ¿Cree que el artículo presenta argumentos? ¿Por qué? • ¿El título anticipa parte de la información? En caso afirmativo, ¿Qué anticipa? • ¿El autor supone algo acerca de los receptores? En caso afirmativo, ¿qué? <p>Se les pide delimitar el artículo escogido cómo podrían adecuarlo a su contexto, redactan una introducción de un posible texto argumentativo en el que se encuentre el título, la tesis y se encuentre implícita la temática, intercambian en parejas</p> | <p>Cartulina Con dibujo</p> |
| <p>Retroalimentación:</p> <p>Tiro al blanco</p> <p>En 10: Aún no puedo redactar mi información</p> <p>En 5: Puedo redactar mi introducción, pero con ayuda</p> <p>En 2-1: Puedo redactar mi introducción</p> | | |
| <p>VIRTUAL</p> | | |
| <p>Proceso</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Módulo de tareas: El profesor les pide profundizar sobre los siguientes criterios título, tema y tesis y se les pide indagar sobre la información en páginas web tres referencias cómo mínimo. | <p>Ordenador Moodle</p> |

| | | |
|-------------------|---|--|
| <p>45 minutos</p> | <ul style="list-style-type: none"> Módulo de recursos se encuentra información detallada y esquematizada sobre el título, tema y tesis. Visualización de video. https://www.youtube.com/watch?v=WIMjIBJ2yos Fernando Olivera y Alan García en debate presidencial 2016 <p>Foro</p> <ul style="list-style-type: none"> Escogemos ser asesores políticos de Fernando Olivera o Alan García y debemos preguntarnos ¿Qué sucedió en esta situación? ¿Qué observamos que nos lleva a decir eso? ¿Qué aconsejamos con respecto a la estructura y los elementos de sus discursos? <p>Ampliación: Módulo de tareas: Características de los argumentos dos referencias</p> <p>Texto a discutir: Módulo de recursos: Fragmento los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX de Roberto Marafioti, 2016</p> <ul style="list-style-type: none"> Wiki: ¿Por qué debo sustentar mis argumentos a través de una tesis? | |
|-------------------|---|--|

Argumentos, tipos de argumentos y falacias

¿Cómo diferencio los argumentos de las falacias en la oralidad y en la escritura?

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|---------|---------------|---|--------------|--|
| Finalidad del taller: | Identificar los tipos de argumentos en el discurso oral y escrito a través de recursos contextuales que les permitirán diferenciarlos de las falacias, utilizando en la composición de su texto argumentativo los principales tipos de argumentos evaluando su pertinencia. | | | | | |
| Indicador de logro: | Analizan dos argumentos basados en la estructura de lo real, redactan dos argumentos en base a una temática determinada | | | | | |
| Habilidades: | Pensamiento y comunicación | | | | | |
| Conexiones: | Observación reflexiva – experiencia activa | | | | | |
| Actividades: | Conoce – Comprende – Analiza – Evalúa | | | | | |
| Tiempo: | Presencial | Virtual | Sesión | 4 | Fecha | 9 de noviembre |
| | 80´ | 45´ | | | | |
| MOMENTO /TIEMPO | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | | | | | RECURSOS Y MATERIALES |
| PRESENCIAL | | | | | | |
| Inicio (30 minutos) | <p>Los estudiantes reciben la letra de la canción Latinoamérica, leemos y los invitamos a recordar si alguna vez la escucharon, si saben del grupo, o si en algún momento de su vida escucharon una canción igual, motivamos a cantarla.</p> <p>Observamos el video y cantamos acompañados de la música</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8</p>  <p>Se formula las siguientes preguntas ¿Qué relación existe entre la letra y las imágenes? ¿Qué observas que te lleva a decirlo? ¿Cuál es la temática? ¿Qué cuestiones de tu contexto reconoces? ¿Qué</p> | | | | | <p>Letra impresa</p> <p>Video en el cañón multimedia</p> |

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| <p>Proceso 30 minutos</p> | <p>enunciados del discurso según tu criterio necesitan ser argumentados?</p> <p>TP</p> <p>Se entrega a uno de los estudiantes un texto de ayuda sobre tipología textual y los ejemplos de argumentos y a otro estudiante su equivalencia en falacias, subrayan los ejemplos explicándose mutuamente lo que leyeron y comprendieron de la información entregada.</p> <p>Se les entrega un pequeño texto en el que deben reconocer si existen falacias o argumentos y de qué clase utilizamos un fragmento de los diez mandamientos del siglo XXI de Fernando Savater</p> <p>https://axiologiareligiosa.files.wordpress.com/2011/04/savater-fernando-los-diez-mandamientos-del-siglo-xxi.pdf</p> <p>DIOS COMO TESTIGO CUANDO SE JURA O SE PROMETE</p> <p>Cuando era pequeño y quería asegurar algo decía: «Te lo juro», y el otro preguntaba: «¿Juras o prometes?»... y claro, en esa situación uno retrocedía porque eso de jurar ya era excesivo, y entonces decía: «Lo prometo». Así aliviaba mi conciencia porque, al no tener una ofrenda del testimonio divino, quería decir que se podía saltar lo prometido. Por esa razón, siempre los niños pedíamos: «No prometas, júramelo». «No... no... sólo lo prometo porque no se puede jurar». Allí ya se planteaba la dialéctica. Todos sabíamos que prometer era una cosa muy poco fiable. Había que escuchar de la boca del otro: «Te lo juro por ésta», y entonces eso lo convertía en algo definitivo... o por lo menos, casi definitivo.</p> <p>Y éstas son situaciones que no sólo han tenido importancia en los juegos infantiles, sino también en la historia política. John Locke, en su libro <i>Tratado sobre la tolerancia</i>, obra fundamental para propugnar la tolerancia en Europa, excluía de las normas políticas a los ateos. Admitía en su «Estado ideal» a todas las Iglesias y creencias, pero no a los ateos. ¿Por qué? Sencillo, los ateos no eran fiables cuando juraban, que era algo básico en los procesos civiles de la época. Había que jurar cargos y la aceptación de las leyes ante los tribunales, entre otras cosas; por lo tanto, un ateo no era fiable porque juraba con toda tranquilidad y luego no cumplía o no podía cumplir lo que decía.</p> <p>Es como un juego. Ponemos a Dios como testigo, aun sabiendo que no vamos a cumplir o que podríamos llegar a no cumplir.</p> <p>TG</p> <p>Discuten lo subrayado en el trabajo en parejas y corroboran lo subrayado, reconocen el tipo de argumento que se utilizó y el trabajo en grupo será convertir las falacias en argumentos sólidos.</p> <p>Lo exponen a través de la técnica del museo</p> | <p>Textos impresos</p> <p>Texto impreso con fragmento</p> <p>Ordenadores</p> |
|--------------------------------------|---|--|

Cierre

20 minutos

TI

Diversas perspectivas redactamos DOS argumentos sobre la temática

Imágenes de Satrapi, Marjane. Persépolis. Barcelona: Norma (2012)



<https://www.youtube.com/watch?v=X6yjiV5wig>

Childish Gambino - This Is America



MENTALIDAD INTERNACIONAL: CONTEXTO LOCAL Y GLOBAL

<https://www.theguardian.com/world/2018/jul/27/10-of-the-best-words-in-the-world-that-dont-translate-into-english>



https://elpais.com/elpais/2018/05/08/icon/1525772706_935369.html



Leemos al azar 10 trabajos de los estudiantes y les damos nuestras observaciones a través de la dinámica ronda de críticos.

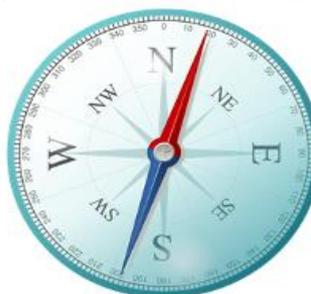
Suben al MOODLE su trabajo en el módulo de foro

Retroalimentación:

La brújula

NORTE:
¿Qué más necesito saber o informarme sobre el tema?

OESTE:
¿Qué te preocupa o te incomoda del tema? ¿Cuáles son los puntos negativos?



ESTE:
¿Qué te gusta del tema? ¿Cuáles son los puntos positivos del tema?

SUR:
¿Cuál es mi opinión al respecto del tema?

Papelógrafos
Plumones
cinta

Ordenador
Cañón
multimedia

Papel
impreso

VIRTUAL

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| <p>Proceso</p> <p>45 minutos</p> | <p>Módulo de recursos:</p> <p>Cinco tipos de textos para contestar una encuesta. Reconocen los cinco tipos de textos y seleccionan el que consideran argumentativo. Analizan si contiene argumentos o falacias.</p> <p>Módulo de encuesta: falacias en el discurso político Cómo vamos con nuestros políticos ¿Qué político en su discurso enuncia falacias en su discurso? Sustente su afirmación, asesórelo cómo hubiera podido evitarlas</p> <p>Módulo de tareas: Anexe un discurso político de cualquier país (dos párrafos) Más argumentos, menos falacias.</p> <p>Ampliación</p> <p>Módulo de recursos:</p> <p>Literarios</p> <p>Las venas abiertas de América Latina. Eduardo Galeano</p> <p>Adiós Mister Trump Alberto Vásquez Figueroa</p> <p>Lingüísticos</p> <p>Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX de Roberto Marafioti, 2016.</p> <p>Utilización de un lenguaje pertinente, recursos formales y estilísticos.</p> | <p>Ordenador</p> <p>Moddle</p> |
|---|---|--------------------------------|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>“Ensayas un ensayo la importancia del registro y la formalidad” de Carmen Rivera, 2007</p> <p>Foro</p> <p>¿Qué debemos hacer para no recaer en falacias cuando argumentamos?</p> <p>Opina sobre la opinión de un compañero</p> | |
|--|--|--|



Coherencia y cohesión: Estructura y redacción de párrafos

¿Cómo debo redactar mi texto?

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|---------|---------------|---|--------------|------------------------------|
| Finalidad del taller: | Identificar la composición de los párrafos en la introducción, el desarrollo y la conclusión comprendiendo la naturaleza de su organización con el fin de redactar adecuadamente los mismos. | | | | | |
| Indicador de logro: | Redactan párrafos pequeños relacionados a una temática controversial con la estructura enunciar – sustentar - comentar | | | | | |
| Habilidades: | Pensamiento, sociales y comunicación | | | | | |
| Conexiones: | Experiencia concreta – conocimiento abstracto | | | | | |
| Actividades: | Comprende – Analiza – Crea | | | | | |
| Tiempo: | Presencial | Virtual | Sesión | 5 | Fecha | 16 de noviembre |
| | 80´ | 45´ | | | | |
| MOMENTO /TIEMPO | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | | | | | RECURSOS Y MATERIALES |
| PRESENCIAL | | | | | | |
| Inicio (30 minutos) | <p>El profesor entrega a los estudiantes un mismo texto sin división de párrafos, reconocen las partes y los elementos constitutivos de la estructura. WIKIPEDIA: AYUDA O DESTRUYE LA EDUCACIÓN</p> <p>https://asociacionalborada.wordpress.com/2019/03/17/wikipedia-ayuda-o-destruye-la-educacion/</p> <p><i>'Lxs jóvenes opinan'</i></p> <p>Por Maika Fernández Delgado. Alumna del IES Ntra. Sra. del Rocío de Villamanrique de la Condesa.</p> <p>Cada vez más es usado Internet como fuente de información. Lo cual puede resultar muy beneficioso, además de ser una forma fácil, rápida y sencilla de seleccionar contenido de interés personal tanto como para hacer algún trabajo o estudio. Sin embargo a la hora de elaborar tareas o algún tipo de investigación la mayoría de estudiantes por no decir la totalidad de ellos buscan dicha información en Wikipedia y copian sin leer el primer párrafo que dicha web les ofrece. A primera vista puede resultar bastante lógico y razonable, ya que es una enciclopedia libre, poliglota y editada de manera colaborativa, pero en realidad no lo es.</p> <p>La Wikipedia es una plataforma, cuyo objetivo es la distribución gratuita del saber mundial a cada persona, en cualquier idioma, bajo una licencia libre que permite modificarlos, adaptarlo, reutilizarlo y distribuirlo, en definitiva difundir todo tipo de conocimientos por el mundo, un propósito magnífico que introduce una larga lista de pros, como por ejemplo que es gratis, rápida, se puede corregir en el acto, tiene capacidad infinita y es una útil herramienta educativa.</p> | | | | | Hojas impresas |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| <p>Cierre 20 minutos</p> | <p>Retroalimentación</p> <p>“Piensa y comparte en pareja”</p> <p>¿Cómo debo redactar mi texto con cohesión y coherencia?</p> <p>TI</p> <p>Los estudiantes reflexionan por tres minutos y conversan con su compañero, preparan una oración conjunta y la escriben en el padlet, comentan sobre la opinión de otro compañero.</p> <p>Plenaria</p> <p>Leemos y discutimos las opiniones del Padlet</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>“Piensa y comparte en pareja” trata de plantear una pregunta a los estudiantes, invitarlos a tomar unos minutos para reflexionar y luego girar y compartir sus ideas con el compañero de al lado.</p> </div> | <p>Padlet</p> |
| <p>VIRTUAL</p> | | |
| <p>Proceso 45 minutos</p> | <p>Módulo de ejercicios: Trabajamos rompecabezas argumentativo ¿Qué párrafos colocas y extraes? ¿Qué criterios tomaste en cuenta? Explícalo.</p> <p>Tienes dos párrafos seleccionados agrégales una introducción en base a la temática argumental.</p> <p>Concurso Survey Monkey: Votamos en clase por los dos mejores ejercicios</p> <p>Módulo de tareas:</p> | <p>Ordenador Moddle Survey Monkey</p> |

Canción Las Torres de “Los nosequien y los nosecuantos”. Éxito de los años 80

<https://oasis.pe/canciones/los-nosequien-y-los-nosecuantos-las-torres-letra-video-oficial-14417>

Un terrorista, dos terroristas
Se balanceaban
Sobre una torre derrumbada
Como veían que resistía
Fueron a llamar a un camarada

Un terrorista, dos terroristas
Un guerrillero emerretista
Un traficante en el Huallaga se balanceaba
Sobre una torre derrumbada
Como veían que resistía
Fueron a llamar a Alan García

Un terrorista, dos terroristas
Un guerrillero emerretista
Un traficante en el Huallaga
El búfalo aprista, Agustín Mantilla
Alan García y su compañía
Villa Nueva se balancea
Sobre una torre derrumbada
Como veían que resistía
Fueron a llamar a Abimael

Un terrorista, dos terroristas
Un guerrillero emerretista
Un traficante en el Huallaga
El búfalo aprista, Agustín Mantilla
Alan García y su compañía
Villa Nueva del Campo, me da tanto asco
Como Chirino Soto con su cara de poto
Como cinco policías en la esquina de Larco
Vendiéndole grifas a los más zampados
Y con tal corrupción hay en todos lados
Y por cinco lucas me compro un disputado
Un juez, un fiscal, un par de abogados
Un arquitecto o en su defecto
Un novelista, un par de periodistas
Un arzobispo, un cardenal
Una virgen que llora y una virgen de verdad
Y quizás a Fujimori

Sobre una torre derrumbada
Como veían que resistía
Nadie fue a llamar a un electricista

Fue coherente con su contexto. Actualiza un aspecto de la letra de la canción.
Por qué seleccionaste ese aspecto y por qué es importante para ti. Argumenta en dos párrafos explicando el antes y el después.

Ampliación

Módulo de recursos: Coherencia y cohesión. Principales conectores intra y entre

párrafos.

Ficha de conectores para la argumentación

<https://lenguajeyotrasluces.wordpress.com/>



Lectura:

Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización. Beatriz Fainhol

Wiki

Opiniones sobre la lectura.

Preguntas candentes DOODLE

Argumentación y equivalencia de la información

¿Qué información es pertinente para sustentar mi argumentación?

| | | | | | | |
|-------------------------------|---|---------|---------------|---|--------------|--|
| Finalidad del taller: | Analizar la información de los textos fuente y otros textos relacionados para ayudarse en la argumentación de sus ideas | | | | | |
| Indicador de logro: | Sustenta sus enunciados con información pertinente que corrobora su postura sobre el tema enriqueciendo sus comentarios en el desarrollo de su texto argumentativo. | | | | | |
| Habilidades: | Sociales – autogestión – comunicación | | | | | |
| Conexiones: | Experiencia concreta – conocimiento abstracto – experiencia activa | | | | | |
| Actividades: | Comprender – Analizar – Crear | | | | | |
| Tiempo: | Presencial | Virtual | Sesión | 6 | Fecha | 23 de noviembre |
| | 80´ | 45´ | | | | |
| MOMENTO /TIEMPO | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | | | | | RECURSOS Y MATERIALES |
| PRESENCIAL | | | | | | |
| Inicio (30 minutos) | <p>Plenaria: Se presenta una situación problemática. UN JUICIO POR ROBO. ¿Quién mató a Peter?</p> <p>Extraído de: https://www.infobae.com/tendencias/2017/09/22/test-detectivesco-5-sospechosos-y-9-pistas-quien-es-el-asesino/</p> <p>El escenario es el siguiente: hay cinco personas. Una de ellas disparó y mató a uno de los otros. Y para resolver el autor del crimen se cuentan con nueve pistas, que bastan para relucirse como un gran detective.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dan corrió ayer la maratón por la equidad de género con uno de los hombres inocentes. 2. Mike consideraba ser agricultor antes de mudarse a la ciudad. 3. Jeff es un consultor informático de primer nivel y quiere instalar la nueva computadora de Ben la próxima semana. 4. Al asesino le amputaron una pierna el mes pasado. 5. Ben conoció a Jack por primera vez hace seis meses. 6. Jack ha estado recluso desde el crimen. 7. Dan solía beber mucho. 8. Ben y Jeff armaron sus últimas computadoras juntos. | | | | | <p>Computadora</p> <p>Cañón multimedia</p> |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| <p>Proceso</p> | <p>9. El asesino es el hermano de Jack. Crecieron juntos en Seattle.</p> <p>Conociendo estas pistas entonces, ¿quién es el asesino?</p> <p>TG</p> <p>En grupos los estudiantes analizan las pistas y entre ellos comentan quién es el posible asesino, lo escriben en una hoja.</p> <p>El profesor recoge los papeles de los grupos y lee los nombres de los posibles asesinos.</p> <p>Pide a los representantes de los grupos que salgan para argumentar sus hipótesis, para probar necesitan justificar con la información dada.</p> <p>TG</p> <p>Juego de roles.</p> <p>Presentamos cuatro textos a ocho grupos dos se repiten para poder contrastar las soluciones a las preguntas de cada texto.</p> <p>Los alumnos deben asumir los roles y actuar con la solución a la pregunta, la información del sociodrama se encuentra en el texto y la respuesta debe darla cada grupo.</p> <p>http://www.javiermiravalles.es/EV/El%20Dilema%20de%20Heinz.html</p> <p>Texto 1 “La mujer de Heinz está enferma de cáncer, y se espera que muera pronto si no se hace nada por salvarla. Sin embargo, existe un medicamento experimental que los médicos creen que puede salvar su vida: una forma de radio que un farmacéutico acaba de descubrir. Aunque esta sustancia es cara, el farmacéutico en cuestión está cobrando muchas veces más cantidad de dinero de lo que le cuesta producirla (le cuesta 1.000 dólares y cobra 5.000). Heinz reúne todo el dinero que puede para comprarla, contando con la ayuda y el préstamo de dinero de todos sus conocidos, pero solo alcanza a reunir 2.500 dólares de los 5.000 que cuesta el producto. Heinz acude al farmacéutico, a quien le dice que su esposa se muere y a quien le pide que le venda el medicamento a menor precio o que le deje pagar la mitad más tarde. El farmacéutico sin embargo se niega, aduciendo que debe ganar dinero con él ya que ha sido quien lo ha descubierto. Dicho esto, Heinz se desespera y se plantea robar la medicina.” ¿Qué debería hacer?</p> <p>Texto 2 “Dos presuntos delincuentes son detenidos y encerrados, sin que puedan comunicarse entre sí, ante la sospecha de su implicación en un robo a un banco (o un asesinato, dependiendo de la versión). La pena por el delito es de diez años de cárcel, pero no existen pruebas palpables de la implicación de ninguno en estos hechos. La policía le propone a cada uno de ellos la posibilidad de salir libre si delata al otro. Si los dos confiesan el crimen cumplirán cada uno seis años de prisión. Si uno lo niega y el otro proporciona pruebas de la implicación de éste, el informador saldrá en libertad y el otro será condenado a los diez años de cárcel. Si los dos niegan los hechos, ambos permanecerán en prisión un año.”</p> | <p>Textos impresos</p> <p>Texto impreso con fragmento</p> <p>Papeles plumones</p> <p>Papelógrafos Plumones cinta</p> |
|-----------------------|--|--|

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| <p>20 minutos</p> | <p>Plenaria: Discutimos en base a lo encontrado por las parejas.</p> <p>TI- TG</p> <p>Redactamos correctamente el texto 2 en base al cuadro de la lista de cotejo. Intercambian entre compañeros para que se corrijan a través de una coevaluación.</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Reflexionamos y entregamos</p>  | <p>Hoja de papel</p> |
| <p>VIRTUAL</p> | | |
| <p>Proceso</p> <p>45 minutos</p> | <p>Módulo de tareas: Cuatro productos innovadores</p> <p>El dictáfono inteligente, la máquina lustra zapatos, la mascarilla maquilladora, el corrector monográfico se deben introducir al mercado debemos crear una campaña publicitaria. Qué información será la más relevante para ofertar el producto. Presente cinco ideas, después elabore el eslogan</p> <p>Ampliación: Lectura: Continuamos con la lectura: Lectura crítica en internet. Análisis y utilización. Beatriz Fainhol.</p> | <p>Ordenador</p> <p>Moodle</p> |

La conclusión en el texto argumentativo

¿Cómo debo redactar la conclusión de mi texto?

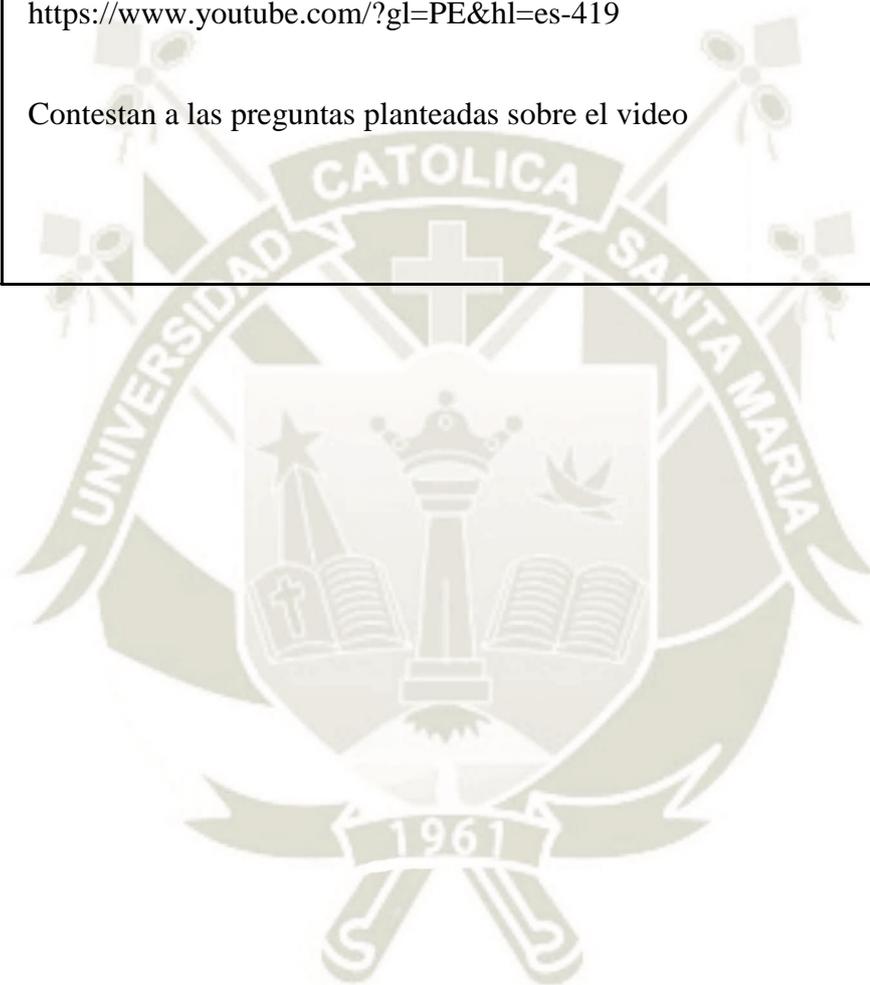
| | | | | | | |
|-------------------------------|--|---------|---------------|---|--------------|---|
| Finalidad del taller: | Comprende las características de una conclusión analizando sus partes constitutivas, evalúa la información de su texto argumentativo para redactar las conclusiones de su argumentación | | | | | |
| Indicador de logro: | Redacta la conclusión adecuada a su texto argumentativo | | | | | |
| Habilidades: | Pensamiento – sociales - comunicación | | | | | |
| Conexiones: | Conocimiento abstracto - experiencia concreta – observación reflexiva | | | | | |
| Actividades: | Comprender – Analizar – Evaluar - Aplicar | | | | | |
| Tiempo: | Presencial | Virtual | Sesión | 7 | Fecha | 30 de noviembre |
| | 80´ | 45´ | | | | |
| MOMENTO /TIEMPO | ESTRATEGIA METODOLÓGICA | | | | | RECURSOS Y MATERIALES |
| PRESENCIAL | | | | | | |
| Inicio (30 minutos) | <p>TI</p> <p>Se entrega a los alumnos un texto narrativo corto La loca y el relato del crimen de Ricardo Piglia al que se le ha extraído deliberadamente el final. Se invita a los estudiantes a pensar sobre el final del cuento en la conclusión del relato.</p> <p>http://hum.unsa.edu.ar/web/letras/007-%20La%20loca%20y%20el%20relato%20del%20crimen-%20Ricardo%20Piglia.pdf</p> <p style="text-align: center;">Piglia, Ricardo. <i>Nombre falso</i>. Buenos Aires: Seix Barral, 1994, págs. 65-72 Ricardo Piglia</p> <p style="text-align: center;"><u>La loca y el relato del crimen</u></p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>Gordo, difuso, melancólico, el traje de filafil verde nilo flotándole en el cuerpo, Almada salió ensayando un aire de secreta euforia para tratar de borrar su abatimiento.</p> <p>Las calles se aquietaban ya; oscuras y lustrosas bajaban con un suave declive y lo hacían avanzar plácidamente, sosteniendo el ala del sombrero cuando el viento del río le tocaba la cara. En ese momento las coperas entraban en el primer turno. A cualquier hora hay hombres buscando una mujer, andan por la ciudad bajo el sol pálido, cruzan furtivamente hacia los dancings que en el atardecer dejan caer sobre la ciudad una música dulce. Almada se sentía perdido, lleno de miedo y de desprecio. Con el desaliento regresaba el recuerdo de Larry: el cuerpo distante de la mujer, blando sobre la banqueta de cuero, las rodillas abiertas, el pelo rojo contra las lámparas celestes del New Deal. Verla de lejos, a pleno día, la piel gastada, las ojeras, vacilando contra la luz malva que bajaba del cielo: altiva, borracha, indiferente, como si él fuera una planta o un bicho. "Poder humillarla una vez", pensó. "Quebrarla en dos para hacerla gemir y entregarse".</p> | | | | | <p>Texto impreso con fragmento</p> <p>Computadora</p> <p>Cañón multimedia</p> |

| <p>Proceso 30 minutos</p> | <p>El profesor invita a compartir las conclusiones creadas del relato a los estudiantes y les pregunta si en un texto argumentativo la conclusión también debería ser de esa manera.</p> <p>Socializamos las respuestas y presentamos un texto argumentativo e identificamos las conclusiones y los elementos oracionales que deben de tener. Extraído de https://docplayer.es/10756726-Mario-a-de-la-fuente-garcia-universidad-de-leon.html</p> <p>Anotamos en la pizarra a través de un tándem</p> <p>TP</p> <p>Presentamos otro texto argumentativo en el PADLET para trabajarlo en pares ¿Cómo debe de redactarse las conclusiones del texto argumentativo?</p> <p>https://es.padlet.com/crivera26/f21vs81fmga7</p> <p>Plenaria</p> <p>El profesor repasa las características relacionadas con la conclusión en el texto argumentativo y proporciona una lista de comprobación presentada en la sesión anterior</p> <table border="1" data-bbox="325 1402 1214 2040"> <thead> <tr> <th>Crterios</th> <th>Texto 1</th> <th>Texto 2</th> <th>Texto 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>El tema o asunto se desarrolla en la introducción justifica la pertinencia o relevancia del tema</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>En la introducción se enuncia tres aspectos de la temática que se va argumentar</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Los argumentos tienen la estructura E - S - C Enunciar Sustentar Comentar</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Concluye reiterando el tema, el aspecto más importante entre A, B o C y un mensaje personal</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | Crterios | Texto 1 | Texto 2 | Texto 3 | El tema o asunto se desarrolla en la introducción justifica la pertinencia o relevancia del tema | | | | En la introducción se enuncia tres aspectos de la temática que se va argumentar | | | | Los argumentos tienen la estructura E - S - C Enunciar Sustentar Comentar | | | | Concluye reiterando el tema, el aspecto más importante entre A, B o C y un mensaje personal | | | | <p>Computadora Cañón multimedia</p> <p>Papeles plumones Cartulina plumones</p> <p>Computadoras Papeles impresos</p> <p>Papel impreso con lista de cotejos</p> |
|--|--|----------|---------|---------|---------|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Crterios | Texto 1 | Texto 2 | Texto 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| El tema o asunto se desarrolla en la introducción justifica la pertinencia o relevancia del tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En la introducción se enuncia tres aspectos de la temática que se va argumentar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Los argumentos tienen la estructura E - S - C Enunciar Sustentar Comentar | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Concluye reiterando el tema, el aspecto más importante entre A, B o C y un mensaje personal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| <p>Cierre 20 minutos</p> | <p>Fuente: Elaboración propia</p> <p>TI</p> <p>Redactamos las conclusiones del texto argumentativo utilizando los argumentos redactados en el MOODLE, viendo pertinente redactar una introducción con los puntos requeridos</p> <p>TP</p> <p>Compartimos el trabajo con su compañero el cual lo evaluará con la lista presentada del texto argumentativo.</p> <p>A través de una webquest se presenta el tema para la redacción de las conclusiones a través de una RAFT</p> <p>http://www.webquestcreator2.com/majwq/ver/vere/45726</p> | <p>Hoja de papel Computadora</p> <p>Organizador gráfico</p> |
| | <p>Retroalimentación</p> <p>https://www.orientacionandujar.es/2016/05/18/rutina-pensamiento-color-simbolo-imagen-csi/</p> <p>Color – símbolo - imagen</p> <p>Por lo general nos acostumbramos a pensar con palabras, pero pensemos con ilustraciones hechas de colores, símbolos o dibujos. Si logramos convertir nuestras ideas de un vídeo, de una charla, en un color que lo identifique, o en un símbolo que todos entiendan y que resuma lo que estoy trabajando, o en una foto o pintura que lo represente, estamos haciendo metáforas y por lo tanto estaremos elaborando, o fabricando, nuestro propio conocimiento sobre las cosas.</p> <p>El profesor comunica a los estudiantes:</p> <p>1. “Conforme a lo que comprendiste hasta esta sesión recuerda todo lo trabajado que te parezca interesante, importantes o intuitivas. (“lo que te venga a la cabeza”)</p> | |

| | | |
|--------------------------------------|--|-----------------------------|
| | <p>2. “De todas las ideas que has anotado, elige las tres que más sobresalientes te parezcan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para una de ellas, elige un color que consideres que mejor representa o refleja la esencia de esta idea. • Para otra, elige un símbolo que sientas que mejor representa o refleja la esencia de esta idea. (dibújalo) • Y para la otra, elige una imagen (metáfora) que sientas que mejor representa o refleja la esencia de esta idea. (dibújala) <p>3. Anota y dibuja todo en el organizador gráfico con la justificación de tu elección.</p> <p>FUENTE: http://es.slideshare.net/Aggiornamento1314/</p> <p>Socializamos en clase conversamos sobre la experiencia de REDA</p> | |
| <p>VIRTUAL</p> | | |
| <p>Proceso 45 minutos</p> | <p>Módulo de ejercicios visualizamos los recursos argumentativos y corregimos conclusiones visitamos la página web The Center for Media Literacy (http://www.medialit.org, en inglés) proporcionan valiosos recursos informativos en esta área.</p> <p>Módulo de tareas: Escogemos uno de las argumentaciones realizadas por los alumnos después de visualizar webquest y los recursos de Media Literacy y redactan una conclusión del texto intercambiamos textos y evaluamos según la lista de comprobación entregada en clase.</p> <p>Módulo Wiki comprobamos nuestro aprendizaje ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?</p> | <p>Ordenador Moodle</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Ampliación</p> <p>Módulo de ejercicios:</p> <p>EDPUZZLE</p> <p>Observan el video sobre tesis, argumento y conclusión</p> <p>https://www.youtube.com/?gl=PE&hl=es-419</p> <p>Contestan a las preguntas planteadas sobre el video</p> | |
|--|--|--|

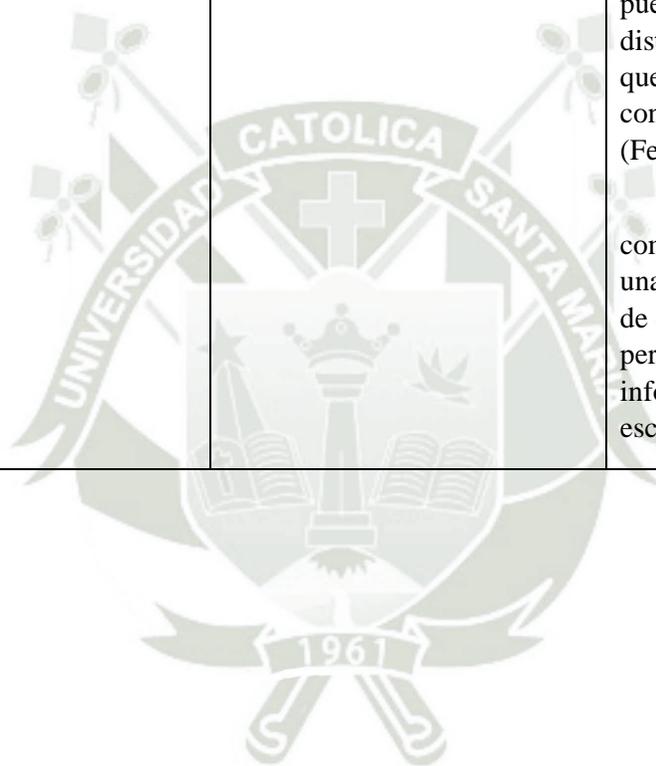


MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMA | OBJETIVOS | M | VARIABLE | METODOLOGÍA |
|---|---|---|--|--|
| <p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Cuál es la eficacia de la aplicación del “¿Programa REDA”, para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del Bachillerato Internacional?</p> <p>PROBLEMA ESPECÍFICO</p> <p>¿Cuál es el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional que conforman los grupos experimental y control antes de la aplicación del “Programa REDA”?</p> <p>¿Cuál es el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional que conforman los grupos experimental y control después de la aplicación del “Programa REDA”?</p> | <p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar la eficacia de la aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle pre y pos-test de la aplicación del “Programa REDA”.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Identificar el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle que conforman los grupos experimental y control pretest de la aplicación del “Programa REDA”.</p> | <p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Dado que la argumentación escrita requiere de una metodología específica que englobe habilidades comunicativas, estructuras discursivas, organización de conceptos y mecanismos de textualización es probable que en la aplicación pre y postest del “Programa REDA” se obtenga una mejora significativa de la competencia de expresión escrita argumentativa en los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle de Arequipa en comparación con los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda de Lima.</p> | <p>Variable independiente:</p> <p>Programa REDA</p> <p>Definición conceptual</p> <p>Programa experimental de desarrollo de la competencia de expresión escrita argumentativa.</p> <p>El programa Reda (redacción argumentativa) de elaboración propia se estructura en base a una serie de estrategias metodológicas centradas en el proceso de composición escrita en un entorno interactivo. “El cambio en el enfoque de estudio de la escritura supuso un punto de inflexión en el objeto de estudio, que pasó, de centrarse en el producto textual, a centrarse en el estudio del proceso de composición escrita”. (Levy y Olive, 2005) citado por Fidalgo y García (2015, p.53).</p> | <p>Nivel de investigación:</p> <p>Cuasi Experimental</p> <p>Tipo de Investigación:</p> <p>De campo.</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p> <p>La población es de 53 estudiantes, la muestra para el grupo experimental es de 31 estudiantes y el grupo control de 22 estudiantes.</p> <p>TÉCNICA E INSTRUMENTO:</p> <p>Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>¿Cuál es la diferencia en el nivel de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional que conforman los grupos experimental y control antes y después de la aplicación del “Programa REDA”?</p> | <p>Identificar el nivel de competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle que conforman los grupos experimental y control postest de la aplicación del “Programa REDA”.</p> <p>Establecer la diferencia en cuanto nivel de expresión escrita argumentativa de los estudiantes del Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda y el colegio peruano alemán Max Uhle que conforman los grupos experimental y control pre y postest de la aplicación del “Programa REDA”.</p> |  | <p>Variable Dependiente:</p> <p>Competencia de expresión escrita argumentativa</p> <p>Habilidades argumentativas</p> <p>Implican capacidad para formular y justificar puntos de vista relacionados entre sí.</p> <p>“Implican procesos de construcción de discursos con el fin de apoyar o refutar una posición, e identificar las debilidades en las opiniones o planteamientos propios, o del oponente, además la argumentación es un proceso que permite poner a prueba las incertidumbres para extraer el significado de los argumentos y lograr una comprensión profunda de los mismos” (MacAlister, 2001) citado por (Monsalve, 2014, p. 2)</p> <p>Habilidades de redacción Plasmar por escrito un pensamiento a través de una motivación. Es un saber que se construye de manera racional en relación a diversas opiniones, contribuyendo al desarrollo</p> | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>del pensamiento crítico reflexivo. Barrera; Bono (2019) afirman que las habilidades de redacción involucran el desarrollo y la creación de ideas nuevas, pues permite relacionar las distintas informaciones de las que dispone y formar nuevos conceptos. Citado por (Ferrucci, 2016, p. 17).</p> <p>Esta forma de comunicación escrita implica una adecuación a una serie de diversas convenciones que permiten un intercambio de información en el ámbito escolar.</p> | |
|--|--|--|--|--|



Matriz de sistematización de datos

GRUPO CONTROL

| | | | | | | | | | |
|----|--------------|-----------|------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1 | Beata Imelda | Femenino | 16,6 | En proceso |
| 2 | Beata Imelda | Masculino | 16,1 | Logro | En proceso |
| 3 | Beata Imelda | Femenino | 16,1 | En proceso |
| 4 | Beata Imelda | Femenino | 17,1 | En proceso |
| 5 | Beata Imelda | Masculino | 16,3 | Logro | En proceso | En proceso | En proceso | Logro | En proceso |
| 6 | Beata Imelda | Femenino | 16,3 | En proceso |
| 7 | Beata Imelda | Femenino | 16,2 | En proceso | En proceso | En proceso | En inicio | En proceso | En proceso |
| 8 | Beata Imelda | Masculino | 17,1 | En proceso | En inicio | En inicio | En inicio | En proceso | En inicio |
| 9 | Beata Imelda | Masculino | 17,2 | En proceso |
| 10 | Beata Imelda | Femenino | 17,4 | En proceso | En proceso | En proceso | En inicio | En proceso | En proceso |
| 11 | Beata Imelda | Masculino | 17,2 | En proceso |
| 12 | Beata Imelda | Femenino | 16,1 | En proceso |
| 13 | Beata Imelda | Femenino | 17,2 | En inicio | En proceso | En inicio | En proceso | En inicio | En proceso |
| 14 | Beata Imelda | Femenino | 17,3 | En proceso | En proceso | En proceso | En inicio | En proceso | En proceso |
| 15 | Beata Imelda | Femenino | 16,1 | En inicio | En proceso |
| 16 | Beata Imelda | Femenino | 16,1 | En inicio | En proceso | En inicio | En proceso | En inicio | En proceso |
| 17 | Beata Imelda | Femenino | 17,3 | En proceso |
| 18 | Beata Imelda | Femenino | 17,2 | En proceso |
| 19 | Beata Imelda | Femenino | 16,9 | En proceso |
| 20 | Beata Imelda | Femenino | 17,6 | En inicio | En proceso | En proceso | En proceso | En inicio | En proceso |
| 21 | Beata Imelda | Femenino | 16,8 | En proceso |
| 22 | Beata Imelda | Femenino | 16,1 | En proceso |

Matriz de sistematización de datos

GRUPO EXPERIMENTAL

| ID | Colegio | Sexo | Edad | Argumentativa PRE | Argumentativa POST | Redacción PRE | Redacción POST | Competencias PRE | Competencias POST |
|----|----------|-----------|------|----------------------|-----------------------|------------------|-------------------|---------------------|----------------------|
| 1 | Max Uhle | Femenino | 16,4 | En proceso | Logro | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 2 | Max Uhle | Femenino | 16,6 | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 3 | Max Uhle | Femenino | 17,1 | En proceso | En proceso | Logro | Logro | En proceso | Logro |
| 4 | Max Uhle | Femenino | 16,3 | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 5 | Max Uhle | Masculino | 16,1 | En proceso | En proceso | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 6 | Max Uhle | Masculino | 16,1 | En inicio | Logro | Logro | Logro | En proceso | Logro |
| 7 | Max Uhle | Femenino | 17,2 | En proceso | En proceso | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 8 | Max Uhle | Femenino | 17,2 | En proceso | En proceso | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 9 | Max Uhle | Masculino | 17,4 | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 10 | Max Uhle | Masculino | 17,2 | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 11 | Max Uhle | Masculino | 16,6 | En inicio | En proceso | En proceso | Logro | En inicio | Logro |
| 12 | Max Uhle | Femenino | 17,2 | En inicio | Logro | En proceso | Logro | En inicio | Logro |
| 13 | Max Uhle | Masculino | 17,3 | Logro | Logro | En proceso | Logro | Logro | Logro |
| 14 | Max Uhle | Femenino | 17,1 | En proceso | Logro | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 15 | Max Uhle | Femenino | 16,2 | En proceso | Logro | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 16 | Max Uhle | Femenino | 16,4 | En proceso | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 17 | Max Uhle | Masculino | 17,2 | En proceso | En proceso | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 18 | Max Uhle | Masculino | 16,2 | En proceso | Logro | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 19 | Max Uhle | Femenino | 17,6 | En inicio | Logro | En proceso | Logro | En inicio | Logro |
| 20 | Max Uhle | Femenino | 17,7 | En proceso | En proceso | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 21 | Max Uhle | Femenino | 17,3 | En inicio | Logro | En proceso | En proceso | En proceso | Logro |
| 22 | Max Uhle | Masculino | 16,3 | En proceso | En proceso | Logro | Logro | En proceso | Logro |
| 23 | Max Uhle | Femenino | 16,1 | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 24 | Max Uhle | Masculino | 16,3 | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 25 | Max Uhle | Masculino | 16,4 | En proceso | Logro | En inicio | Logro | En proceso | Logro |
| 26 | Max Uhle | Femenino | 17,1 | En inicio | Logro | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 27 | Max Uhle | Masculino | 17,1 | En proceso | Logro | En proceso | Logro | En proceso | Logro |
| 28 | Max Uhle | Masculino | 17,1 | Logro | Logro | En proceso | Logro | Logro | Logro |
| 29 | Max Uhle | Masculino | 17,2 | En proceso | Logro | Logro | Logro | Logro | Logro |
| 30 | Max Uhle | Femenino | 16,4 | En proceso | En proceso | En proceso | En proceso | En proceso | En proceso |
| 31 | Max Uhle | Masculino | 16,2 | Logro | En proceso | En proceso | En proceso | En proceso | En proceso |

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Validación de expertos:

Los expertos evaluadores del instrumento son:

- Osbaldo Turpo Gebera: Bachiller en Ciencias de la Educación por la universidad Católica de Santa María. Segunda Especialidad en Investigación Cualitativa. Maestro en Psicología: Individuo, grupo, organización y cultura por la universidad del País Vasco. Maestro en Administración de la Educación por la universidad Católica de Santa María, Maestro en Comunicación y Problemas Socioculturales por la Universidad Rey Juan Carlos. Doctor en Educación por la Universidad Mayor de San Marcos y catedrático de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Lorena Diez Canseco: Licenciada en Psicología por la universidad Nacional de San Agustín. Segunda Especialidad en Docencia Universitaria Católica por la universidad Católica San Pablo. Maestra Universitaria en Filosofía Cristiana por la universidad Católica San Antonio. Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la universidad Abat Oliva Ceu y catedrática de la Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.
- Alberto Ross especialista en Investigación. Doctor en filosofía por la universidad Autónoma de México, Doctor en Filosofía con posdoctorado en el Centre León Robin de la Universidad de París y Vicerrector de investigación de la Universidad Panamericana, México D.F.
- Wilmer Moyano especialista en Teoría de la información, Maestro en Educación por la Universidad de Barcelona. Doctor en Metodología y líneas de investigación en Biblioteconomía y Documentación por la Universidad de Salamanca, Bogotá, Colombia.

| EXPERTO | PROMEDIO DE VALORACIÓN |
|---------------------|-------------------------------|
| Osbaldo Turpo | 100 |
| Lorena Diez Canseco | 90.5 |
| Alberto Ross | 100 |
| Wilmer Moyano | 90 |
| Promedio | 95.1 |

Fuente: Ficha de validación de juicio de expertos

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Nombres y apellidos del experto: Osbaldo Turpo Gebera
- 1.2. Cargo del experto: Docente investigador
- 1.3. Institución del experto: Pontificia Universidad Católica del Perú
- 1.4. Nombre del instrumento: Rúbrica para evaluar la redacción argumentativa
- 1.5. Autor del instrumento: Backhoff, Eduardo, et al. (2014)
- 1.6. Adaptado por: Carmen Rivera Mendoza
- 1.7. Especialidad: Educación Secundaria
- 1.8. Título del proyecto del Tesis: Aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del bachillerato internacional del Colegio Peruano Alemán Beata Imelda y el Colegio Peruano Alemán Max Uhle, Arequipa 2018.

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Cuantitativos Cualitativos | Deficiente | Malo | Regular | Bueno | Muy bueno |
|---|--|------------|-----------|-----------|----------|------------|
| | | (1 – 20) | (21 – 40) | (41 – 60) | (61 -80) | (81 – 100) |
| 1.CLARIDAD | Está formulado con lenguaje apropiado | | | | | X |
| 2.OBJETIVIDAD | Está expresado en datos observables | | | | | X |
| 3.ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la ciencia y la vigencia de la filosofía | | | | | X |
| 4.ORGANIZACIÓN | Existe organización lógica | | | | | X |
| 5.SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en calidad y en cantidad | | | | | X |
| 6.INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar aspectos de argumentación | | | | | X |
| 7.CONSISTENCIA | Basado en aspectos teóricos, científicos y | | | | | X |

| | | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|--|-----|
| | pedagógicos | | | | | |
| 8.COHERENCIA | Entre las variables, dimensiones e indicadores | | | | | X |
| 9. METODOLOGÍA | La estrategia corresponde al objetivo de la investigación | | | | | X |
| 10. PERTINENCIA | Adecuado para tratar el tema de la investigación | | | | | X |
| PROMEDIO DE LA VALORACIÓN | | | | | | 100 |



III. RESULTADOS

A. Promedio de valoración: 100%

B. Opinión de aplicabilidad:

Reúne las condiciones básicas para su aplicación en el trabajo de campo

C. Recomendaciones: Ninguna

Juez experto: Registrado en DINA



Firma

Fecha: 17 de setiembre de 2019

Nombre: Osbaldo Turpo Gebera

DNI: 29284696

Teléfono: 982982645

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

| GRADUADO | GRADO O TÍTULO | INSTITUCIÓN |
|--|--|--|
| TURPO GEBERA, OSBALDO WASHINGTON DNI 29284696 | DOCTOR EN EDUCACION Fecha de Diploma:14/03/2013 | UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS |
| TURPO GEBERA, OSBALDO WASHINGTON DNI 29284696 | MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de Diploma:28/12/2000 | UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA |
| TURPO GEBERA, OSBALDO WASHINGTON DNI 29284696 | BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de Diploma: | UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA |
| TURPO GEBERA, OSBALDO WASHINGTON DNI 29284696 | TÍTULO OFICIAL DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN Y PROBLEMAS SOCIOCULTURALES Fecha de diploma: 13/06/2017 TIPO: RECONOCIMIENTO Fecha de Resolución de Reconocimiento:23/09/2019 | UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS |
| TURPO GEBERA, OSBALDO WASHINGTON DNI 29284696 | BACHILLER EN PERIODISMO Fecha de Diploma:02/08/2012 | ESCUELA DE PERIODISMO JAIME BAUSATE Y MEZA |
| TURPO GEBERA, OSBALDO WASHINGTON DNI 29284696 | TÍTULO DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA: INDIVIDUO, GRUPO, ORGANIZACIÓN Y CULTURA Fecha de diploma: 23/11/2009 TIPO: RECONOCIMIENTO Fecha de Resolución de Reconocimiento:27/03/2017 | UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO |

| | | |
|---|--|---|
| <p>TURPO GEBERA, OSBALDO WASHINGTON DNI 29284696</p> | <p>SEGUNDA ESPECIALIDAD EN INVESTIGACION CUALITATIVA INVESTIGACION CUALITATIVA</p> <p>Fecha de Diploma:27/03/15</p> | <p>ASOCIACIÓN CIVIL UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI</p> |
|---|--|---|



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Nombres y apellidos del experto: María Lorena Díez Canseco Briceño
- 1.2. Cargo del experto: Directora del Departamento de Psicología de la Universidad Católica San Pablo
- 1.3. Institución del experto: Universidad Católica San Pablo
- 1.4. Nombre del instrumento: RÚBRICA PARA EVALUAR LA REDACCIÓN ARGUMENTATIVA
- 1.5. Autor del instrumento: Backhoff, Eduardo, et al. (2014)
- 1.6. Adaptado por: Carmen Rivera Mendoza
- 1.7. Especialidad: Educación Secundaria
- 1.8. Título del proyecto del Tesis:

APLICACIÓN DEL "PROGRAMA REDA" PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DE EXPRESIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL COLEGIO PERUANO ALEMAN BEATA IMELDA Y EL COLEGIO PERUANO ALEMÁN MAX UHLE, AREQUIPA 2018.

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS | | | | | Muy bueno (81 – 100) |
|---|--|---------------|------------------------|-------------------|----------------------|-------------------------|
| | Cualitativos | Cuantitativos | Deficiente (1 – 20) | Malo (21 – 40) | Regular (41 – 60) | |
| 1. CLARIDAD | Está formulado con lenguaje apropiado | | | | | 75 |
| 2. OBJETIVIDAD | Está expresado en datos observables | | | | | 90 |
| 3. ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la ciencia y la vigencia de la filosofía | | | | | 80 |
| 4. ORGANIZACIÓN | Existe organización lógica | | | | | 100 |
| 5. SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en calidad y en cantidad | | | | | 85 |

| | | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|--|------|
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar aspectos de argumentación | | | | | 100 |
| 7. CONSISTENCIA | Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos | | | | | 85 |
| 8. COHERENCIA | Entre las variables, dimensiones e indicadores | | | | | 90 |
| 9. METODOLOGÍA | La estrategia corresponde al objetivo de la investigación | | | | | 100 |
| 10. PERTINENCIA | Adecuado para tratar el tema de la investigación | | | | | 100 |
| PROMEDIO DE LA VALORACIÓN | | | | | | 90.5 |

III. RESULTADOS

- A. Promedio de valoración: 90.5.
- B. Opinión de aplicabilidad: El documento es pertinente para ser aplicado en estudiantes de bachillerato y está planteado de tal manera que es acorde con lo que se busca evaluar: la capacidad argumentativa de los estudiantes
- C. Recomendaciones:
En algunos ítems, recomiendo mejorar la redacción.



Firma

Fecha: 20 de setiembre de 2019
Nombre: María Lorena Diez Canseco Briceño
DNI: 29561827
Teléfono: 958865269





REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y
TÍTULOS PROFESIONALES

| GRADUADO | GRADO O TÍTULO | INSTITUCIÓN |
|--|---|--|
| DIEZ CANSECO BRICEÑO MARIA LORENA DNI 29561827 | TÍTULO OFICIAL DE DOCTORA DENTRO DEL PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 05/07/2017 TIPO: RECONOCIMIENTO Fecha de Resolución de Reconocimiento:16/08/2017 | UNIVERSITAT ABAT OLIBA CEU |
| DIEZ CANSECO BRICEÑO MARIA LORENA DNI 29561827 | TÍTULO OFICIAL MÁSTER UNIVERSITARIO EN FILOSOFÍA CRISTIANA Fecha de diploma: 08/11/2017 TIPO: RECONOCIMIENTO Fecha de Resolución de Reconocimiento:26/12/2017 | UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN ANTONIO |
| DIEZ CANSECO BRICEÑO, MARIA LORENA DNI 29561827 | BACHILLER EN PSICOLOGIA Fecha de Diploma:20/09/96 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA |
| DIEZ CANSECO BRICEÑO, MARIA LORENA DNI 29561827 | LICENCIADA EN PSICOLOGIA Fecha de Diploma:03/01/97 | UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA |
| DIEZ CANSECO BRICEÑO, MARIA LORENA DNI 29561827 | SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CATOLICA Fecha de Diploma:23/08/2011 | UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN PABLO |

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Nombres y apellidos del experto: José Alberto Ross Hernández
- 1.2. Cargo del experto: Vicerrector de Investigación
- 1.3. Institución del experto: Universidad Panamericana
- 1.4. Nombre del instrumento: RÚBRICA PARA EVALUAR LA REDACCIÓN ARGUMENTATIVA
- 1.5. Autor del instrumento: Backhoff, Eduardo, et al. (2014)
- 1.6. Adaptado por: Carmen Rivera Mendoza
- 1.7. Especialidad: Educación Secundaria
- 1.8. Título del proyecto del Tesis:

Aplicación del “Programa REDA” para mejorar la competencia de expresión escrita argumentativa en estudiantes del bachillerato internacional del Colegio Peruano Alemán Beata Imelda y el Colegio Peruano Alemán Max Uhle, Arequipa 2018.

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS | | | | | |
|---|--|------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------------|
| | Cuantitativos | Deficiente (1 – 20) | Malo (21 – 40) | Regular (41 – 60) | Bueno (61 -80) | Muy bueno (81 – 100) |
| 1.CLARIDAD | Está formulado con lenguaje apropiado | | | | | X |
| 2.OBJETIVIDAD | Está expresado en datos observables | | | | | X |
| 3.ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la ciencia y la vigencia de la filosofía | | | | | X |
| 4.ORGANIZACIÓN | Existe organización lógica | | | | | X |
| 5.SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en calidad y en | | | | | X |

| | | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|--|-----|
| | cantidad | | | | | |
| 6.INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar aspectos de argumentación | | | | | X |
| 7.CONSISTENCIA | Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos | | | | | X |
| 8.COHERENCIA | Entre las variables, dimensiones e indicadores | | | | | X |
| 9. METODOLOGÍA | La estrategia corresponde al objetivo de la investigación | | | | | X |
| 10. PERTINENCIA | Adecuado para tratar el tema de la investigación | | | | | X |
| PROMEDIO DE LA VALORACIÓN | | | | | | 100 |

III. RESULTADOS

- A. Promedio de valoración: 100
- B. Opinión de aplicabilidad: el modelo es aplicable al nivel propuesto sin problemas.
- C. Recomendaciones: una vez que se haya aplicado el modelo, por lo menos, dos años, conviene revisarlo para ver si conviene realizar algún ajuste.



.....
Firma

Fecha: 23 de octubre de 2018
Nombre: José Alberto Ross Hernández
DNI: 1694762195
Teléfono: 52-55-54-82-16-00, ext. 6390.



La Universidad Nacional Autónoma
de México



otorga a
José Alberto Ross Hernández
el grado de
Doctor en Filosofía

*en atención a que demostró tener hechos los estudios
conforme a los planes autorizados por el Consejo
Universitario y haber sido aprobado con*

Mención Honorífica

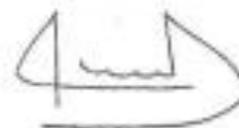
*en el examen de grado que sustentó el día 22 de
enero de 2008 según constancias archivadas en
la misma Universidad.*

*Por mi Raza hablará el Espíritu
Dado en la ciudad de México, Distrito Federal,
el día 29 de mayo de 2008.*

El Secretario General



El Rector



M. C. José R. Narro Robles

Cludad Universitaria, D. F.
a 28 de mayo de 2008
anotado a fojas 591 del
libro respectivo.

El Director General de
Administración Escolar
M. C. Isidro Avila Martinez

• 010858



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Nombres y apellidos del experto: Wilmer Arturo Moyano Grimaldo
- 1.2. Cargo del experto: Consultor Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia
- 1.3. Institución del experto: Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia
- 1.4. Nombre del instrumento: RÚBRICA PARA EVALUAR LA REDACCIÓN ARGUMENTATIVA
- 1.5. Autor del instrumento: Backhoff, Eduardo, et al. (2014)
- 1.6. Adaptado por: Carmen Rivera Mendoza
- 1.7. Especialidad: Educación Secundaria
- 1.8. Título del proyecto del Tesis:

APLICACIÓN DEL PROGRAMA REDA UTILIZANDO LA PLATAFORMA MOODLE PARA MEJORAR LA REDACCIÓN ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL EN DOS INSTITUCIONES DE AREQUIPA - 2018.

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS | | | | | Muy bueno (81 – 100) |
|---|--|------------------------|-------------------|----------------------|--------------------|-------------------------|
| | Qualitativos | Deficiente (1 – 20) | Malo (21 – 40) | Regular (41 – 60) | Buena (61 – 80) | |
| 1. CLARIDAD | Está formulado con lenguaje apropiado | | | | | 99 |
| 2. OBJETIVIDAD | Está expresado en datos observables | | | | | 100 |
| 3. ACTUALIDAD | Adecuado al avance de la ciencia y la vigencia de la filosofía | | | | | 95 |
| 4. ORGANIZACIÓN | Existe organización lógica | | | | 80 | |
| 5. SUFICIENCIA | Comprende los aspectos en calidad y en cantidad | | | | | 100 |
| 6. INTENCIONALIDAD | Adecuado para valorar aspectos de argumentación | | | | | 100 |

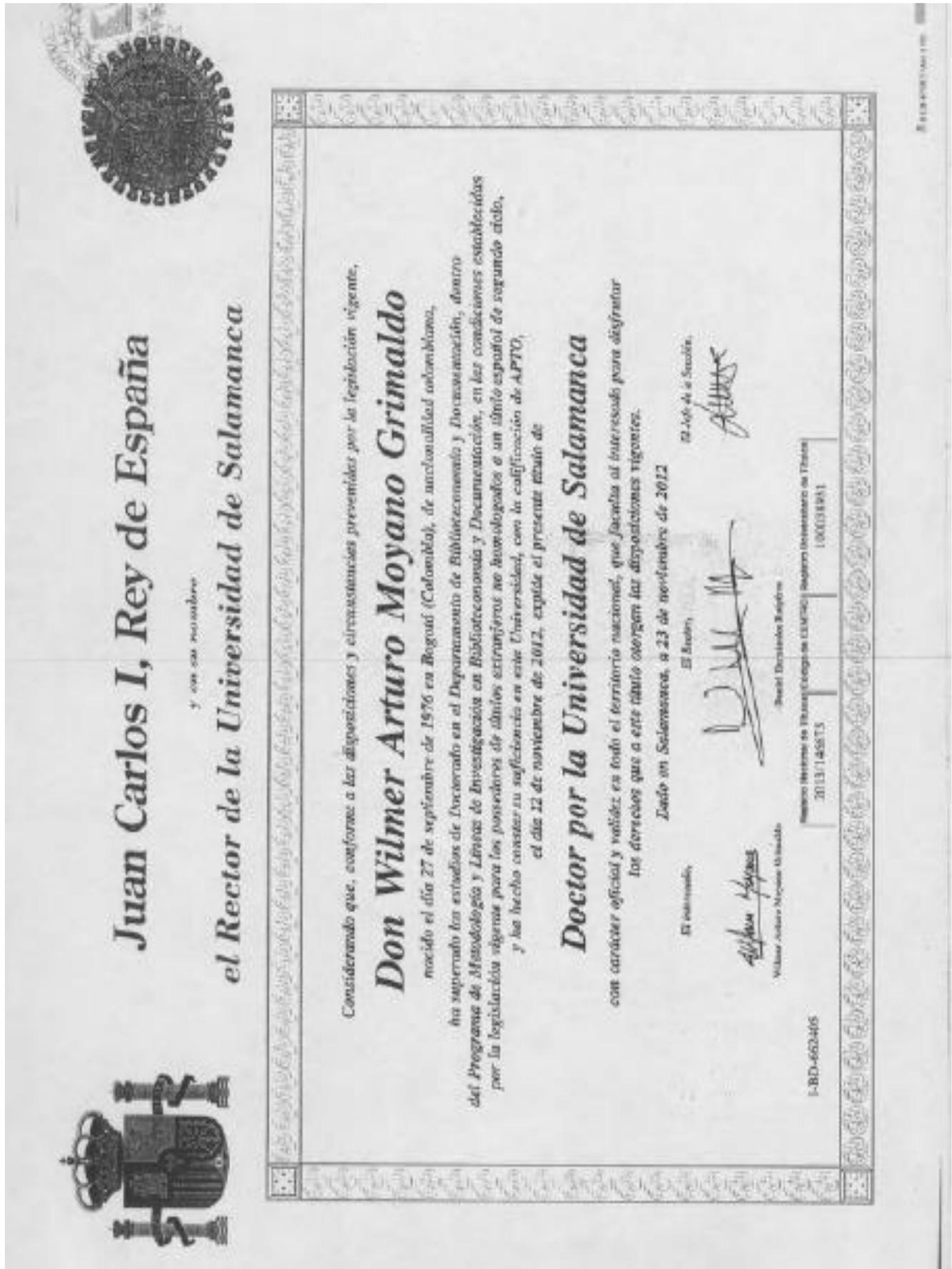
| | | | | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|--|-----|------|
| 7. CONSISTENCIA | Basado en aspectos teóricos, científicos y pedagógicos | | | | | 100 | |
| 8. COHERENCIA | Entre las variables, dimensiones e indicadores. | | | | | 100 | |
| 9. METODOLOGÍA | La estrategia corresponde al objetivo de la investigación | | | | | 100 | |
| 10. PERTINENCIA | Adecuado para tratar el tema de la investigación | | | | | 100 | |
| PROMEDIO DE LA VALORACIÓN | | | | | | 80 | 99.3 |

III. RESULTADOS

- A. Promedio de valoración: 89.65
- B. Opinión de aplicabilidad: La rúbrica está bien adaptada de lo propuesto por Beckhoff, es pertinente para su aplicación en estudiantes, no obstante, requiere algunos ligeros ajustes en la forma de organizar las categorías.
- C. Recomendaciones:
- Realizar una prueba aleatoria con estudiantes para validar aplicabilidad y claridad en los contenidos y así realizar los ajustes que sean necesarios como parte del resultado del ejercicio.
 - Reorganizar el orden de las categorías, ya que se mezclan entre redacción y temática. Por ejemplo, "Estructura argumentativa" debería ir junto a "Argumentos", o "Tema" debería ir junto a "Idea principal".
 - No utilizar en las descripciones la palabra "excelente" o "excelencia". Estos son términos muy subjetivos, ya que lo que para una persona es excelente para otra no lo puede ser. Buscar una palabra alternativa.
 - En las descripciones de la categoría temática a veces se usa "texto argumentado" y en otras "texto argumentativo". Es necesario estandarizar.


Firma

Fecha: Octubre 1 de 2018
Nombre: Wilmer Arturo Moyano Grimaldo
DNI: 79.789.927
Teléfono: (57)3144224156



AUTORIZACIONES

Arequipa, 2 de octubre del 2018

Señora

Romina Ortiz Torres

Coordinadora de Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Beata Imelda

Presente.-

Me dirijo a usted con el fin de presentarle la investigación que realizamos sobre el Bachillerato Internacional y que es motivo de mi Tesis Doctoral APLICACIÓN DEL "PROGRAMA REDA" PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DE EXPRESIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL COLEGIO PERUANO ALEMÁN BEATA IMELDA Y EL COLEGIO PERUANO ALEMÁN MAX UHLE, AREQUIPA, 2018.

La investigación es de tipo cuasiexperimental por lo cual se tiene que aplicar un pretest y un postest a los estudiantes del Programa del Diploma.

Las fechas tentativas para la aplicación del **pretest** son los días jueves 4 de octubre y viernes 5 de octubre con una duración de 60 minutos. La resolución del **postest** se realizará en ocho semanas al término del programa de redacción, la primera semana de diciembre.

La investigación permitirá revisar los avances en cuanto a la redacción argumentativa de los alumnos tan importante en los cursos del Diploma y permitirá corregir y afianzar sus habilidades de investigación en el siguiente año.

Agradezco la atención a la presente.

Atentamente,

Carmen Rivera Mendoza

Coordinadora de Monografías

Colegio Alemán Max Uhle



RECIBIDO 02.10.2018 COORDINACIÓN
GIB - CBI



COLEGIO PERUANO ALEMÁN
DEUTSCH-PERUANISCHE SCHULE
BEATA IMELDA



Exzellente
Deutsche
Auslandsschule



DAS
Deutsche Auslandsschulen
International
Institut für die Deutsche Auslandsschule



International Baccalaureate®
Baccalaureat International
Bachillerato Internacional

Arequipa, 4 de octubre del 2018

Señora

Carmen Rosalynn Rivera Mendoza

Coordinadora de monografías del Colegio peruano alemán Max Uhle

Presente.-

En respuesta a su carta enviada el día 2 de octubre del presente y en relación a lo conversado con la dirección del plantel para realizar una investigación de naturaleza cuasiexperimental, es que resolvemos autorizar la aplicación del pretest y postest como parte de su trabajo doctoral.

Le agradecemos nos informe de los resultados de su investigación y quedamos comprometidos para futuros trabajos de la misma naturaleza para programar acciones de mejora en el plantel.

Atentamente

Prof. Romina Ortiz Torres

Coordinadora del Programa del Diploma

del Bachillerato Internacional del colegio Beata Imelda

Arequipa, 2 de octubre del 2018

Señor

Alejandro Gutiérrez Osorio

Coordinador de Bachillerato Internacional del colegio peruano alemán Max Uhle

Presente.-

Me dirijo a usted con el fin de presentarle la investigación que realizamos sobre el Bachillerato Internacional y que es motivo de mi Tesis Doctoral APLICACIÓN DEL "PROGRAMA REDA" PARA MEJORAR LA COMPETENCIA DE EXPRESIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL DEL COLEGIO PERUANO ALEMÁN BEATA IMELDA Y EL COLEGIO PERUANO ALEMÁN MAX UHLE, AREQUIPA, 2018.

La investigación es de tipo cuasiexperimental por lo cual se tiene que aplicar un pretest y un postest a los alumnos del Programa del Diploma. Se realizará un programa de Redacción Argumentativa que consta de 14 sesiones presenciales y virtuales de 90 minutos, por semana.

Las fechas tentativas para la aplicación del **pretest** son los días jueves 4 de octubre y viernes 5 de octubre con una duración de 60 minutos. La resolución del **postest** se realizará en ocho semanas al término del programa de redacción, la primera semana de diciembre.

La investigación permitirá revisar los avances en cuanto a la redacción argumentativa de los alumnos tan importante en los cursos del Diploma y permitirá corregir y afianzar sus habilidades de investigación en el siguiente año.

Agradezco la atención a la presente.

Atentamente,



Carmen Rivera Mendoza

Coordinadora de Monografías

Colegio Alemán Max Uhle





Arequipa, 5 de octubre del 2018

Señora:

Carmen Rosalynn Rivera Mendoza

Coordinadora de monografías del colegio peruano alemán Max Uhle

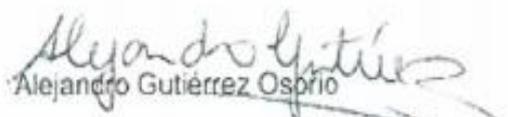
Presente.-

En respuesta a su carta enviada el día 2 de octubre del presente y en relación a lo conversado con la dirección del plantel para realizar una investigación de naturaleza cuasiexperimental, es que resolvemos autorizar la aplicación del "Programa REDA" en base al cronograma presentado en su carta.

Le agradecemos nos informe de los resultados de su investigación y quedamos comprometidos para futuros trabajos de la misma naturaleza para programar acciones de mejora en el colegio.

Sin otro particular, me despido.

Atentamente.


Alejandro Gutiérrez Osprio

Coordinador IB

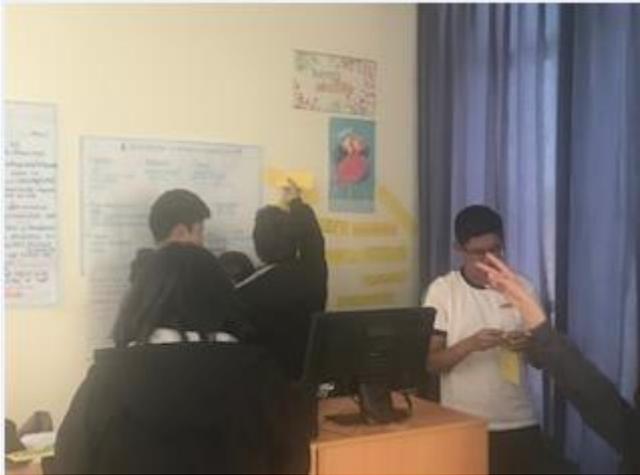
Colegio Max Uhle



EVIDENCIAS

Sesión 1

Diferenciación del texto argumentativo
¿Qué texto utilizaré para sustentar mi opinión
sobre una problemática en mi sociedad?
Titulares



Sesión 2

El título, la idea principal y los argumentos
¿Qué debo conocer para redactar mi texto
argumentativo?
Visita de experto



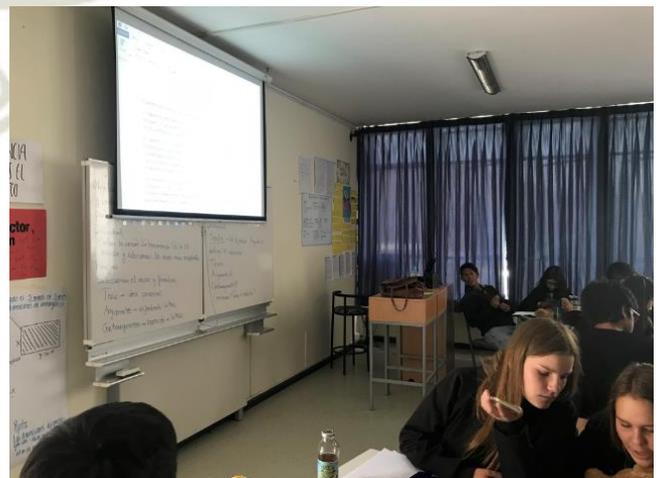
Sesión 2

El título, la idea principal y los argumentos:
¿Qué debo conocer para redactar mi texto
argumentativo?
Corroboración de información



Sesión 3

Título y Tesis
¿Por qué debo sustentar mis argumentos en
base a una tesis?
Puzzle de palabras



Sesión 4

Argumentos, tipos de argumentos y falacias
¿Cómo diferencio los argumentos de las falacias
en la oralidad y en la escritura?
Trabajo individual de reconocimiento de textos



Sesión 4

Argumentos, tipos de argumentos y falacias
¿Cómo diferencio los argumentos de las falacias
en la oralidad y en la escritura?
En parejas reconocen los tipos de argumentos



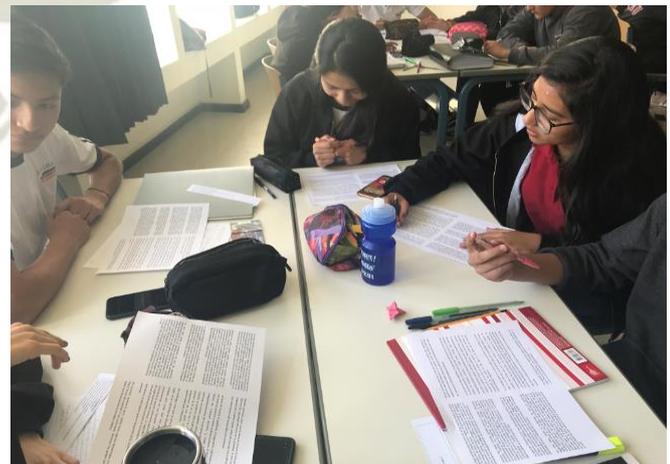
Sesión 5

Coherencia y cohesión: Estructura y redacción
de párrafos
¿Cómo debo redactar mi texto?
Trabajo en estaciones



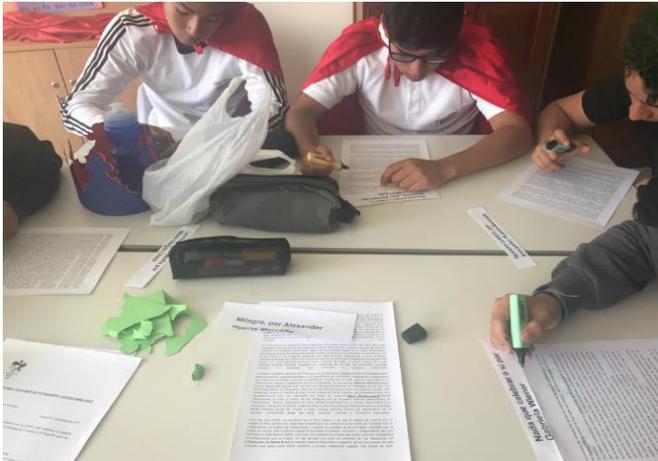
Sesión 6

Argumentación y equivalencia de la información
¿Qué información es pertinente para sustentar mi
argumentación?
Reciben tres textos utilizando una lista de cotejos



Sesión 6

Argumentación y equivalencia de la información
¿Qué información es pertinente para sustentar mi argumentación?
Preparando el juego de roles



Sesión 7

La conclusión en el texto argumentativo
¿Cómo debo redactar la conclusión de mi texto?
Lectura de texto y discusión del final de la narración

