



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA
DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE
ARGUMENTACIÓN EN LOS
APRENDICES DEL II SEMESTRE DE LA
CARRERA DE MECÁNICA
AUTOMOTRIZ EN EL SENATI, 2015

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PROFESIONAL
TECNOLÓGICA

GLORIA BEATRIZ LEYVA CABELLO

LIMA – PERÚ

2025

ASESOR

Mg. Alejandro Charre Montoya.

JURADO DE TESIS

MG. VIRGILIO SAUL HOLGUIN REYES

PRESIDENTE

MG. DANILO FELIX DE LA CRUZ RAMIREZ

VOCAL

MG. GLADYS GAMARRA BOZANO

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA

La presente investigación la dedico de forma especial a mi familia quienes son mi soporte afectivo y emocional para el logro de mis metas y objetivos.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por todo lo que me brinda, triunfos y dificultades para ser mejor persona cada día

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Tesis Autofinanciada

| FORMATO PARA LA DECLARACIÓN DE AUTOR | | | |
|--|--|-----------|-------------------|
| FECHA | 00 | 01 | 2025 |
| APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO | Gloria Beatriz, Leyva Cabello | | |
| PROGRAMA DE POSGRADO | Maestría en docencia profesional tecnológica | | |
| AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS | 26-Abr-14 | al | 18/12/2015 |
| TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE ARGUMENTACIÓN EN LOS APRENDICES DEL II SEMESTRE DE LA CARRERA DE MECÁNICA AUTOMOTRIZ EN EL SENATI, 2015 | | |
| MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO | X TESIS | | |
| Declaración del Autor | | | |
| La presente Tesis es un Trabajo de Investigación de Grado original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente. | | | |
| Teléfono de contacto (fijo / móvil) | 992235861 | | |
| E-mail | Gloria.leyva.c@upch.pe | | |

Gloria Beatriz, Leyva Cabello
DNI 09627948



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA
DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE
ARGUMENTACIÓN EN LOS
APRENDICES DEL II SEMESTRE DE LA
CARRERA DE MECÁNICA
AUTOMOTRIZ EN EL SENATI, 2015

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PROFESIONAL
TECNOLÓGICA

GLORIA BEATRIZ LEYVA CABELLO

Informe estándar ⓘ
Informe en inglés no disponible Más in

18% Similitud
estándar
3 Exclusiones →

Fuentes
Mostrar las fuentes solapadas ⓘ

1 Internet
hdl.handle.net
35 bloques de texto 537 palabras que coinciden

2 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo
19 bloques de texto 296 palabras que coinciden

3 Internet
repositorio.une.edu.pe
14 bloques de texto 213 palabras que coinciden

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

I..... INTRODUCCIÓN

¡Error! Marcador no definido.3

| | |
|---------------------------------------|-----|
| 1.1. Antecedentes de la investigación | 13 |
| 1.1.1 Antecedentes internacionales | 133 |
| 1.1.2 Antecedentes nacionales | 19 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 266 |
| 1.3 Justificación del estudio | 28 |
| 1.4 Pregunta de indagación | 29 |

II.OBJETIVOS 3030

| | |
|----------------------------|------|
| 2.1. Objetivo general | 3030 |
| 3.1. Hipótesis general | 3311 |
| 3.2. Hipótesis específicas | 3131 |

IV.MARCO TEÓRICO 322

32

4.1.1 Didáctica, etimología y definición **¡Error!**

Marcador no definido.4

4.1.2 La Aplicación de la didáctica en la enseñanza aprendizaje
¡Error!
or!
Mar
cado
r no

| | |
|--|----------------|
| | defi |
| | nido |
| | .36 |
| 4.2. Estrategias Didácticas | |
| 4.2.1 Tipos de estrategias didácticas | ¡Error! |
| Marcador no definido. | 38 |
| 4.2.2 Estrategias didácticas aplicadas en el desarrollo de competencias de argumentación | 41 |
| 4.3.Competencias argumentativas | 49 |
| 4.3.1 Competencias | 51 |
| 4.3.2 Tipos de competencias | ¡Error! |
| Marcador no definido. | 53 |
| 4.3.3 Competencia argumentativa | 57 |
| 4.3.4 Dimensiones de la competencia argumentativa | |
| 4.5.2 Aspectos de la argumentación | ¡Error! |
| Marcador no definido. | 58 |
| 4.5.3 Dimensiones de la competencia argumentativa | ¡Error! |
| Marcador no definido. | |
| V.METODOLOGÍA | 65 |
| 5.1.Enfoque, Tipo y nivel de la investigación | 65 |
| 5.2.Diseño de la investigación | ¡Error! |
| Marcador no definido. | 65 |
| 5.3.Población y muestra | 66 |
| 5.4. Operacionalización de las variables | 65 |

| | |
|---|-----------|
| 67 | |
| 5.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos | 6769 |
| 5.6. Validez de instrumentos de investigación | 71 |
| 70 | |
| 5.7. Confiabilidad | ¡Error! |
| Marcador no definido. | 73 |
| 5.8. Consideraciones éticas | 72 |
| 74 | |
| VI.RESULTADOS | 75 |
| 73 | |
| 6.1.Resultados descriptivos | 75 |
| 73 | |
| 6.2.Resultados de pruebas de hipótesis | 78 |
| 6.2.1.Prueba de normalidad | 80 |
| 6.3.Prueba de hipótesis | 81 |
| 6.3.1.Hipótesis general | 81 |
| 6.3.2.Hipótesis específica 1 | 82 |
| 6.3.3. Hipótesis específica 2. | 81 |
| 83 | |
| 6.3.4.Hipótesis específica 3 | 83 |
| 85 | |
| VII.DISCUSIÒN | 87 |
| 85 | |
| VIII.CONCLUSIONES | 91 |

IX.RECOMENDACIONES 92

XI. REFERENCIAS 95

XI. ANEXOS

Anexo 01 Cuadro de operacionalización de las variables

Anexo 02 Instrumento de VI: Propuesta de aprendizaje

Anexo 03 Instrumento de VD: prueba de entrada-salida

Anexo 04 Data de resultados

Anexo 05 Programa Spss

Anexo 06 Validez del instrumento

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1. Elementos de la competencia argumentativa | 60 |
| FIGURA 02: Fuente. Bases de datos de las validaciones | 72 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|------|
| Tabla 1 | 69 |
| Operacionalización de la variable competencia argumentativa | 69 |
| Tabla 2. | 70 |
| Propuesta metodológica. | 70 |
| Tabla 3. | 72 |
| Juicio de expertos | 742 |
| Tabla 4. | 75 |
| Resultados de la variable dependiente: competencia argumentativa | 75 |
| Tabla 5. | 76 |
| Resultados de la dimensión conocimientos | 76 |
| Tabla 6. | 7778 |
| Resultados de la dimensión Habilidades | 77 |
| Tabla 7. | 7879 |
| Resultados de la dimensión Actitudes | 7879 |
| Tabla 8. | 80 |
| Prueba de normalidad | 80 |
| Tabla 9. | 81 |
| Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la hipótesis general | 81 |

| | |
|--|----|
| Tabla10. | 82 |
| Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la Hipótesis 1 | 82 |
| Tabla 11 | 84 |
| Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la Hipótesis 2 | 84 |
| Tabla 12 | 85 |
| Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la Hipótesis 3 | 85 |

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar el efecto que generan las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes de Mecánica Automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

El estudio, de tipo aplicado, de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental con pre y post test aplicó una prueba con preguntas objetivas. La población fue conforma por 300 estudiantes del Instituto SENATI, una muestra 80 estudiantes del II ciclo de Mecánica Automotriz, 40 educandos conforman el grupo experimental y otros 40 conforman el grupo de control.

En el procedimiento para el análisis de datos se llegó a elaborar tablas y cuadros, en el estadístico y se empleó el software SPSS, para la confiabilidad se utilizó la U de Mann-Whitney, logrando contrastar la hipótesis, siendo el nivel de significancia menor a 0,05 por tanto se concluye que la aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la competencia de argumentación en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica. Se recomienda el empleo de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de la competencia argumentativa en los discentes de educación superior.

PALABRAS CLAVES: estrategia, argumentación, didáctica, competencia.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the effect that didactic strategies generate on the development of argumentative competence in Automotive Mechanics students at a technological institution Lima 2015.

The study, of applied type, with a quantitative approach and quasi-experimental design with pre and post test, applied a test with objective questions. The population was made up of 300 students from the SENATI Institute, a sample of 80 students from the II cycle of Automotive Mechanics, 40 students make up the experimental group and another 40 make up the control group.

In the procedure for data analysis, tables and charts were prepared, in statistics and the SPSS software was used, for reliability the Mann-Whitney U was used, managing to contrast the hypothesis, with the level of significance being less than 0.05 therefore it is concluded that the application of didactic strategies influences the development of argumentation competence in students of the second semester of the automotive career of a technological institution. The use of teaching strategies that favor the development of argumentative competence in higher education students is recommended.

KEYWORDS: strategy, argumentation, didactics, competition.

1 INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes de la investigación

El presente trabajo de tesis toma como referencia trabajos de investigación internacionales y nacionales sobre estrategias didácticas empleadas para desarrollar la competencia de argumentación en educandos desde el nivel de educación básica regular, superior y estudios técnicos.

1.1.1 Antecedentes internacionales

Burgos (2015) en su investigación de maestría, titulada *“Un acercamiento sociodiscursivo a la producción de textos argumentativos por parte de estudiantes de inicio de carreras técnico-profesionales en Santiago de Chile, desarrollada en la Universidad de Chile”*, el autor realizó un análisis socio- estudio discursivo de textos argumentativos elaborados por educandos que inician su formación técnico-profesional. Para este estudio se seleccionaron 60 textos, obtenidos de una prueba diagnóstica de comunicación escrita aplicada a estudiantes de primer año. Los resultados indicaron que el 41,7% de los educandos no alcanzó el nivel mínimo en estructura argumentativa, el 20% ajustó sus textos y no se encontraron casos que indicaran los elementos del modelo de Toulmin. el cual se propuso como el indicador de mayor logro.

El aporte de la investigación de Burgos es adoptar un enfoque socio discursivo para examinar cómo los estudiantes producen textos argumentativos, considerando tanto la estructura argumentativa como el contexto sociolingüístico en el que se desarrollan. Este enfoque nos permite identificar no sólo las habilidades de argumentación individuales, sino también cómo éstas se ven influenciadas por

factores sociales, culturales y educativos; Cabe mencionar que el autor combina múltiples referentes teóricos, asegurando un análisis robusto y multifacético de los textos, que va más allá de un simple análisis estructural para incluir la funcionalidad y la efectividad comunicativa. De esta manera, los hallazgos del estudio tienen implicaciones directas para el diseño curricular y la enseñanza de la argumentación escrita, mostrando que el desarrollo de esta competencia requiere atención específica, incluyendo estrategias pedagógicas que aborden tanto las estructuras argumentativas como las demandas comunicativas del contexto técnico - profesional.

Este análisis permite comprender cómo las características sociales y culturales de los estudiantes influyen en su capacidad para producir textos argumentativos efectivos. En resumen, se trata de un valioso aporte al campo de la educación técnico-profesional y al desarrollo de la competencia argumentativa. Sus resultados y análisis ofrecen herramientas teóricas y prácticas para mejorar la enseñanza de la argumentación, promover la reflexión crítica y fortalecer las habilidades de comunicación escrita de los estudiantes en contextos específicos.

Curiche (2015) en su estudio de maestría presentada en la Universidad de Chile, titulada “*Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo mediado por computadora en estudiantes de tercer año de la asignatura de Filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*”, cuyo propósito fue analizar la relación entre la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje colaborativo por computadora con el logro de habilidades de pensamiento crítico cognitivo. El estudio, con enfoque cuantitativo, se realizó bajo un diseño cuasiexperimental,

compuesto por un grupo control y un grupo experimental, se les aplicó un pretest y posttest para medir el logro de estas habilidades.

El grupo control asistió a clases regulares de filosofía respaldadas por las TICs, el grupo experimental utilizó tecnología, pero el proceso de aprendizaje se estructuró a través del ABP en combinación con el aprendizaje colaborativo por computadora. El resultado del pretest y posttest mostraron una correlación positiva significativa entre la estrategia implementada y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el grupo experimental. Aunque la correlación no implica causalidad, los hallazgos sugieren indicios prometedores sobre el impacto del uso pedagógico intencional de las tecnologías en la educación.

El estudio demuestra que, a través del trabajo colaborativo y el uso pedagógico de la tecnología, los estudiantes pueden desarrollar un pensamiento más estructurado y reflexivo, clave para la formulación y defensa de argumentos coherentes en contextos educativos. De esta manera, se evidencian estrategias metodológicas efectivas que contribuyen indirectamente al fortalecimiento de las habilidades argumentativas mejorando los procesos de análisis, síntesis y evaluación crítica.

La investigación de Curiche aporta a la presente investigación, ya que proporciona indicios prometedores sobre el impacto en el uso pedagógico intencional de las TICs en la educación, tras la implementación de estrategias didácticas innovadoras, como el ABP y el aprendizaje colaborativo mediado por computadora, ambas promueven habilidades cognitivas vinculadas al pensamiento crítico, abriendo la posibilidad del desarrollo de habilidades argumentativas. Siendo habilidades fundamentales para lograr el desarrollo de la competencia de argumentación en los educandos de un instituto superior.

Briceño (2014) en su estudio doctoral realizado en la Universidad de Granada-España, en cooperación con docentes de la Universidad de Bogotá - Colombia. En su estudio titulado *“La argumentación y la reflexión en los procesos de mejora de los profesores universitarios colombianos de ciencia en activo: aplicación de estrategias formativas sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza”* el objetivo fue abordar con el profesorado tres vertientes: el conocimiento y creencias, prácticas de enseñanza y reflexiones de su práctica; para ello se diseñó y aplicó una estrategia de formación didáctica, se evaluó el progreso experimentado, se organizó el seguimiento de las prácticas de enseñanza- aprendizaje, se vio el progreso experimentado, se analizó la reflexión de los docentes involucrados en la investigación y finalmente se analizó y describió las causas y factores que intervienen en las progresiones. La metodología empleada fue cuantitativa de diseño cuasi experimental en el que se emplearon cuestionarios, siendo los resultados obtenidos a través del programa SPSS 20.0 en pretest y postest. Asimismo, se empleó el estudio de caso para analizar el proceso de acompañamiento realizado a los docentes a fin de medir su reflexión en su labor de aula, para ello se utilizó el ATLAS ti 7.0.

La investigación concluye en una propuesta preliminar de nivel de progresión en el desarrollo profesional, junto con reflexiones destinadas a orientar la creación de un programa de formación para el profesional universitario.

Cabe mencionar que el estudio realizado por Briceño es importante ya que aborda de manera integral el desarrollo profesional docente en el contexto universitario. Su relevancia radica en el enfoque que le da a la argumentación y reflexión docente, su estudio profundiza en el papel de la argumentación y la reflexión como procesos

esenciales para la mejora continua de los profesores universitarios. Estas competencias no solo potencian la capacidad de los docentes para enseñar, sino que también contribuyen al logro de habilidades críticas en los estudiantes, fortaleciendo el proceso de enseñanza. Asimismo, su metodología robusta en el empleo de un enfoque cuantitativo cuasiexperimental con diseño de pretest y postest, complementado por un análisis cualitativo mediante estudios de caso, permitió obtener resultados fiables y detallados. Este diseño proporciona un modelo metodológico replicable para futuras investigaciones en educación. Se puede concluir indicando que el valor de la investigación radica en su capacidad para conectar teoría y práctica, proporcionando herramientas concretas y evaluadas para la mejora docente, ya que, al analizar las causas y factores mediadores de la progresión profesional, Briceño ofrece un modelo formativo adaptable que puede influir significativamente en la educación superior.

Ramírez (2011), en su tesis doctoral de la Universidad Autónoma de México titulada “*Argumentación escrita en estudiantes universitarios: competencia y metacognición*”, tuvo como objetivo investigar la posible relación entre el metacognición de la argumentación y la competencia argumentativa de estudiantes de diversas carreras de la universidad.

Desde el enfoque metodológico, el estudio se enmarca dentro de la investigación empírica, detallando los procedimientos utilizados para la recolección y organización de datos, así como la aplicación de pruebas y el análisis de la información obtenida. Para ello, se implementó un proceso de planteamientos recurrentes a través de tres pruebas: un ensayo y dos exámenes de opción múltiple diseñados para evaluar conocimientos sobre estructuras y procesos.

El diseño de la investigación se basó en principios de la teoría sistemática de la argumentación de Van Eemeren y Grootendorst, el argumentatismo radical de Ducrot y la lógica natural de Grize, además de otros enfoques teóricos. Como resultado se obtuvo un marco integrador que abarcó dimensiones lingüísticas, comunicativas, retóricas, lógicas y situacionales. Las evaluaciones se aplicaron a 134 estudiantes que cursaban la asignatura Desarrollo Humano.

En particular, se utilizó un examen denominado Metaknowledge, destinado a medir conocimientos sobre estructuras y procesos argumentativos. Posteriormente se aplicó el examen de Competencia, con el objetivo de evaluar la capacidad de argumentar por escrito sobre un tema específico. Para medir estas habilidades se determinarán criterios de evaluación alineados con las teorías estudiadas.

Los resultados mostraron una relación significativa entre el desempeño total en la prueba de competencia argumentativa y la prueba de metaconocimiento. Asimismo, se identificaron correlaciones relevantes entre diferentes apartados de la prueba, especialmente en procesos globales, aplicando pruebas de clasificación de rangos de Spearman. La mínima variación en los coeficientes obtenidos ($p=0,37$ y $p=0,40$) sugiere que el conocimiento sobre las estructuras y procesos argumentativos está igualmente vinculado a la capacidad de argumentación. En conclusión, el estudio expone los fundamentos teóricos en el diseño de las aplicaciones, los procesos experimentales y el análisis de los resultados obtenidos.

El principal aporte de esta investigación radica en evidenciar la relación significativa entre metaconocimiento argumentativo y competencia argumentativa en estudiantes de educación superior. Al demostrar que un mayor conocimiento

sobre las estructuras y procesos argumentativos se asocia con una mejor capacidad para argumentar por escrito, el estudio proporciona una base teórica y metodológica para diseñar estrategias de enseñanza que fortalezcan dichas habilidades de argumentación.

Además, la investigación ofrece un marco integral que articula diversas teorías de la argumentación, permitiendo la creación de instrumentos de evaluación específicos, como exámenes de metaconocimiento y competencia argumentativa. Estos instrumentos pueden ser utilizados por los docentes para diagnosticar el nivel de desarrollo argumentativo de los estudiantes y diseñar intervenciones pedagógicas. En este sentido, el estudio contribuye al campo de la educación superior al resaltar la importancia de enseñar explícitamente estructuras y procesos argumentativos, promoviendo un aprendizaje más consciente y reflexivo. Esto puede traducirse en una mejora en la calidad del pensamiento crítico, las habilidades de argumentación y expresión escrita de los estudiantes, habilidades esenciales para su desempeño académico y profesional.

1.1.2 Antecedentes nacionales

Aparcana (2015) en su investigación doctoral presentada en la Universidad César Vallejo, cuyo título "*Programa de Competencia Argumentativa para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria*", en una escuela pública del Cercado de Lima, Perú. Cuyo propósito fue evidenciar el efecto de la aplicación del Programa en la comprensión lectora de los educandos. La investigación fue aplicada y de diseño cuasi experimental. Su población fue de 363 discentes, de muestra no probabilística por conveniencia, se dividió en dos grupos: grupo

experimental y control, conformando un total de 44 participantes. Para la recolección de datos se emplearon técnicas de encuesta y observación, utilizando un cuestionario de 20 preguntas basado en el programa. La confiabilidad del instrumento fue evaluada mediante el método KR 20, que arrojó un coeficiente de 0,705, señalando elevada confiabilidad. El cuestionario estuvo validado por el juicio de tres expertos, certificando la validez y confiabilidad.

En cuanto al análisis estadístico inferencial, se realizó primero una prueba de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, por el tamaño de la muestra que superaba los 30 participantes ($n > 30$). Al obtener un nivel de significancia menor a 0,05, se empleó el estadístico U de Mann-Whitney, lo que permitió confirmar la efectividad del Programa, evidenciada en las mejores calificaciones del grupo experimental.

La investigación es relevante por varias razones, especialmente por su enfoque en el logro de la competencia de argumentación como medio para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de secundaria. El estudio contribuye significativamente a los campos de la didáctica y la educación, abordando un problema crucial en los sistemas educativos: la necesidad de fortalecer habilidades lingüísticas, el estudio establece un vínculo directo entre la competencia argumentativa y la mejora de la comprensión lectora, lo que resalta la importancia de integrar estas habilidades en la educación secundaria, sabiendo que la argumentación fomenta el pensamiento crítico y analítico, habilidades clave para interpretar y analizar textos, identificar ideas principales y evaluar argumentos. Esta relación subraya la pertinencia de programas educativos que potencien estas capacidades de manera conjunta, en ese mismo orden de importancia, la

investigación, de carácter aplicado, se destaca por su diseño cuasi experimental con pretest y posttest, que permite medir de manera precisa el impacto del programa en los estudiantes, puede adaptarse a otros contextos educativos. Al enfocarse en estudiantes de secundaria, el trabajo de Aparcana aborda una etapa crítica en el desarrollo cognitivo y académico, donde las habilidades lectoras y argumentativas son fundamentales para el éxito en etapas educativas superiores y en la vida profesional.

En conclusión, el estudio de Aparcana aporta a la presente investigación porque aborda un problema crítico en la educación: la comprensión lectora, proponiendo como solución el logro de la competencia de argumentación. El enfoque no solo mejora las habilidades lingüísticas de los educandos, sino que, promueve el pensamiento crítico y la capacidad de analizar e interpretar información, habilidades esenciales en el siglo XXI. Además, la investigación es un ejemplo metodológicamente sólido y adaptable a otros contextos educativos, marcando un camino para futuras iniciativas en la enseñanza y el aprendizaje en educandos de un instituto técnico superior durante los primeros ciclos de formación.

Cruz (2015), en su estudio de maestría presentado en la Universidad Nacional del Santa, Chimbote, titulada *“Influencia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° Grado de Educación Secundaria de Nuevo Chimbote, 2012”*. La investigación fue aplicada, cuyo objetivo fue identificar la eficacia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva, metacognitiva y textual en el desarrollo de la competencia de argumentación escrita en los estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa privada. Se

utilizó el método cuantitativo de diseño cuasiexperimental, conformada por grupo experimental y control; la población de 66 estudiantes, empleándose una muestra intencional no probabilística de 31 educandos por grupo. Para el grupo experimental se usó diversas estrategias, en sesiones de clase, en tanto el grupo control desarrollo contenidos empleando estrategias tradicionales. Los datos fueron obtenidos por el programa SPSS, permitiendo el proceso y análisis, empleando la estadística descriptiva e inferencial. La primera interpreto los resultados, a través de tablas, gráficos y distribución porcentual, mientras que la estadística inferencial demostró la significancia del estudio, el cual permitió registrar 6.94 puntos a favor del grupo experimental. Los resultados demostraron que la estrategia implementada dio validez a la hipótesis. Ante ello, el estudio de Cruz no solo valida una estrategia didáctica innovadora, sino que también refuerza la importancia de implementar metodologías activas y centradas en los educandos para el logro de competencias críticas como la argumentativa en la educación secundaria y también superior, en definitiva, el estudio es relevante y aplicable para la presente investigación, por su aporte en el campo de la didáctica y logro de competencias comunicativas.

La investigación de Cruz contribuye significativamente al logro de la competencia de argumentación, representando un enfoque integral y novedoso, al incluir dimensiones cognitivas, metacognitivas y textuales; la investigación proporciona una visión multidimensional para la enseñanza de habilidades argumentativas. Así como la validación del enfoque centrado en el estudiante, ya que el estudio demuestra que metodologías activas, como la propuesta, son significativamente más efectivas que las estrategias tradicionales. Esto resalta la necesidad de capacitar a los docentes en metodologías innovadoras que integren procesos cognitivos y

metacognitivos para fortalecer la argumentación escrita. La investigación no sólo es relevante para la educación secundaria, sino también para los niveles superiores, ya que su enfoque en la interacción cognitiva y metacognitiva puede adaptarse a diferentes contextos educativos, demostrando su versatilidad y aplicabilidad en el desarrollo de habilidades comunicativas en general.

Sánchez (2015) en su estudio de maestría realizada en la Universidad de Piura, titulada “*Procesos cognitivos de planificación y escritura en la producción de textos argumentativos*”, cuyo objetivo fue identificar los procesos cognitivos implicados en la producción de textos de argumentación en estudiantes de Derecho. Este estudio, con enfoque cuantitativo, tuvo una muestra de 26 estudiantes y buscó inferir tanto los logros como las dificultades que enfrentaron a la hora de elaborar textos argumentativos. El estudio se realizó mediante la observación indirecta, es decir, a través del estudio de los textos elaborados por los estudiantes. Enmarcado en modelos cognitivos propuestos por diversos autores en los últimos años, el estudio pretende contribuir al desarrollo de investigaciones relacionadas con la expresión escrita, con énfasis en alumnos universitarios. Los resultados y conclusiones reflejan un caso concreto con características propias, por lo que no son generalizables. La técnica de observación indirecta permitió deducir, a través del análisis de los textos, las fortalezas e inconvenientes que presentan los educandos en la redacción de textos. El estudio se basa en la premisa de que ciertos procesos cognitivos pueden identificarse mediante la evaluación de textos escritos por los educandos. También se reconoce que hay procesos que sólo pueden observarse directamente, es decir, durante el instante en que se está creando el texto. En este sentido, numerosos estudios han utilizado la técnica de la entrevista para

revelar aquellos procesos que no quedan evidentes en el producto final del texto, en cualquier caso, ambas técnicas se consideran complementarias.

El estudio de Sánchez aporta a la presente investigación, pues contribuye al logro de la competencia argumentativa al identificar y analizar procesos cognitivos involucrados en la planificación y redacción de textos argumentativos en estudiantes, a través de un enfoque cuantitativo y el uso de la observación indirecta, el estudio permite inferir las fortalezas e inconvenientes de los educandos en la elaboración de argumentos. Esto proporciona información valiosa para diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la capacidad de estructurar y expresar argumentos sólidos en contextos académicos, mejorando así una habilidad fundamental para la labor profesional de los educandos de educación universitaria. Según Huaylla (2014) en su tesis titulada *“Estrategias argumentativas para desarrollar la capacidad de juicio crítico en las áreas de Historia, Geografía y Economía, realizada en la Universidad Peruana Unión”*, el objetivo fue mejorar la labor docente mediante la implementación de técnicas argumentativo orientado a la promoción del pensamiento crítico en alumnos de quinto año de secundaria. Esta investigación, con enfoque cualitativo y tipo investigación acción, buscó diagnosticar la práctica pedagógica actual para identificar los problemas existentes y explorar posibles intervenciones. Se utilizaron diversas herramientas para la recolección de datos, como diarios de campo, guías de observación docente, cuestionarios y listas de verificación. Para analizar la información se aplicaron técnicas de categorización, codificación y triangulación. Los resultados indicaron que la intervención pedagógica contribuyó a fortalecer las habilidades de los estudiantes, especialmente aquellas vinculadas al pensamiento crítico. En

conclusión, la investigación-acción demostró ser un enfoque eficaz no sólo para identificar problemas en la educación, sino también para intervenir en ellos y generar cambios significativos.

La investigación de Huaylla representa un aporte significativo al logro de la competencia de argumentación, particularmente en el contexto de la educación secundaria, resalta la importancia de las estrategias argumentativas como herramientas clave para fomentar el pensamiento crítico, al promover la capacidad de juicio crítico; El estudio destaca cómo la argumentación fortalece habilidades como el análisis, la evaluación y la construcción de ideas fundamentadas, necesarios para el desarrollo integral de los educandos, demostrando que la argumentación no es exclusiva del área del lenguaje, sino que tiene valiosas aplicaciones en disciplinas que demandan críticas. análisis, contextualización histórica y comprensión de fenómenos sociales y económicos. El empleo de la metodología de investigación acción fomenta una relación dinámica entre teoría y práctica, asegurando la relevancia y aplicabilidad de las intervenciones, mediante la introducción de técnicas como diarios de campo, guías de observación docente, cuestionarios y listas de verificación, que pueden ser replicadas en otros contextos educativos para evaluar y mejorar la enseñanza de la argumentación. Estas herramientas también facilitan la reflexión del profesorado y el ajuste continuo de las prácticas pedagógicas. Finalmente, el estudio demuestra su efectividad al fortalecer habilidades específicas vinculadas al pensamiento crítico, como la identificación de falacias, la formulación de juicios basados en evidencia y la capacidad de construir y defender argumentos sólidos, siendo una valiosa referencia

para docentes e investigadores interesados en fortalecer la argumentación como competencia transversal en educación.

1.2. Planteamiento del problema.

La presente investigación, toma en cuenta lo manifestado por Vygotsky que las funciones psíquicas superiores tienen orígenes de aspectos históricos y sociales. En consecuencia, las funciones psíquicas superiores, nacen de las relaciones que se dan en el proceso de comunicación en el contexto donde se desarrollan. De ahí parte que las esencias de estas actividades se expresen a través de signos como la escritura y el lenguaje (Carrera y Mazzarella, 2001).

Unesco propone lograr que los jóvenes y adultos adquieran posibilidades equitativas, con acceso a la formación técnica y/o profesional en contexto del mundo actual, mediante la adquisición de conocimientos diversos y pertinentes a lo largo su vida (Bokova, 2015).

La competencia argumentativa viene a ser una competencia relevante en todos los niveles de la educación básica y superior, ya que se encuentra dentro de las ocho competencias básicas propuestas por la Comisión Europea; el aprender a aprender, es decir, que los educandos sean conscientes de cómo se aprende y de cómo aprender, siendo necesario el empleo de estrategias didácticas para consolidar su desarrollo en instituciones de educación superior e instituciones técnicas (Cruz y Fernández, 2014)

En la realidad problemática de contexto, se describe a una institución técnica superior cuyos aprendices del segundo semestre de la carrera de Mecánica Automotriz, específicamente del Curso de Técnicas de comunicación oral, presentan deficiencias en la competencia argumentativa, ya que evidencian

dificultad en el momento de sus exposiciones y en los trabajos de equipo que se realizaban en clases, sólo un 20% de un aula de treinta estudiantes dominaba la habilidad, el 50% no defendía sus opiniones e ideas al momento de su exposición, al ser revertidos rápidamente por otro estudiante que argumentaba de manera más fluida y convincente, el 30% se encontraba en el proceso de aprendizaje es decir todavía no han desarrollado la competencia de argumentación, considerándose un requisito muy importante para lograr los ascensos en la línea de carrera.

Se puede afirmar que la problemática en el nivel de educación básico, se origina debido a la aplicación al método conductista, donde el maestro no se equivoca y si el estudiante refuta las ideas del maestro es inmediatamente revertida por parte del maestro así el aprendiz tenga la razón. Las actuales generaciones, podemos afirmar, que todavía están sufriendo las consecuencias de estas falencias en su formación académica, que, si no es focalizado por un buen maestro y a la vez aplique estrategias idóneas para que pueda ir desarrollando la competencia de argumentación, seguirán con esta problemática.

En tal sentido, es importante desarrollar a través de estrategias didácticas pertinentes la competencia argumentativa en los aprendices, sabiendo que la capacidad argumentativa del pensamiento se articula directamente con el lenguaje y el dominio de signos y símbolos verbal y no verbal, los cuales permiten expresar un pensamiento coherente, asimismo, el discurso argumentativo el cual presenta doble dimensión por un lado la dimensión monológica al realizarse un discurso y la dimensión dialógica cuando la argumentación se produce en un debate. Considerándose el argumentar una habilidad del pensamiento que trata de dar

razones para demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega (Canals, 2007).

1.3. Justificación del estudio.

El presente estudio es significativo debido a que aborda el tema del desarrollo de la competencia argumentativa mediante el empleo de estrategias didácticas pertinentes en aprendices del II semestre académico de una institución tecnológica de Lima, específicamente en el curso de Técnicas de Comunicación Oral, lo cual significa una contribución pedagógica importante a fin de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación a nivel teórico, se justifica ya que a partir de la selección de información científica se sustentan las variables estrategias didácticas y competencia argumentativa, sabiendo que la capacidad argumentativa es esencial en la formación del estudiante, pues ella potenciará su desenvolvimiento cotidiano y plasmará sus pensamientos, así como el defender sus ideas o posturas, sostener diálogos abiertos y tolerantes con sus pares. Por tal razón, el estudio constituye un modelo y ejemplo en el ejercicio docente.

A nivel práctico se justifica, pues pretende determinar el efecto que generan las estrategias didácticas al logro de la competencia de argumentación en los educandos, siendo importante ya que conlleva a orientar la labor docente y reconocer el nivel de desarrollo de la competencia de argumentación en los aprendices y estar preparados como profesionales a orientar su desarrollo en el ámbito técnico profesional. Es así, que se debe considerar el desarrollar la competencia de argumentación en los inicios de la formación del nivel superior, se debe propiciar que todos los aprendices pongan en práctica esta competencia para lograr una futura

generación de profesionales aptos, capaces de enfrentar retos y proponer soluciones a la problemática de su entorno, contribuir con el avance de la sociedad con argumentos sólidos y convincentes.

En el aspecto metodológico se justifica por ser la investigación de tipo cuantitativo, de diseño cuasi experimental, el cual permite seleccionar grupos accesibles ya conformado en grupo control y experimental, a fin de comprobar la hipótesis general, buscando contribuir a futuras investigaciones a través de la construcción de conocimientos válidos y confiables.

La propuesta de estrategias didácticas para desarrollar la competencia argumentativa en la educación de nivel superior es viable, ya que no implicó una inversión económica que ponga en riesgo la ejecución de la investigación, desarrollándose en la institución tecnológica donde labora el investigador, lo que permitió poner en práctica las estrategias didácticas durante las clases.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto de las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes del II semestre de la carrera de Mecánica Automotriz de una institución tecnológica Lima 2015?

2 OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Determinar el efecto que generan las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes de Mecánica Automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

2.2. Objetivos específicos

- Determinar el efecto que genera la aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo del conocimiento de la competencia argumentativa en los estudiantes de mecánica y automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.
- Determinar el efecto que genera la aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo de las habilidades en la construcción del argumento de la competencia argumentativa en los estudiantes de mecánica y automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.
- Determinar el efecto que genera la aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo de la actitud de la competencia argumentativa en los estudiantes de mecánica y automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

3 HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la competencia de argumentación en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

3.2. Hipótesis específicas

- La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la dimensión conocimientos en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.
- La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la dimensión habilidades en la construcción del argumento en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.
- La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la dimensión actitud en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

4 MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se expone los fundamentos teóricos de la variable independiente.

4.1 Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias de argumentación

4.1.1 Didáctica, etimología y definición

Grisales (2012) en su investigación sobre la historia del concepto de didáctica universitaria, señala que el término "didáctica" tiene su origen etimológico en el siglo XVI. La palabra proviene del griego tardío *didaktikó*, que deriva de *didáskū* ("yo enseño"). Así, la noción de didáctica se origina en el griego *didaskalikos*, que a su vez se relaciona con *didáskalo* ("maestro"), y proviene del verbo *didáskein*, se refiere enseñar o instruir con claridad. Su raíz etimológica está vinculada a la acción práctica de enseñar, asociada a conceptos como enseñanza, instrucción y maestro. Durante los siglos XVI y XVII, el concepto de didáctica adquiere mayor definición con la obra *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio. En esta obra, Comenio la describe como el arte de enseñar y la define como un método universal para la enseñanza, compuesto por un conjunto de principios destinados a realizar esta tarea de manera adecuada. Este enfoque normativo de la enseñanza, según Grisales, puede relacionarse con la influencia del concepto de método científico introducido por Francis Bacon y René Descartes en esa época, lo que añade una dimensión metodológica al término.

Grisales interpreta la didáctica universitaria como una forma específica de didáctica que se centra en los procesos de enseñanza en el nivel superior, orientada a la formación de profesionales e investigadores. Según este enfoque, el docente

universitario debe ser un experto en su materia y también asumir un rol activo y reflexivo tanto en la enseñanza como en el saber disciplinar, con el objetivo de formar a otros profesionales.

De manera similar, Alcaraz (2003) en su investigación define la didáctica como una ciencia debido a que cuenta con un cuerpo de conocimientos propios, los cuales surgen de la acción y la reflexión. Además, considera que la didáctica tiene un objeto específico de estudio, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, y utiliza el método científico para llevar a cabo investigaciones. Por esta razón, la didáctica combina tres dimensiones: un saber científico, un saber tecnológico y un saber técnico. Asimismo, se la concibe como un arte, ya que cada docente interpreta y adapta la práctica escolar de manera única y contextualizada.

En ese mismo sentido, Matamoros (2012) en su investigación recopila diversas definiciones de didáctica citando a varios autores. Además, la didáctica puede ser descrita como un conjunto estructurado de principios, normas y procedimientos específicos que los docentes deben conocer y aplicar a fin de orientar a sus estudiantes en el aprendizaje de los contenidos programados, considerando los objetivos educativos establecidos.

Sepúlveda y Véliz (2013) señalan que la didáctica comenzó a desarrollarse en la década de 1970, motivada por la necesidad de enseñar conocimientos en la educación primaria, secundaria y en las escuelas normales. A partir de ese momento, estas instituciones enfrentaron nuevos retos debido a la creciente demanda de formación profesional disciplinaria. La aparición y constante actualización de los saberes influyeron significativamente en el ámbito educativo, generando transformaciones importantes en las escuelas como en los programas educativos.

Aunque los contenidos continuaban siendo de carácter enciclopédico, las prácticas escolares experimentaron cambios, requiriendo procesos, técnicas y enfoques didácticos más actualizados.

4.1.2 La Aplicación de la didáctica en la enseñanza aprendizaje

Benítez (2007) en su estudio sobre la enseñanza-aprendizaje, señala que este proceso implica las intervenciones educativas del profesor, quien propone actividades para los estudiantes, supervisa su desarrollo y las orienta con el propósito de facilitar el aprendizaje, entendido como un acto didáctico. En este contexto, la didáctica incluye los siguientes componentes:

- El educador, encargado de planificar actividades dirigidas a los estudiantes dentro de una estrategia didáctica específica, orientada al cumplimiento de objetivos educativos concretos. Estos objetivos son evaluados al término del proceso para valorar su alcance. En este marco, las funciones del profesor deben centrarse en los educandos, promoviendo que puedan, sepan y deseen aprender, mediante la orientación, la motivación y el uso adecuado de recursos didácticos.
- Los educandos, quienes, al interactuar con los recursos formativos disponibles y bajo la guía del docente, logran los aprendizajes previstos.
- Los objetivos educativos y contenidos, los cuales marcan lo que tanto el docente como los alumnos pretenden alcanzar. Estos objetivos se dividen en:
 1. Competencias esenciales, como la lectura, escritura, expresión oral, habilidades matemáticas básicas, resolución de problemas, técnicas de aprendizaje y trabajo colaborativo.

2. Conocimientos básicos, teóricos y prácticos, necesarios para el desarrollo personal, la participación en sociedad y la mejora de la calidad de vida.
3. Los valores y actitudes, tales como la escucha activa, el diálogo, el esfuerzo, la reflexión, la toma de decisiones responsables, y la colaboración.

El contexto del acto didáctico, los recursos disponibles y las restricciones de espacio y tiempo también desempeñan un papel clave. Los recursos didácticos, por su parte, tienen la función de proporcionar información, técnicas y motivación a los estudiantes, facilitando sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, su eficacia depende de cómo el docente los integre en su estrategia didáctica.

Una estrategia didáctica efectiva debe incluir actividades que proporcionen a los educandos motivación, información y orientación para aprender. Esta estrategia debe considerar aspectos como características y estilos de aprendizaje de los educandos, sus intereses y motivaciones, la organización del ambiente y los materiales en el aula, el uso de metodologías activas que promuevan el aprendizaje práctico, y el manejo constructivo de los errores. Asimismo, debe prever oportunidades para el aprendizaje colaborativo, garantizar que los educandos tengan control sobre su proceso de aprendizaje y concluir con una evaluación final que valore los logros alcanzados.

4.2 Estrategias didácticas

a) Etimología.- Su origen en las palabras griegas “stratos”, referida a ejército, y “agein”, cuyo significado es guía. La palabra “strategos” que hace mención a “estratega”, de origen latín y del antiguo dialecto griego dórico (Contreras, 2013).

Posteriormente, se extendería en el ámbito educativo, más concretamente en la didáctica.

b) Definición.- Rosales (2007) en su investigación sobre estrategias didácticas, las define como actos previamente planificados por el educador con el propósito de facilitar que el alumno construya su aprendizaje y se alcancen los objetivos establecidos. Desde un enfoque específico, una estrategia didáctica se entiende como un procedimiento estructurado, formal y orientado hacia el logro de una meta. Su implementación en el actuar educativo demanda la mejora continua de técnicas y procedimientos, recayendo la selección y diseño en el docente. Esto implica la planificación de la enseñanza-aprendizaje de manera reflexiva y consciente, tomando decisiones sobre las técnicas y actividades más adecuadas para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Díaz y Hernández (2010) definieron a las estrategias como los procedimientos secuenciales de acciones conscientes y voluntarios que el facilitador de la enseñanza aplica en forma creativa y flexible a fin de promover el logro de los objetivos planificados en los estudiantes. Afirmando que el maestro debe ser un gran conocedor de una amplia gama de estrategias que coadyuven en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez incorporar medios y recursos didácticos que complementen un buen proceso.

Hernández et al. (2015) en su estudio subrayan la perspectiva del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 2010) respecto a la importancia de la estrategia didáctica. Según este enfoque, la estrategia didáctica organiza, proyecta y guía las actividades pedagógicas con el fin de cumplir los objetivos institucionales de formación. Se concibe como una herramienta de orientación que dirige las acciones hacia los

resultados esperados del proceso de aprendizaje, aportando coherencia y coordinación para el logro de competencias en los educandos.

En el ámbito de formación técnica, el método empleado debe reunir características que aseguren su logro, dado que el educando ocupa el centro del proceso formativo. En este sentido, Lissen (2009) argumenta que el desarrollo metodológico por parte del docente debe considerar que la educación tiene como punto de inicio y final al ser humano. Por ello, concluye que la educación es esencialmente un acto de comunicación entre personas, cuyo propósito es fomentar tanto la personalización como la socialización del individuo.

Por tal, la estrategia se entiende como una directriz de las acciones a seguir, es decir, un conjunto de procedimientos que facilitan la realización de una tarea y permiten alcanzar un objetivo, siempre y cuando se utilicen de forma consciente, ya que de lo contrario el resultado esperado no se logrará. De acuerdo con lo anterior, las estrategias se consideran métodos específicos para organizar los recursos como el tiempo, pensamientos, habilidades, emociones y acciones con el fin de obtener resultados consistentes en el desempeño de un trabajo, siempre con foco en un objetivo positivo. Por lo tanto, se puede afirmar que las estrategias son procedimientos diseñados para apoyar a los discentes al logro de sus objetivos, existiendo diversas clasificaciones de tipos de estrategias basadas en una gran cantidad de investigaciones empíricas aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Romero (2009) en su estudio enfatiza la importancia de estas estrategias en la educación, ya que facilitan la estructuración y organización del currículo en diversas asignaturas. El enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en

competencias se presenta como un sistema integral que, dentro del ámbito escolar, requiere una interacción y comunicación constante entre los miembros de la entidad educativa.

En este contexto, el docente desempeña un rol esencial como organizador y guía del proceso pedagógico para lograr los resultados deseados, mientras que el estudiante asume el papel principal como protagonista del aprendizaje. Este proceso, con sus diferentes componentes y dimensiones, incide directamente en el desarrollo de habilidades, capacidades y el crecimiento integral del estudiante. Además, los fundamentos conceptuales de la enseñanza y el aprendizaje exigen que el docente diseñe estrategias que integren elementos como la metacognición, los aspectos cognitivos y la motivación (Guzmán y Marín, 2011 como se citó en Hernández et al., 2015).

4.2.1 Tipos de estrategias didácticas

Alejandro (2013) en su investigación subraya la importancia del uso de estrategias didácticas que sean tanto fáciles de enseñar como de aprender, que estas estrategias actúan como herramientas de pensamiento que los estudiantes aplican cuando necesitan comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas. Es decir, para que el estudiante se beneficie del aprendizaje, es esencial el uso de estrategias, ya que estas facilitan la comprensión de contenidos, el desarrollo dentro del aula y la interacción del educando son esenciales.

Feo (2015) en su estudio define a las estrategias como los procedimientos, que incluyen métodos, técnicas y actividades, mediante los cuales docentes y alumnos organizan de forma consciente sus acciones a fin de lograr tanto metas planificadas como aquellas que surgen de manera imprevista durante el proceso de enseñanza.

Estas estrategias se adaptan significativamente a las necesidades de los participantes. Según el agente que las implementa, estas se clasifican en:

a) Estrategias de enseñanza. - en este caso, la acción pedagógica se realiza de manera presencial entre profesor y alumno, estableciendo un diálogo didáctico auténtico y acorde a las necesidades del alumnado.

b) Estrategias instruccionales. - no requiere la interacción presencial entre profesor y alumno. Se emplean materiales impresos que generan un coloquio didáctico simulado, acompañado de asesorías opcionales y apoyado en recursos tecnológicos instruccionales.

c) Estrategias de aprendizaje. - son aquellos procedimientos que el educando aplica de forma consciente y deliberada para aprender. Incluyen técnicas de estudio y habilidades cognitivas, que cada estudiante adapta según su experiencia personal, haciendo que estos procesos sean únicos para cada individuo.

d) Estrategias de evaluación. - consisten en procesos acordados y reflexionados para valorar y describir logros alcanzados, tanto por los educandos como por los docentes, en relación con los objetivos de aprendizaje-enseñanza.

En consecuencia, las estrategias didácticas suelen estar interconectadas en las acciones diarias, ya que en los momentos de enseñanza-aprendizaje, el educando, como ente activo, adapta y procesa la información según sus expectativas y conocimientos previos relacionados con el tema a aprender.

Siendo necesario destacar que estas estrategias pueden ser aplicadas al estudiante, siempre y cuando el material proporcionado tenga un mínimo de relevancia lógica y psicológica. En este mismo contexto, las estrategias de enseñanza y aprendizaje vienen a ser un conjunto de acciones, técnicas y recursos, adecuadamente

planificados según las necesidades de los educandos, y tienen como fin facilitar la obtención y almacenamiento de conocimientos, así como optimizar el proceso de aprendizaje.

Hernández et al. (2015) en su estudio, destacan que Navío (2007) observa la existencia de diversas formas de aprender y emplear estrategias didácticas, pero muchos profesores enfrentan limitaciones en su empleo. Algunos todavía dependen únicamente del tablero y el discurso, lo cual corre el riesgo de generar insatisfacción en los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias es un sistema integrado que implica una interacción entre los actores de la escuela, con el profesor desempeñando un papel crucial como pedagogo que organiza y guía. Sin embargo, los resultados no se logran sin la participación activa, la actitud y la motivación del alumno (Rico et al., 2004).

En el mismo sentido, Guzmán y Marín (2011) afirman que el aprendizaje y la enseñanza exigen que los docentes planteen estrategias didácticas novedosas que incluyan la metacognición, lo cognitivo y lo motivacional. En el contexto de la formación técnica superior, las estrategias didácticas para desarrollar la competencia argumentativa deben reunir características que aseguren su eficacia, considerando que el estudiante es el protagonista de la formación. Por lo tanto, el docente debe entender que la educación parte del individuo y termina en él, siendo una interacción entre personas, cuyo fin es tanto la personalización como la socialización del individuo (Sánchez, 2009).

4.2.2 Estrategias didácticas aplicadas en el desarrollo de la competencia de argumentación

a) Foro de discusión

Guzmán et al., (2012) en su investigación destacan cómo las tecnologías han generado nuevos contextos para promover la competencia de argumentación. En particular, los foros de discusión en línea han sido utilizados en diversos programas universitarios para promover la interacción en el aprendizaje, evaluaciones, la negociación de decisiones dentro de los equipos de trabajo y el desarrollo de estrategias educativas. Los foros han demostrado ser espacios ideales para analizar en profundidad la creación y evolución de argumentos. Entre sus principales ventajas está la posibilidad de registrar, organizar y etiquetar las contribuciones de los participantes, facilitando a los usuarios identificar el contenido y el autor de cada contribución. Además, su carácter asincrónico resulta especialmente beneficioso, ya que permite a los usuarios reflexionar y reformular sus ideas sin presión de una respuesta inmediata, como ocurre en las discusiones sincrónicas. Esta característica también garantiza que el historial de debates esté disponible en cualquier momento, lo que aumenta su utilidad.

El proceso de discutir en un foro requiere habilidades de razonamiento y comunicación típicas del pensamiento de orden superior. Este entorno permite analizar, criticar y comparar diferentes perspectivas, favoreciendo juicios informados y decisiones bien informadas (Guzmán y Marin, 2011). En ese sentido, la retroalimentación en los foros de discusión invita a los estudiantes a reflexionar más detenidamente antes de responder, mejorando la calidad de sus contribuciones. Asimismo, facilita la intervención del docente, quien puede ampliar el panorama de los educandos.

La comunicación textual y asincrónica también contribuye a mantener la discusión enfocada y continua, los foros fomentan una participación más equitativa, ya que

los miembros del grupo pueden intervenir en cualquier momento, eliminando barreras en tiempo real, representando estos espacios valiosas oportunidades para la reflexión. Los estudios centrados en las características argumentativas de los estudiantes en foros han arrojado hallazgos importantes que respaldan su potencial para lograr el desarrollo de la competencia argumentativa. Estos resultados ponen de relieve la relevancia de los foros como herramientas educativas, tanto por su diseño como por su capacidad para promover habilidades críticas y comunicativas. El foro de discusión contribuye significativamente a desarrollar la competencia de argumentación en los aprendices de educación superior al ofrecer un espacio para el análisis crítico, la reflexión profunda y el intercambio estructurado de ideas, considerados como principales aportes a la promoción del pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben analizar, evaluar y comparar diversas perspectivas antes de emitir juicios o decisiones, lo que fortalece su razonamiento de orden superior, el desarrollo de habilidades comunicativas, pues permite a los participantes formular y expresar sus ideas de manera clara y fundamentada, mejorando su capacidad de persuasión y eficacia la comunicación. La reflexión y la mejora continua, gracias al carácter asincrónico del foro, brinda a los estudiantes tiempo para pensar, repensar y estructurar cuidadosamente sus respuestas, lo que favorece la construcción de argumentos sólidos y fundamentados, así como la retroalimentación. El enriquecimiento, la participación equitativa, la vinculación teoría-práctica al abordar problemas reales o hipotéticos, los educandos tienen opción de aplicar conceptos teóricos en contextos prácticos, fortaleciendo su aprendizaje significativo y el seguimiento y registro de los aportes a través de la organización y etiquetado de las intervenciones permiten a los estudiantes y

profesores para analizar la evolución de las discusiones y evaluar los avances en la argumentación.

En consecuencia, los foros de discusión no sólo promueven la argumentación como un proceso lógico y crítico, también integran aspectos de comunicación, reflexión y aprendizaje colaborativo, lo que contribuye al desarrollo integral de los alumnos de la educación superior.

b) El estudio de casos

González (2015) en su investigación destaca que esta técnica, basada en el enfoque constructivista, dinamiza la enseñanza-aprendizaje. En este método, el alumno asume la responsabilidad de construir sus conocimientos y habilidades, mientras el docente actúa como guía, diseñando escenarios basados en problemas reales de las unidades de información. Estos casos se llevan al aula para que los estudiantes, a través del análisis y la reflexión, encuentren soluciones informadas.

El estudio de caso se define como una estrategia investigativa que combina metodología cualitativa y cuantitativa para comprender la dinámica en contextos específicos y generar, verificar o describir teorías. En el ámbito educativo, el estudio de casos conecta teoría y práctica, involucrando activamente al estudiante en su aprendizaje. El docente debe diseñar casos considerando el contexto de los estudiantes, sus características y los objetivos de aprendizaje. Estos casos presentan situaciones reales con problemas, oportunidades o decisiones que deben basarse en la teoría y la experiencia. Velázquez (2007) añade que los casos pueden ser ficticios o adaptados, pero deben ser creíbles, estimulantes, concisos, culturalmente relevantes y ambiguos para fomentar un análisis equilibrado.

El estudio de casos que cumple con estas características convierte el aula en un espacio de exploración cercano a la realidad profesional, utilizando actividades como debates, dramatizaciones e investigaciones. El Tecnológico de Monterrey (2012) clasifica los estudios de casos en tres tipos:

- 1. Casos descriptivos**, orientados al análisis de hechos sin requerir soluciones.
- 2. Casos de resolución de problemas**, enfocados a la toma de decisiones para resolver situaciones específicas.
- 3. Casos de simulación**, que involucran a los estudiantes en la dramatización de situaciones y roles relacionados con el caso.

Desde un enfoque constructivista, el estudio de casos debe centrarse en el estudiante, promoviendo la discusión, la investigación autónoma y el trabajo en equipo, con el docente como facilitador y guía. Además, la evaluación debe incluir aspectos cuantitativos y cualitativos, como valores y actitudes. La preparación de casos requiere tiempo, ya sea buscando eventos reales o diseñando situaciones ficticias. También es fundamental gestionar el tiempo necesario para que los estudiantes trabajen tanto dentro como fuera del aula, utilizando herramientas tecnológicas como blogs, wikis o foros para complementar el trabajo en equipo.

El docente, al facilitar esta estrategia, aprende del proceso junto con los estudiantes, ayudándolos a pasar de un papel pasivo a uno activo en su aprendizaje, promoviendo así un aprendizaje significativo y participativo.

c) Juego de roles

García (2015) en su investigación destaca que esta estrategia didáctica resulta altamente efectiva para desarrollar las habilidades asociadas a la competencia de argumentación en los aprendices. Además, favorece la comunicación verbal y no

verbal, contribuyendo a mejorar la integración de los individuos en los equipos a los que pertenecen (Martínez, 2009).

En este sentido, se puede decir que el juego de roles es una estrategia adecuada para generar un ambiente de aula positivo y promover la construcción de una comunidad de aprendizaje inclusiva. Esta estrategia permite a los docentes comprender las ventajas que ofrece, siendo una actividad que depende principalmente del interés de los estudiantes. Les brinda la posibilidad de seleccionar el contenido, los integrantes y los recursos necesarios para realizar la actividad (Rodríguez et al., 2013). Asimismo, se convierte en una herramienta clave para fomentar el diálogo activo y continuo entre los participantes, tanto en la preparación como en la ejecución de la actividad (España et al., 2013).

El juego de roles se caracteriza por poder ser individual o múltiple. En el rol individual, un solo grupo lleva a cabo la actividad mientras los demás integrantes actúan como espectadores. Por otro lado, varios equipos trabajan simultáneamente sobre el mismo problema. El rol individual permite que los observadores analicen con mayor detalle la representación, evaluando cuidadosamente cada acción y discurso. En contraste, el rol múltiple facilita una comparación posterior entre los procesos y resultados obtenidos por cada grupo.

Según el nivel de planificación, los juegos de rol se clasifican en cuatro tipos: estructurados, cuando tanto el discurso como la escena están completamente definidos; semiestructurados, cuando se proporciona un guion breve y se asignan algunos roles; no estructurados, donde únicamente se asignan los roles; y mixtos, que combinan dos de estas modalidades (García, 2015)

Para implementar el juego de roles, algunos autores identifican tres etapas principales: preparación, representación en tiempo real y elaboración de conclusiones. Sin embargo, otros proponen añadir una fase inicial de motivación, destinada a captar el interés de los educandos por la actividad y estimular su participación activa. De esta forma, el proceso puede dividirse en cuatro fases: motivación y entrenamiento, preparación de dramatización, dramatización y debate. En el contexto educativo, el juego de roles busca perfeccionar, adaptar, ampliar o incluso crear un rol completamente nuevo. Este enfoque fomenta en los estudiantes una espontaneidad que les permite utilizar sus propios recursos para diseñar un rol que responda adecuadamente a las exigencias del contexto. Por ello, el juego de roles tiene como pilares fundamentales la dramatización y la improvisación.

La dramatización se refiere a la representación de acciones realizada por protagonistas en un escenario definido, mientras que la improvisación implica responder de manera creativa y espontánea a situaciones imprevistas generadas a partir de un estímulo. La dramatización es particularmente útil para que los estudiantes desarrollen empatía, comprendan distintas perspectivas y formas de actuar, y mejoren tanto su autoconocimiento como su comprensión de los demás.

El juego de roles presenta numerosos beneficios para la formación docente como para la enseñanza-aprendizaje, entre los que destacan la motivación, la empatía y el desarrollo de una perspectiva social. Esta técnica despierta el interés, la participación espontánea de los observadores, mantiene la expectativa del equipo y enseña a aprender y aprender haciendo. También estimula la creatividad, el aprendizaje por descubrimiento, la reflexión y la interacción grupal, promoviendo la resolución de problemas, la generación de ideas y la expresión de emociones.

Además, el juego de roles puede ser empleado como herramienta de evaluación, ya que permite al docente observar y comprobar el aprendizaje de los educandos a través de una actividad lúdica en la que se aplican conocimientos y conceptos adquiridos. Asimismo, favorece el desarrollo de habilidades técnicas específicas como el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la responsabilidad y la tolerancia, creando oportunidades para un aprendizaje significativo y cercano a la realidad.

En cuanto a las competencias clave para fortalecer la capacidad de argumentación, se destacan el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje dialógico (Gaete, 2011, como se cita en García, 2015).

d) El Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Según Guitart (2011) en su estudio sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP) refiere comenzó a implementarse la década de 1940. El eje central de esta propuesta consiste en basar el aprendizaje de los estudiantes en actividades tanto individuales como en equipo, a través del análisis de problemas que se asemejen a situaciones de la vida real y profesionales. El proceso de ABP implica presentar un problema, identificar necesidades de aprendizaje, buscar la información requerida y regresar a los objetivos educativos. Estos objetivos de aprendizaje se establecen de común acuerdo entre profesores y alumnos, y sirven de base para desarrollar la evaluación. Estos objetivos reflejan lo que los estudiantes deberían ser capaces de demostrar al final de un ciclo de aprendizaje (Esteban y Branda, 2008 como se cita en Guitart, 2011).

Desde un enfoque empírico, varios estudios han evidenciado tanto los beneficios como los inconvenientes del ABP. En base a las percepciones de los educandos tras

interactuar en sesiones de ABP, se concluye que los beneficios percibidos superan a los inconvenientes, y esta diferencia es estadísticamente significativa. Entre los aspectos a resaltar, los educandos destacan la posibilidad de discutir y trabajar de forma colaborativa con sus compañeros, mientras que el inconveniente principal es el tiempo adicional que requiere este enfoque. Sin embargo, a pesar de este desafío, los estudiantes valoran muy positivamente el trabajo basado en la resolución de problemas.

Esta concepción se basa en las ideas de Lev Vygotski, quien, a través de su teoría de la zona de desarrollo próximo, afirmó que la educación y el aprendizaje consisten en la creación de sistemas de actividad y apoyo social. De acuerdo con esta teoría, lo que una persona puede hacer hoy con la ayuda de otros, podrá realizarlo de manera autónoma mañana. Según esta perspectiva, el aprendizaje se genera a través de actividades sociales mediadas por artefactos y apoyos educativos proporcionados por otros, lo cual es fundamental para que se produzca el aprendizaje.

En el presente apartado se expone los fundamentos teóricos de la variable dependiente. A continuación, se detalla:

4.3 Competencia argumentativa

4.3.1 Competencia

a) Etimología y definición

Vargas (2013) en su investigación señala que la competencia es un término controversial por su complejidad semántica y la diversidad de significados que abarca, lo que lo convierte en un vocabulario polisémico. Desde un punto de vista etimológico, “competencia” tiene dos significados:

- **Primera acepción:** proviene del verbo competir, asociado desde hace mucho tiempo al término griego, que significa "enfrentar, competir o buscar la victoria". Este sentido está vinculado a las competencias olímpicas de la antigua Grecia, donde el objetivo era triunfar y destacarse a través de un desempeño sobresaliente.
- **Segunda recepción:** proceder con competencia, a lo que me referiré como Competiré expresando la idea "Es tu responsabilidad" significa que te haces responsable de algo, está dentro del ámbito de tu jurisdicción.

En la misma voz latina se encontraron dos acepciones distintas de la palabra competencia: la relativa a la palabra española "competir", ganar, salir victorioso y el otro sentido con ser responsable de algo, capacidad, habilidad, pericia. en un área de su jurisdicción a la que generalmente se asignan conocimientos.

Guzmán et al., (2012) en su estudio explican que el significado de competencia surgió en el ámbito empresarial. Durante la década de 1990, este concepto fue adoptado por universidades e institutos para justificar la preparación de los educandos para el campo laboral. Posteriormente, el Informe Delors posicionó la noción de competencia como central a la hora de redefinir el propósito de la educación en el ámbito de la sociedad de la información. Este informe propuso cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, orientada a aprender a ser, que engloba aprender a vivir juntos, cuyo objetivo es participar y cooperar con los demás todas las actividades que promuevan el desarrollo en diferentes áreas.

Señala Tobón (2007), que las competencias vienen a ser procesos complejos ya que implican la articulación y aplicación de diversos saberes y dimensiones humanas. El autor considera que para desarrollar competencias implican siempre una

actuación de actividades y/o problemas identificables, con base en el proceso metacognitivo. Si en las competencias no hay aplicación, no se puede hablar de competencias, siendo pertinente utilizar otros conceptos como: capacidades, habilidades, saberes. Considerando que, para desarrollar competencias, debe haber procesos metacognitivos a fin de buscar la calidad en lo que se hace, levantar errores y mejorar continuamente, asimismo debe haber compromiso ético, buscando que la persona, en toda su actuación, sea responsable consigo misma, así como en sociedad, y en el medio (Tobón, 2006, como se cita en Tobón 2007).

El aporte de Guzmán et al. y Tobón, desempeñan un papel fundamental en el análisis del desarrollo de competencias en estudiantes de educación superior, ya que ofrece una base teórica que relaciona la formación académica, favorece un aprendizaje integral que abarca conocimientos, habilidades, procesos metacognitivos y principios éticos. Su implementación en la formación superior facilita un aprendizaje significativo, orientado a la resolución de problemas y a un desempeño eficaz en escenarios reales, garantizando una preparación más sólida para los desafíos académicos y profesionales.

Fernández (2007) en su estudio señala que la competencia está estrechamente ligada a la acción, aunque requiere conocimiento y su aplicación en situaciones críticas. Además, destaca que las competencias integran conocimientos de diferentes fuentes, se construyen a través de prácticas sociales, en procesos de diálogo y tienen un carácter flexible. En la misma línea, ser competente implica saber hacer y saber actuar con plena conciencia de lo que se hace, comprender las formas de actuar, asumir responsablemente las implicaciones y consecuencias de dichas acciones y

generar transformaciones positivas en los contextos de en beneficio del bienestar humano.

Marín (2012) en su estudio define a la competencia como capacidad para el ejercicio de tareas nuevas, en el sentido de ser distintas a las acciones rutinarias que se realizaron en el aula o que se plantea en ambientes distintos en los que se produjo la enseñanza (Vasco,2003)

4.3.2 -Tipos de competencias

Ortega (2010) en su investigación divide las competencias en dos categorías: competencias básicas y competencias específicas.

Las competencias básicas se refieren a competencias intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales y empresariales, mientras que las competencias específicas dependerán del cargo desempeñado, las funciones empresariales, entre otras, e incluyen las habilidades y conocimientos (Mertens, 1996; Lévy, 1997; Guerrero, 1999)

La clasificación de competencias es propuesta por Tuning (2000), fijándose como objetivos el logro de perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables, que incluyen habilidades, conocimientos y contenidos relacionados.

1.Competencias básicas. – Llamadas también competencias genéricas y se refieren a la capacidad de aprender a aprender. Estas habilidades son parte esencial del perfil profesional y formativo, cuya característica es ser transferibles a diferentes tareas, funciones y permiten al educando integrarse exitosamente al ámbito laboral y social. Se subdivide a su vez desde el proyecto Tuning en:

a) **Instrumentales:** habilidades cognitivas, lingüísticas, metodológicas para el manejo de la información, resolución de problemas y toma de decisiones.

b) **Interpersonal:** habilidades sociales como cooperación e interacción social, capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, capacidad para trabajar en un ámbito internacional y capacidad para interactuar con expertos de otras áreas con compromiso ético.

c) **Sistémicas:** competencias que integran conocimientos y los aplican de forma práctica, abarcando la capacidad de abordar problemas desde una perspectiva global, realizar investigaciones, aprender de forma autónoma, ser creativo, tener iniciativa y espíritu emprendedor, centrarse en mejorar la calidad de vida, ser motivado para lograr y desarrollar nuevas habilidades.

2. **Las competencias específicas.** - son aquellas directamente asociadas a una titulación e incluyen contenidos específicos, están vinculadas a la disciplina del programa de estudios, enfocándose en las habilidades, métodos y técnicas de cada área de especialización y su aplicación en el ámbito productivo.

4.3.3 Competencia argumentativa

Según los autores Guzmán et al., (2012) la argumentación es una actividad multifacética en la que convergen aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos, afectivos y psicológicos, dependiendo siempre del ámbito en que se desenvuelve el individuo. En este sentido, al conceptualizarla como una competencia, resulta evaluar esencial la capacidad de movilizar de forma efectiva habilidades, conocimientos y actitudes. Esto incluye no solo la capacidad de organizar ideas y defenderlas con claridad, sino también la adaptabilidad del individuo para

responder a las particularidades de cada situación, lo cual exige un despliegue integral de recursos personales para construir argumentos.

Trujillo (2002) sostiene que argumentar implica ejercitar el pensamiento razonado. Para desarrollar contenidos se examina un problema, se reflexiona, se organiza el material y se presentan argumentos y evidencias. La conclusión del argumento supone un descubrimiento, generando innovación o, al menos, ampliando el conocimiento (Yunes y Salazar, 2004)

Bravo (2004), en su análisis refiere que la argumentación es parte de nuestra rutina diaria y puede ayudar a construir una defensa o por el contrario puede convertirse en una desventaja, al no ser utilizada de manera adecuada. En ese sentido, la argumentación tiene una cara cognitiva, ya que ejerce un pensamiento justo, se despliega la intuición, se produce una innovación; es decir se argumenta en toda situación en la que existe una alternativa, una posible contestación, en las que hay que justificar, en las que hay que comprometerse en la acción y se tiene que tomar la decisión justa. El que argumenta demuestra su capacidad en un debate de ideas, donde las opiniones se enfrentan, se hallan objeciones y se refutan. Cabe mencionar que la argumentación es una manera de comunicación donde se pone en juego un conjunto de estrategias discursivas permitiendo dar una vuelta de tuerca más sobre el adversario (Trujillo, 2002)

Así, la argumentación se convierte en una actividad esencial tanto en el ámbito académico como social, formando parte de la identidad personal del individuo, quien se desarrolla y participa en un grupo social (Cros, 2003). Por lo tanto, imagina una escuela donde los estudiantes puedan aprender de manera positiva y sean estimulados para plantear problemas y discutir.

En la actualidad, si la argumentación se comprende como una habilidad, es vital estudiar la activación de aptitudes, información y estados mentales aplicables en circunstancias que requieren la organización de cada uno de estos activos, obviamente en el desarrollo de una disputa. En este sentido, reconozca la circunstancia de que una persona está tratando con esos activos en circunstancias que constituyen una aptitud belicosa (Guzmán et al., 2012)

Guerrero (2007) en su investigación señala que argumentar es una forma de interacción o comunicación dentro de la lengua, en cualquier acto comunicativo. En este proceso se construye un texto que organiza los argumentos de una manera específica; El texto argumentativo desarrolla argumentos a partir de premisas y dirigidos hacia una conclusión, los argumentos se entienden como razones que toman forma a través del lenguaje, una situación discursiva, y realizan movimientos de apoyo, progresión e inferencia dentro del discurso. Todo ello se lleva a cabo mediante estructuras textuales explícitas e implícitas que configuran microargumentos.

Según Fahnestock y Secor (1982) un argumento se define por la integración de tres elementos clave:

1. Tesis es una afirmación o idea central desarrollada a lo largo de un discurso con un propósito definido, estructurada de manera lógica y coherente, y sustentada en argumentos que, si bien no necesariamente garantizan una certeza absoluta, sí están sustentados en un nivel razonable de probabilidad. Su principal objetivo es persuadir o guiar al destinatario hacia una conclusión razonada.

2. Un público es la audiencia a la que se busca impactar de alguna manera, ya sea persuadiendo, informando o generando una respuesta emocional, juega un papel

crucial en la forma en que se estructuran y presentan los argumentos. La composición, intereses, valores y conocimientos de esta audiencia influyen significativamente en el estilo, tono y enfoque del mensaje, orientándolo hacia la máxima eficacia comunicativa.

3. Algunos fundamentos son razones o premisas sustentan la tesis, y entre ellos se encuentran ciertos supuestos que se derivan de las creencias, valores compartidos y preconceptos aceptados dentro del contexto común entre el argumentador y su audiencia. Estos supuestos actúan como puntos de conexión que facilitan la persuasión, al apelar a fundamentos conceptuales previamente establecidos y reconocidos por ambas partes, fortaleciendo así la validez y aceptación de los argumentos presentados.

Cruz y Fernández (2014) mencionan que la competencia argumentativa forma parte de competencias clave en el ámbito educativo. Dentro de las ocho competencias básicas propuestas por la Comisión Europea, se incluye la de "aprender a aprender", lo que implica que los estudiantes comprendan cómo aprender y sean conscientes de sus propios procesos de aprendizaje. Esta competencia abarca dimensiones cognitivas, afectivas o emocionales, metacognitivas o de autorregulación del aprendizaje y sociales, como el pensamiento crítico, las estrategias de aprendizaje, la metacognición, la autoeficacia y la motivación. Mediante la argumentación, los estudiantes expresan su desarrollo de pensamiento y razonamiento, apoyando sus aseveraciones con pruebas y evaluando diversas opciones, colaborando así a la regulación del conocimiento. Además, la argumentación está relacionada al objetivo de formar personas responsables que sean participes en decisiones sociales mediante el empleo del pensamiento crítico (Jiménez, 2010).

En conclusión, la argumentación es una actividad compleja y multifacética, siempre presente en el ámbito educativo y social, en la que el individuo se posiciona dentro de una tendencia social temporal. Los sujetos argumentan cotidianamente debido a su necesidad de fundamentar y participar dentro del grupo al que pertenecen. Además, la argumentación es el punto de partida para comprender e interpretar tanto textos, como la realidad, las acciones de argumentación que se desarrollan en clases deben adaptarse coherentemente a un público diverso en cuanto a su naturaleza. Es fundamental tener presente que un grupo de estudiantes está conformado por diferentes proyectos de vida, con diversas condiciones sociales y roles. En los procesos de argumentación es importante conocer la opinión de los destinatarios, siempre desde una base ética y evitando pasiones (Bravo, 2004).

a) El texto argumentativo

Ferrucci y Pastor (2013) señalan que la estructura del texto argumentativo presenta una hipótesis o tesis sostenida, la cual aparece en la introducción, los argumentos que sustentan la tesis y la conclusión, en la cual se reafirma la postura tomada desde el inicio. Los estudiantes deben trabajar en estos aspectos para sustentar sus argumentos ante una postura que van a optar con respecto a un tema.

La tipología y la hipótesis de los géneros literarios según la propia historia de la etimología y los establecimientos hipotéticos que la ayudan.

Perelman (2001) en su análisis destaca que los textos argumentativos suelen presentar diversas estructuras, aunque generalmente incluyen: una introducción, que comienza con la presentación del tema o problema y la formulación de la tesis; un desarrollo, donde se observan los argumentos que justifican dicha tesis; y una conclusión que reafirma la posición adoptada. Sin embargo, esta estructura puede

variar, por ejemplo, con un punto de partida implícito o una conclusión que permanece tácita cuando se considera evidente.

En cuanto a los desafíos que enfrentan los educandos en la producción de textos de calidad, se destacan los siguientes:

a) La escritura plantea un problema retórico que consiste en resolver la tensión entre qué escribir y cómo hacerlo, dentro de una situación comunicativa con demandas específicas. Los estudiantes deben ser capaces de articular y coordinar el contenido del texto con el contexto en el que lo escriben.

b) El texto argumentativo tiene un carácter abierto, ya que depende considerablemente del destinatario, a quien se le deben presentar razones convincentes que validen la posición adoptada. Esta apertura lo diferencia del texto narrativo, que es más cerrado, ya que sigue una trama con vínculos causales y temporales entre acontecimientos, y cuya estructura y contenido no dependen tanto del destinatario como ocurre en el discurso argumentativo.

b) Aspectos de la argumentación

Yunes y Salazar (2004) señalan que argumentar implica brindar razones para defender una opinión, con el objetivo que la otra persona cambie su perspectiva y se convenza de la postura que defendemos. Para lograr que el destinatario sea persuadido, el productor del texto debe reunir argumentos, evidencias y razones que confirmen su discurso y presentarlo de manera coherente, formando un conjunto semántico y lingüístico capaz de modificar las convicciones del oyente.

4.3.4 Dimensiones de la competencia argumentativa

Guzmán et al., (2012) en su investigación refieren que argumentar es una acción compleja en la que interactúan aspectos sociales, conocimientos, habilidades y actitudes que empleará el individuo para la construcción de un argumento.

1) Dimensión Conocimientos

Para la dimensión conocimientos, los autores consideran los subcomponentes: vocabulario, sintaxis y aspectos disciplinares:

Vocabulario. Hace referencia al empleo de las palabras, este debe ser amplio y apropiado para la extensión del mensaje.

Sintaxis. Hace referencia al empleo de varias oraciones compuestas (existiendo una principal y unas subordinadas) para señalar a un sujeto.

Disciplinarios. Hace referencia al uso de los conceptos clave para construir un argumento y compartirlo con los demás.

En este contexto, el vocabulario se refiere al conjunto de palabras que un individuo utiliza o comprende; el disciplinar, el dominio de los conceptos específicos de la materia; y sintaxis, la parte de la gramática que enseña cómo coordinar y estructurar palabras para formar oraciones.

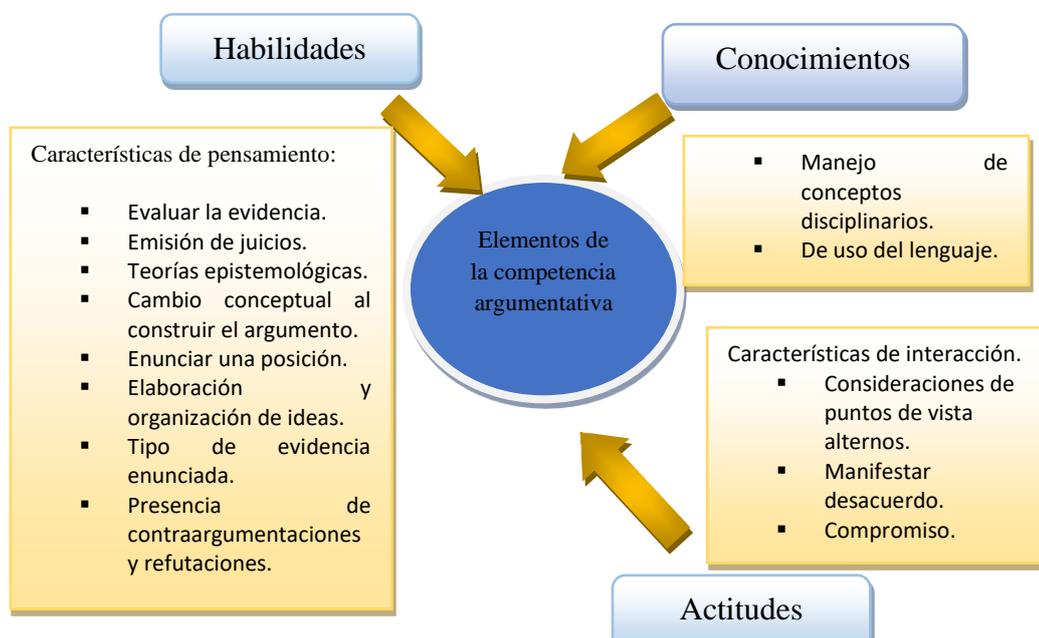


Figura 1. Elementos de la competencia argumentativa. Guzmán et al., (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas.

Cruz y Fernández (2014) en su estudio mencionan que en la dimensión cognitiva existen actividades diseñadas para que los estudiantes adquieran y procesen nuevos conocimientos, así como desarrollen tareas de manera estratégica. Los estudiantes deben ser capaces de buscar información, evaluarla, formarse una opinión y expresarla (Bolívar, 2009). El desarrollo de esta dimensión también facilitará el desarrollo de competencias argumentativas.

Según Buitrago et al., (2013) refieren que la capacidad cognitivo-lingüística para justificar consiste en validar razonamientos basados en la estructura del conocimiento, incorporar contenidos que sean objeto de razonamiento y hacerlos aceptables. Esta capacidad es un componente esencial para la argumentación y se fundamenta en los siguientes procesos: generar razones, establecer conexiones que permitan modificar el valor epistémico en relación a un corpus de conocimiento, y evaluar su aceptabilidad y resistencia ante posibles objeciones, recurriendo al corpus del conocimiento para verificar su validez (Jorba, 2000).

Además, la argumentación es una habilidad cognitivo-lingüística de orden superior que requiere el desarrollo de otras habilidades para fortalecerse (Jorba, 2000). En este sentido, la argumentación implica justificar una tesis generando argumentos basados en explicaciones, así como presentar los hechos o datos relevantes de manera ordenada.

2) Dimensión Habilidades en la construcción de la argumentación

Guzmán et al., (2012) señalan que se refiere a lo propio del pensamiento como evaluar la evidencia, la emisión de juicios, teorías epistemológicas y cambios conceptuales, así como a cimentar el argumento en la cual está el enunciar una

posición, elaborar y organizar ideas en favor o en contra del tema o situación, dentro de los subcomponentes se encuentran:

Postura. Hace referencia a definir su postura a través de su argumentación o enunciar una posición, sea a favor o en contra frente al tema de debate.

Estructura. Hace referencia a presentar consistencia, coherencia y congruencia. Presenta consistencia en su fundamento, menciona ideas.

Transiciones. Hace referencia a la sucesión ordenada de ideas, presentada y organizada.

Justificación. Hace referencia a su afirmación o refutación, se sustenta en fuentes con evidencia empírica o académicamente acreditadas, ya sean entrevistas, investigaciones, teorías, entre otros.

Contraargumentación. Hace referencia a señalar fragilidad de lo expuesto en la deliberación para construir un nuevo argumento. Así como, la afirmación o refutación se sustente en experiencias personales que generaliza.

Refutación. Hace referencia a replantear un argumento nuevo, en base a puntos débiles que han hecho notar o ratificar su postura con nuevos argumentos de manera contundente. Se puede decir que es la réplica a un contraargumento.

Larraín et al. (2015) en su estudio indican que estas habilidades no se desarrollan simplemente por factores individuales o de maduración, sino que se fomentan a través de experiencias en actividades argumentativas (Pontecorvo y Pirchio, 2000).

En este contexto, la escolarización puede desempeñar un papel crucial al ofrecer opciones para lograr estas habilidades para todos los estudiantes (Mercer, 2009). Es

así que, diversos estudios nacionales e internacionales muestran que las habilidades de argumentación tienden a estar poco desarrolladas hasta edades más avanzadas (Scholts et al., 2006) y están relacionadas con la experiencia universitaria. Esto sugiere que durante la etapa escolar no se está logrando promover estas habilidades de manera temprana, y su evolución dependerá en gran medida de factores individuales y familiares, influenciados por la dinámica de la estructura social. De hecho, la falta de visibilidad sobre la importancia de las habilidades argumentativas en el aprendizaje dentro de la escuela podría contribuir a profundizar la desigualdad en los logros de aprendizaje asociada a aspectos socioeconómicos, ya que, en lugar de aprender a argumentar y pensar, cada vez se pierde en fortalecer las competencias argumentativas.

3) Dimensión Actitudes

Guzmán et al., (2012) considera en esta dimensión, las características de interacción al manifestar consideraciones de puntos de vista alternos, manifestando su acuerdo o desacuerdo, dentro de los subcomponentes que aborda la dimensión, tenemos:

- **Crítica.** Hace referencia a estar de acuerdo en objetar afirmaciones a partir de ideas alternativas y sus posibles contradicciones. Se refiere a la disposición a cuestionar declaraciones considerando perspectivas alternativas y posibles contradicciones que puedan surgir.
- **Respetuosa.** Hace referencia a buscar comprender los aportes al realizar sugerencias y poner a consideración del equipo sus propias opiniones. Toma en consideración la participación de sus compañeros.

- **Flexible.** Hace referencia a manifestar que hay varios puntos de vista, los cuales dependerán de la situación y contexto, mostrando apertura a las ideas de los otros.
- **De colaboración.** Hace referencia a buscar la avenencia al retroalimentar los puntos de vista de sus pares a fin de tener nuevos argumentos cuando pregunta, afirmar o expresar desacuerdos.

Carulla (2006) en su estudio define las actitudes lingüísticas como aquellas que los hablantes desarrollan hacia su propia lengua o hacia otras lenguas o variedades lingüísticas. Estas actitudes, ya sean positivas o negativas, pueden manifestarse en impresiones sobre la dificultad, sencillez, facilidad de aprendizaje, importancia, elegancia o estatus social de una lengua, además de reflejar opiniones sobre los hablantes de dicha lengua (Richards y Platt, 1997).

Gardner (1973) señala que las actitudes hacia otras comunidades lingüísticas están influenciadas por las actitudes explícitas o implícitas presentes en el entorno familiar. En este sentido, la motivación para unirse a una comunidad lingüística puede derivar de que los padres expresen actitudes positivas hacia esa lengua y su comunidad. Asimismo, destaca el debate sobre la relación entre actitudes, motivación y aprendizaje lingüístico, centrándose en determinar si las actitudes y la motivación son causa o efecto del aprendizaje. Aunque existe una conexión clara entre estas variables, el significado de su interacción sigue siendo un tema de discusión.

Según Carulla (2006) señala que investigaciones de Giles (1993) enfatiza que las actitudes no son innatas, sino que se adquieren a través de procesos de socialización, lo que implica que pueden modificarse. Entre los factores que participan en la

formación o cambio de estas actitudes destacan dos instituciones principales: la familia y la escuela (Álvarez et al., 2001; Lasagabaster, 2003). Respecto al papel de la escuela, Baker (1992) enfatiza que ésta tiene la capacidad de influir en las actitudes hacia una lengua, ya sea mayoritaria o minoritaria, a través del currículo formal o actividades extracurriculares. De esta manera, las escuelas pueden fomentar actitudes más favorables e incluso transformar las que ya existían.

5 METODOLOGÍA

5.1. Enfoque, Tipo y nivel de la investigación

El estudio responde a un enfoque Cuantitativo, para Hernández, Fernández y Baptista (2014) es un proceso que emplea la recopilación de datos informativos para validar una hipótesis con fundamento de medición e interpretación estadística, a fin de plantear modelos en el proceder y comprobar teorías. Además, por la naturaleza de la investigación es de tipo aplicada, nivel explicativo por tener un carácter práctico y con objetivos definidos, con el propósito de generar cambios para transformar o modificar un determinado contexto de la sociedad (Carrasco, 2008). El diseño de estudio realizado es de carácter experimental Según Hernández, Hernández, et.al. (2010) se manipulan de forma intencional una o más variables para conocer las causas que la originan y así medir el impacto que generan en otra variable. Según el autor Creswell (2013) denomina experimentos a los estudios de control, debido a que a partir de una condición el investigador explica el impacto que producen en el grupo experimental en comparación al grupo de control. Es más, a través del tratamiento se manipulan, los estímulos, influencias o intervenciones (designar como variable independiente) y de esta forma observar el impacto sobre la otra variable (dependiente) en una situación de control.

5.2. Diseño de la investigación

El presente estudio de diseño cuasiexperimental se trabajó:

| | | | |
|-----------------------------|----------------|---|----------------|
| Grupo experimental : | 0 ₁ | X | 0 ₂ |
| Grupo control: | 01 | - | 0 ₂ |

Dónde:

GE = Grupo en el cual se ejecutará el programa.

GC: = Grupo de control

X = Sesiones de clase haciendo uso de estrategias didácticas.

O1 = Pre test y post test:

O2 = Pos Test

01 = Pre test del G.E.

02 = Post test del G.E.

03 = Pre test del G.C.

04 = Post test del G.C.

5.3. Población y muestra

5.3.1.Población

La población no solo debe ser entendida como un grupo de elementos que conculgan con particularidades comunes, a quienes se les aplicará los resultados de la investigación. A su vez, esta demarcado tanto por el problema planteado como en el objeto de estudio (Arias, 2006). En la presente investigación la población está constituida por 300 estudiantes del Instituto SENATI; el cual se estimó a todos los estudiantes de Mecánica Automotriz, matriculados en el II semestre del periodo académico 2015.

5.3.2.Muestra

La investigación conto con una muestra no probabilística intencional, porque la selección se realizó por conveniencia y de forma predeterminada según las características dadas de la observación (Tamayo, 2003). En este sentido, la muestra estuvo establecida por 80 discentes de la asignatura de Técnicas de la Comunicación Oral de la Escuela de Automotores de la Sede Central de SENATI – independientemente distribuidos en dos grupos: 40 estudiantes que forman el grupo de control y 40 discentes para el grupo experimental.

5.4. Operacionalización de las variables

5.4.1. Variable independiente: Estrategias didácticas

Definición conceptual: Díaz y Hernández (2010) definieron a las Estrategias didácticas a los procedimientos que el facilitador aplica de manera creativa y maleable y así fomentar el logro de los objetivos de aprendizajes. Es más, las estrategias didácticas facilitan el aprendizaje esto va a depender de los objetivos, del contenido y del grupo de discentes.

Definición operacional: La aplicación de las estrategias como:

Foro de discusión: es toda acción que te permite discutir mediante foro y para ello requiere de ciertas estrategias que implican el razonamiento y la comunicación en un orden formal, facilitando realizar críticas por medio de la reflexión, comparando diferentes puntos de vista para tomar decisiones acertadas. (Guzmán y Cedillo, 2012).

Estudio de casos: Velázquez (2007) define la importancia de analizar diferentes situaciones que pueden ser reales o ficticias para llegar una solución, pero estos deben ser creíbles breves y relevantes, evitando la incoherencia y los vacíos textuales en el discurso.

Juego de Roles: permite asumir ciertos roles para dar posibles soluciones o verificar si el proceso de toda acción es coherente, permitiendo prototipar una situación para mejorarla. Mediante el dialogo activo entre los participantes. (España et al., 2013).

ABP, Guitart (2011) es una estrategia que permite que los estudiantes aprendan una situación determinada por medio del resoluciones complejas y realistas, aplicando en el proceso el conocimiento, su pensamiento crítico y el trabajo en equipo, resolviendo los problemas de forma eficaz.

se evidencian en las sesiones aplicadas que conllevó a la realización de un módulo que tuvo una duración 12 sesiones distribuidas en 6 semanas, como muestra el módulo en el Anexo 02.

5.4.2. Variable Dependiente: Competencia argumentativa

Definición conceptual: Según los autores Guzmán et al., (2012), define a la palabra argumentar como una actividad multifacética en la que convergen las diferentes situaciones sociales, cognitivos, lingüísticos, afectivos y psicológicos, dependiendo siempre del contexto en que se desenvuelve el individuo. En este sentido, al conceptualizarla se pudo evaluar la esencial capacidad de movilizar de forma efectiva habilidades, conocimientos y actitudes.

Definición operacional: La argumentación es un cúmulo de conocimientos que facilitan la discusión a través de la reflexión, procurando el razonamiento y así defender una idea , postura en todo acto comunicativo y la finalidad principal en el módulo es desarrollar esta competencia ya que crucial para la vida y el trabajo.

Tabla 1

Operacionalización de la variable competencia argumentativa

| | | DIMENSIONES | INDICADORES | INSTRUMENTOS | ITEMS |
|--|--|--------------------|--|---------------------|------------------------------------|
| VD Competencias argumentativas | Conocimientos | | Manejo de conceptos | | 1,2,3,4 |
| | | | Uso del lenguaje (manejo de sintaxis) | | |
| | | | ▪ Emisión de juicios. | | |
| | Habilidades en la construcción de la argumentación | | ▪ Elaboración y organización de ideas. | Cuestionario | 5,6,7,8,9, 10,11,12, 13,14,15, 16. |
| | | ▪ Transiciones. | | | |
| | | Justificación. | | | |
| | | ▪ Crítica | | | 17,18, |
| | | ▪ Respeto | | | 19,20 |
| | Actitudes | | ▪ Flexible | | |
| | | | ▪ Colaboración | | |

5.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos

En cuanto al instrumento se elaboró una sola prueba objetiva que consta de 20 preguntas con alternativas múltiples sobre el dominio de la competencia argumentativa y las actitudes a presentar. Esta prueba se tomó tanto al grupo experimental (GE) y al grupo de control (GC) y así conocer el grado de desarrollo de la competencia argumentativa; luego con los resultados iniciales se pasó a ejecutar el módulo solo al GE, si bien, la temática se desarrolló en ambos grupos, solo se aplicó las estrategias al GE, además, de una lista de cotejo por cada estrategia aplicada en la sesión de aprendizaje. (Anexo 02). Al finalizar el módulo se volvió a aplicar la prueba objetiva inicial para corroborar la hipótesis, si Aplicando las estrategias didácticas mejorarían su nivel de competencia argumentativa, la prueba se tomó tanto al GE y al GC.

Tabla 2

Propuesta metodológica

| Diseño, técnicas e instrumentos de investigación | | | |
|---|---|--|--|
| | Diseño de investigación: Cuasiexperimental | | |
| Muestra | O1: Pre test | X: Tratamiento | O2: Post test |
| Grupo experimental: 40 estudiantes del curso de Técnicas de la Comunicación Oral de la Escuela de Automotores de SENATI | Prueba de entrada que contiene conocimientos en relación a la competencias argumentativas | Aplicación de Estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias argumentativas. | Prueba de salida para determinar el desarrollo de competencias argumentativas después de la aplicación de las estrategias. |
| Grupo control: 40 estudiantes del curso de Técnicas de la Comunicación Oral de la Escuela de Automotores de SENATI | Prueba de entrada para determinar el desarrollo de competencias argumentativas | No se aplicó las estrategias didácticas. | Prueba de salida para determinar el desarrollo de competencias argumentativas |
| Instrumentos de investigación | | | |
| 40 estudiantes según Nómina para el grupo experimental | pretest (prueba) para conocer el nivel del manejo de las competencias argumentativas | Módulo de aprendizaje distribuido en 12 sesiones y por cada sesión se evaluó el proceso con una lista de cotejo, que contiene los indicadores esperados para esa estrategia (Anexo 02) | Post test (prueba) (lista de cotejo) |
| 40 estudiantes según Nomina para el grupo control | pretest (prueba) | No se aplica módulos y sesiones con las estrategias didácticas. | Post test (prueba) |

La propuesta metodológica se basó en la implementación de un módulo diseñado para fortalecer la competencia argumentativa a través de cuatro estrategias

didácticas clave: Foro de discusión, Estudio de caso, Juego de roles y Aprendizaje basado en problemas (ABP). Durante las sesiones de aprendizaje se abordaron los elementos esenciales de la argumentación, alineándolos con las dimensiones de la competencia argumentativa. En la dimensión conocimientos se enfatizó el uso adecuado del vocabulario y la sintaxis; En la dimensión habilidades se dio prioridad a la formulación de posiciones, la estructuración y organización de ideas, la justificación, el uso de transiciones y la capacidad de contraargumentar; mientras que en la dimensión de actitudes se promovió la interacción, la consideración de perspectivas alternativas, la expresión de desacuerdos y el compromiso con el debate. Cada estrategia didáctica se trabajó en tres sesiones de 120 minutos cada una, en total 12 sesiones, utilizando como instrumento de evaluación la Lista de cotejo, la cual esta alineada a evaluar las dimensiones de la competencia argumentativa. Las sesiones se realizaron entre febrero y marzo del 2015, según se aprecia en el Anexo 2; la metodología se basó en la formación de grupos de cuatro integrantes, fomentando el trabajo en equipo para potenciar el aprendizaje colaborativo. Cabe mencionar que se trabajó con los 40 estudiantes de la muestra, para ello, se dividió la muestra en dos aulas de 20 estudiantes, por fines metodológicos y desarrollar de manera personalizada las estrategias propuestas en el estudio.

5.6. Validez de instrumentos de investigación

Para la validez y coherencia del instrumento y poder medir con exactitud lo que se requiere, se contó con el juicio de expertos, quiénes conocedores del tema revisaron una prueba objetiva que consta de 20 preguntas dicotómicas para su aplicación.

Según Almenara y Cejudo (2013) consiste en solicitar especialistas, emitir un juicio de validación sobre el objeto de estudio respecto a un tema en concreto.

Cada experto recibió una planilla de validación, donde se recogió la información como muestra el anexo 5.

Tabla 3

Juicio de expertos

| Experto | Opinión |
|----------------|----------------|
| | Aplicable |
| | Aplicable |
| | Aplicable |

Se determinó la validez del instrumento empleando el Coeficiente KR20 por aplicarse un cuestionario (examen dicotómico) cuya formula es:

$$KR-20 = (k / (k-1)) * (1 - \sum p_j q_j / \sigma^2)$$

Donde:

k: Número total de preguntas

p_j: Proporción de individuos que respondieron correctamente la pregunta j

q_j: Proporción de personas que respondieron incorrectamente a la pregunta j

σ²: Varianza de las puntuaciones de todos los individuos que tomaron la prueba

Cuyo resultado es: KR20 = 0.75, siendo aceptable. (Anexo 07)

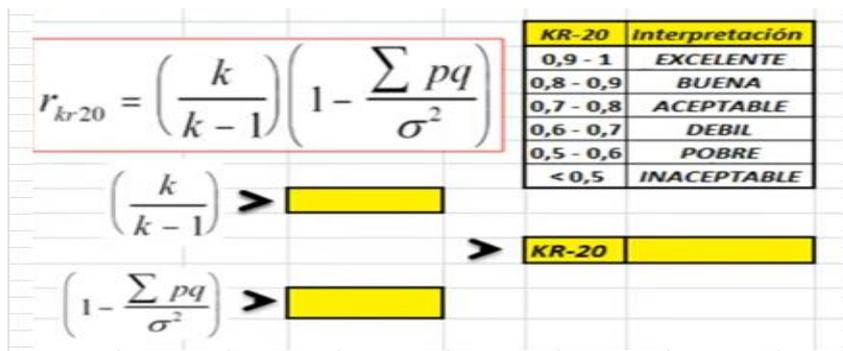


Figura 02: Fuente. Bases de datos de las validaciones

5.7. Confiabilidad

Para la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, al respecto, Hernández et al (2014) indica, que el instrumento refleja los resultados de forma objetiva y coherente. Es decir, que su aplicación permite conocer la realidad en la cual se encuentra el objeto de estudio se empleó el Coeficiente KR20 del instrumento aplicado.

5.7.1 Plan de análisis de datos

El plan de análisis se llevó acabo de la siguiente forma:

- Los valores de la data se realizaron por separado, tanto al grupo de control y al grupo experimental con resultados por cada dimensión, segmentadas en 4 preguntas para la D1; 12 preguntas para la D2 y 4 preguntas para la D3. Obtenidos del pre test y post test. La data permitió emplear el software estadístico.
- Para la prueba de normalidad se pasó a aplicar Kolmogorov-Smirnov para cada una de las muestras de la data obtenida por cada dimensión.
- Los valores obtenidos en la Prueba de Normalidad y debido la cantidad de la muestra el nivel de significancia de ambos grupos es 0,05.

- Los resultados no presentan normalidad. Se utiliza U de Mann-Whitney por ser una prueba No paramétrica.
- El análisis de la data se representa por medio de tablas de frecuencia empleando el estadístico SPSS.
- Se desarrollo la interpretación de los datos descriptivos e inferenciales por cada dimensión, como se muestra en los resultados.

5.8. Consideraciones éticas

En cuanto a los aspectos éticos considerados en la presente investigación, se indica que se ha respetado las autorías y está amparado bajo los principios del informe Belmont (1979) que indica que toda mediación debe estar elaborada y fundamentada exclusivamente para el bienestar del individuo y la probabilidad con un éxito razonable, valorando el respeto a las personas y a su autonomía, teniendo en cuenta el anonimato (la confidencialidad) del participante. Manteniendo la ética y la imparcialidad de los resultados tanto en el pre test y en post test. El estudio está referenciado según las normas APA séptima edición adaptada a la normativa de redacción de la universidad Cayetano Heredia. Asimismo, los datos recolectados, analizados e interpretados permitieron generar conclusiones y recomendaciones las cuales serán comunicadas a la entidad respectiva y servirán en mejora del servicio que brinda. Asimismo, al ver los resultados obtenidos en el post test, se aplicaron las mismas sesiones de aprendizaje al Grupo control, para ello se emplearon horas de libre disponibilidad del estudiante, previa coordinación con el área académica.

6 RESULTADOS

Una vez obtenidos los datos de la aplicación del instrumento, se pasa a analizarlos.

6.1. Resultados descriptivos

- En cuanto a los datos descriptivos, de los resultados podemos indicar con respecto a la variable dependiente Desarrollo de la Competencia Argumentativa. Cuyo objetivo general fue determinar el efecto que generan las estrategias didácticas en el tratamiento de la competencia argumentativa en los discentes de Mecánica Automotriz de una institución tecnológica Lima 2015, siendo los resultados:

Tabla 4

Resultados de la variable dependiente: competencia argumentativa.

| Pre test | | | | | |
|------------------|-----------|----------------|------------|---------------------|------------|
| | | Control | | Experimental | |
| | Niveles | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Inicio | 37 | 92.5 | 40 | 100 |
| | Proceso | 3 | 7.5 | 0 | 0 |
| | Logrado | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Destacado | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Total | | 40 | 100 | 40 |
| Post test | | | | | |
| | | Control | | Experimental | |
| | Niveles | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Inicio | 36 | 90 | 10 | 25 |
| | Proceso | 4 | 10 | 20 | 50 |
| | Logrado | 0 | 0 | 10 | 25 |
| | Destacado | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Total | | 40 | 100 | 40 |

Fuente: Base de datos.

En el pre test, la información que se observa en la tabla 4 corresponde a los efectos iniciales de la variable la Competencia Argumentativa, donde se puede observar que el grupo control presenta un 92.5% se ubica en inicio, mientras que el grupo

experimental en un 100%. En proceso el grupo de control alcanzó un 7.5% y el grupo experimental un 0%,

Los hallazgos del post test, concierne a la variable de Competencia argumentativa el grupo control se ubica en inicio con un 90% , mientras que el grupo experimental se encuentra en un 25% ; en cuanto al proceso vemos que el grupo control se situó en un 10% mientras que el grupo experimental en un 50%; y respecto al nivel de logro el grupo control obtuvo el 0%; en tanto que, el experimental obtuvo un 25% respectivamente. Y, finalmente en el nivel destacado ambos grupos tienen 0%.

Con respecto, al específico 1; cuyo objetivo fue demostrar el impacto que genera la aplicación de estrategias didácticas en el incremento del conocimiento de la habilidad argumentativa en los discentes de mecánica y automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Tabla 5

Resultados de la dimensión Conocimientos

| Pre test | | | | | |
|------------------|-----------|------------|---------------------|------------|------------|
| Control | | | Experimental | | |
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Inicio | 28 | 70 | 32 | 80 |
| | Proceso | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Logrado | 12 | 30 | 7 | 17.5 |
| | Destacado | 0 | 0 | 1 | 2.5 |
| | Total | 40 | 100.0 | 40 | 100.0 |
| Post test | | | | | |
| Control | | | Experimental | | |
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| | Inicio | 28 | 70 | 23 | 57.5 |
| Válido | Proceso | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Logrado | 10 | 25 | 12 | 30 |
| | Destacado | 2 | 5 | 5 | 12.5 |
| | Total | 40 | 100.0 | 40 | 100.0 |

Fuente: Base de datos.

Para la dimensión conocimientos el pre test muestra datos en la tabla 5 y se puede observar que en el grupo de control un 70% se en inicio, mientras que el xperimental el 80%. Está en proceso ambos grupos tienen 0%, sin embargo, en el nivel logrado el 30% es para el grupo control y el experimental tiene un 17.5% y en el logro destacado el grupo control obtuvo un 0% y el experimental un 2.5%.

Los resultados del post test, respecto a la dimensión conocimientos muestran que el 70% del grupo control se ubican inicio mientras que el grupo experimental el 57.5%; esta en logrado y el grupo control presenta el 25% mientras que el experimental el 30%; respecto al nivel destacado los estudiantes del grupo control obtuvieron el 5% en tanto, el grupo experimental un 12.5% respectivamente.

- Con respecto, al específico 2, cuyo objetivo fue demostrar el impacto que genera la utilización de las tácticas didácticas en la mejora de las habilidades para la construcción del argumento en los estudiantes de mecánica y automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Tabla 6

Resultados de la dimensión Habilidades en la construcción del argumento

| Pre test | | | | | |
|------------------|-----------|------------|---------------------|------------|------------|
| Control | | | Experimental | | |
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Inicio | 38 | 95 | 40 | 100 |
| | Proceso | 2 | 5 | 0 | 0 |
| | Logrado | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Destacado | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Total | 40 | 100 | 40 | 100 |
| Post test | | | | | |
| Control | | | Experimental | | |
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Inicio | 38 | 95 | 16 | 40 |
| | Proceso | 2 | 5 | 20 | 50 |
| | Logrado | 0 | 0 | 4 | 10 |
| | Destacado | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | |
|-------|----|-----|----|-----|
| Total | 40 | 100 | 40 | 100 |
|-------|----|-----|----|-----|

Fuente: Base de datos.

Los resultados de la dimensión Habilidades en la construcción del argumento como se aprecia en la tabla 6, se encontró que un 95% del grupo control se ubica en inicio, asimismo, el grupo experimental en un 100%, y en proceso el grupo control logró un 5% y el experimental un 0%.

Los resultados del post test, respecto a la dimensión Habilidades en la construcción del argumento muestran que el 95% el grupo control se encuentran en inicio, a la vez que, el grupo experimental un 40% de participantes se ubicó en este nivel; asimismo, en el proceso el grupo control se situó en el 5% mientras que el grupo experimental en un 50%; respecto al nivel logro el grupo control presenta un 0% mientras que el experimental obtuvo el 10% respectivamente.

Con respecto, al específico 3, cuyo objetivo fue demostrar el impacto que genera el empleo de habilidades didácticas en el desarrollo de la actitud en cuanto a la competencia argumentativa en los estudiantes de mecánica y automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Tabla 7

Resultados de la dimensión Actitudes

| Pre test | | | | | |
|------------------|-----------|------------|---------------------|------------|------------|
| Control | | | Experimental | | |
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Inicio | 36 | 90 | 38 | 95 |
| | Proceso | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Logrado | 3 | 7.5 | 2 | 5 |
| | Destacado | 1 | 2.5 | 0 | 0 |
| | Total | 40 | 100 | 40 | 100 |
| Post test | | | | | |
| Control | | | Experimental | | |
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Válido | Inicio | 38 | 95 | 25 | 62.5 |

| | | | | |
|-----------|----|-----|----|------|
| Proceso | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Logrado | 2 | 5 | 13 | 32.5 |
| Destacado | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Total | 40 | 100 | 40 | 100 |

Fuente: Base de datos.

En el pre test, de la dimensión Actitudes los datos que se presentan en la tabla 7 se puede observar respecto al grupo control que un 90% esta en inicio, mientras que el experimental se halla en un 95%; en el proceso ambos grupos no tienen ese nivel, sin embargo, en el nivel logrado reporta un 7.5% para el grupo control y el grupo experimental tiene un 5%, así como se observa que el 2.5% del grupo control alcanza el nivel Destacado.

Los resultados del post test, respecto a la dimensión Actitudes muestran que el 95% el grupo de control se ubica en inicio mientras que el experimental en un 62.5% de participantes se ubicó en este nivel; en cuanto al nivel en proceso ambos grupos están en 0%, para el nivel logrado el grupo control se situó en un 5% mientras que el experimental está en un 32.5%; finalmente el nivel destacado el grupo control tiene 0% de participantes y el experimental el 5% tiene este nivel.

6.2. Resultados de pruebas de hipótesis

Para corroborar las hipótesis de la investigación es importante saber la normalidad de la prueba y así determinando el estadístico y demostrar si se acepta o se rechaza la hipótesis alterna o nula.

6.2.1. Prueba de normalidad

Tabla 8

Prueba de normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

| | | PreTest | Postest |
|------------------------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| N | | 80 | 80 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 6,1375 | 10,0125 |
| | Desv. Desviación | 2,16265 | 2,80819 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluto | ,126 | ,091 |
| | Positivo | ,126 | ,091 |
| | Negativo | -,087 | -,073 |
| Estadístico de prueba | | ,012 | ,001 |
| Sig. asintótica(bilateral) | | ,003 ^c | ,158 ^c |

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Regla de decisión

Si $p < 0.05$ se debe rechazar H_0 . Si $p > 0.05$ se debe aceptar H_0 .

Para poder demostrar la normalidad de los resultados, se procedió a realizar una prueba empleando el test **Kolmogorov-Smirnov** en vista a la cantidad de participantes. La tabla 8 señala que, el nivel de significancia en ambos grupos es menor a 0,05 por lo que se refuta la hipótesis nula y se admite la hipótesis alterna demostrando que los hallazgos no presentan normalidad. En este sentido, se considera utilizar la evaluación no paramétrica U de Mann-Whitney para este tipo de estudio.

6.3. Prueba de hipótesis

6.3.1. Hipótesis general

Ho: La aplicación de las estrategias didácticas no influye en el desarrollo de la competencia de argumentación en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Ha: La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la competencia de argumentación en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Regla de decisión

Según el nivel de significancia bilateral:

Si $p < 0.05$ se debe rechazar H_0 . Si $p > 0.05$ se debe aceptar H_0 .

Según el valor Z:

Si $Z \leq -1.96$ o $Z \geq 1.96$ se objeta la hipótesis nula.

Tabla 9

Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la hipótesis general

Rangos

| | Grupo | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---------------------|--------------------|----|----------------|----------------|
| PreTest Competencia | Grupo Control | 40 | 41,93 | 1677,00 |
| | Grupo Experimental | 40 | 39,08 | 1563,00 |
| | Total | 80 | | |
| Postest Competencia | Grupo Control | 40 | 22,98 | 919,00 |
| | Grupo Experimental | 40 | 58,03 | 2321,00 |
| | Total | 80 | | |

Estadísticos de prueba

| | PreTest Competencia | Postes Competencia |
|-------------------|---------------------|--------------------|
| U de Mann-Whitney | 743,000 | 99,000 |
| W de Wilcoxon | 1563,000 | 919,000 |
| Z | -,555 | -6,784 |

| | | |
|----------------------------|------|------|
| Sig. asintótica(bilateral) | ,579 | ,000 |
|----------------------------|------|------|

a. Variable de agrupación: Grupo

De acuerdo con la Tabla 9, los hallazgos presentados en el Post Test, donde el rango promedio procedente del grupo experimental (58,03) se distancia del grupo control (22,98). En tanto, los estadísticos de la prueba señalan que el valor $Z = -6,784$ es $< -1,96$, y del mismo modo el valor de la significancia es $p = 0,000$ siendo $<$ que $0,05$, por lo tanto niega la hipótesis nula y se valida la hipótesis alterna, deduciendo que el uso de las habilidades didácticas influyen en el fomento de la competencia de argumentación en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

6.3.2. Hipótesis específica 1

Ho: La aplicación de las estrategias didácticas no influye en el desarrollo de la dimensión conocimientos en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Ha: La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la dimensión conocimientos en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Tabla 10

Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la dimensión conocimientos

Rangos

| | Grupo Dim1 | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------------|--------------------|----|----------------|----------------|
| PreTestDim1Conocimientos | Grupo Control | 40 | 46,79 | 1871,50 |
| | Grupo Experimental | 40 | 34,21 | 1368,50 |
| | Total | 80 | | |
| PostestDim1Conocimientos | Grupo Control | 40 | 30,20 | 1208,00 |
| | Grupo Experimental | 40 | 50,80 | 2032,00 |
| | Total | 80 | | |

Estadísticos de prueba

| | PreTestDim1C onocimientos | PostestDim1Co nocimientos |
|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 548,500 | 388,000 |
| W de Wilcoxon | 1368,500 | 1208,000 |
| Z | -2,516 | -4,192 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,012 | ,000 |

a. Variable de agrupación: GrupoDim1

De acuerdo con la Tabla 10, se presentan los resultados del Post Test, donde el rango promedio procedente del grupo experimental (50,80) se distancia del grupo control (30,20). En tanto, los estadísticos de la prueba señalan que el valor $Z = -4,192$ es $< -1,96$, y del mismo modo la relevancia de la significancia es $p = 0,000$ siendo $<$ que $0,05$, por lo que se refuta la hipótesis nula y se valida la hipótesis alterna, concluyendo que: La utilización de las habilidades didácticas influyen en el desarrollo de la dimensión conocimientos en los discentes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

6.3.3. Hipótesis específica 2.

Ho: La aplicación de las estrategias didácticas no influye en el desarrollo de la dimensión habilidades en la construcción del argumento en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Ha: La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la dimensión habilidades en la construcción del argumento en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Tabla 11

Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 2. Dimensión Habilidades en la construcción de la argumentación.

Rangos

| | GrupoDim1 | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------------|--------------------|----|----------------|----------------|
| PreTestDim2Argumentación | Grupo Control | 40 | 42,59 | 1703,50 |
| | Grupo Experimental | 39 | 37,35 | 1456,50 |
| | Total | 79 | | |
| PosTestDim2Argumentación | Grupo Control | 40 | 36,24 | 1849,50 |
| | Grupo Experimental | 40 | 44,76 | 2390,50 |
| | Total | 80 | | |

Estadísticos de prueba^a

| | PreTestDim2 Argumentación | PosTestDim2 Argumentación |
|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 676,500 | 570,500 |
| W de Wilcoxon | 1456,500 | 1390,500 |
| Z | -1,037 | -2,228 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,300 | ,026 |

a. Variable de agrupación: GrupoDim1

La Tabla 11, se presentan los resultados del Post Test, donde el rango promedio procedente del grupo experimental (44,76) se distancia del grupo control (36,24). En tanto, los estadísticos de la prueba señalan que el valor $Z = -2,228$ es $< -1,96$, y del mismo modo el valor de la significancia es $p = 0,26$ es $> 0,05$, de esta manera se rechaza la hipótesis alterna y acepta la hipótesis nula, determinando que el uso de las estrategias didácticas no influyen en el desarrollo de la dimensión habilidades en la construcción del argumento en

los discentes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

6.3.4. Hipótesis específica 3.

Ho: La aplicación de las estrategias didácticas no influye en el desarrollo de la dimensión actitud en los educandos del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Ha: La aplicación de las estrategias didácticas influye en el desarrollo de la dimensión actitud en los educandos del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

Tabla 12.

Resultados de la prueba de U de Mann-Whitney para la hipótesis específica 3..

Dimensión Actitudes.

Rangos

| | GrupoDim1 | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|----------------------|--------------------|----|----------------|----------------|
| PreTestDim3Actitudes | Grupo Control | 40 | 39,31 | 1572,50 |
| | Grupo Experimental | 40 | 41,69 | 1667,50 |
| | Total | 80 | | |
| PosTestDim3Actitudes | Grupo Control | 40 | 32,41 | 1296,50 |
| | Grupo Experimental | 40 | 48,59 | 1943,50 |
| | Total | 80 | | |

Estadísticos de prueba^a

| | PreTestDim3Actitudes | PosTestDim3Actitudes |
|----------------------------|----------------------|----------------------|
| U de Mann-Whitney | 752,500 | 476,500 |
| W de Wilcoxon | 1572,500 | 1296,500 |
| Z | -,479 | -3,485 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,632 | ,000 |

a. Variable de agrupación: GrupoDim1

Los hallazgos de la tabla 12, presentan los resultados del Post Test, donde el rango promedio procedente del grupo experimental (48,59) se distancia del grupo control (32,41). En tanto, los estadísticos de la prueba señalan que el valor $Z = -3,485$ es $< -1,96$, y del mismo modo el valor de la significancia $p = 0,000$ siendo $<$ que $0,05$, por lo que se desestima la hipótesis nula y se valida la hipótesis alterna, ultimando que: el empleo de las habilidades didácticas influyen en el desarrollo de la dimensión actitud en los discentes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015.

7.DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo principal determinar el efecto que generan las estrategias didácticas en el fortalecimiento de la competencia argumentativa en los discentes de Mecánica Automotriz de una institución tecnológica Lima 2015. A fin de plantear una propuesta que se alinee con la propuesta para mejorar la competencia de argumentación en la educación de nivel superior; para ello, se aplicó un cuestionario, que permitió recoger información de la variable dependiente; encontrándose los siguiente:

Los hallazgos descriptivos, de la variable competencia argumentativa reflejada en la tabla 2. Indica que en el post test, un 90% de discentes del grupo de control se encuentran en inicio; y el grupo experimental en un 25% de participantes se ubicó en este nivel; asimismo, en proceso en encontramos al grupo control situándose en un 10% mientras que el grupo experimental en un 50%; y respecto a la fase logrado, el grupo control se ubica con un 0% en cambio el experimental se encuentra con el 25% respectivamente. Los hallazgos inferenciales se obtuvieron empleando la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, cuya estimación de significancia es $p=0,000$ siendo $<$ que $0,05$, rechazando la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna como figura en la tabla 7, validando la hipótesis principal. Después de analizar los datos e interpretarlos se pudo llegar a afirmar que el empleo de las estrategias didácticas influyen en mejorar la competencia de argumentación en los estudiantes del II semestre; al respecto, los estudios realizados por Cruz (2015), en su investigación sobre estrategias centrada en la interactividad, logró identificar la eficacia de la estrategias cognitiva, metacognitiva y textual en la mejora de la competencia de argumentación escrita mediante el uso y la implementación de

metodologías activas y centradas en los educandos. Asimismo, Aparcana (2015), en su investigación menciona que el empleo de un Programa de Competencia Argumentativa, sus resultados permitieron confirmar la efectividad del mismo, evidenciando el desarrollo de la competencia argumentativa como medio para mejorar la comprensión lectora; es más, estos resultados son validados por la investigación realizada por Cruz y Fernández (2014) quienes, mencionan que el éxito en el ámbito educativo depende del desarrollo de la competencia argumentativa, donde los estudiantes aprenden haciendo y manejando actitudes, expresando sus ideas con fundamento base, haciendo del proceso una interacción más reflexiva. En cambio, Bravo (2004), en su estudio indica que toda argumentación también se realiza en la práctica diaria y está permite construir y defender una postura convirtiéndose en una ventaja; pero recomienda usarlo de forma adecuada para justificar ideas y posturas por medio del debate.

En cuanto a los resultados descriptivos de la dimensión conocimientos el post test, muestra que un 70% del grupo control se ubica en inicio, mientras que del grupo experimental el 57.5%; en el nivel logrado el grupo control se situó en un 25% mientras el grupo experimental en el 30%; y respecto al nivel destacado el grupo control alcanzó el 5% y el grupo experimental se encontró con el 12.5% respectivamente. Los datos obtenidos en la primera hipótesis, especifican y afirman que la aplicación de las estrategias didácticas, influyen en el desarrollo de la dimensión conocimientos en los estudiantes, estos hallazgos se comparan con la investigación realizada por Guzmán et al., (2012) donde enfatizan la importancia del manejo de conceptos, uso del lenguaje; tales como vocabulario, sintaxis. Por otro

lado, la investigación realizada por, Guerrero (2007), sostiene la importancia de la interacción y el manejo de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas.

En referencia al análisis descriptivos de la dimensión Habilidades en la construcción del argumento, los resultados del post test, muestran que el 95% del grupo control se encuentran en inicio en tanto que, el grupo experimental en un 40% de participantes se ubicó en este nivel; en cuanto al proceso el grupo control se situó en el 5% mientras que el experimental en un 50%; respecto al nivel esperado el grupo control obtuvo el 0% mientras que el grupo experimental obtuvo el 10% respectivamente, los datos referidos a la hipótesis específica concluyen que el uso de las habilidades didácticas no influyen en mejorar la dimensión habilidades en la construcción de la argumentación, no obstante, los estudios realizados por Ferrucci y Pastor (2013), señalando que la estructura del texto argumentativo debe ser sostenida, desde la introducción, sustentados en el cuerpo argumentativo a partir de la tesis y finalizando con la postura tomada desde el inicio en la conclusión. Asimismo, Larraín et al., (2015), en su estudio sobre las habilidades de argumentación escrita: presenta un plan de medición para discentes de quinto básico, indican que estas habilidades no se desarrollan simplemente por factores individuales o de maduración, sino que se fomentan a través de experiencias en actividades argumentativas; Sin embargo, Mercer (2009) en sus investigaciones realizados a diversas entidades nacionales e internacionales muestran que las habilidades de argumentación tienden a estar poco desarrolladas hasta edades más avanzadas.

Finalmente en cuanto a los resultados descriptivos del post test, respecto a la dimensión Actitudes, muestran que del grupo de control un 95% se encuentran en inicio mientras que 62.5% lo encontramos en el grupo experimental; en cuanto al

nivel en proceso ambos grupos están en 0%, para el nivel logrado, el grupo control se situó en un 5% mientras que el grupo experimental en un 32.5%; finalmente el nivel destacado el grupo control tiene 0% de participantes y el experimento el 5% tiene este nivel, en la constatación con la hipótesis, se pudo evidenciar que la utilización de estrategias didácticas influyen en la mejora de la dimensión actitudes en los discentes; estos resultados tiene relación con la investigación de Guzmán et al., (2012) señalan que en cuanto a la dimensión actitudes consideran las características de interacción donde se indica su acuerdo o desacuerdo, y compromiso; tales como crítica, respetuosa, flexible y de colaboración. Por otro lado, Guzmán et al., (2012), estima que en esta dimensión, las propiedades de interacción se manifiestan al considerar varios puntos de vista de forma alterna, manifestando de esta manera su acuerdo o desacuerdo, dentro de los subcomponentes que aborda la dimensión actitudes.

8.CONCLUSIONES

- Primera:** Respecto al objetivo general se pudo concluir que el uso de estrategias didácticas influye en el desarrollo de la competencia de argumentación en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015, al obtener el valor de $p= 0,000 < 0,05$
- Segunda:** Acerca del primer objetivo específico se pudo determinar que el empleo de las habilidades didácticas influye en el desarrollo de la dimensión conocimientos en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015, al obtener el valor de $p= 0,000 < 0,05$
- Tercera:** Con relación al segundo objetivo específico se pudo determinar que al implementar las estrategias didácticas no influyen en el desarrollo de la dimensión habilidades en la construcción de la argumentación en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015, al obtener el valor de $p= 0,26 > 0,05$
- Cuarta** A cerca del tercer objetivo específico se pudo determinar que al manejar las estrategias didácticas influyen en el desarrollo de la dimensión actitudes en los estudiantes del II semestre de la carrera de automotriz de una institución tecnológica Lima 2015, al obtener el valor de $p= 0,000 < 0,05$

9.RECOMENDACIONES

Primero: a los directivos para que promuevan en los docentes de la institución el desarrollo de estrategias didácticas que favorezcan el lograr en sus estudiantes el desarrollo de la competencia argumentativa ya que nuestra labor es formar profesionales competentes para la sociedad.

Segundo: en cuanto a los estudiantes es necesario que se les realice talleres de liderazgo en el cual generen actividades como: el juego de roles, estudios de casos y Foros las cuales les permitan desarrollar técnicas que les permita ir teniendo la habilidad de defender ideas y posturas.

Tercero: es necesario precisar que se considere las capacitaciones a los docentes en estrategias didácticas las cuales resulten motivadoras para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Cuarto: motivar a los diferentes investigadores para que sigan profundizando en estas áreas de desarrollo de las diferentes estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento reflexivo en nivel superior.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejandro, M. (2013). Estrategias didácticas para un aprendizaje constructivista en la enseñanza de las matemáticas en los niños y niñas de nivel primaria. *Perspectivas docentes*, (52), 43-58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349169>
- Alcaraz, F. (2003). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista* (Vol. 66). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
https://catoute.unileon.es/discovery/fulldisplay/alma991002148819705772/34BUC_ULE:VU1
- Almenara, J. & Cejudo, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista Eduweb*, (Vol.7), (2), 11-22.
<https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/download/206/154>
- Álvarez, A., Martínez, H. & Urdaneta, L (2001). “*Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad*”. Boletín Antropológico, 52, 145–166.
https://www.academia.edu/35873276/Actitudes_ling%C3%BC%C3%ADsticas_en_M%C3%A9rida_y_Maracaibo_Otra_cara_de_la_identidad
- Aparcana, J. (2015). *Programa de Competencia Argumentativa para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de secundaria, 2015*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/118331>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Introducción a la metodología científica. 5° Edición*.
<http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/bitstream/handle/ucsh/3190/EI%20Proyecto%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>

- Giles, H. (1993). *Colin Baker, Attitudes and language. (Asuntos multilingües, 83.)*
Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters, 1992. Pp. x + 173. *Language in Society*, 22 (4), 559–564. [doi:10.1017/S0047404500017486](https://doi.org/10.1017/S0047404500017486)
- Belmont, I. (1979). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación. *Comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. USA, 18.*
<https://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Benítez, G. (2007). El proceso de enseñanza–aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad*, 31-65.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Bokova, I. (2015). Documento de posición sobre la educación después de 2015.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336_spa
- Bolívar, A. (2009). “Aprender a aprender a lo largo de la vida”, en Competencias básicas, Callejas, A.I. y Jerez, O. (coords). *Multiárea Revista de Didáctica (04)*, pp. 63-96.
https://www.researchgate.net/publication/289126465_Aprender_a_aprender_a_lo_largo_de_la_vida
- Buitrago Á. , Mejía, N., & Hernández, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación educativa (México, DF), Vol.13 (63)*, 17-39.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300003

- Burgos M. (2015). *Una aproximación socio-discursiva a la producción de textos argumentativos de estudiantes de inicio de carreras técnico-profesionales en Santiago de Chile*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile]
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136657>
- Bravo, R. (2004). La competencia argumentativa en la escuela. Hechos y proyecciones del lenguaje, *Revista Udenar* (13).
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/828>
- Briceño.J. (2014). *La argumentación y la reflexión en los procesos de mejora de los profesores universitarios colombianos de ciencia en activo: aplicación de estrategias formativas sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada - España]
[URI: http://hdl.handle.net/10481/31717](http://hdl.handle.net/10481/31717)
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, 2007, pp. 49-60
Universitat de Barcelona Barcelona, España
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626005.pdf>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Carrasco, S (2008). *Metodología de la investigación científica: pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. (2)
9972342425,9789972342424
<https://books.google.com.pe/books?id=pgThrQEACAAJ>

- Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. RIFOP: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (56), 117-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239685>
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & gestión*, (35), 152-181. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>
- Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 95-106. <https://doi.org/10.1174/021470395321340466>
- Curiche, D. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*. [Tesis de maestría, Universidad de Chile] <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136541>
- Creswell, J. (2013) Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cruz, R. (2015). *Influencia de la estrategia centrada en la interactividad cognitiva – metacognitiva – textual en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los alumnos del 5° Grado de Educación Secundaria de la*

Institución Educativa Privada “Peter Norton” de Nuevo Chimbote, 2012.
[Tesis de maestría, Universidad Nacional del Santa, Chimbote]
<https://repositorio.uns.edu.pe/handle/20.500.14278/3009>

Cruz, M & Carmona, M. (2014). Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, Vol. 24 (2)*, pp. 115-137. Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65452531005.pdf>

Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. (3ª ed.)*. México: Editorial Mc Graw Hill.
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

España, E., Rueda, J. & Blanco, Á. (2013). Juegos de rol sobre el calentamiento global. Actividades de enseñanza realizadas por estudiantes de ciencias del Máster en Profesorado de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, Vol. 10*, 763-779.
<http://www.redalyc.org/pdf/920/92028937018.pdf>

Esteban, M. & Branda, L. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas aplicado a la enseñanza de la ética profesional en los estudios de psicología*. La experiencia de la Universitat de Girona. En VV.AA. Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Valencia: Universitat de Valencia.
<https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2008-Valencia-302.pdf>

- Fahnestock, J. & Secor, M. (1982). *A Rhetoric of Argument*. New York: *Random House*. <https://es.scribd.com/doc/147239006/Fahnestock-Secor-A-rhetoric-of-Argument>
- Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, Vol.16, 221–236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>
- Fernández, E. (2007). Planeación y evaluación basadas en competencias. *Xihmai*, Vol.2 (4). DOI: <https://doi.org/10.37646/xihmai.v2i4.90>
- Ferrucci, G. & Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú] <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5030> URI: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5030>
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de educación a distancia (RED)*, (45). <https://revistas.um.es/red/article/view/238191>
- Gardner, R. (1973). “Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition”. En J. Oller & J. Richards (eds.), *Focus on the Learner*. Rowley, Mass: *Newbury House*. <https://eric.ed.gov/?id=ED024035>

- González, E. (2015). Estudio de casos como estrategia didáctica en la formación del estudiantado en Bibliotecología. *e-Ciencias de la información*, Vol.5(2), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5511082>
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). “La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación”. *REIFO* No. 1, Vol. 14, pp. 151-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678793>
- Guzmán , Y., Flores, R., & Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación educativa (México, DF)*, Vol.12 (60), 17-40. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732012000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Guerrero, L. (2007). Argumentación y argumento. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, Vol.16, 289-320. URI: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc891m9>
- Guitart, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado en Problemas”(ABP) al “Aprendizaje Basado en la Acción”(ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9 (1), 91-91. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6182>
- Grisales, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*, Vol.15 (2), 203-218. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83424870004.pdf>
- Hernández, I., Recalde, J., & Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Latinoamericana de*

Estudios Educativos, Vol. 11 (1), 73-94.

<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa o mixta: la idea. En Metodología de la investigación. *The McGraw-Hill Companies, Inc* (pp. 24-30). URI: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2707>

Hernández, S. Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: *Mc Graw Hill* <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Huaylla, F. (2014). *Estrategias argumentativas para desarrollar la capacidad de juicio crítico, en el área de Historia, Geografía y Economía*. [Tesis, Universidad peruana Unión] <https://repositorio.upeu.edu.pe/items/11774af2-35ec-4e32-8316-f583be392603>

Jiménez, M. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*, Barcelona, GRAÓ. https://www.grao.pe/libros/10-ideas-clave-competencias-en-argumentacion-y-uso-de-pruebas-2091?srsId=AfmBOorWA-YtmZBe3efP73b4WkrvJDIRMxJ_u_RiykOI9ouCSY7TKRFJ

Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid, Editorial Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=878676>

- Lasagabaster, D. (2003). Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: *Milenio*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=172934>
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿La Universidad de Chile promueve las habilidades de argumentación escrita: ¿Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica? *Calidad en la Educación*, (43), 201-228.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n43.49>
- Matamoros, M. (2012). Pedagogía y Didáctica. A Propósito de la Resolución 5436 de 2010. *Educación y Ciencia*, (15). (2012)
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/3196
- Marín, F. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.60 (4), 6.
 DOI: <https://doi.org/10.35362/rie6041289>
- Martínez J. (2009). *Influencia del Role-Playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Enfermería* [tesis doctoral, Universidad de Alicante, España]. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14152/1/Tesis_riera.pdf
- Mercer, N. (2009). *Developing argumentation: Lessons learned in the primary school*. En Muller-Mirza, N. & Perret-Clermont, A. (Eds.), *Argumentation and education* (pp.177-194). New York: Springer.
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-0-387-98125-3>
- Navío, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Revista de*

- curriculum y formación del profesorado. Vol.11 (2)* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL1.pdf>
- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista española de educación comparada*, (16), 305–328. <https://revistas.uned.es/index.php/reec/article/view/7534>
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida, Vol.22 (2)*, 32-45. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/991-textos-argumentativos-su-produccion-en-el-aulapdf-mw6LU-articulo.pdf>
- Pontecorvo, C. & Pirchio, S. (2000). Una perspectiva evolutiva sobre las discusiones infantiles: la necesidad del otro. *Human development, Vol.43*, 361-363. <https://doi.org/10.1159/000022696>
- Ramírez, O. (2011). *La argumentación escrita en estudiantes universitarios: competencia y meta conocimiento*. [Tesis doctoral, Universidad nacional Autónoma de México] <http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0677819/Index.html>
- Rico, P, Santos, M. y Viaña, M. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. en la escuela primaria. *Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación*. <http://scielo.sld.cu/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1727-8120201800010000900005&lng=pt&pid=S1727-81202018000100009>

- Richards, J., Platt, j. & Platt, h. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona. Editorial de Ariel. 2.^a ed. (pp. [453]-465) <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282270104763776>
- Rodríguez, J., Govea, J. & Serra, C. (2013). Las vivencias del contexto en los juegos de roles. *Revista De Educación, Vol.12* (1), 97–105. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/647>
- Romero, G. (2009). “La utilización de estrategias didácticas en clase”. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, No. 23, pp. 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/GUSTAVO_ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf
- Rosales, J. (2007). Estrategias didácticas. Universidad Nacional Autónoma de México. http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf
- Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente Myths and realities of a career in teaching. *Revista de educación*, 348, 465-488. http://www.revistaeducacion.mec.es/re348_20.html
- Sánchez, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos*. [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UDEP_fba6dc29c0e9a7a057c70c7feda3ef66/Details
- Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–. (2010). “SENA: (15 de diciembre del 2010) Ejemplo en certificación por competencias laborales” <http://sena-comercio.blogspot.com/2010/12/sena-ejemploen-certificacion-por.html>

- Sepúlveda, J. & Véliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos* vol.35 no.139 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100003
- Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. *Editorial Limusa S.A. (4ª Edición)*. Grupo Noriega Editores. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf
- Tecnológico de Monterrey. (2012). Técnicas didácticas: método de casos. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/5_1.htm
https://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf
- Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 2. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tobón, S. T. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, vol.16 (1), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Tuning (2000) Proyecto Tuning 2000-2004. La Metodología Tuning. [Diapositivas de power point] <https://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0077.pdf>

- Trujillo, J. F. (2002). Plantin, Christian. La argumentación. Barcelona, *Editorial Ariel*, 2a. Edición. 2001, 160 págs. Julian Fernando Trujillo A. https://www.academia.edu/43326765/La_Argumentacion_por_Christian_Plantin_COMPLETO
- Vargas, O. (2013). Polémica alrededor del concepto competencia. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, Vol. 2(1), 122-130. <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752180014.pdf>
- Vasco, C. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura*, Vol. 62, pp. 33-41. <https://catalogo.cecar.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=20965>
- Velázquez, J. (2007). El estudio de caso en las relaciones jurídicas internacionales. México: *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, vol. VIII, 2008, pp. 849-857. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=402740623033>
- Yunes, F. T., & Salazar, A. L. (2004). La argumentación en la clase magistral. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*, núm (9) 35-47. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200903.pdf>

11.ANEXOS

Anexo 01

Cuadro de operacionalización de las variables

| Variable | Definición Conceptual | Definición Operacional | Dimensiones | Indicadores | | Técnica e Instrumento | Escala de medición |
|-------------------------------------|--|---|--|---|---|-----------------------|----------------------------|
| V.D. 1 Competencia argumentativa | Según los autores Guzmán et al., (2012), argumentar es una actividad multifacética en la que convergen aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos, afectivos y psicológicos, dependiendo siempre del contexto en que se | La argumentación se aplica para fomentar la controversia y discusión, su objetivo primordial es dar a conocer una información completa y contundente, además de intentar persuadir al lector u oyente mediante la | Conocimientos | Manejo de conceptos Uso del lenguaje manejo de sintaxis. | 1,2,3,4 | Cuestionario | Cada pregunta vale 1 punto |
| | | | Habilidades en la construcción de la argumentación | Emisión de juicios Elaboración y organización de ideas. Transiciones. Justificación. | 5,6,7,8,9, 10,11,12, 13,14,15, 16. | | |

| | | | | | | | |
|--|--|---|------------------|--|-------------------------|--|--|
| | <p>desenvuelve el individuo. En este sentido, al conceptualizarla como una competencia, resulta evaluar esencial la capacidad de movilizar de forma efectiva habilidades, conocimientos y actitudes.</p> | <p>reflexión, análisis y el razonamiento.</p> | <p>Actitudes</p> | <p>Crítica argumentada Respeto Flexible Colaboración</p> | <p>17,18, 19,20</p> | | |
|--|--|---|------------------|--|-------------------------|--|--|

Anexo 02: Instrumentos de la variable independiente:

PROPUESTA DE APRENDIZAJE

CONTENIDO CURRICULAR

MÓDULO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

I. DATOS INFORMATIVOS:

Familia Ocupacional: Mecánica Automotriz

Curso : Técnicas de Comunicación Oral.

Carrera : Mecánica Automotriz

Módulo Formativo : ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA ARGUMENTACIÓN

Semestre : II

Facilitadora : Gloria Beatriz, Leyva Cabello

Tiempo : 2 horas semanales.

II. FUNDAMENTACIÓN:

El presente módulo tiene como finalidad desarrollar la competencia argumentativa y se puedan desenvolver en el ámbito personal y profesionales con ideas y opiniones propias con argumentos sólidos, la misma que deberá ser expuesta de forma clara, coherente y

convinciente respetando las normas convencionales de la comunicación. Las estrategias también brindan las herramientas necesarias para lograr una relación asertiva y empática, solucionar conflictos y llegar a consensos, condiciones indispensables para una convivencia armónica.

III. OBJETIVOS:

- Expresar sus ideas con fluidez, corrección y claridad.
- Lograr una comunicación eficaz
- Descubrir las habilidades expresivas del participante y promover diversas formas de socialización.
- Mejorar la competencia de argumentación en los aprendices.
- Proponer argumentos que demuestren la validez de su opinión.
- Conocer la estructura de un discurso argumentativo.

IV. METODOLOGÍA:

- Análisis de lectura.
- Participación activa y disertación oral.
- Trabajo en equipo.
- Inductivo – deductivo

V. EVALUACIÓN:

- Intervenciones orales.
- Prácticas calificadas
- Pruebas escritas objetivas
- Exposición y sustentación de opiniones e ideas.

VI. MATERIAL DIDÁCTICO:

- Lecturas
- Prácticas guiadas

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Gómez, Alarco (1996) Lenguaje y comunicación
- Ventura Vera, Jorge; Lecturas Selectas – Lima Perú
- Merayo, Arturo: Curso Práctico de Técnicas de la Comunicación Oral.

COMPETENCIAS

Comprende y produce textos argumentativos que responden a diversas situaciones con adecuación, cohesión, coherencia y actitud crítica y reflexiva, expresando sus ideas, referidos a su área de estudio, valorando la importancia de la redacción y su proceso interactivo.

PRESENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA DE ARGUMENTACIÓN.

| SEM ANA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONOCIMIENTOS | ESTRATEGIAS | CRONOGRAMA | | | | | | | | | | | |
|------------|--|---|---------------------|-----------------|---|---|---|---|---------------|---|---|---|---|--|--|
| | | | | FEBRERO 2015 | | | | | MARZO 2015 | | | | | | |
| | | | | L | M | M | J | V | L | M | M | J | V | | |
| 01 | Examen de entrada | Se aplica la evaluación para conocer el nivel de desarrollo de la competencia argumentativa. | - Prueba | | X | | | | | | | | | | |
| 02 | Conocer la estructura del discurso argumentativo | La estructura del discurso argumentativo como base para una comunicación en función del desarrollo del pensamiento crítico. | - Foro de discusión | | | X | | | | | X | | X | | |
| 03 | Proponer argumentos que demuestren la validez de las | Estudios de casos reconociendo: Planteamiento de tesis Proposición de argumentos Planificación del texto final | - Estudio de casos | | | X | | | | | X | | X | | |

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°01

| Título de la actividad: Diagnóstico sobre el nivel de desarrollo de la competencia argumentativa. | | | | |
|---|---|--|--------------------|---------------------------------------|
| Área Comunicación | Docente: Leyva Cabello, GLORIA | | Semestre: II | |
| Competencias | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | TIEMPO: 60 minutos | |
| Se comunica oralmente en su lengua materna | Conocer la forma y el contenido del texto argumentativo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localiza información relevante del texto argumentativo. ✓ Deduce el tema, los subtemas, la idea principal y las conclusiones. ✓ Elabora inferencias utilizando ideas del texto leído. ✓ Opina sobre el propósito del texto y la postura del autor del texto | | |
| Espacio: | Aula de innovación | | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO | |
| | | | RECURSOS | |
| INICIO: | <p>La docente saluda cordialmente a los estudiantes y da la bienvenida a la sesión de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente les recuerda las normas de convivencia que van a permitir realizar un buen trabajo en la sesión de clase. - La docente a través de un diálogo interactúa con los estudiantes para recoger saberes previos, <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente a través de un diálogo recoge saberes previos: ¿Qué es un texto argumentativo? explica <p>Diálogo abierto sobre los ítems, a manera de introducción al tema.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente pregunta: ¿la argumentación puede ser oral y escrito? Explica: - La docente presenta el propósito de la sesión: <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: En esta actividad los estudiantes resolverán una evaluación de conocimiento sobre textos argumentativos.</p> | | 15 min | Parlantes laptop Recurso verbal |
| DESARROLLO: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente pide a los estudiantes que resuelva un examen de conocimiento sobre textos argumentativos. ✓ Luego la docente interactúa con los estudiantes según las participaciones. ✓ La docente pide a los estudiantes que desarrollen las actividades propuestas como modo explorativo. ✓ La docente monitorea el trabajo. ✓ La docente brinda alcances sobre la argumentación | | 40 | Ficha de trabajo Recurso verbal |
| CIERRE: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes • ¿Qué aprendí el día de hoy? • ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? | | 5min | Recurso verbal |

| | | | |
|----------------|--|-------------|----------------|
| | <p>ciberacoso es un riesgo que afecta el bienestar emocional de los alumnos.</p> <p>Por lo tanto, es fundamental promover un uso responsable de las redes sociales en la educación, integrándolas como herramientas de aprendizaje sin que afecten la productividad académica. Con una regulación adecuada, pueden convertirse en aliadas poderosas para el desarrollo de la educación.</p> <p>Exposición inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se solicita a los estudiantes que identifiquen los siguientes elementos en el texto: <ul style="list-style-type: none"> -Tema general: ¿Sobre qué trata el texto? -Subtemas: ¿Cuáles son los aspectos específicos abordados? -Tesis o idea principal: ¿Qué postura defiende el autor? -Conclusión: ¿Cuál es el mensaje final del texto? <p>Discusion abierta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente fomenta el pensamiento crítico mediante el Foro de discusión con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son las implicaciones del argumento del autor? ¿Cómo afecta este tema a nuestra vida cotidiana? ✓ Se invita a los estudiantes a expresar si están de acuerdo o en desacuerdo con la tesis y a justificar su postura con ejemplos. ✓ Se forman grupos de cuatro estudiantes. Cada grupo analiza un segundo texto argumentativo sobre otro tema, como "Los beneficios y riesgos del uso de la inteligencia artificial". <p>Moderación activa:</p> <p>Los grupos extraen los mismos elementos analizados previamente y comparten sus hallazgos con el resto de la clase.</p> <p>Conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente pide a los estudiantes que redacten un texto argumentativo por equipo. ✓ La docente refuerza cada intervención del foro de discusión. | | |
| CIERRE: | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿Por qué es importante argumentar de manera fundamentada? ¿Para qué me sirve lo que aprendí? | <i>5min</i> | Recurso verbal |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL FORO DE DISCUSIÓN

Equipo _____

Integrantes:

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|--|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Identifica correctamente la tesis del texto argumentativo. | | | |
| Reconoce los argumentos principales del texto. | | | |
| Diferencia la conclusión del texto y su relación con la tesis. | | | |
| Distingue el tema y los subtemas del texto leído. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Expresa una postura clara y fundamentada sobre el impacto de las redes sociales en la educación. | | | |
| Utiliza argumentos basados en información y ejemplos relevantes. | | | |
| Organiza sus ideas de manera lógica y estructurada. | | | |
| Contrapone opiniones de manera fundamentada cuando es necesario. | | | |
| Redacta un texto argumentativo considerando sus elementos. | | | |
| Actitudes | | | |
| Escucha activamente las opiniones de sus compañeros. | | | |
| Respeto opiniones diferentes en el Foro de discusión. | | | |
| Participa activamente en la discusión con aportes relevantes. | | | |
| Considera distintas perspectivas sobre el impacto de las redes sociales en la educación. | | | |

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°03

| | | | | |
|--|---|--|---------------------|--|
| Título de la actividad: Foro de discusión | | | | |
| Área Comunicación | Docente: Leyva Cabello, GLORIA | | Semestre: II | |
| Competencias | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 120 minutos | |
| Se comunica oralmente en su lengua materna. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna | Aplicar el texto argumentativo en el Foro de discusión en clase. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Define correctamente qué es un texto argumentativo. ✓ Identifica las partes de un texto argumentativo. ✓ Reconoce la importancia del foro de discusión como herramienta argumentativa. ✓ Presenta argumentos sólidos y bien estructurados. ✓ Elabora una tesis de lo sustentado. ✓ Respeta las normas de convivencia durante la discusión. | | |
| Espacio: | Aula de innovación | | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO | |
| INICIO: | <p>La docente saluda cordialmente a los estudiantes y da la bienvenida a la sesión de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente les recuerda las normas de convivencia que van a permitir realizar un buen trabajo en la sesión de clase. - La docente a través de un diálogo interactúa con los estudiantes para recoger saberes previos. <p>RECUPERACION DE SABERES PREVIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente pregunta: ¿Qué es un texto argumentativo? Los estudiantes responden según sus conocimientos previos. Se realiza un breve diálogo sobre la importancia de argumentar en la vida diaria. <p>CONFLICTO COGNITIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente pregunta: ¿Cómo podemos aplicar el texto argumentativo en un foro de discusión en clase? <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: <i>En esta actividad los estudiantes aprenden a aplicar el texto argumentativo en un foro de discusión en clase, empleando argumentos sólidos y fuentes confiables.</i></p> | | 15 min | Parlantes laptop Recurso verbal |
| | DESARROLLO: | <ul style="list-style-type: none"> - La docente a modo de preguntas, recuerda la sesión anterior y brinda alcances sobre la argumentación. - Luego la docente pide a los estudiantes que manifiesten sus apreciaciones con respecto la forma del texto argumentativo. - La docente presenta en diapositivas sobre fuentes confiables. - La docente solicita que, en equipos de 5 integrantes, investiguen y registren en un cuadro por lo menos de 4 a 5 fuentes de información confiable. - Luego la docente monitorea con los estudiantes según las inquietudes presentadas. - La docente pide a los estudiantes que expongan su tema a modo de discusión para ello pide que elaboren tres preguntas argumentativas por equipo. Por ejemplo: - ¿Es beneficioso o perjudicial el uso de los celulares en la clase? - ¿Deben las redes sociales regular el contenido que se publica, o esto atenta contra la libertad de expresión? - ¿El cambio climático es responsabilidad de los gobiernos o de los ciudadanos? | | 40 min 60 min |

| | | | |
|----------------|--|-------------|-----------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Luego se les solicita según las preguntas elaboradas, que argumenten sobre sus ventajas y desventajas, exponer argumentos a favor o en contra y Justificar su postura con ejemplos por equipo. <p>Discusión Abierta (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se abre el foro con reglas claras de respeto y argumentación fundamentada, • Los participantes presentan sus puntos de vista basados en contrastar opiniones, argumentan sobre sus ventajas y desventajas, exponen argumentos a favor o en contra y Justifican su postura con ejemplos por equipo. • Se fomenta el uso de preguntas críticas. <p>Moderación activa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente refuerza cada intervención del foro de discusión. <p>Conclusiones Grupales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo elabora una síntesis de lo sustentado. • Se identifican acuerdos y desacuerdos, nuevas ideas o perspectivas <p>La docente consolida los aprendizajes.</p> | | |
| CIERRE: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes • ¿Qué aprendí el día de hoy? • ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? | <i>5min</i> | <i>Recurso verbal</i> |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL FORO DE DISCUSIÓN

Equipo _____

Integrantes:

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|---|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Define correctamente qué es un texto argumentativo. | | | |
| Identifica las partes de un texto argumentativo. | | | |
| Reconoce la importancia del foro de discusión como herramienta argumentativa. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Presenta argumentos sólidos y bien estructurados. | | | |
| Utiliza fuentes confiables en su argumentación. | | | |
| Participa activamente en el foro de discusión. | | | |
| Elabora una síntesis de lo sustentado. | | | |
| Actitudes | | | |
| Respeto las normas de convivencia durante la discusión | | | |
| Escucha activamente a sus compañeros | | | |
| Muestra interés y disposición en la actividad. | | | |

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°04

| Título de la actividad: Foro de discusión | | | |
|---|---|---|---|
| Área Comunicación | Docente: Leyva Cabello, GLORIA | | Semestre: II |
| Competencias | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 120 minutos |
| <p>Se comunica oralmente en su lengua materna.</p> <p>Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna.</p> <p>Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna</p> | <p>Elaborar argumentos sólidos para participar de manera efectiva en un foro de discusión</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica las características de un argumento sólido. ✓ Explica la importancia de la argumentación en un foro de discusión. ✓ Selecciona temas adecuados para un foro de discusión con base en criterios establecidos. ✓ Estructura argumentos con claridad y coherencia. ✓ Justifica sus argumentos con evidencia relevante. ✓ Acepta y responde a la retroalimentación de manera reflexiva. | |
| Espacio: | Aula de innovación | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO |
| INICIO: | <p>Bienvenida y Normas de Convivencia -La docente saluda cordialmente a los estudiantes y le da la bienvenida a la sesión. -Recuerda las normas de convivencia necesarias para lograr un trabajo ordenado y respetuoso durante la clase.</p> <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS A través de un diálogo interactivo, la docente recoge los conocimientos previos de los estudiantes. Pregunta: ¿Qué es un argumento y cuál es su función en un foro de discusión? Los estudiantes responden según su conocimiento y participan en un breve diálogo sobre la importancia de los argumentos bien estructurados.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO: La docente plantea la pregunta: ¿Cómo podemos seleccionar temas adecuados y construir argumentos sólidos para un foro de discusión? Se fomenta la reflexión y participación activa de los estudiantes.</p> <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: <i>En esta actividad los estudiantes aprenden a seleccionar temas adecuados y elaborar argumentos sólidos para participar de manera efectiva en un foro de discusión en clase.</i></p> | | 15 min |
| | <p>Explicación y ejemplificación -La docente recuerda la sesión anterior y brinda información sobre la argumentación mediante preguntas dirigidas. -Explica las características de un argumento sólido: claridad, evidencia y lógica. -Presenta ejemplos de buenos y malos argumentos, analizando sus diferencias. -Se muestran criterios para la selección de temas adecuados para un foro de discusión.</p> <p>Trabajo en Equipos -Los estudiantes se organizan en equipos de 4 integrantes. -Cada equipo elige un tema relevante y justifica su selección. -Elaboran ejemplos de argumentos a favor y en contra del tema seleccionado,</p> | | 40 min 60 min |
| DESARROLLO: | | | <p>Parlantes laptop</p> <p>Recurso verbal</p> <p>Ficha de trabajo</p> <p>Recurso verbal</p> |

| | | | |
|----------------|---|-------------|----------------|
| | <p>considerando los criterios de evaluación presentados por la docente.</p> <p>-Comparan los argumentos en una discusión grupal para evaluar su fortaleza.</p> <p>Foro de Discusión</p> <p>Presentación de Argumentos</p> <p>-Cada equipo expone su tema y argumentos en un mini foro moderado por la docente.</p> <p>-Se fomenta el respeto y la escucha activa durante la discusión.</p> <p>Evaluación y reflexión grupal del foro</p> <p>-La docente refuerza las ideas clave y corrige posibles fallos argumentativos.</p> <p>-Se reflexiona sobre la importancia de la argumentación en el desarrollo del pensamiento crítico y la producción de textos.</p> | | |
| CIERRE: | <p>✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí el día de hoy? • ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? | <i>5min</i> | Recurso verbal |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL FORO DE DISCUSIÓN

Equipo _____

Integrantes:

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|--|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Identifica las características de un argumento sólido. | | | |
| Explica la importancia de la argumentación en un foro de discusión. | | | |
| Selecciona temas adecuados para un foro de discusión con base en criterios establecidos. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Estructura argumentos con claridad y coherencia. | | | |
| Justifica sus argumentos con evidencia relevante. | | | |
| Compara y evalúa la fortaleza de diferentes argumentos. | | | |
| Actitudes | | | |
| Demuestra respeto y escucha activa durante la discusión. | | | |
| Participa de manera colaborativa en su equipo. | | | |
| Acepta y responde a la retroalimentación de manera reflexiva. | | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>El parque de la Muralla ha sido durante años un espacio de recreación para las familias y deportistas. Sin embargo, en los últimos meses, se ha observado un aumento significativo de basura en sus áreas verdes, bancos y caminos principales. Según un informe municipal, el 60% de los residuos encontrados son plásticos de un solo uso, como botellas y envolturas de comida. A pesar de que existen contenedores de basura en distintos puntos, muchas personas no los utilizan adecuadamente. Además, la fauna local ha comenzado a verse afectada, ya que algunos animales han ingerido desechos plásticos.</p> <p>Caso de Resolución de Problemas: Uso de celulares en clase</p> <p>En la secundaria “Los Pinos”, algunos docentes han notado que los estudiantes pasan mucho tiempo en el celular durante las clases, lo que ha reducido su nivel de atención y participación. Algunos profesores proponen prohibir el uso de celulares en el aula, mientras que otros creen que pueden ser una herramienta educativa si se regulan adecuadamente.</p> <p>Ante esta situación, la dirección de la escuela ha convocado una reunión con los docentes y representantes de estudiantes para decidir qué hacer. Las opciones son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prohibir completamente los celulares en clase. 2. Permitir su uso solo para actividades educativas bajo supervisión. 3. Mantener la libertad de uso, pero con ciertas reglas para evitar distracciones. <p>¿Qué decisión deberían tomar? ¿Qué argumentos respaldan cada postura?</p> <p>Caso de Simulación: El debate sobre una fábrica en la comunidad</p> <p>En el pueblo de San Andrés, una empresa quiere construir una fábrica que generará empleo y desarrollo económico. Sin embargo, algunos habitantes están preocupados por la posible contaminación del aire y del agua.</p> <p>Se ha organizado una asamblea comunitaria en la que participarán diferentes grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representantes de la empresa, que explicarán los beneficios del proyecto. -Ambientalistas, que argumentarán los riesgos ecológicos. -Vecinos a favor, que destacan la necesidad de empleo. -Vecinos en contra, que temen los efectos en la salud y el ambiente. <p>Actividad 2: Exposición y argumentación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo expone su caso ante la clase, explicando: <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué trata? • ¿A qué tipo pertenece y por qué? • ¿Qué aprendizaje nos deja? <p>Actividad 3: Debate y retroalimentación</p> <p>Los compañeros pueden hacer preguntas o agregar comentarios sobre la exposición de cada equipo.</p> <p>Actividad 4: Redacción de un caso (en equipo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacta un caso, considerando los tipos de casos trabajados en clase, teniendo en cuenta los criterios de evaluación mostrados por la docente. | | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|----------------|--|-------------|----------------|
| | <p>Equipo 1: Redacta un caso descriptivo. Equipo 2: Redacta un caso de Resolución de problemas. Equipo 3: Redacta un caso de simulación. Equipo 4: Redacta un caso descriptivo.</p> <p>A continuación, un representante de cada equipo participa activamente en la lectura, análisis y exposición de los casos.</p> | | |
| CIERRE: | <p>Se organiza una discusión en la que los estudiantes responden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál de los tipos de casos les pareció más interesante o útil? • ¿Cómo pueden aplicar lo aprendido en su vida diaria o en otras asignaturas? | <i>5min</i> | Recurso verbal |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR ESTUDIO DE CASOS

Equipo _____

Integrantes:

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|---|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Identifica correctamente los tres tipos de casos (descriptivo, de resolución de problemas y de simulación). | | | |
| Explica las características y diferencias entre los tipos de casos con claridad. | | | |
| Relaciona los casos con situaciones reales, demostrando comprensión del tema. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Expone sus ideas de manera clara, organizada y coherente. | | | |
| Utiliza argumentos bien fundamentados para defender su postura. | | | |
| Redacta en equipo un caso, considerando los tipos de casos trabajados en clase: descriptivo, de resolución de problemas y simulación. | | | |
| Actitudes | | | |
| Participa activamente en la lectura, análisis y exposición de los casos. | | | |
| Escucha con respeto las opiniones de sus compañeros y argumenta de manera asertiva. | | | |
| Muestra interés en la actividad y aporta ideas para enriquecer la discusión. | | | |

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°06

| | | | |
|--|---|--|--------------------|
| Título de la actividad: Estudio de casos. | | Área Comunicación | |
| Docente: Leyva Cabello GLORIA | | Ciclo II | |
| Competencia | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 120 minutos |
| Se comunica oralmente en su lengua materna. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna | Identificar la estructura de un texto argumentativo a través del estudio de casos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica correctamente la estructura del texto argumentativo (introducción, tesis y cuerpo argumentativo). ✓ Distingue la intención del texto y la relación entre la tesis y los argumentos. ✓ Redacta una introducción clara, incluyendo tema, postura y contexto. ✓ Considera en la redacción del texto argumentativo los elementos que lo componen. ✓ Participa activamente en el trabajo en equipo, aportando ideas y escuchando a sus compañeros. | |
| Espacio: | Aula de innovación | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO |
| INICIO: | <p>La docente saluda cordialmente a los estudiantes y da la bienvenida a la sesión de clase, les recuerda las normas de convivencia que van a permitir realizar un buen trabajo en la sesión de clase.</p> <p>- La docente a través de un diálogo interactúa con los estudiantes para recoger saberes previos.</p> <p>RECUPERACION DE SABERES PREVIOS: -La docente presenta muestra un caso para que los estudiantes analicen y comenten.</p> <p>Caso: El dilema de Carla y el uso de plásticos en su comunidad</p> <p>Carla es una joven de 16 años que vive en un pequeño pueblo cerca de un río. En los últimos años, ha notado que la contaminación por plásticos ha aumentado considerablemente en su comunidad. Las bolsas, botellas y envases desechables llenan las calles y muchas veces terminan en el río, afectando la flora y fauna local.</p> <p>Preocupada por esta situación, Carla decide hablar con su familia y amigos sobre la importancia de reducir el uso de plásticos y fomentar el reciclaje. Sin embargo, algunos de sus vecinos creen que dejar de usar plástico es poco práctico y que las alternativas son demasiado costosas.</p> <p>Para convencerlos, Carla investiga sobre el impacto ambiental del plástico y propone soluciones viables que todos pueden adoptar.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO: - La docente pregunta: ¿Cómo se estructura el cuerpo argumentativo?</p> <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: En esta actividad los estudiantes identificarán la estructura, los elementos del Texto argumentativo, fortaleciendo su capacidad para interpretar, evaluar y producir textos.</p> | | 15 min |
| DESARROLLO: | <p>Trabajo en equipo y análisis de casos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente divide la clase en equipos de cuatro integrantes. • Cada equipo recibe un caso escrito con información argumentativa. | | Ficha de trabajo |

| | <p>Ejemplo de caso: Sofía y el uso excesivo del celular</p> <p>Sofía es una estudiante de secundaria que ha notado que tanto ella como sus amigos pasan demasiado tiempo usando el celular. En casa, su familia también suele estar distraída con sus dispositivos, incluso durante las comidas. Últimamente, ha sentido que las conversaciones cara a cara han disminuido y que la falta de atención en clases ha afectado su rendimiento escolar.</p> <p>Preocupada por esta situación, Sofía decide investigar sobre los efectos del uso excesivo del celular y hablar con sus amigos y familiares sobre la importancia de regular su tiempo frente a la pantalla. Sin embargo, algunos piensan que el celular es una herramienta necesaria y que no es un problema real.</p> <p>Para demostrar su punto de vista, Sofía expone evidencias sobre los efectos negativos del uso excesivo del celular y propone soluciones para lograr un equilibrio saludable.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes deben identificar y señalar en el texto los siguientes elementos: <table border="1" data-bbox="416 848 1214 1193"> <thead> <tr> <th>Título</th> <th>Posible</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tema</td> <td>Elegido</td> </tr> <tr> <td>Propósito</td> <td>Intención del texto</td> </tr> <tr> <td>Postura- tesis</td> <td>Punto de vista</td> </tr> <tr> <td>Interlocutores</td> <td>A quién va dirigido</td> </tr> <tr> <td>Registro verbal</td> <td>Objetivo y directo</td> </tr> <tr> <td>Fuente de información</td> <td>Artículo, libros, revista periódico etc.</td> </tr> <tr> <td>Tipo de texto</td> <td>Argumentativo</td> </tr> <tr> <td>Introducción</td> <td>En un párrafo Tema, postura y contexto.</td> </tr> <tr> <td>Cuerpo argumentativo</td> <td>Párrafo - argumento 1 Párrafo - argumento 2 Párrafo - argumento 3</td> </tr> </tbody> </table> <p>Monitoreo y retroalimentación</p> <p>La docente circula por los grupos, asegurándose de que los estudiantes comprendan y clasifiquen adecuadamente la información. Brinda retroalimentación individual y grupal, haciendo preguntas orientadoras como:</p> <p>¿Cómo identificaron la tesis del texto? ¿Qué argumentos respaldan esta tesis? ¿Cómo estructurarían mejor su presentación oral?</p> <p>Presentación y reflexión</p> <p>Exposición de los equipos (15 min)</p> <p>-Cada equipo presenta oralmente el análisis del caso ante la clase, explicando: -Cómo identificaron la introducción y la tesis. -Cuáles son los argumentos principales. -Cómo organizaron jerárquicamente la información.</p> <p>Redacción de un Texto argumentativo (en equipo)</p> <p>Redacta en equipo un Texto argumentativo, considerando los elementos que lo componen: Tema elegido, propósito, postura -tesis, interlocutores, registro verbal, fuente de información, tipo de texto, introducción y cuerpo argumentativo conformado por 3 párrafos, teniendo en cuenta los criterios de evaluación tales como: organizar</p> | Título | Posible | Tema | Elegido | Propósito | Intención del texto | Postura- tesis | Punto de vista | Interlocutores | A quién va dirigido | Registro verbal | Objetivo y directo | Fuente de información | Artículo, libros, revista periódico etc. | Tipo de texto | Argumentativo | Introducción | En un párrafo Tema, postura y contexto. | Cuerpo argumentativo | Párrafo - argumento 1 Párrafo - argumento 2 Párrafo - argumento 3 | <p>75</p> <p>25</p> | <p>Recurso verbal</p> |
|-----------------------|---|--------|---------|------|---------|-----------|---------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------------|--|---------------|---------------|--------------|---|----------------------|---|---------------------|-----------------------|
| Título | Posible | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tema | Elegido | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Propósito | Intención del texto | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Postura- tesis | Punto de vista | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Interlocutores | A quién va dirigido | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Registro verbal | Objetivo y directo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fuente de información | Artículo, libros, revista periódico etc. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tipo de texto | Argumentativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Introducción | En un párrafo Tema, postura y contexto. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cuerpo argumentativo | Párrafo - argumento 1 Párrafo - argumento 2 Párrafo - argumento 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|---------|--|------|----------------|
| | los elementos del texto argumentativo en un orden jerárquico adecuado y formular argumentos coherentes y sustentados con información relevante. | | |
| CIERRE: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes • ¿Qué aprendí el día de hoy? • ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? | 5min | Recurso verbal |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL ESTUDIO DE CASOS

Equipo _____

Integrantes:

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|--|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Identifica correctamente la estructura del texto argumentativo (introducción, tesis y cuerpo argumentativo). | | | |
| Distingue la intención del texto y la relación entre la tesis y los argumentos. | | | |
| Organiza los elementos del texto argumentativo en un orden jerárquico adecuado. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Redacta una introducción clara, incluyendo tema, postura y contexto. | | | |
| Formula argumentos coherentes y sustentados con información relevante. | | | |
| Considera en la redacción del texto argumentativo los elementos que lo componen. | | | |
| Actitudes | | | |
| Participa activamente en el trabajo en equipo, aportando ideas y escuchando a sus compañeros. | | | |
| Respeto los turnos de palabra y demuestra una actitud abierta ante la retroalimentación. | | | |
| Muestra interés y responsabilidad en la realización de la actividad. | | | |

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°07

| | | | |
|--|---|--|--|
| Título de la actividad: Estudio de casos | | Área Comunicación | |
| Docente: Leyva Cabello, GLORIA | | Semestre: II | |
| Competencias | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 120 minutos |
| Se comunica oralmente en su lengua materna. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna | Aplicar los tipos de casos, argumentando de manera coherente. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace uso adecuado de ejemplos y evidencias. ✓ Desarrollo lógico y coherente del argumento. ✓ Capacidad para elegir y aplicar un tipo de caso adecuado. ✓ Uso adecuado de ejemplos y evidencias. ✓ Capacidad para elegir y aplicar un tipo de caso adecuado. ✓ Actitud de apertura hacia otras opiniones. ✓ Participación activa en la construcción del argumento | |
| Espacio: | Aula de innovación. | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO |
| INICIO: | <p>La docente saluda cordialmente a los estudiantes y da la bienvenida a la sesión de clase. a docente les recuerda las normas de convivencia que van a permitir realizar un buen trabajo en la sesión de clase.</p> <p>RECUPERACION DE SABERES PREVIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente plantea la siguiente pregunta: ¿Qué entienden por "argumento"? ¿En qué situaciones solemos usar argumentos? - Explorar ejemplos cotidianos: Ejemplo de una conversación entre amigos sobre qué película ver, ¿cómo intentan convencer a los demás? - Definición breve: Un argumento es una idea o razonamiento que tiene como fin convencer a alguien de algo. <p>CONFLICTO COGNITIVO:</p> <p>La docente presenta a los estudiantes la siguiente situación conflictiva (a través de un caso práctico):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caso: Imagina que tu mejor amigo te pide ayuda para decidir qué carrera estudiar. Tú crees que debe estudiar Medicina, pero él está considerando Derecho. ¿Cómo le argumentarías tu postura? • Reflexión grupal: Preguntar a los estudiantes si creen que en este caso se pueden usar diferentes tipos de argumentos y cómo podrían cambiar su enfoque dependiendo de la situación o el tipo de público. <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: En esta actividad los estudiantes aprenden sobre diferentes tipos de casos argumentativos, cómo reconocerlos y cómo utilizarlos para fortalecer nuestras habilidades argumentativas, tanto en la comprensión lectora como en la producción de textos</p> | | 15 <i>min</i> |
| DESARROLLO: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente presenta tres ejemplos breves de casos reales sin mencionar aún su clasificación (uno descriptivo, uno de resolución de problemas y uno de simulación). <p>Caso 1: La contaminación del río Rímac.</p> <p>El río San Lucas, que atraviesa varias comunidades, ha sido durante años una fuente de agua para los habitantes y un hábitat para diversas especies. Sin embargo, en la última década, su color ha cambiado y su olor se ha vuelto desagradable. Estudios recientes indican que los desechos industriales y domésticos han aumentado, afectando la calidad del agua y la vida acuática. Los habitantes han notado que cada vez hay menos peces y que algunas personas han presentado problemas en la piel después de entrar en contacto con el agua.</p> | | 40 <i>min</i> 60 <i>min</i> |
| | | | Parlantes laptop Recurso verbal Ficha de trabajo Recurso verbal |

| | | | |
|----------------|---|------|----------------|
| | <p>Caso 2: El uso del uniforme en la escuela.</p> <p>En la escuela secundaria "Nueva Esperanza", un grupo de estudiantes ha solicitado que se elimine la obligatoriedad del uniforme escolar, argumentando que la ropa casual les permite expresarse mejor y estar más cómodos. Sin embargo, algunos docentes y padres creen que el uniforme fomenta la igualdad y el sentido de pertenencia. La dirección de la escuela debe tomar una decisión sobre si mantener el uso obligatorio del uniforme, permitir que los estudiantes elijan su vestimenta o encontrar una solución intermedia.</p> <p>Caso 3: Debate sobre la instalación de una fábrica en la comunidad</p> <p>En el pueblo de San Antonio de Huarochiri, una empresa ha propuesto construir una fábrica que generaría empleo para los habitantes. Sin embargo, algunos vecinos temen que esto cause contaminación y afecte la calidad del aire y del agua. En una reunión comunitaria, se han organizado grupos con diferentes posturas: algunos apoyan el proyecto por los beneficios económicos, mientras que otros exigen medidas para minimizar el impacto ambiental. Se abre un espacio de diálogo donde cada grupo deberá argumentar su punto de vista antes de que las autoridades tomen una decisión.</p> <p>Lectura y análisis de los tipos de casos</p> <p>Actividad 1: Identificación de los tipos de casos La docente explica los tres tipos de casos y sus características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caso descriptivo: Presenta un hecho sin necesidad de resolverlo. • Caso de resolución de problemas: Plantea una situación donde se debe tomar una decisión. • Caso de simulación: Involucra la dramatización o asunción de roles para representar una problemática. <p>En equipos leen los 3 casos presentados e identifican de qué tipo de caso se trata y justifican su respuesta.</p> <p>Actividad 2: Exposición y argumentación -Cada grupo expone su análisis, explicando qué tipo de caso es y defendiendo su postura con argumentos claros y ejemplos. -Los demás compañeros pueden hacer preguntas o aportar nuevas ideas sobre los casos expuestos.</p> <p>Actividad 3: trabajo en equipos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriben una breve justificación del caso expuesto. <p>La docente direcciona la actividad, retroalimentando el trabajo en equipo.</p> | | |
| CIERRE: | <p>✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí el día de hoy? • ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? | 5min | Recurso verbal |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL ESTUDIO DE CASOS

Equipo _____

Integrantes:

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|---|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Hace uso adecuado de ejemplos y evidencias. | | | |
| Desarrollo lógico y coherente del argumento. | | | |
| Capacidad para elegir y aplicar un tipo de caso adecuado. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Uso adecuado de ejemplos y evidencias. | | | |
| Desarrollo lógico y coherente del argumento. | | | |
| Capacidad para elegir y aplicar un tipo de caso adecuado. | | | |
| Actitudes | | | |
| Actitud de apertura hacia otras opiniones. | | | |
| Respeto en la interacción y argumentación. | | | |
| Participación activa en la construcción del argumento. | | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>-El uso de animales en la investigación científica: Un estudiante representará a un científico, otro a un defensor de los derechos de los animales, otro a un político y otro a un ciudadano común.</p> <p>-El cambio climático: Un estudiante será un ecologista, otro un empresario, otro un político y otro un agricultor.</p> <p>Reglas del juego de roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cada miembro del grupo debe defender su postura respetando las reglas del argumento. -Deben hacer uso de la cohesión y coherencia en sus intervenciones. -El grupo debe tomar notas y trabajar juntos para organizar los argumentos. -Después de la intervención, los compañeros deben hacer preguntas o contraargumentos para evaluar la solidez de la argumentación. <p>Desarrollo del Juego de Roles</p> <p>El objetivo es lograr que los estudiantes participen activamente en la construcción y defensa de sus posturas, produciendo argumentos adecuados, coherentes y reflexivos.</p> <p>Dinámica:</p> <p>-Asignación de roles: Cada grupo recibe un tema polémico y asigna roles entre sus miembros.</p> <p>-Tiempo de preparación (10 minutos): Los estudiantes deben investigar brevemente sobre su rol y preparar sus argumentos, utilizando ejemplos y hechos relevantes.</p> <p>Simulación de la discusión (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes comienzan a defender su postura, respetando los turnos de palabra. Cada estudiante debe argumentar de manera lógica y reflexiva, respondiendo a las preguntas o contraargumentos de los demás. <p>Reflexión y retroalimentación grupal (10 minutos)</p> <p>El objetivo es reflexionar sobre las intervenciones y dar retroalimentación sobre el uso de la argumentación.</p> <p>Dinámica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Después de cada simulación, se realiza una breve reflexión en grupo. -Cada grupo debe compartir qué tan efectivos fueron en su defensa y cómo podrían mejorar sus argumentos. -Los compañeros y el docente pueden dar sugerencias y retroalimentación sobre la claridad, coherencia y actitud crítica de las intervenciones. <p>Producción individual de texto argumentativo (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Después de haber practicado el juego de roles, los estudiantes deben escribir un texto argumentativo de 300 palabras defendiendo una postura sobre el tema discutido. -Deben asegurarse de utilizar los conocimientos adquiridos sobre cohesión, coherencia y desarrollo de ideas. -Pueden basarse en las intervenciones de sus compañeros durante el juego de roles, pero deben organizar sus pensamientos de manera escrita y clara. <p>Reflexión final (5 minutos)</p> | <p><i>min</i></p> <p>80 <i>min</i></p> | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|-----------------------|--|-------------|-----------------------|
| | <p>Dinámica:</p> <p>Preguntas para reflexionar:</p> <p>¿Cómo fue la experiencia de defender tu postura en el juego de roles? ¿Qué aprendiste sobre la construcción de argumentos sólidos y coherentes? ¿Cómo te sentiste al escuchar otras perspectivas y defender la tuya?</p> <p>Cierre:</p> <p>Recordarles que la argumentación es una habilidad que se debe practicar y que en la vida cotidiana nos ayuda a tomar decisiones informadas y a dialogar con respeto.</p> | | |
| <p>CIERRE:</p> | <p>✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí el día de hoy?, ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? | <p>5min</p> | <p>Recurso verbal</p> |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR JUEGO DE ROLES

Equipo _____

Integrantes:

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|--|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Identifica correctamente los tipos de casos argumentativos. | | | |
| Explica adecuadamente la estructura de un texto argumentativo: introducción, el desarrollo y la conclusión. | | | |
| Define correctamente los conceptos clave de la argumentación. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Desarrolla argumentos claros y bien fundamentados con un argumento sólido respaldado por ejemplos o evidencia. | | | |
| Mantiene coherencia y cohesión en la construcción de su argumentación, organizando sus ideas de manera lógica y fluida, sin interrupciones ni contradicciones. | | | |
| Responde de manera adecuada a contraargumentos. | | | |
| Actitudes | | | |
| Muestra respeto por las opiniones de los demás. | | | |
| Participa activamente en las discusiones. | | | |
| Demuestra actitud reflexiva y crítica frente a su propio argumento. | | | |

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°10

| | | | |
|--|---|---|---|
| Título de la actividad: JUEGO DE ROLES. | | | Área Comunicación |
| Docente: Leyva Cabello GLORIA | | | Ciclo II |
| Competencias | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 180 minutos |
| Se comunica oralmente en su lengua materna. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna | Desarrollar la capacidad para comprender y producir textos argumentativos a través de la estrategia del juego de roles. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica los tipos de argumentos (lógicos, éticos, emocionales) y su función en un texto argumentativo. ✓ Conoce la estructura de un texto argumentativo (introducción, desarrollo, conclusión). ✓ Presenta argumentos coherentes y bien estructurados, utilizando ejemplos relevantes. ✓ Utiliza estrategias de cohesión y coherencia, organiza las ideas de manera fluida y adecuada, usando conectores lógicos para garantizar la coherencia entre las partes del argumento. ✓ Demuestra actitud reflexiva y crítica y es capaz de evaluar sus propios argumentos, reflexionar sobre sus debilidades y mejorar sus intervenciones. | |
| Espacio: | Aula de innovación. | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO |
| INICIO: | <p>Los estudiantes reciben el saludo y la bienvenida a la sesión por parte de la docente. Responden a la asistencia y recuerdan las normas de convivencia.</p> <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <p>Se pregunta: ¿Qué es un argumento? ¿Cómo podemos justificar una opinión de manera convincente? ¿Qué errores pueden debilitar un argumento?</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO</p> <p>Se plantea un dilema a resolver mediante argumentación en juego de roles:</p> <p>"El gobierno ha propuesto prohibir los vehículos de gasolina en la ciudad en un plazo de 5 años para reducir la contaminación. Sin embargo, algunos ciudadanos están en contra de esta medida porque afectaría la economía y la movilidad."</p> <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: En esta actividad los estudiantes se enfrentan a diversas situaciones argumentativas, comprendan las posturas involucradas, y son capaces de producir argumentos sólidos y bien estructurados, tanto de forma oral como escrita.</p> | | <p style="text-align: center;">15 min</p> <p>Parlantes laptop Recurso verbal</p> |
| DESARROLLO: | <p>Actividad 1: Introducción al Juego de Roles (10 minutos)</p> <p>Dinámica: -Dividir a los estudiantes en grupos pequeños (de 4 personas) y asignarles un tema controversial.</p> <p>Ejemplos de temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . El uso de tecnologías en la educación. . La legalización de las drogas. . El cambio climático y sus consecuencias. <p>Asignación de roles:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dentro de cada grupo, cada estudiante tomará un rol (por ejemplo, un político, un científico, un ciudadano común, un empresario, etc.). -Cada rol defenderá una postura relacionada con el tema. <p>-Instrucciones de juego de roles:</p> | | <p style="text-align: center;">20 min</p> <p style="text-align: center;">60 min</p> <p style="text-align: center;">80 min</p> <p>Ficha de trabajo Recurso verbal</p> |

- . Cada miembro del grupo debe defender su postura con argumentos bien fundamentados.
- . Los estudiantes deben escuchar activamente a sus compañeros y hacer preguntas o contraargumentos.

Actividad 2: Preparación para el Juego de Roles (15 minutos)

Dinámica:

- Los estudiantes deben investigar brevemente sobre el tema que se les asigna y preparar argumentos sólidos para defender su rol. Pueden usar datos, ejemplos o situaciones relevantes.
- Durante este tiempo, pueden hacer uso de recursos como libros, artículos o notas previas sobre el tema, y tomar apuntes sobre los principales puntos que deben abordar.

Instrucciones:

- Los estudiantes deben asegurarse de que sus argumentos sean lógicos, bien estructurados y presentados de manera respetuosa, tomando en cuenta las perspectivas de los demás.

Actividad 3: Juego de Roles: Debate y Argumentación (20 minutos)

Dinámica

Comienzo del juego de roles:

- Cada grupo comienza su debate argumentativo. Un estudiante puede iniciar presentando su postura, y luego los demás deben intervenir defendiendo sus puntos de vista.
- El maestro facilita el debate, asegurándose de que cada estudiante tenga la oportunidad de hablar y respetando el tiempo de intervención de cada uno.

Reglas del debate:

- Los estudiantes deben responder a las preguntas y contraargumentar de manera lógica.
- El debate debe ser respetuoso, escuchando todas las posturas sin interrumpir.
- Los estudiantes deben asegurarse de utilizar cohesión y coherencia en sus intervenciones (conectores, organización lógica de ideas).

Actividad 4: Reflexión sobre el Debate (10 minutos)

Dinámica

- Se realiza una reflexión grupal: ¿Cómo fue la experiencia de defender tu postura en el juego de roles? ¿Qué aprendiste sobre la importancia de la argumentación? ¿Cómo fue responder a los contraargumentos?

Actividad 5: Producción escrita: Reflexión final

- Después de la reflexión, los estudiantes deben escribir un texto argumentativo (300 palabras) en el que defiendan su postura, considerando las pautas de juego de roles trabajado en clase:

Instrucciones para la escritura:

| | | | |
|----------------|--|-------------|----------------|
| | <p>1. Deben buscar un tema controversial, como: el caos vehicular en la ciudad de Lima, el uso de celulares en el aula, la tala ilegal de arboles, entre otros.</p> <p>2. Dentro de cada grupo, cada estudiante tomará un rol (por ejemplo, un político, un científico, un ciudadano común, un empresario, etc.). Cada rol defenderá una postura relacionada con el tema.</p> <p>3. Considerar que el Texto argumentativo debe en la introducción explicar brevemente el tema y la postura defendida. En el Desarrollo, debe Presentar argumentos sólidos, utilizando ejemplos o datos que respalden la postura y en la Conclusión, debe resumir los puntos clave y reforzar la importancia de la postura defendida.</p> <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua: Durante el juego de roles, se evaluará el uso de los criterios de cohesión, coherencia y actitud crítica. • Evaluación del texto argumentativo: Los textos escritos serán evaluados en función de la claridad, la estructuración adecuada del argumento, la cohesión y la coherencia. | | |
| CIERRE: | <p>✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí el día de hoy?, ¿Cómo lo aprendiste? ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? • Reflexión grupal sobre el impacto del juego de roles en la argumentación. | <i>5min</i> | Recurso verbal |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL JUEGO DE ROLES

Equipo _____

Integrantes:

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°11 Y 12

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|---|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Identifica los tipos de argumentos (lógicos, éticos, emocionales) y su función en un texto argumentativo. | | | |
| Conoce la estructura de un texto argumentativo (introducción, desarrollo, conclusión). | | | |
| Explica los elementos clave de un argumento (tesis, justificación, evidencia). | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Presenta argumentos coherentes y bien estructurados, utilizando ejemplos relevantes. | | | |
| Utiliza estrategias de cohesión y coherencia, organiza las ideas de manera fluida y adecuada, usando conectores lógicos para garantizar la coherencia entre las partes del argumento. | | | |
| Responde de manera adecuada a contraargumentos, sabe defender su postura frente a los contraargumentos, mostrando razonamiento y respeto hacia las opiniones opuestas. | | | |
| Actitudes | | | |
| Participa activamente en la discusión, se involucra activamente, aportando ideas y defendiendo su postura durante el debate o discusión. | | | |
| Muestra respeto por las opiniones de los demás, escucha y responde a las ideas de otros con respeto, sin interrumpir ni descalificar. | | | |
| Demuestra actitud reflexiva y crítica y es capaz de evaluar sus propios argumentos, reflexionar sobre sus debilidades y mejorar sus intervenciones. | | | |

| | | | |
|--|--|--|--------------------------|
| Título de la actividad: Aprendizaje basado en problemas (ABP) | | | Área Comunicación |
| Docente: Leyva Cabello GLORIA | | | Ciclo II |
| Competencias | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 180 minutos |
| Se comunica oralmente en su lengua materna Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. | Comprender y producir textos argumentativos utilizando el ABP. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica la estructura de un texto argumentativo (tesis, argumentos, evidencias y contraargumentos). ✓ Comprende la temática planteada en el problema. ✓ Reconoce la importancia de la argumentación en el contexto social o académico. ✓ Desarrolla argumentos sólidos, bien fundamentados y respaldados por evidencias. | |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna | | ✓ Respeto y disposición para escuchar diferentes puntos de vista durante el debate. | | |
| Espacio: | Aula de innovación | | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | TIEMPO | RECURSOS | |
| INICIO: | <p>Los estudiantes reciben el saludo y la bienvenida a la sesión de la experiencia curricular. Responden a la asistencia y recuerdan las normas de convivencia.</p> <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <p>La docente plantea la siguiente pregunta: ¿Qué es un texto argumentativo? ¿Cuáles son las partes de un texto argumentativo? Diálogo abierto.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO</p> <p>La docente presenta un problema actual (por ejemplo, sobre la educación en línea).</p> <p>-Se les muestra un video corto o una noticia relacionada con el tema.</p> <p>-Realizar una lluvia de ideas donde los estudiantes respondan: ¿Qué opinan sobre este tema? ¿Por qué? ¿Qué les parece lo más importante de discutir?</p> <p>-Escribir sus respuestas en la pizarra para activarlas como referencia durante la clase.</p> <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: en esta actividad los estudiantes desarrollarán la capacidad de comprender y producir textos argumentativos de manera efectiva, utilizando el aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia pedagógica.</p> | 25 min | Parlantes laptop Recurso verbal | |
| DESARROLLO: | <p>Actividad 1: Explicación del concepto de texto argumentativo (20 minutos)</p> <p>-La docente explica las características principales de los textos argumentativos: tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión.</p> <p>-Leer juntos un texto argumentativo (por ejemplo, sobre el uso de las redes sociales).</p> <p>-A continuación, realizar una breve discusión guiada sobre los elementos del texto leído:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuál es la tesis o postura central del autor? ▪ ¿Cuáles son los argumentos que apoya dicha tesis? ▪ ¿El autor presenta contraargumentos? ¿Cómo los refuta? ▪ ¿Qué tipo de conclusión se ofrece? <p>Actividad 2: Formulación del problema para el ABP.</p> <p>-El docente introduce un problema o pregunta abierta relacionada con un tema de actualidad que involucra aspectos éticos, sociales o políticos, lo cual genera interés y reflexión.</p> <p>Ejemplo de pregunta:</p> <p>"¿Deberían los gobiernos regular el uso de las redes sociales para proteger a los jóvenes de la desinformación?"</p> <p>-Contextualización: Antes de formular la pregunta, el docente puede hacer una breve introducción que conecte con la realidad actual, utilizando noticias recientes o situaciones cotidianas relacionadas con el tema. Por ejemplo:</p> <p>¿Han escuchado hablar de casos recientes donde las redes sociales han influido en las decisiones de los jóvenes?</p> | 60 min 80 min | Ficha de trabajo Recurso verbal | |

¿Qué opinan sobre el impacto de la desinformación en plataformas como Facebook o You tube?
Este contexto ayudará a los estudiantes a ver la relevancia del problema en sus vidas y en la sociedad.

Actividad 3: Dividir a los estudiantes en grupos pequeños.

Formación de grupos: Los estudiantes se dividen en grupos de 4 a 5 personas. Los grupos deben ser heterogéneos en términos de habilidades de lectura y escritura, para fomentar la colaboración y el intercambio de ideas.

Asignación de posturas: la docente asigna a cada grupo una postura para defender, ya sea a favor o en contra de la afirmación planteada.

- Grupo 1 y 2: Debe argumentar a favor de la regulación por parte de los gobiernos.
- Grupo 3 y 4: Debe argumentar en contra de la regulación.

Esto les da un marco claro para enfocar sus discusiones, promoviendo la capacidad de argumentar desde diferentes perspectivas.

Actividad 4: Discusión y lluvia de ideas.

- **Discusión en equipo:** Los estudiantes deben discutir dentro de sus grupos y organizar sus pensamientos, tomando en cuenta los siguientes puntos clave:
 - ¿Cuál es la postura que deben defender?
 - ¿Cuáles son los argumentos principales que respaldan esta postura?
 - ¿Qué contraargumentos pueden anticipar?
 - ¿Cómo podrían refutar esos contraargumentos?
- **Lluvia de ideas:** la docente proporciona guías para estructurar la lluvia de ideas:
 - ¿Qué evidencia o datos pueden utilizar?
 - ¿Qué experiencias o ejemplos pueden mencionar?
 - ¿Cuáles son las posibles consecuencias de aceptar o rechazar la propuesta?

Mientras los estudiantes discuten, deben tomar notas o registrar sus argumentos en un papel o en la pizarra. Esto les ayudará a organizar sus ideas de manera efectiva, facilitando la escritura del texto argumentativo en la siguiente parte de la clase.

Actividad 5: Preparación para la presentación.

- **Organización final de ideas:** Los grupos deben organizar sus argumentos y contraargumentos en un esquema básico que incluya los puntos más importantes que desean presentar. Este esquema será útil más adelante cuando redacten sus textos argumentativos.
- **Preparación para compartir:** Los grupos se preparan para compartir brevemente sus puntos clave con el resto de la clase. El docente da algunas recomendaciones sobre cómo presentar argumentos de manera clara y respetuosa durante el debate posterior.

Actividad 6: Lectura y análisis de textos argumentativos (15 minutos)

| | | | |
|----------------|---|-------|----------------|
| | <p>-Los estudiantes leen un par de textos argumentativos relacionados con el tema planteado.</p> <p>-Después de la lectura, los estudiantes deben identificar los puntos clave en el texto (tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión).</p> <p>-Se les anima a reflexionar sobre las estrategias que los autores utilizaron para fortalecer sus puntos de vista.</p> <p>Actividad 7: Producción escrita (25 minutos)</p> <p>-Los estudiantes, en grupos o de manera individual, deben redactar un texto argumentativo sobre el tema trabajado, defendiendo la postura que han asumido (a favor o en contra del control de redes sociales).</p> <p>-Deben seguir la estructura del texto argumentativo, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tesis clara. ▪ Argumentos bien fundamentados. ▪ Posibles contraargumentos y refutaciones. ▪ Conclusión que resuma su postura. | | |
| CIERRE: | <p>-La docente pide a los estudiantes que reflexionen sobre la experiencia de escribir, debatir y escuchar diferentes puntos de vista.</p> <p>-Se plantean preguntas de cierre: ¿Qué aprendieron sobre los textos argumentativos? ¿Cómo puede esta habilidad ser útil en su vida cotidiana?</p> <p>-Finalmente, el docente resume los aspectos clave de la clase y deja una tarea de seguimiento: escribir un texto argumentativo sobre un tema diferente de forma individual.</p> | 15min | Recurso verbal |

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|---|-----------|-----------|-------------------|
| Conocimientos | | | |
| Identifica la estructura de un texto argumentativo (tesis, los argumentos, contraargumentos y la conclusión). | | | |
| Comprende la temática planteada en el problema. | | | |
| Reconoce la importancia de la argumentación en el contexto social o académico. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Claridad y coherencia en la exposición de la postura. | | | |
| Desarrolla argumentos sólidos, bien fundamentados y respaldados por evidencias. | | | |
| Uso adecuado de la refutación y contraargumentos. | | | |
| Actitudes | | | |
| Participa activamente del trabajo en equipo. | | | |
| Respeto y disposición para escuchar diferentes puntos de vista durante el debate. | | | |
| Responsabilidad en el cumplimiento de tareas y tiempos establecidos. | | | |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL ABP

Equipo _____

Integrantes:

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°13

| | | | | |
|--|---|--|--------------------------|---|
| Título de la actividad: Aprendizaje basado en problemas (ABP) | | | Área Comunicación | |
| Docente: Leyva Cabello, GLORIA | | | Semestre: II | |
| Competencias | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 180 minutos | |
| Se comunica oralmente en su lengua materna. Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna | Aplicar el ABP en contextos reales y desarrollar la competencia de argumentación. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demuestra comprensión sobre el tema tratado (la problemática presentada) ✓ Identifica los elementos clave de un texto argumentativo (tesis, argumentos, conclusión). ✓ Presenta una tesis clara y bien definida en su texto argumentativo. ✓ Organiza sus argumentos de manera lógica y los sustenta con ejemplos o evidencia. ✓ Participa activamente en las discusiones grupales y respeta las opiniones de los demás. ✓ Escucha activamente las opiniones de sus compañeros y responde de manera respetuosa. | | |
| Espacio: | Aula de innovación | | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO | RECURSOS |
| INICIO: | <p>Los estudiantes reciben el saludo y la bienvenida a la sesión, se les recuerda las normas de convivencia y responden a la asistencia</p> <p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <p>La docente inicia con una breve conversación para conocer si los estudiantes han participado previamente en debates o discusiones sobre temas actuales. Pregunta: ¿Qué entienden por "argumentar"? ¿En qué situaciones creen que es importante argumentar? ¿Qué tipo de argumentos han escuchado o utilizado? Luego escribe las respuestas en la pizarra para visibilizar las ideas de los estudiantes.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO</p> <p>La docente realiza la presentación de un problema real y conflictivo para los estudiantes, relacionado con un tema de actualidad y de interés para ellos. Ejemplo: "En la ciudad se ha propuesto la instalación de una nueva estación de tren. Algunas personas piensan que traerá muchos beneficios, mientras que otras creen que causará más problemas. ¿Qué opinas tú?"</p> | | 25 <i>min</i> | Parlantes laptop Recurso verbal |

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| | <p>La docente plantea el siguiente desafío: "Necesitamos tomar una decisión sobre este tema, pero para tomarla debemos argumentar de manera clara y lógica. ¿Cómo podemos argumentar en favor o en contra de esta propuesta?"</p> <p>PROPÓSITO DE LA CLASE: en esta sesión los estudiantes aplican la estrategia del ABP para desarrollar la capacidad de argumentación en un contexto real.</p> | | |
| DESARROLLO: | <p>Actividad 1: Desarrollo del ABP</p> <p>Lectura y análisis de Textos:</p> <p>La docente distribuye textos argumentativos (artículos de opinión, ensayos, informes) relacionados con el tema del problema.</p> <p>Por ejemplo: artículos sobre el impacto de las estaciones de tren en las comunidades.</p> <p>Los estudiantes leen los textos en parejas y realizan un análisis grupal de los argumentos presentados.</p> <p>Guía de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué postura toma el autor sobre el tema? • ¿Qué argumentos presenta para defender su postura? • ¿Qué recursos utiliza el autor para persuadir al lector? • ¿Qué puntos de vista se mencionan en contra de la propuesta? <p>Actividad 2: Redacción del Texto Argumentativo</p> <p>Los estudiantes, de manera individual, deben escribir un texto argumentativo de una página donde expongan su postura sobre el problema planteado (por ejemplo, a favor o en contra de la instalación de la estación de tren), sustentado con argumentos sólidos y bien estructurados.</p> <p>La docente proporciona una guía para la redacción del texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción: Presentación del tema y tesis (postura personal). • Desarrollo: Argumentos que sustentan la tesis. • Conclusión: Resumen de la postura y refuerzo de los argumentos principales. <p>Actividad 3: Presentación y retroalimentación</p> <p>Los estudiantes, en pequeños grupos, presentan sus textos argumentativos frente a sus compañeros, argumentando su postura de manera clara y lógica.</p> <p>Los compañeros pueden hacer preguntas o proporcionar comentarios sobre los argumentos presentados.</p> <p>La docente ofrece retroalimentación a cada presentación, destacando los puntos fuertes y sugiriendo mejoras.</p> | <p>60 <i>min</i></p> <p>80 <i>min</i></p> | <p>Ficha de trabajo</p> <p>Recurso verbal</p> |
| CIERRE: | La docente lidera una breve reflexión final: | | Recurso verbal |

| | | | |
|--|---|---------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué han aprendido sobre el proceso de argumentación? • ¿Cómo puede aplicarse este proceso en situaciones de la vida diaria? • ¿Qué aspectos mejoraron en sus habilidades argumentativas? <p>Los estudiantes escriben una breve reflexión personal sobre la importancia de argumentar de manera efectiva, y cómo esta habilidad les puede servir en su vida cotidiana y futura.</p> | <i>15 min</i> | |
|--|---|---------------|--|

| CRITERIOS | SÍ | NO | COMENTARIO |
|---|----|----|------------|
| Conocimientos | | | |
| Demuestra comprensión sobre el tema tratado (la problemática presentada) | | | |
| Identifica los elementos clave de un texto argumentativo (tesis, argumentos, conclusión). | | | |
| Demuestra conocimiento de los recursos retóricos utilizados en los textos argumentativos. | | | |
| Habilidades en la construcción de la argumentación | | | |
| Presenta una tesis clara y bien definida en su texto argumentativo. | | | |
| Organiza sus argumentos de manera lógica y los sustenta con ejemplos o evidencia. | | | |
| Defiende su postura de manera persuasiva y razonada, considerando diferentes perspectivas del problema. | | | |
| Actitudes | | | |
| Participa activamente en las discusiones grupales y respeta las opiniones de los demás. | | | |
| Escucha activamente las opiniones de sus compañeros y responde de manera respetuosa. | | | |
| Muestra compromiso en la tarea de redactar su texto argumentativo y es responsable de su aprendizaje. | | | |

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL ABP

Equipo _____

Integrantes:

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°14

| | | | | |
|--|--|--|---------------------|--|
| Título de la actividad: Elaboramos conclusiones: Examen de salida | | | Área Comunicación | |
| Docente: Leyva Cabello GLORIA | | | Semestre: II | |
| Competencia | CAPACIDADES | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 60 minutos | |
| Escribe diversos tipos de textos en lengua materna | - La competencia argumentativa | ✓ Escribe una conclusión que sea congruente con la tesis, que la ratifique y refuerce con sugerencias, interrogantes, valoraciones o frases impactantes. | | |
| Espacio: | Aula de innovación | | | |
| MOMENTOS | ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS | | TIEMPO | RECURSOS |
| INICIO: | <p>La docente saluda cordialmente a los estudiantes y da la bienvenida a la sesión de clase. a docente les recuerda las normas de convivencia que van a permitir realizar un buen trabajo en la sesión de clase.</p> <p>- La docente a través de un diálogo interactúa con los estudiantes para recoger saberes previos.</p> <p>RECUPERACION DE SABERES PREVIOS:</p> <p>- La docente a través de un diálogo recoge saberes previos: ¿cuál es la estructura de un párrafo de conclusión? explica</p> <p>Diálogo abierto sobre los ítems, a manera de introducción al tema.</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO:</p> <p>- La docente pregunta: ¿Se puede incluir ideas nuevas en la conclusión? Explica:</p> <p>- La docente presenta el propósito de la sesión:</p> <p>PROPÓSITOS DE LA SESIÓN: El estudiante redacta una conclusión clara y coherente, teniendo en cuenta las estrategias y <i>estructura del párrafo</i>, <i>demonstrando congruencia con la tesis</i>.</p> | | 15 min | Parlantes laptop Recurso verbal |
| DESARROLLO: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ La docente pide a los estudiantes que lean sus argumentos y subrayen las ideas principales propuesta en su texto argumentativo. ✓ La docente pide que luego subrayen la oración que afirma o niega su postura. ✓ La docente monitorea la actividad y luego pide a los estudiantes que lean sus respuestas. ✓ Luego la docente retroalimenta el proceso. ✓ Socializan sus argumentos con sus compañeros. ✓ Luego la docente, pide a los estudiantes que desarrollen un examen de salida de todos los aprendizajes abordados. | | 40 min | Ficha de trabajo Recurso verbal |
| CIERRE: | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes reflexionan sobre lo trabajado respondiendo a las siguientes interrogantes <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendí el día de hoy?, ¿Cómo lo aprendiste? • ¿Para qué me sirve lo que he aprendido? | | 5min | Recurso verbal |

Anexo 03

Instrumentos de recolección de datos de la variable dependiente pretest y post test

PRUEBA DE COMUNICACIÓN

Apellidos y nombres: _____

Semestre: II

Área: MECÁNICA AUTOMOTRIZ

Indicaciones:

Estimado (a) estudiante, el presente test, tiene como objetivo determinar el impacto que generan las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa en tus actividades académica; para ello te invito que leas atentamente cada enunciado y marques con “x” la respuesta correcta. (Cada pregunta vale 1 punto)

✓ **Conocimiento:** (*Manejo de Vocabulario, Manejo de sintaxis*)

1. Es la afirmación que sintetiza el punto de vista u opinión del autor del texto
 - a. Argumento
 - b. Tema
 - c. Tesis
 - d. Idea principal
2. Son las razones que respaldan el punto de vista del autor.
 - a. Idea principal
 - b. Argumento
 - c. Tesis
 - d. Resumen
3. Es la pregunta directa o indirecta de índole polémica que abre el texto argumentativo.
 - a. Postura
 - b. Controversia
 - c. Argumentos
 - d. Contexto
4. La función principal del texto argumentativo es:
 - a. Informar
 - b. Entretener
 - c. Convencer
 - d. Estética

✓ **Habilidades en la construcción del argumento** (*Enunciar su postura, Elaboración y organización de ideas, Justificación, Transiciones, Contraargumentación*)

Texto 1

Sin lugar a dudas el objeto principal de estudio de la Psicología es la conducta o comportamiento y los procesos psíquicos o anímicos como: el recuerdo, captación, aprensión, imaginación, pensar, sentir pasión, cólera, odio, amor, ambición, timidez, sugestión, inteligencia, simpatías, antipatías, etc. vale decir las manifestaciones de la psiquis. De manera que los objetivos de la Psicología son comprender, describir, controlar y predicar el comportamiento. Estos conceptos científicos referente a la conducta Pavlov y Watson lo representan. En lo psíquico el padre del psicoanálisis el máximo exponente Freud.

5. Al argumento, ¿Qué título pondríamos?
 - a. Generalidades de la Psicología
 - b. Ciencia Psicológica
 - c. Psicología, ciencia y objeto de estudio
 - d. Psicología aplicada
6. Son objetivos de la Psicología:
 - a. Describir, comprender
 - b. Comportamiento, timidez, sugestión
 - c. Odio, amor, pensar, inteligencia, sugestión
 - d. Comprender, describir, controlar, comportamiento
7. Pavlov y Watson representan:
 - a. A lo psíquico
 - b. Existencialismo
 - c. Psicoanálisis
 - d. Conductismo
8. Del tema podemos concluir:
 - a. Predicar el comportamiento
 - b. Manifestaciones de la psiquis
 - c. Freud representa al psicoanálisis
 - d. Estudiar los objetos de la Psicología

Texto 2

Karla: Los estudios feministas revelan que la sociedad moderna ha construido un modelo de sociedad patriarcal donde el sexo masculino ha predominado siempre sobre el femenino de manera tal que este último ha quedado subordinado al primero.

Esto es una muestra irónicamente de que poco moderna es nuestra sociedad ya que la mujer no ha cumplido un papel igualitario al del hombre.

Carlos: Si hablamos de subordinación no es solamente la subordinación de la mujer la que ha existido siempre, sino que también todos los demás géneros han estado contemplados desde el modelo hombre-mujer que se considera “natural” de manera tal cualquier otra opción sexual ha sido también subordinada. Lo que nos hace ver que el problema no se reduce al rol secundario de la mujer, sino que excede este e incumbe el problema del género que incluye la subordinación de los transexuales y homosexuales, por ejemplo.

9. ¿Cuál es la tesis de Karla?
- La sociedad moderna ha subordinado a la mujer.
 - El modelo patriarcal es una muestra del machismo.
 - La falocracia ha sido desde siempre común en la historia.
 - Nuestra sociedad irónicamente no es tan moderna
10. ¿Cuál es la tesis de Carlos?
- El problema no es solamente la falocracia que disminuye a la mujer, sino que también se disminuye cualquier otra opción sexual.
 - El problema del feminismo queda corto para explicar todas las clases de dominación que existen en la sociedad.
 - Además de la identidad dicotómica hombre-mujer se deben incluir las otras identidades que exceden a esta.
 - Más de una.
11. ¿Qué argumento de ser cierto reforzaría lo dicho por Karla?
- Las sociedades contemporáneas en su mayoría orientan una política machista que induce a utilizar a la mujer como un objeto sexual.
 - La prensa en la actualidad no hace más que ridiculizar la función de la mujer mediante exposiciones de su vida privada de manera que se denigra a su persona.
 - El cuerpo jurídico nacional ha contribuido notablemente para la lucha contra el machismo en nuestro medio.
 - Más de una.
12. ¿Cuál es el punto de discrepancia entre Karla y Carlos?
- La sociedad contemporánea es moderna o no.
 - El feminismo es insuficiente para explicar los modelos de subordinación.
 - El postfeminismo explica mejor los problemas de género.
 - En realidad, no hay punto de discrepancia.

13. ¿Cuál es el punto de concordancia en el diálogo anterior?
- Existen diferencias étnicas en la sociedad contemporánea.
 - Existe una subordinación de sexo y género en la sociedad moderna.
 - Existe una subordinación de la mujer en la sociedad de género.
 - Más de una.

Texto 3

Hombres así merecen el título de héroes industriales del mundo civilizado: la paciente confianza en sí mismos en medio de los problemas, su coraje y su perseverancia en la búsqueda de objetivos dignos no demuestran menos heroicidad que la bravura y la entrega del soldado.

Samuel Smiles (1812-1904), periodista

14. La intención del texto de Samuel Smiles es:
- adular exageradamente a los industriales del mundo civilizado, como si se tratase de enérgicos héroes militares
 - comparar positivamente a los héroes industriales con los militares sobre la base de ciertos atributos
 - enaltecer a ciertas personas vinculadas al desarrollo industrial, equiparando sus cualidades con las de los héroes militares.
 - defender la labor de los hombres del sector industrial, sugiriendo que son capaces de defender brava y ardorosamente su país como si se tratase de héroes de guerra.
15. El sentido de la frase “(...) su coraje y su perseverancia en la búsqueda de objetivos dignos no demuestran menos heroicidad que la bravura y la entrega del soldado” es que:
- la bravura y el sacrificio de un industrial comprometido con sus objetivos lo convierten en una persona semejante a un héroe soldado.
 - ciertas personas relacionadas con las industrias son tenaces y valientes en la búsqueda de metas valiosas, lo cual las hace analogables a un heroico soldado, valiente y comprometido con su tarea.
 - ciertos hombres del sector industrial se caracterizan por ser no menos bravos y esforzados que un heroico soldado cada vez por alcanzar sus oscuros propósitos
 - si un hombre del sector industrial es perseverante en la consecución de objetivos, no podrá negarse que ha alcanzado el nivel de bravura y compromiso que tiene un héroe militar.
16. ¿Cuáles son razones que sostienen la opinión del autor?
- El hecho de que un hombre se dedique a la actividad industrial
 - La condición de que un industrial tenga los mismos ideales que un soldado
 - La virtud de ser seguro de sí mismo y perseverante.

- a. Solo I
- b. Solo III
- c. Todas
- d. Solo I y III

Actitud (*Critica, Respetuoso, Flexible, De colaboración*)

Texto 4

José: “No hagas a los otros lo que no quieres que te hagan a ti” es uno de los principios fundamentales de la ética.

María: Pero como principio ético sale más a cuenta afirmar: “Todo lo que hagas a otros te lo haces también a ti mismo”.

17. El punto de coincidencia entre las posturas del texto es...
- a. Que un principio ético debe tomar en cuenta tanto al individuo como a los demás.
 - b. La naturaleza colectiva de los refranes propios de la retórica ética.
 - c. Que egoísta y solidario se ufanan de discutir con juegos de palabras.
 - d. la existencia de principios en el campo de la ética.
18. ¿Cuál es el punto de discrepancia entre José y María?
- 1. De qué manera el orden de las palabras afecta o no su sentido.
 - 2. Si la ética consiste en obtener mayores ventajas de uno o de los otros.
 - 3. Si existen varios principios éticos o solo uno fundamenta.
- a. Solo 1
 - b. Solo 2
 - c. Solo 3
 - d. Ninguno
19. El criterio de María para preferir su principio está en...
- a. Que las palabras del principio podrán tener más éxito.
 - b. Las ventajas de verse reflejado en los demás.
 - c. Un mero pretexto para burlarse del argumento del otro.
 - d. Un principio ético debe sonar bien para ser memorizado.
20. con qué palabra se puede reemplazar el término *principios* en el texto:
- a. Arranques
 - b. Razones
 - c. Raíces
 - d. Entradas

Anexo 04

Data de resultados

CONTROL PRE -TEST

| Determinar el impacto que generan las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|------|------|------|--------|--|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---------------------|-------|-------|-------|--------|------|---|
| Estudiante | Dimensión 1 - Conocimiento | | | | cierta | Dimensión 2 - Habilidades en la construcción del argumento | | | | | | | | | | | | cierta | Dimensión 3 Actitud | | | | cierta | Nota | |
| | P1-A | P2-C | P3-B | P4-C | | P5-C | P6-D | P7-D | P8-C | P9-D | P10-A | P11-A | P12-A | P13-D | P14-C | P15-B | P16-B | | P17-D | P18-D | P19-B | P20-E | | | |
| 1 | a | a | d | b | 1 | d | b | a | a | a | c | d | a | c | c | d | d | 2 | a | b | d | c | 0 | 3 | |
| 2 | a | c | d | c | 3 | a | d | c | d | b | a | a | b | c | d | c | b | 4 | a | c | d | d | 0 | 7 | |
| 3 | d | c | d | a | 1 | c | d | a | d | b | c | d | b | c | a | c | d | 2 | b | a | a | b | 1 | 4 | |
| 4 | b | c | a | d | 1 | b | c | a | d | b | a | a | a | d | b | c | b | 5 | a | d | a | b | 2 | 8 | |
| 5 | d | c | b | a | 2 | b | d | a | d | a | a | b | b | b | c | d | a | b | 3 | a | c | d | a | 0 | 5 |
| 6 | a | b | b | c | 3 | b | d | c | d | b | b | b | b | b | a | a | b | 2 | d | a | b | b | 3 | 8 | |
| 7 | a | a | b | a | 2 | a | d | a | b | d | b | a | d | c | d | d | a | 3 | d | b | a | b | 2 | 7 | |
| 8 | a | a | a | a | 1 | a | d | d | b | a | c | a | b | a | d | a | d | 3 | d | b | a | b | 2 | 6 | |
| 9 | b | c | b | a | 2 | a | a | d | d | b | a | c | c | d | d | b | d | 4 | b | a | b | b | 2 | 8 | |
| 10 | a | b | b | c | 3 | c | d | d | a | a | d | a | a | b | c | a | b | 7 | a | b | b | b | 2 | 12 | |
| 11 | b | c | c | a | 1 | d | d | c | d | b | a | c | c | d | d | b | d | 4 | b | a | b | b | 2 | 7 | |
| 12 | a | b | b | c | 3 | a | d | d | d | a | d | d | b | b | c | a | c | 3 | a | b | d | b | 1 | 7 | |
| 13 | b | c | b | c | 3 | b | d | a | b | c | a | c | b | c | a | c | c | 2 | a | a | a | b | 1 | 6 | |
| 14 | a | d | d | a | 1 | c | b | c | d | a | b | c | c | b | a | c | c | 1 | a | c | b | b | 2 | 4 | |
| 15 | a | a | b | c | 3 | b | c | a | a | c | a | c | b | b | d | b | d | 2 | a | b | d | b | 1 | 6 | |
| 16 | b | c | d | c | 2 | a | d | a | a | a | a | a | b | c | a | c | c | 3 | a | a | a | b | 1 | 6 | |
| 17 | a | a | a | a | 1 | a | d | d | b | a | c | c | b | b | a | a | a | 2 | a | b | a | b | 1 | 4 | |
| 18 | b | c | b | c | 3 | c | d | b | d | b | c | d | a | b | d | a | c | 3 | a | d | c | b | 2 | 8 | |
| 19 | d | b | a | c | 1 | b | d | a | c | b | a | a | b | b | b | a | a | 4 | a | b | a | b | 1 | 6 | |
| 20 | b | c | b | c | 3 | a | d | d | a | a | a | a | a | b | d | a | b | 6 | a | a | b | c | 1 | 10 | |
| 21 | b | c | c | c | 2 | a | d | c | b | b | d | a | d | b | d | a | a | 2 | a | d | b | b | 3 | 7 | |
| 22 | a | b | b | c | 3 | b | d | c | d | b | b | a | b | b | a | a | c | 2 | b | b | d | c | 0 | 5 | |
| 23 | b | c | c | a | 1 | b | d | a | b | b | c | d | b | b | d | c | c | 1 | a | d | a | b | 2 | 4 | |
| 24 | a | b | d | c | 2 | c | c | a | d | a | b | b | a | b | d | b | b | 4 | a | a | d | c | 0 | 6 | |
| 25 | a | a | c | c | 2 | b | d | c | c | a | d | a | c | a | d | c | d | 3 | a | b | d | a | 0 | 5 | |
| 26 | b | c | b | c | 3 | a | d | d | a | a | c | b | a | b | d | a | b | 4 | a | a | d | a | 1 | 8 | |
| 27 | a | b | d | c | 2 | c | c | a | d | b | b | a | b | b | d | b | c | 3 | a | a | d | c | 0 | 5 | |
| 28 | a | a | a | a | 1 | a | d | d | d | a | c | a | b | b | d | b | b | 5 | a | a | b | c | 1 | 7 | |
| 29 | b | c | b | c | 3 | b | b | a | b | b | c | a | b | b | a | c | c | 1 | a | a | a | b | 1 | 5 | |
| 30 | c | c | d | a | 1 | c | b | a | b | a | b | b | c | a | b | c | c | 2 | c | a | a | b | 1 | 4 | |
| 31 | b | c | c | a | 1 | b | d | c | b | a | c | a | a | d | d | a | b | 5 | d | c | d | c | 1 | 7 | |
| 32 | d | c | a | e | 2 | a | c | a | b | a | c | a | b | b | c | b | c | 3 | b | a | d | a | 0 | 5 | |
| 33 | a | a | b | e | 3 | c | d | c | d | a | a | b | d | b | d | a | b | 4 | a | d | b | b | 3 | 10 | |
| 34 | d | c | b | e | 3 | b | a | d | d | b | a | b | c | c | d | b | d | 3 | a | a | d | c | 0 | 2 | |
| 35 | c | b | d | a | 0 | c | d | a | a | a | c | b | b | d | c | b | c | d | 2 | b | c | a | c | 0 | 2 |
| 36 | b | c | a | e | 2 | a | d | d | d | a | a | a | d | b | c | a | d | 5 | d | d | b | b | 4 | 11 | |
| 37 | b | c | d | e | 2 | a | d | d | b | d | a | a | d | b | c | a | b | 7 | b | b | b | b | 2 | 11 | |
| 38 | d | c | a | e | 2 | b | c | a | d | a | a | d | a | b | d | b | c | 2 | c | b | d | c | 0 | 4 | |
| 39 | a | a | a | a | 1 | b | d | c | d | a | a | b | a | b | a | a | d | 3 | c | c | b | 1 | 5 | 5 | |
| 40 | a | b | d | e | 2 | c | d | a | d | a | b | d | c | b | a | d | d | 2 | a | c | b | d | 1 | 5 | |

EXPERIMENTAL PRE - TEST

| Determinar el impacto que generan las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|------|------|------|--------|--|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---------------------|-------|-------|-------|--------|------|
| Estudiante | Dimensión 1 - Conocimiento | | | | cierta | Dimensión 2 - Habilidades en la construcción del argumento | | | | | | | | | | | | cierta | Dimensión 3 Actitud | | | | cierta | Nota |
| | P1-a | P2-c | P3-b | P4-c | | P5-c | P6-d | P7-d | P8-c | P9-d | P10-a | P11-a | P12-a | P13-d | P14-c | P15-b | P16-b | | P17-d | P18-d | P19-b | P20-b | | |
| 1 | b | d | d | a | 0 | b | d | d | a | b | c | a | d | b | d | a | b | 5 | a | d | a | b | 3 | 8 |
| 2 | a | b | d | a | 1 | a | b | a | b | a | b | c | d | c | d | a | b | 1 | c | c | b | b | 2 | 4 |
| 3 | a | c | b | c | 4 | c | d | c | d | a | a | a | c | b | c | b | d | 6 | a | a | d | c | 0 | 10 |
| 4 | a | b | b | c | 3 | b | d | a | b | a | d | c | d | c | d | a | b | 2 | b | c | b | c | 1 | 6 |
| 5 | b | c | b | a | 2 | a | d | a | d | a | b | a | d | b | d | a | b | 3 | a | c | a | c | 0 | 5 |
| 6 | b | c | b | e | 3 | d | d | a | d | d | a | b | d | c | d | b | d | 4 | d | c | d | b | 2 | 9 |
| 7 | a | b | d | c | 2 | a | d | c | a | a | c | c | b | b | a | b | d | 2 | a | b | b | c | 1 | 5 |
| 8 | b | d | d | a | 0 | b | c | a | b | b | a | d | b | b | d | c | c | 1 | d | a | d | b | 2 | 3 |
| 9 | d | c | b | a | 2 | b | d | a | a | a | a | b | a | b | d | b | d | 4 | a | b | d | b | 2 | 8 |
| 10 | b | d | c | e | 1 | a | d | c | b | b | d | d | c | b | d | b | b | 3 | a | b | a | b | 1 | 5 |
| 11 | a | a | c | a | 1 | c | c | a | d | a | a | d | a | b | d | c | 3 | b | c | b | b | 2 | 6 | |
| 12 | a | b | b | e | 3 | b | d | d | b | a | c | d | c | b | d | b | d | 3 | a | d | b | c | 2 | 9 |
| 13 | b | c | c | a | 1 | c | a | a | d | a | a | b | b | a | b | d | 4 | c | c | b | b | 2 | 7 | |
| 14 | d | c | b | e | 3 | c | d | c | d | b | a | d | d | a | d | d | c | 3 | a | c | a | c | 0 | 6 |
| 15 | b | c | b | e | 3 | c | b | a | b | a | d | a | b | d | c | c | 2 | a | a | c | a | 0 | 5 | |
| 16 | b | a | b | d | 1 | d | b | c | d | a | b | d | a | b | d | c | d | 1 | a | a | d | a | 0 | 5 |
| 17 | b | a | c | a | 0 | a | a | a | c | a | a | b | b | d | b | b | 5 | c | a | d | a | 0 | 5 | |
| 18 | a | b | d | a | 2 | a | d | d | b | c | c | a | c | b | d | b | b | 5 | a | b | a | b | 1 | 8 |
| 19 | d | d | d | d | 0 | a | c | c | b | c | b | c | b | d | a | c | a | 1 | c | c | a | b | 2 | 3 |
| 20 | c | c | a | e | 2 | a | d | c | d | d | a | c | d | b | d | d | d | 3 | a | c | b | b | 2 | 7 |
| 21 | d | c | c | e | 2 | c | d | a | c | b | b | c | c | b | d | c | b | 5 | d | c | b | b | 3 | 10 |
| 22 | b | c | c | a | 1 | a | d | d | a | d | a | a | b | c | a | b | c | 6 | c | a | d | c | 0 | 7 |
| 23 | d | c | d | a | 1 | a | d | a | d | b | d | d | d | d | d | d | d | 1 | b | c | b | d | 1 | 3 |
| 24 | a | c | c | c | 3 | b | d | a | a | a | d | d | b | b | d | c | b | 2 | a | d | c | b | 2 | 7 |
| 25 | b | d | c | e | 1 | a | d | a | d | a | d | b | d | d | b | d | b | 3 | a | d | d | b | 2 | 6 |
| 26 | b | a | c | b | 0 | a | d | c | d | d | c | c | d | a | b | c | c | 2 | a | c | d | a | 0 | 2 |
| 27 | b | c | d | a | 1 | b | d | a | d | c | a | d | d | d | d | a | a | 3 | b | d | c | a | 1 | 5 |
| 28 | d | c | d | a | 1 | a | d | a | d | b | d | d | d | d | d | d | d | 1 | b | c | b | d | 1 | 3 |
| 29 | d | d | d | e | 1 | a | d | a | b | a | c | c | d | a | d | c | b | 2 | c | b | c | d | 0 | 3 |
| 30 | a | c | c | e | 3 | b | d | a | b | a | a | b | b | c | a | d | b | 3 | b | a | b | a | 1 | 7 |
| 31 | a | a | d | b | 1 | b | d | d | d | a | a | a | c | b | b | b | a | 5 | d | b | c | b | 2 | 8 |
| 32 | a | b | b | a | 2 | b | d | c | b | a | c | c | c | a | c | d | b | 3 | c | c | a | c | 0 | 5 |
| 33 | d | d | c | a | 0 | a | d | a | d | a | d | a | d | a | b | a | 6 | a | b | a | b | 2 | 9 | |
| 34 | d | c | d | a | 1 | c | d | c | b | a | a | b | a | b | a | b | d | 5 | a | b | a | b | 1 | 7 |
| 35 | c | a | c | a | 0 | c | d | c | d | b | b | b | b | a | d | b | c | 3 | a | d | b | c | 2 | 5 |
| 36 | d | c | d | e | 2 | b | d | d | a | d | d | c | d | b | c | b | b | 6 | a | d | d | c | 1 | 9 |
| 37 | b | a | c | a | 0 | a | b | a | c | b | a | a | b | c | b | c | b | 4 | b | a | c | d | 0 | 4 |
| 38 | d | b | a | e | 1 | a | d | d | a | c | b | d | b | d | a | b | d | 4 | b | c | c | b | 1 | 6 |
| 39 | a | a | a | a | 1 | d | c | a | d | d | c | c | c | c | b | d | d | 1 | a | a | d | d | 0 | 2 |
| 40 | b | a | c | a | 0 | a | d | c | d | d | a | b | c | b | d | b | c | 4 | d | b | b | c | 2 | 6 |

CONTROL POST - TEST

| | | POST TEST | | | | | | | | | | | | | | | | CONTROL | | | | | | | |
|------------|----------------------------|-----------|--------|--------|---------|--|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------------------|---------|---------|---------|---------|------|---------|
| Estudiante | Dimensión 1 - Conocimiento | | | | Acertar | Dimensión 2 - Habilidades en la construcción del argumento | | | | | | | | | | | | Acertar | Dimensión 3 Actitud | | | | Acertar | Nota | |
| | Nº | P1 - a | P2 - c | P3 - b | | P4 - c | P5 - c | P6 - d | P7 - d | P8 - c | P9 - d | P10 - a | P11 - a | P12 - a | P13 - d | P14 - e | P15 - b | | P16 - b | P17 - d | P18 - d | P19 - b | | | P20 - b |
| 1 | b | d | d | a | 1 | b | d | d | a | d | c | a | d | c | d | b | b | 7 | a | d | b | b | 3 | 11 | |
| 2 | a | b | d | a | 1 | a | b | a | c | a | b | c | d | d | a | b | 3 | c | c | b | b | 2 | 6 | | |
| 3 | a | c | b | c | 4 | c | d | c | d | a | a | a | c | b | c | b | d | 6 | d | a | d | b | 2 | 12 | |
| 4 | a | b | b | c | 3 | b | d | d | b | a | d | e | a | c | d | a | b | 4 | b | c | b | c | 1 | 8 | |
| 5 | b | c | b | a | 2 | a | d | a | d | a | b | a | d | d | d | a | b | 4 | a | d | a | c | 1 | 7 | |
| 6 | b | c | b | c | 3 | d | d | a | d | a | b | d | c | d | b | d | 4 | d | c | d | b | c | 2 | 9 | |
| 7 | a | b | d | c | 2 | c | d | c | c | d | c | c | b | b | a | b | d | 5 | a | b | b | c | 1 | 8 | |
| 8 | b | d | d | c | 1 | b | e | d | b | b | a | d | b | d | d | c | c | 3 | d | a | d | b | 2 | 6 | |
| 9 | a | c | b | a | 3 | b | d | a | a | a | a | b | a | b | d | b | d | 4 | a | b | b | b | 2 | 9 | |
| 10 | b | d | c | c | 1 | a | d | c | c | a | b | d | d | c | b | d | b | b | 4 | d | b | a | b | 2 | 7 |
| 11 | a | c | c | a | 2 | c | e | a | d | a | a | d | a | b | c | d | c | 4 | b | c | b | b | 2 | 8 | |
| 12 | a | b | b | c | 3 | b | d | d | b | d | c | d | c | d | d | b | d | 5 | a | d | b | c | 2 | 10 | |
| 13 | b | c | c | a | 1 | c | a | d | d | a | a | a | b | b | a | b | d | 5 | c | c | b | b | 2 | 8 | |
| 14 | d | c | b | c | 3 | c | d | c | d | b | a | d | d | d | d | d | b | 5 | a | c | a | c | 0 | 8 | |
| 15 | a | c | b | c | 4 | c | b | a | c | a | d | d | a | b | d | c | c | 2 | d | c | c | a | 1 | 7 | |
| 16 | b | a | b | d | 1 | d | b | c | d | a | b | a | d | d | b | d | c | d | 1 | a | a | b | b | 2 | 4 |
| 17 | b | c | c | c | 2 | c | a | a | c | a | a | a | b | c | d | b | b | 7 | d | a | d | a | 1 | 10 | |
| 18 | a | b | b | a | 2 | a | d | d | b | c | c | a | c | b | d | b | b | 5 | a | d | a | b | 2 | 9 | |
| 19 | d | d | d | d | 0 | a | e | d | b | c | b | c | e | b | d | a | c | a | 2 | c | c | b | b | 2 | 4 |
| 20 | c | c | a | c | 2 | a | a | c | d | d | b | a | e | d | b | d | d | d | 3 | a | c | b | b | 2 | 7 |
| 21 | a | c | c | c | 3 | e | d | a | c | b | b | e | a | b | c | c | b | 6 | d | c | b | b | 3 | 12 | |
| 22 | b | c | c | a | 1 | a | d | d | a | d | a | a | b | c | a | b | e | 6 | c | a | d | c | 0 | 7 | |
| 23 | d | b | b | c | 2 | a | d | a | d | b | a | a | b | c | b | e | c | 4 | d | c | b | c | 2 | 9 | |
| 24 | a | c | c | c | 3 | b | d | a | c | d | d | d | b | b | d | e | b | 4 | a | d | d | b | 2 | 9 | |
| 25 | b | d | c | c | 1 | a | d | a | d | a | d | b | d | d | b | d | e | b | 3 | a | d | d | b | 2 | 6 |
| 26 | b | a | b | c | 2 | e | d | d | d | d | c | e | d | a | b | b | e | 5 | d | c | d | a | 1 | 8 | |
| 27 | a | c | d | c | 3 | b | d | a | d | c | a | d | d | d | a | d | a | a | 3 | b | d | c | b | 2 | 8 |
| 28 | d | c | d | a | 1 | a | d | a | d | b | d | d | d | b | d | b | d | 2 | b | c | b | b | 2 | 5 | |
| 29 | d | d | b | c | 2 | e | d | a | c | a | c | e | a | a | d | c | b | 5 | c | d | c | d | 1 | 8 | |
| 30 | a | c | c | c | 3 | b | d | a | b | a | a | b | b | d | a | d | b | 4 | b | a | b | a | 1 | 8 | |
| 31 | a | c | d | b | 2 | b | d | d | d | a | a | a | b | c | b | b | a | 5 | d | b | c | b | 2 | 9 | |
| 32 | a | b | b | a | 2 | b | d | c | b | d | c | c | c | a | c | d | b | 4 | c | c | a | c | 0 | 6 | |
| 33 | d | d | c | c | 1 | a | d | a | c | a | d | a | a | d | a | b | a | 6 | a | b | a | b | 2 | 9 | |
| 34 | d | c | d | a | 1 | c | d | d | b | a | a | b | a | b | c | a | c | 6 | a | b | a | b | 1 | 8 | |
| 35 | a | a | c | a | 1 | c | d | c | c | b | b | b | b | a | d | b | c | 4 | a | d | b | c | 2 | 7 | |
| 36 | a | c | d | c | 3 | b | d | d | a | d | d | c | d | b | c | b | b | 6 | a | d | b | c | 2 | 11 | |
| 37 | b | a | c | a | 0 | a | b | a | c | b | a | a | b | c | b | c | b | 5 | d | a | c | b | 2 | 7 | |
| 38 | d | c | a | c | 2 | a | d | d | a | c | b | d | a | d | a | b | d | 5 | b | d | c | b | 2 | 9 | |
| 39 | a | a | a | a | 1 | c | e | a | c | d | c | c | c | b | d | d | b | 4 | d | a | d | d | 1 | 6 | |
| 40 | a | a | b | a | 2 | a | d | d | d | d | a | b | c | c | d | b | c | 6 | d | b | b | c | 2 | 10 | |

EXPERIMENTAL POST - TEST

| Determinar el impacto que generan las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|--------|--------|--------|---------|--|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------------------|---------|---------|---------|---------|------|---------|
| Estudiante | Dimensión 1 - Conocimiento | | | | Acertar | Dimensión 2 - Habilidades en la construcción del argumento | | | | | | | | | | | | Acertar | Dimensión 3 Actitud | | | | Acertar | Nota | |
| | Nº | P1 - a | P2 - c | P3 - b | | P4 - c | P5 - c | P6 - d | P7 - d | P8 - c | P9 - d | P10 - a | P11 - a | P12 - a | P13 - d | P14 - e | P15 - b | | P16 - b | P17 - d | P18 - d | P19 - b | | | P20 - b |
| 1 | b | d | d | a | 0 | b | d | d | a | b | c | a | d | b | d | b | b | 5 | a | d | b | b | 3 | 8 | |
| 2 | a | b | d | a | 1 | a | b | a | b | a | b | c | d | c | d | a | b | 1 | c | c | b | b | 2 | 4 | |
| 3 | a | c | b | c | 4 | c | d | c | d | a | a | a | c | b | c | b | d | 6 | a | a | d | c | 0 | 10 | |
| 4 | a | b | b | c | 3 | b | d | a | b | a | d | c | d | c | d | a | b | 2 | b | c | b | c | 1 | 6 | |
| 5 | b | c | b | a | 2 | a | d | a | d | a | b | a | d | b | d | a | b | 3 | a | c | a | c | 0 | 5 | |
| 6 | b | c | b | c | 3 | d | d | a | d | a | b | d | c | d | b | d | 4 | d | c | d | b | 2 | 9 | | |
| 7 | a | b | d | c | 2 | a | d | c | a | a | c | c | b | b | a | b | d | 2 | a | c | b | c | 1 | 5 | |
| 8 | b | d | d | a | 0 | b | c | a | b | b | a | d | b | b | d | c | c | 1 | d | a | d | b | 2 | 3 | |
| 9 | d | c | b | a | 2 | b | d | a | a | a | a | b | a | b | d | b | d | 4 | a | b | b | b | 2 | 8 | |
| 10 | b | d | c | c | 1 | a | d | c | b | b | d | d | c | b | d | b | b | 3 | a | b | a | b | 1 | 5 | |
| 11 | a | a | c | a | 1 | c | e | a | d | a | a | d | a | b | d | d | c | 3 | b | c | b | b | 2 | 6 | |
| 12 | a | b | b | c | 3 | b | d | d | b | a | c | d | c | b | d | b | d | 3 | a | d | b | c | 2 | 8 | |
| 13 | b | c | c | a | 1 | c | a | a | d | a | a | a | b | b | a | b | d | 4 | c | c | b | b | 2 | 7 | |
| 14 | d | c | b | c | 3 | c | d | c | d | b | a | d | d | a | d | d | c | 3 | a | c | a | c | 0 | 6 | |
| 15 | b | e | b | c | 3 | c | b | a | b | a | d | d | a | b | d | c | c | 2 | a | c | c | a | 0 | 5 | |
| 16 | b | a | b | d | 1 | d | b | c | d | a | b | a | d | b | d | c | d | 1 | a | a | b | b | 2 | 4 | |
| 17 | b | a | c | a | 0 | a | a | a | c | a | a | b | b | d | b | b | 5 | c | a | d | a | 0 | 5 | | |
| 18 | a | b | b | a | 2 | a | d | d | b | c | c | a | c | b | d | b | b | 5 | a | b | a | b | 1 | 8 | |
| 19 | d | d | d | d | 0 | a | c | c | b | c | b | c | b | d | a | c | a | 1 | c | c | b | b | 2 | 3 | |
| 20 | c | c | a | c | 2 | a | d | c | d | d | a | c | d | b | d | d | d | 3 | a | c | b | b | 2 | 7 | |
| 21 | d | c | c | c | 2 | c | d | a | c | b | b | c | c | b | c | c | b | 5 | d | c | b | b | 3 | 10 | |
| 22 | b | c | c | a | 1 | a | d | d | a | d | a | a | b | c | a | b | c | 6 | c | a | d | c | 0 | 7 | |
| 23 | d | b | d | a | 0 | a | d | a | d | b | a | a | b | c | b | c | c | 3 | d | c | b | c | 2 | 5 | |
| 24 | a | c | c | c | 3 | b | d | a | a | a | d | d | b | b | d | c | b | 2 | a | d | d | b | 2 | 7 | |
| 25 | b | d | c | c | 1 | a | d | a | d | a | d | b | d | d | b | d | b | 3 | a | d | d | b | 2 | 6 | |
| 26 | b | a | c | b | 0 | a | d | c | d | d | c | c | d | a | b | c | c | 2 | a | c | d | a | 0 | 2 | |
| 27 | b | c | c | d | 1 | b | d | a | d | c | a | d | d | d | d | a | a | 3 | b | d | c | a | 1 | 5 | |
| 28 | d | c | d | a | 1 | a | d | a | d | b | d | d | d | b | d | d | d | 1 | b | c | b | b | 1 | 3 | |
| 29 | d | d | d | c | 1 | a | d | a | b | a | c | c | d | a | d | c | b | 2 | c | b | e | d | 0 | 3 | |
| 30 | a | c | c | c | 3 | b | d | a | b | a | a | b | b | c | a | d | b | 3 | b | a | b | a | 1 | 7 | |
| 31 | a | a | d | b | 1 | b | d | d | d | a | a | b | a | b | b | a | 5 | d | b | c | b | 2 | 9 | | |
| 32 | a | b | b | a | 2 | b | d | c | b | a | c | c | c | d | b | 3 | c | c | c | d | c | 0 | 5 | | |
| 33 | d | d | c | a | 0 | a | d | a | c | a | d | a | a | d | a | b | a | 6 | a | a | b | b | 2 | 8 | |
| 34 | d | c | d | a | 1 | c | d | c | b | a | a | b | a | b | c | a | c | 5 | a | b | a | b | 1 | 7 | |
| 35 | c | a | c | a | 0 | c | d | c | d | b | b | b | c | b | a | d | b | c | 3 | a | d | b | c | 2 | 5 |
| 36 | d | e | d | c | 2 | b | d | d | a | b | d | c | d | b | c | b | b | 6 | a | d | d | c | 1 | 9 | |
| 37 | b | a | c | a | 0 | a | b | a | c | b | a | a | b | c | b | c | b | 4 | b | a | c | d | 0 | 4 | |
| 38 | d | b | a | c | 1 | a | d | d | a | c | b | d | a | b | d | d | 4 | b | c | c | b | 1 | 6 | | |
| 39 | a | a | a | a | 1 | d | c | a | d | c | c | c | c | b | d | d | d | 1 | a | a | d | d | 0 | 2 | |
| 40 | b | a | c | a | 0 | a | d | c | d | d | a | b | c | b | d | b | c | 4 | d | b | b | c | 2 | 6 | |

Anexo 05

PROGRAMA SPSS

*Data Magdalena.sav [ConjuntoDatos] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 3 de 3 variables

| | Grupo | PreTestCompetencia | PostestCompetencia | var |
|----|---------------|--------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 7 | Grupo Control | 7,00 | 8,00 | | | | | | | | | | |
| 8 | Grupo Control | 6,00 | 6,00 | | | | | | | | | | |
| 9 | Grupo Control | 8,00 | 9,00 | | | | | | | | | | |
| 10 | Grupo Control | 12,00 | 7,00 | | | | | | | | | | |
| 11 | Grupo Control | 7,00 | 8,00 | | | | | | | | | | |
| 12 | Grupo Control | 7,00 | 10,00 | | | | | | | | | | |
| 13 | Grupo Control | 6,00 | 8,00 | | | | | | | | | | |
| 14 | Grupo Control | 4,00 | 8,00 | | | | | | | | | | |
| 15 | Grupo Control | 6,00 | 7,00 | | | | | | | | | | |
| 16 | Grupo Control | 6,00 | 4,00 | | | | | | | | | | |
| 17 | Grupo Control | 4,00 | 10,00 | | | | | | | | | | |
| 18 | Grupo Control | 8,00 | 9,00 | | | | | | | | | | |
| 19 | Grupo Control | 6,00 | 4,00 | | | | | | | | | | |
| 20 | Grupo Control | 10,00 | 7,00 | | | | | | | | | | |
| 21 | Grupo Control | 7,00 | 12,00 | | | | | | | | | | |
| 22 | Grupo Control | 5,00 | 7,00 | | | | | | | | | | |
| 23 | Grupo Control | 4,00 | 8,00 | | | | | | | | | | |
| 24 | Grupo Control | 6,00 | 9,00 | | | | | | | | | | |
| 25 | Grupo Control | 5,00 | 6,00 | | | | | | | | | | |
| 26 | Grupo Control | 8,00 | 8,00 | | | | | | | | | | |
| 27 | Grupo Control | 5,00 | 8,00 | | | | | | | | | | |
| 28 | Grupo Control | 7,00 | 6,00 | | | | | | | | | | |

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON

*Data Magdalena.sav [Conj... *Resultado1.spv [DocumentoZ] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

1 Grupo
2 PreTestComp
3 PostestComp

Preuebas NPar
Título
Notas
Prueba de Kolmogorov-Smirnoff
Registro
Preuebas NPar
Título
Notas
Prueba de rangos con signo
Título
Rangos
Estadísticos de prueba
Registro
Preuebas NPar
Título
Notas
Prueba de Mann-Whitney
Título
Rangos
Estadísticos de prueba
Registro
Preuebas NPar
Título
Notas
Conjunto de datos activo
Prueba de Kolmogorov-Smirnoff
Registro
Preuebas NPar
Título
Notas
Prueba de Mann-Whitney
Título
Rangos
Estadísticos de prueba

/M-W= PreTestCompetencia PostestCompetencia BY Grupo(1 2)
/MISSING ANALYSIS.

Pruebas NPar

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

| | Grupo | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------|--------------------|----|----------------|----------------|
| PreTestCompetencia | Grupo Control | 40 | 41,93 | 1677,00 |
| | Grupo Experimental | 40 | 39,08 | 1563,00 |
| | Total | 80 | | |
| PostestCompetencia | Grupo Control | 40 | 22,98 | 919,00 |
| | Grupo Experimental | 40 | 58,03 | 2321,00 |
| | Total | 80 | | |

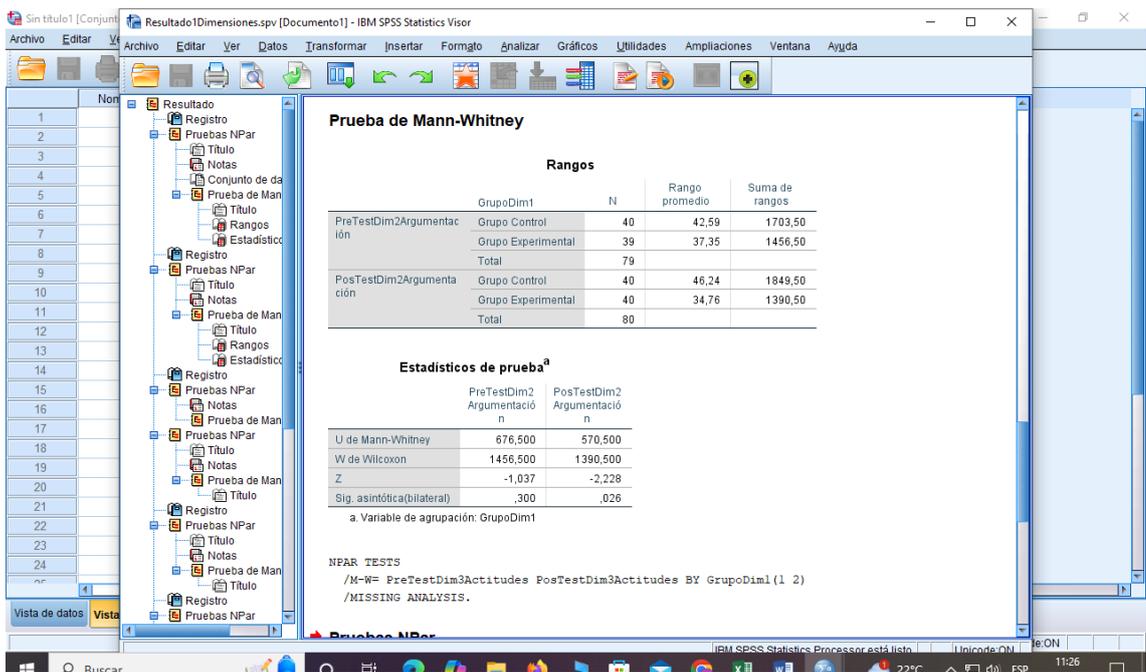
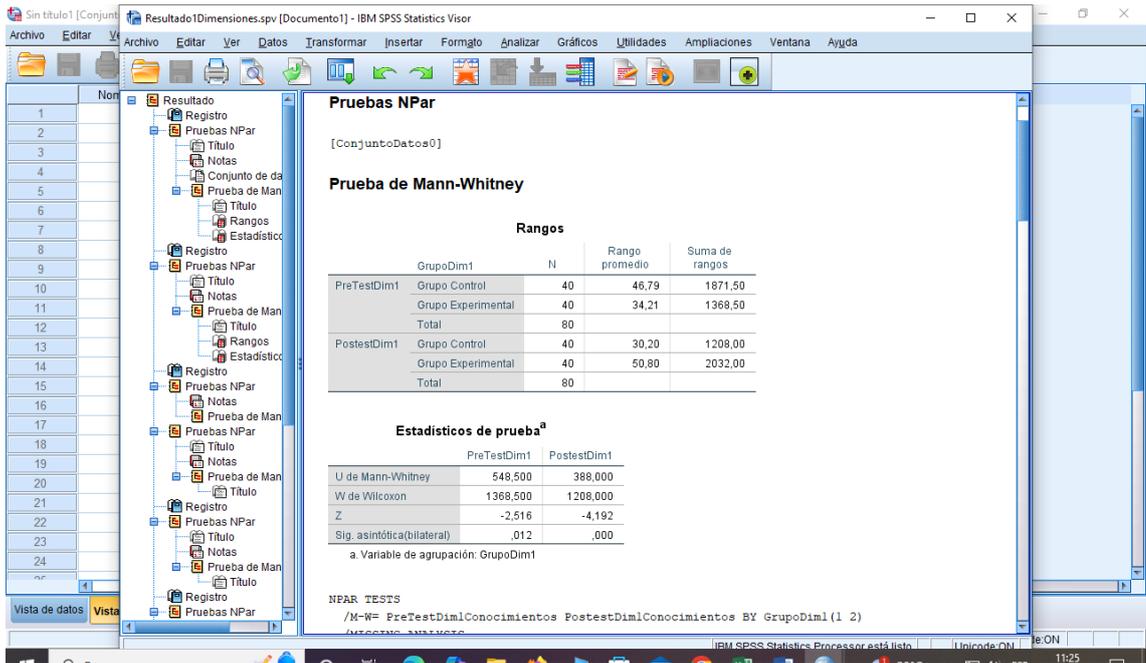
Estadísticos de prueba^a

| | PreTestCompetencia | PostestCompetencia |
|-----------------------------|--------------------|--------------------|
| U de Mann-Whitney | 743,000 | 99,000 |
| W de Wilcoxon | 1563,000 | 919,000 |
| Z | -.555 | -6,784 |
| Sig. asintótica (bilateral) | ,579 | ,000 |

a. Variable de agrupación: Grupo

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode: ON H: 189 W: 253



Sin título1 [Conjunt] Resultado1[Dimensiones.spv [Documento1]] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24

Resultado

- Registro
- Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de da
 - Prueba de Man
 - Título
 - Rangos
 - Estadístico
- Registro
- Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Man
 - Título
 - Rangos
 - Estadístico
- Registro
- Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Man
 - Título
 - Rangos
 - Estadístico
- Registro
- Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Man
 - Título
 - Rangos
 - Estadístico
- Registro
- Pruebas NPar
 - Título
 - Notas
 - Prueba de Man
 - Título
 - Rangos
 - Estadístico

Vista de datos Vista

/M-W= PreTestDim3Actitudes PostTestDim3Actitudes BY GrupoDim1(1 2)
/MISSING ANALYSIS.

→ Pruebas NPar

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

| | GrupoDim1 | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------------------|--------------------|----|----------------|----------------|
| PreTestDim3Actitudes | Grupo Control | 40 | 39,31 | 1572,50 |
| | Grupo Experimental | 40 | 41,69 | 1667,50 |
| | Total | 80 | | |
| PostTestDim3Actitudes | Grupo Control | 40 | 32,41 | 1296,50 |
| | Grupo Experimental | 40 | 48,59 | 1943,50 |
| | Total | 80 | | |

Estadísticos de prueba^a

| | PreTestDim3 Actitudes | PostTestDim3 Actitudes |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|
| U de Mann-Whitney | 752,500 | 476,500 |
| W de Wilcoxon | 1572,500 | 1296,500 |
| Z | -,479 | -3,485 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,632 | ,000 |

a. Variable de agrupación: GrupoDim1

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON 11:26

Anexo 06

Validez del Instrumento

Determinar el impacto que generan las estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia argumentativa

| Estrategias | Dimensión 1 - Conocimiento | | | | Dimensión 2 - Habilidad en la construcción del argumento | | | | | | | | | | Dimensión 3 Actitud | | | | | | |
|-------------|----------------------------|-------|--------|--------|--|--------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|--------|---------------------|--------|--------|--------|-------|-------|---|
| | P1-A | P2-G | P3-B | P4-C | P5-G | P6-D | P7-D | P8-G | P9-D | P10-A | P11-A | P12-A | P13-D | P14-G | P15-B | P16-B | P17-D | P18-D | P19-B | P20-B | |
| 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 5 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 7 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 9 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 10 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 11 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 12 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 15 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 16 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 17 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 18 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Totales | 11 | 8 | 11 | 8 | 8 | 12 | 10 | 8 | 7 | 10 | 10 | 9 | 6 | 5 | 6 | 9 | 8 | 9 | 6 | 12 | |
| p | 0.55 | 0.4 | 0.55 | 0.4 | 0.4 | 0.6 | 0.5 | 0.4 | 0.35 | 0.5 | 0.5 | 0.45 | 0.3 | 0.25 | 0.3 | 0.45 | 0.4 | 0.45 | 0.3 | 0.6 | |
| q | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | 0.45 | |
| (p*q) | 0.2475 | 0.18 | 0.2475 | 0.18 | 0.18 | 0.27 | 0.225 | 0.18 | 0.1575 | 0.225 | 0.225 | 0.2025 | 0.135 | 0.1125 | 0.135 | 0.2025 | 0.18 | 0.2025 | 0.135 | 0.27 | |
| Σ(pq) | 3.8625 | 3.645 | 3.465 | 3.2175 | 3.0375 | 2.9575 | 2.9175 | 2.3425 | 2.1625 | 2.025 | 1.8 | 1.575 | 1.3725 | 1.2375 | 1.125 | 0.99 | 0.7175 | 0.6475 | 0.605 | 0.27 | |
| Σ | 5.3975634 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| k | 20 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Donde:
 K = Número de ítems del instrumento
 p = Porcentaje de personas que responde correctamente cada ítem
 q = Porcentaje de personas que responde incorrectamente cada ítem
 σ² = Varianza total del instrumento

1.05263%

0.72104%

KR20 = 0.759141%

0.75 ACEPTABLE

Los datos que arroje el instrumentos serán confiables en un 70%
 Esa es la consistencia interna del instrumento y se realiza el Kuder Richardson por se dicotómica

$$r_{kr20} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2} \right)$$

$$\left(\frac{k}{k-1} \right) > \text{[]}$$

$$\left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma^2} \right) > \text{[]}$$