



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

EFFECTOS DEL PROGRAMA *ARGUMENTUM* BASADO EN EL
MODELO *FLIPPED LEARNING* EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS

Tesis presentada por:

PATRICIA MATILDE HERRERA SALAZAR

Cód. ORCID: 0000-0001-6522-7044

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Enseñanza - Aprendizaje

Asesor

Agustín Campos Arenas

Cód. Orcid: 0000-0002-3867-3919

Lima – Perú

2024

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

PATRICIA MATILDE HERRERA SALAZAR

Agustín Campos Arenas

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidenta de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Mario Santiago Bulnes Bedón

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

María Jacqueline Solano Salinas

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL ASESOR

Escuela de Posgrado	Escuela de Posgrado		
Programa Académico:	Doctorado en Educación		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Dr. Agustín Campos Arenas		
ORCID:	Cód. ORCID: 0000-0002-3867-3919		
Título del documento:	EFECTOS DEL PROGRAMA <i>ARGUMENTUM</i> BASADO EN EL MODELO <i>FLIPPED LEARNING</i> EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS		
Autora del documento:	Patricia Matilde Herrera Salazar		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2239699506		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:			12%
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	13%	
	Publicaciones =	4%	
	Trabajos del estudiante =	5%	
(imagen del % similitud y fuentes detectadas)			
INFORME DE ORIGINALIDAD			
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> 12 % INDICE DE SIMILITUD</div> <div style="text-align: center;"> 13 % FUENTES DE INTERNET</div> <div style="text-align: center;"> 4 % PUBLICACIONES</div> <div style="text-align: center;"> 5 % TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</div> </div>			
<p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	27-11-2023		

RESUMEN

Esta investigación verificó el efecto del Programa *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* en la redacción de textos con propósito argumentativo en estudiantes de 4° grado de nivel secundario de una institución educativa nacional perteneciente a la UGEL 05.

Este estudio corresponde a un enfoque cuantitativo, de nivel explicativo, de tipo aplicada por ser de diseño cuasiexperimental.

La muestra seleccionada para esta investigación estuvo conformada por un grupo de 60 estudiantes distribuidos en un grupo experimental (30) y en uno de control (30), mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional. El grupo experimental participó en un programa de intervención educativa que duró 24 semanas. El instrumento fue una rúbrica de evaluación de textos argumentativos, ambos validados mediante juicio de expertos.

Los resultados obtenidos, con pretest y postest, señalaron que la implementación tuvo un efecto positivo en cinco dimensiones: adecuación a la situación significativa, coherencia, cohesión, capacidad argumentativa y puntuación; sin embargo, no se identificó un aporte significativo en la dimensión denominada aspectos formales del lenguaje.

Palabras clave: Modelo *Flipped learning*, programa educativo, redacción, textos argumentativos.

ABSTRACT

This research verified the effect of the *Argumentum* Program based on the *Flipped Learning* model on the writing of texts with argumentative purposes in 4th grade secondary school students of a national educational institution belonging to UGEL 05.

This study corresponds to a quantitative approach, at an explanatory level, of an applied type because it has a quasi-experimental design.

The sample selected for this research was made up of a group of 60 students distributed in an experimental group (30) and a control group (30), through intentional non-probabilistic sampling. The experimental group participated in an educational intervention program that lasted 24 weeks. The instrument was a rubric for evaluating argumentative texts, both validated through expert judgment. The results obtained, with pretest and posttest, indicated that the implementation had a positive effect in five dimensions: adaptation to the significant situation, coherence, cohesion, argumentative capacity and punctuation; however, no significant contribution was identified in the dimension called formal aspects of language.

Keywords: *Flipped learning* model, educational program, writing, argumentative texts.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo está dedicado:

A Dios por estar siempre allí para mí.

A mis padres Esteban y Elvia por su amor incondicional.

A mis hermanos Isabel y Alexander por su apoyo.

A mis sobrinos Alexis, Axel y Albert por su cariño.

A mi amiga Luz Brito por sus consejos de hermana mayor.

A mis amigas de la UNIFE: Sayuri Román, Ornella De la Cruz y Luz Inga por su constante ánimo para continuar.

A mis estudiantes de la promoción 2024, así como a las profesoras Ana Meza y Oriana Quispe por las facilidades brindadas.

A Asiri, Zeus, Venus, Penélope, Briseida, Minerva y Atenea por su compañía y por tantas alegrías.

Mi mayor gratitud:

A los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE, por las enseñanzas impartidas en sus clases, las cuales inspiran a continuar nuestra labor como maestros.

Al Dr. Agustín Campos Arenas por sus acertadas explicaciones y por su valiosa asesoría. Las palabras nunca serán suficientes para agradecerle por el acompañamiento brindado durante el proceso de investigación. Dios lo bendiga.

A la Dra. Bertha Navarro, Dr. Adolfo Zárate, Dra. Erica Mendoza, Dra. Jazmin Madrid, Dra. Yeni Minaya, Dra. Margoth Berrío y Mag. Fernando Maldonado. Gracias por sus sugerencias y recomendaciones.

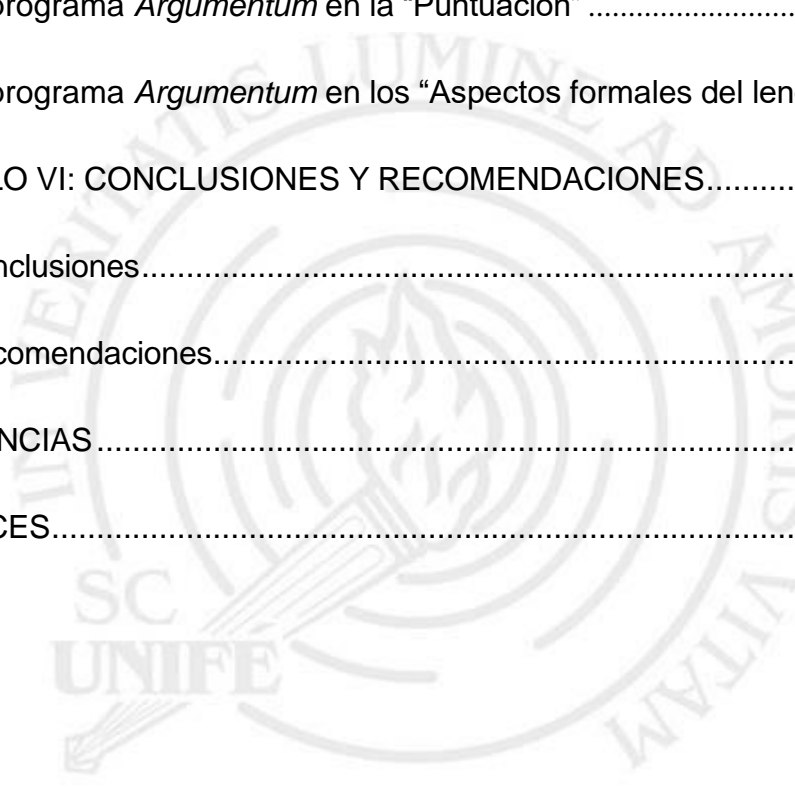
ÍNDICE

	Página
CARÁTULA	1
PÁGINA DE FIRMAS.....	2
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL ASESOR	3
RESUMEN	4
ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTO	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	14
INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.1 Planteamiento del problema.....	19
1.2 Justificación de la investigación.....	28
1.3 Delimitación y limitación de la investigación	29
1.3.1 Delimitación de la investigación	29
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	30
1.4 Objetivos de la investigación	30
1.4.1 Objetivo general.....	30
1.4.2 Objetivos específicos.....	30
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	32

2.1 Antecedentes de la investigación	32
2.1.1 Internacionales.....	32
2.1.2 Nacionales	34
2.2 Bases teóricas.....	38
2.2.1 Flipped Learning	38
2.2.2 Redacción de textos argumentativos	58
2.2.3 Programa educativo <i>Argumentum</i>	76
2.2.4 La adolescencia.....	82
2.3 Definición de términos.....	88
2.4 Hipótesis	90
2.4.1 Hipótesis general.....	90
2.4.2 Hipótesis específicas	90
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	92
3.1 Enfoque, nivel, tipo y diseño de investigación	92
3.2 Participantes	93
3.2.1 Población	93
3.2.2 Muestra.....	94
3.3 Variables de investigación.....	95
3.3.1 Variable independiente	95
3.3.2 Variable dependiente	96

3.3.3 Variables intervinientes	98
3.4 Técnicas e instrumentos para recolectar datos	98
3.5 Técnicas para procesar y analizar datos	104
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	104
4.1 Estadísticas descriptivas	105
4.1.1 Distribución de variables intervinientes	105
4.2 Normalidad de las distribuciones	107
4.3 Las hipótesis y su verificación	108
4.3.1 El programa <i>Argumentum</i> en la Redacción de textos argumentativos 108	
4.3.2 El programa <i>Argumentum</i> en la “Adecuación a la situación comunicativa”	116
4.3.3 El programa <i>Argumentum</i> en la “Coherencia”	121
4.3.4 El programa <i>Argumentum</i> en la “Cohesión”	125
4.3.5 El programa <i>Argumentum</i> en la “Capacidad argumentativa”	129
4.3.6 El programa <i>Argumentum</i> en la “Puntuación”	134
4.3.7 El programa <i>Argumentum</i> en los “Aspectos formales del lenguaje”	138
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	144
5.1 El programa <i>Argumentum</i> en la Redacción de textos argumentativos .	144
5.2 El programa <i>Argumentum</i> en la “Adecuación a la situación comunicativa”	148

	Página
5.3 El programa <i>Argumentum</i> en la “Coherencia”	150
5.4 El programa <i>Argumentum</i> en la dimensión “Cohesión”	151
5.5 El programa <i>Argumentum</i> en la “Capacidad argumentativa”	152
5.6 El programa <i>Argumentum</i> en la “Puntuación”	154
5.7 El programa <i>Argumentum</i> en los “Aspectos formales del lenguaje”	155
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	157
6.1 Conclusiones.....	157
6.2 Recomendaciones.....	158
REFERENCIAS.....	160
APÉNDICES.....	168



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Población de estudiantes de 4° grado de nivel secundario de la institución educativa estatal, 2023	93
2. Resultados de aprendizajes de la competencia “Escribe diversos textos en su lengua materna” del 3° grado de 2022	94
3. Muestra definitiva según grupo de investigación	95
4. Matriz de operacionalización de variable Programa <i>Argumentum</i> ..	96
5. Operacionalización de la variable Redacción de textos argumentativos	97
6. Validación del Programa Educativo <i>Argumentum</i>	100
7. Validación por juicio de expertos de la rúbrica para evaluar la redacción de textos argumentativos	102
8. Valores del coeficiente de Alfa de Cronbach y sus niveles de fiabilidad	103
9. Coeficiente Alpha de Cronbach	103
10. Coeficientes Alpha de Cronbach para los 10 ítems	103
11. Estadística descriptiva según variables intervinientes	105
12. Resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para los grupos Experimental y de Control en el pretest.....	107
13. Resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para los grupos Experimental y de Control en el postest	108
14. Estadística descriptiva de la variable Redacción de textos argumentativos en el pretest, según grupos	109

Tabla	Página
15. Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Control y Experimental en el pretest en Redacción de textos argumentativos	110
16. Estadística descriptiva de la redacción de textos argumentativos en el postest, según grupos	111
17. Comparaciones con la prueba t de Student entre los grupos Experimental y de Control en el postest en Redacción de textos argumentativos	112
18. Estadística descriptiva de redacción de textos argumentativos en el postest, según niveles de las variables intervinientes	113
19. Prueba de comparación t de las variables intervinientes	116
20. Estadística descriptiva de la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” en el pretest, según grupos	117
21. Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa”	118
22. Estadística descriptiva de la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” en el postest, según grupos	119
23. Resultados de la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el postest	120
24. Estadística descriptiva de la dimensión “Coherencia” en el pretest, según grupos	121

Tabla	Página
25. Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Coherencia”	123
26. Estadística descriptiva de la dimensión “Coherencia” en el postest, según grupos	123
27. Resultados de la dimensión “Coherencia” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el postest	125
28. Estadística descriptiva de la dimensión “Cohesión” en el pretest, según grupos	125
29. Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Cohesión”	127
30. Estadística descriptiva de la dimensión “Cohesión” en el postest, según grupos	127
31. Resultados de la dimensión “Cohesión” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el postest.	129
32. Estadística descriptiva de la dimensión “Capacidad argumentativa” en el pretest, según grupos.....	130
33. Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Capacidad argumentativa”	131
34. Estadística descriptiva de la dimensión “Capacidad argumentativa” en el postest, según grupos	132

Tabla	Página
35. Resultados de la dimensión “Capacidad argumentativa” con la prueba U de Mann-Whitney entre los Experimental y de Control en el postest	133
36. Estadística descriptiva de la dimensión “Puntuación” en el pretest, según grupos	134
37. Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Puntuación”	136
38. Estadística descriptiva de la dimensión “Puntuación” en el postest, según grupos	136
39. Resultados de la dimensión “Puntuación” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el postest	138
40. Estadística descriptiva de la dimensión “Aspectos formales del lenguaje” en el pretest, según grupos	139
41. Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el Pretest en la dimensión “Aspectos formales del lenguaje”	140
42. Estadística descriptiva de la dimensión “Aspectos formales del lenguaje” en el Postest, según grupos	141
43. Resultados de la dimensión “Aspectos formales del lenguaje” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el post test	142

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Taxonomía de Bloom (modificada y revisada en 2007)	44
2. Taxonomía de Bloom y espacios de aprendizaje.....	49
3. Seis momentos para poner en práctica el <i>Flipped Learning</i>	52
4. El texto argumentativo y sus rasgos lingüísticos.....	65
5. Esquema de secuencia argumentativa.....	82
6. Diagrama de los porcentajes de las calificaciones de las variables intervinientes según grupos	106
7. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en Redacción de textos argumentativos	110
8. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en Redacción de textos argumentativos.....	112
9. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en Redacción de textos argumentativos en el postest, según niveles de las variables intervinientes	115
10. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa”	118
11. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa”	120

Figura	Página
12. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Coherencia”.....	122
13. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Coherencia”	124
14. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Cohesión”	126
15. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Cohesión”	128
16. Diagrama los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Capacidad argumentativa”	131
17. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Capacidad argumentativa”	133
18. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Puntuación”	135
19. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Puntuación”	137

Figura	Página
20. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Aspectos formales del lenguaje”	140
21. Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Aspectos formales del lenguaje”	142



INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta tesis fue determinar el efecto del Programa *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* en la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4° grado de nivel secundario. Este trabajo investigativo se realizó en un colegio estatal de la zona de Campoy en el distrito de San Juan de Lurigancho de la UGEL 05 de Lima Metropolitana.

La motivación para investigar en este tema fue mejorar la competencia de la escritura de textos argumentativos con un programa basado en un modelo que permita que los estudiantes tengan autonomía en un espacio individual y puedan profundizar lo aprendido en un espacio grupal. Este modelo es el *Flipped Learning*.

Otro aspecto que también propició esta investigación fue la escasa bibliografía relacionada con la producción de textos, sobre todo argumentativos en el nivel secundario. La escritura de textos argumentativos es un desafío para todo estudiante del 3°, 4° y 5° grado (VII ciclo) de Educación Básica Regular porque, para su realización, comprende varios procesos como son el indagar sobre el tema, planificar, redactar textos previos y revisarlos, todo ello con el empleo de la capacidad argumentativa. Además, responde a una habilidad que tiene demanda actual: la solución de problemas (Larraín y Singer, 2019).

Los temas propuestos a los estudiantes para la redacción estuvieron relacionados con problemas sociales actuales. Estos les permitieron adoptar una postura y respaldarla con diversos tipos de argumentos, los cuales fueron aprendidos durante las sesiones del programa *Argumentum*. Para la aplicación, de acuerdo con el modelo *Flipped Learning*, se emplearon videos instructivos creados, la mayor parte, por la investigadora y fueron transmitidos en una cuenta

de YouTube. Además, los estudiantes pudieron acceder, con su cuenta de Aprendo en Casa, a lecturas adicionales y redactaron las versiones finales de sus textos, a manera de práctica, en Classroom, que es una herramienta de *Google Workspace*.

La línea de investigación de este trabajo es Enseñanza aprendizaje y se estructuró en seis capítulos. En el primero se plantea el problema de la investigación, se justifica, delimita y expone los objetivos. El segundo comprende el aspecto teórico; en él se revisó diferentes investigaciones previas relacionadas con las variables relacionadas con el modelo *Flipped Learning* y la producción de textos argumentativos. También se analizaron bases teóricas sobre cuatro conceptos: *Flipped Learning*, redacción de textos argumentativos, el programa educativo *Argumentum* y la adolescencia. En el tercero se explica el método empleado en esta tesis. El cuarto está referido a los resultados obtenidos de la investigación y el procesamiento estadístico de los resultados. El quinto se refiere a la discusión de resultados. Esta parte analiza e interpreta los resultados obtenidos de los datos estadísticos. Para terminar, el sexto comprende las conclusiones y las recomendaciones de la investigación basadas en los hallazgos de este estudio.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En esta parte, se explica el problema investigativo, la justificación, la delimitación y las limitaciones de esta tesis. Al final, se formulan los objetivos de estudio.

1.1 Planteamiento del problema

La sociedad ha sufrido un proceso de constantes transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas. Hace seis años, Gris (2016) había pronosticado que la Cuarta Revolución Industrial traería al planeta, en el 2021, una tecnología sofisticada como la robótica avanzada y transporte autónomo, inteligencia artificial y aprendizaje automático, biotecnología y genómica. De allí que había anunciado que el cambio no iba a esperar al hombre y que los líderes empresariales, los gobiernos y los educadores deberían iniciar la capacitación y en el reentrenamiento de la sociedad para un beneficio igualitario de esta etapa.

Se sabe que la Primera Revolución Industrial empleó el agua y vapor para mecanizar sus productos, la Segunda empleó la energía eléctrica para fabricar en masa. La Tercera se valió de la electrónica y la tecnología de la información para automatizar la producción. Finalmente, la Cuarta, como se mencionó en el párrafo anterior, se caracteriza por fusionar las tecnologías relacionadas con las esferas física, digital y biológica. Esta última es la que está alterando todas las industrias en todos los países (Schwab, 2016, párr. 2 -3).

Es evidente que las nuevas tecnologías cambian constantemente porque se adaptan a las necesidades de la sociedad y, por consiguiente, el entorno laboral también está cambiando. Por eso, el Foro Mundial de Economía ha

presentado las 10 mejores habilidades laborales para el 2025, las cuales se agrupan en cuatro ámbitos: resolución de problemas, autogestión, trabajo con personas y uso y desarrollo de las tecnologías. El desarrollo de estos conceptos se ha convertido en un reto para los docentes; pero, aunque la tecnología se ha vuelto parte de la vida cotidiana, esta investigación coincide con Tourón y Santiago (2015) cuando afirman que la tecnología debe contribuir con un diseño pedagógico que se centre en promover aprendizajes según la necesidad de la sociedad actual (p. 199).

Para cumplir con la misión de desarrollar los aprendizajes de los estudiantes, se debe motivarlos aprovechando las capacidades alcanzadas y reforzando las que están en proceso de mejora. De allí, la relevancia del aprendizaje diferenciado.

Como puede verse, la sociedad del futuro exige que los egresados de educación básica y superior puedan desenvolverse con mayor facilidad gracias al desarrollo de competencias para el mundo laboral.

Considerando esta demanda para el 2025, se sabe, desde la mitad del siglo XXI, que los nuevos métodos pedagógicos como el aprendizaje por inducción o las pedagogías interactivas, por ejemplo, han difundido la idea de que el estudiante es el centro del aprendizaje. De allí que, en una época de cambios constantes, también será necesario cambiar algunas formas de enseñar a fin de preparar a los estudiantes con los desafíos que les va a tocar enfrentar en un mundo globalizado. Precisamente, la habilidad que se requiere en los discentes es la solución de problemas complejos porque la tecnología avanza aceleradamente y así los estudiantes podrán adaptarse a los cambios futuros, no solo en el aspecto profesional, sino en la vida cotidiana.

Sin embargo, en la práctica, se observa que son pocas las escuelas que imparten modelos pedagógicos acordes con la escuela nueva, pese a que el nuevo enfoque por competencias se ha sido implementado en las escuelas, de acuerdo con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB en adelante). Este diseño curricular determina que los maestros, las instituciones y los programas educativos deben desarrollar las competencias de los educandos. “Este progreso sucede en el transcurso de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad” (Ministerio de Educación, 2017, p. 29).

El CNEB (Ministerio de Educación, 2017) establece que el enfoque que se utiliza en la educación en el Perú es el enfoque por competencias. Se denomina competencias a las facultades que posee un individuo para utilizar un grupo de capacidades y así cumplir un objetivo en un escenario determinado, siempre y cuando actúe de manera adecuada y con sentido ético. A partir de esta premisa, se afirma que un estudiante competente es aquel que identifica el problema que debe solucionar, así como las alternativas para tomar una decisión pertinente. Por eso, se entiende que el desarrollo de las competencias es “una construcción constante, deliberada y consciente, propiciada por los docentes y las instituciones y programas educativos. Este desarrollo se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad” (p. 31). Finalmente, la práctica de las competencias del CNEB, hasta el término del VII ciclo, coadyuva a que se logre el Perfil de egreso.

Además, Roegiers (2006) propone direcciones de acciones para el currículo en los diferentes niveles de educación. Por ejemplo, en la primaria las competencias se determinan por las acciones de la vida cotidiana; mientras que, en la secundaria, además de las primeras, se le agrega las competencias

generales para la educación superior y, en esta última, las competencias deben responder a la propia práctica profesional.

El Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2016, p. 91) sostiene que “el marco teórico y metodológico de la enseñanza y el aprendizaje del área de Comunicación corresponde al enfoque comunicativo”. Este guía en la implementación de las competencias comunicativas considerando que las personas se pueden comunicar con diferentes intenciones y en diversos formatos, interactuar en un entorno social y cultural y que el lenguaje es el que les brinda identidad individual y colectiva.

Por otra parte, Martínez et al. (2015, p. 68) mencionan al enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje como “una propuesta eminentemente didáctica” que promueve los diversos usos de la lengua y enfatiza que los estudiantes deben mejorar su competencia comunicativa. Este enfoque comunicativo considera que, para lograr la competencia comunicativa, el trabajo en aula se debe realizar sobre la totalidad textual y no sobre oraciones ni fragmentos. Sin embargo, el cambio del enfoque gramatical por uno comunicativo trae consigo problemas académicos y didácticos relacionados con el qué y cómo enseñar, además del cómo y con qué evaluar. Es por eso por lo que sugieren que se evalúe en los procesos y no solo el producto final para que los estudiantes valoren su propio trabajo y el desarrollo de este para que comprendan su situación de aprendizaje. Además, los docentes deben emplear criterios de evaluación fiables y que sean guías para la crítica y la revisión. Finalmente, aconsejan que se utilice la reflexión sobre aspectos de gramática como un componente adicional del aprendizaje de la lengua y no como el único determinante de la funcionalidad del texto.

Se afirma que la competencia comunicativa se relaciona con lo establecido por el CNEB (Ministerio de Educación, 2017) porque considera que el estudiante debe “asumir la escritura como una práctica social, donde tiene la oportunidad de interactuar con otras personas de su entorno para utilizar el lenguaje escrito de manera creativa y responsable” (p. 77).

Es por eso por lo que las escuelas tienen la responsabilidad de formar estudiantes con competencia comunicativa funcional, es decir, que puedan expresarse con facilidad en su lengua materna y demostrar que son competentes en la vida cotidiana a través de la palabra tanto oral como escrita.

La competencia comunicativa que se estudia en esta investigación es la argumentativa. Michelan (2019) la define como:

Una acción discursiva que se desarrolla en situaciones específicas, circunscritas a la oposición de posiciones, por eso se determina por el acto realizado y por las condiciones de una situación argumentativa. Este tipo de acción moviliza un conjunto integrado de capacidades y de recursos, por eso su conclusión depende de las exigencias presentadas por la tarea o por el momento de su realización. El acto argumentativo, entonces, se circunscribe a un momento histórico y social y, a la vez, denota cierta especialización y requiere la asunción de una postura discursiva (p. 172).

Además, según Carrizo (2019, p. 69), la argumentación se presenta como un “proceso intersubjetivo por el cual un participante sostiene una opinión (...) que defiende con argumentos (racionales, empáticos o de poder) para persuadir (...) en función de un marco de referencia común y que opera como criterio de validez contextualmente dependiente”. Esta definición coincide con la de Caro y Gonzales (2018) cuando afirman que “la argumentación es una acción comunicativa de carácter epistémico donde, a través de razonamiento e inferencias, se procura intercambio de pruebas, valores y experiencias en apoyo de una conclusión” (p. 19).

Por otro lado, el apogeo de las tecnologías de la información permite a la sociedad el acceso al conocimiento. Por lo tanto, las instituciones escolares no pueden ser indiferentes a los cambios, ya que la innovación es una de las habilidades laborales que más demanda tiene actualmente. Precisamente, desde que la Organización Mundial de la Salud (OMS) calificó al brote de Coronavirus (COVID-19) como pandemia, el 11 de marzo de 2020, el Gobierno peruano, mediante el Decreto Supremo N.º 008-2020-SA declaró al país en situación de emergencia sanitaria y determinó el distanciamiento social como principal medida para prevenir y controlar el COVID-19 (Ministerio de Salud, 2020). Es por eso por lo que el Art. 21 del Decreto de Urgencia N.º 026-2020 autorizó el trabajo de las instituciones educativas públicas y privadas mediante acciones presenciales o remotas (Presidencia de la República del Perú, 2020). Esta situación de emergencia implicó el uso de las tecnologías de una manera imperativa en la enseñanza de todos los niveles educativos. Aunque al inicio del estado de emergencia se implementaron diferentes modalidades de educación a distancia, ya sea con la plataforma “Aprendo en casa” a través de la radio, televisión y web o las plataformas Zoom, Meet de Google o WhatsApp, “una gran parte de los escolares no ha contado con las herramientas necesarias para simular en sus hogares el entorno de aprendizaje que tenía en un salón de clases” (Instituto Peruano de Economía, 2021, párr. 2). Desafortunadamente, la necesidad de enseñar a distancia reveló la existencia de muchas brechas: la brecha digital (en el aspecto generacional, se observó el poco conocimiento de las TIC de muchos maestros y padres de familia para ayudar a sus menores hijos), la brecha económica (no todos los estudiantes y maestros podían disponer de un dispositivo electrónico como un celular, una laptop o computadora para

desarrollar las clases) o la dificultad geográfica (las escuelas de zonas rurales o alejadas de la ciudad no disponían de fluido eléctrico o señal de internet).

Además, el brote del COVID-19 ha generado un atraso significativo en los aprendizajes y ha afectado el estado socioemocional de los discentes, así como la deserción escolar en muchas zonas de extrema pobreza. Es por eso por lo que Meinck, Fraillon y Strietholt (2022) afirmaron que la mayoría de los docentes de países como Burkina Faso, Etiopía, Kenia, Ruanda, India, Uzbekistan, Emiratos Árabes Unidos, Dinamarca, Rusia, Eslovenia y Uruguay informaron que sus estudiantes no habían progresado en sus aprendizajes como se esperaba y que los estudiantes presentaban menos concentración en el salón de clases. De allí que deben prestar mayor atención a las necesidades académicas, sociales y mentales de los estudiantes.

Otro ejemplo de ello son los colegios de San Juan de Lurigancho que han reportado porcentajes altos de estudiantes con necesidad de promoción guiada para el año 2022 por no contar con suficiente evidencia para determinar el nivel de logro en del año 2021. De esta manera, el Estado peruano declaró que el Sistema Educativo Peruano se encontraba en emergencia a nivel nacional desde la segunda mitad del año 2021 hasta la primera mitad del año 2022, mediante el Decreto Supremo N.º 014-2021-MINEDU (Ministerio de Educación, 19 de agosto de 2021). Dicha normativa tiene entre sus principales objetivos recuperar y fortalecer los aprendizajes de los educandos y promover su retorno a la escuela de manera paulatina donde se brinden estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias (Ministerio de Educación, 19 de agosto de 2021).

En consecuencia, es necesario mejorar aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura de textos con propósito argumentativos desde un

enfoque diferente al método de enseñanza tradicional que se viene impartiendo en las escuelas de nivel secundario. Los estudiantes deben desarrollar sus habilidades comunicativas con un pensamiento crítico y argumentativo desde un enfoque sociocultural y, considerando, además, los entornos virtuales, ya que el mundo laboral les exige demostrar capacidades, gestionar sus aprendizajes de manera independiente y desenvolverse en ambientes virtuales creados por las TIC (competencia digital).

Finalmente, de acuerdo con Prieto (2017, p. 19), el *Flipped learning* (aprendizaje invertido) es un modelo pedagógico creado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de ciencias de la *Woodland Park High School*, desde el año 2007. En este modelo, alternaban sus lecciones explicativas con proyectos y con el método de aprendizaje por la indagación. Al desarrollarse en dos espacios como son el individual y el grupal, los estudiantes podían gestionar su aprendizaje de manera independiente en el primero y mejorar sus habilidades sociales en el segundo. Precisamente este modelo ha venido siendo sugerido por el Ministerio de Educación a los maestros en sus clases semipresenciales (posterior a la pandemia) en el año 2022 con la finalidad de reforzar los aprendizajes en sus casas con videos cortos instructivos. De esta manera, los estudiantes investigan, con anticipación, el tema de la clase en sus casas y, en el salón demuestran lo aprendido con actividades prácticas y/o grupales previamente planificadas por los docentes. Es por esa razón que, cuando el alumno inicia la clase por la última actividad que se suele dejar al estudiante, como es la “tarea” o “actividad de transferencia” en su hogar y siguiendo las indicaciones de un video elaborado por la misma docente, y construye el aprendizaje y es evaluado en clase, se espera mejores resultados, ya que se

está optimizando el tiempo. Además, el docente verifica un avance progresivo en los aprendizajes de sus alumnos y puede reprogramar o complejizar los aprendizajes, dependiendo de los resultados de las evaluaciones diarias que se realizan al final de cada sesión de clase para medir los progresos del estudiante.

Es importante que el estudiante esté en capacidad de redactar textos argumentativos porque de esta manera aprende a utilizar términos especializados para explicar a otros lo que consideran una solución a un problema. Esto se debe a que el estudiante necesita elaborar un argumento con razonamientos explícitos que se respalden en evidencias, así como comprender posibles contraargumentos para poder responder de forma reflexiva frente al problema en cuestión (Guzmán y Flores, 2020). Por ello, la competencia argumentativa debe promoverse por cuanto se espera que el estudiante sepa justificar su punto de vista, así como refutar los argumentos opuestos al suyo.

Una de las maneras de favorecer esta capacidad es a través de intervenciones pedagógicas específicas que aseguren, de cierta manera, el mejoramiento de esta. En este caso, es a través de un programa que haga uso de una propuesta didáctica que concilie el interés de desarrollo con la práctica educativa prevista en el CNEB.

Es por eso por lo que esta investigación se propone evaluar el efecto de un programa educativo con el modelo *Flipped learning* para optimizar la escritura de textos con propósito argumentativo en discentes de un colegio nacional mixto.

De allí que el problema de esta tesis es el siguiente: ¿Cuál es el efecto de la aplicación de un programa educativo basado en el modelo *Flipped learning* en la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4º grado de educación

secundaria en una institución educativa nacional en el distrito de San Juan de Lurigancho?

1.2 Justificación de la investigación

Las investigaciones deben responder a demandas sociales, sobre todo, las relacionadas con el campo educativo. De esta manera, se generarán aportes al conocimiento que sean referentes para resolver problemas locales, regionales o nacionales que pueden ser usados en próximas investigaciones que beneficien la educación en el país.

Por lo tanto, este trabajo de investigación tiene su significatividad porque busca desarrollar la competencia relacionada con la redacción de textos argumentativos, que es un campo con pocas investigaciones en el nivel de educación secundaria en el país, y que demanda mayor complejidad en su desarrollo. Estas son las justificaciones:

a) Teórica: porque propone un programa de enseñanza y aprendizaje para la redacción argumentativa con métodos activos. Además, aspira a coadyuvar con una línea de investigación en el ámbito del posgrado: didáctica en instituciones educativas y el uso educativo de las tecnologías digitales.

b) Metodológica: porque se ha elaborado un programa educativo con procedimientos que promueven la competencia de la escritura de textos con propósito argumentativo en el nivel secundario en un enfoque donde se invierte los procesos pedagógicos y se utiliza herramientas tecnológicas educativas.

c) Práctica: porque al invertir el orden de las actividades de aprendizaje, se optimiza el tiempo para asegurar el progreso de las habilidades de orden superior de acuerdo con la taxonomía de Bloom para la era actual.

1.3 Delimitación y limitación de la investigación

1.3.1 Delimitación de la investigación

Esta tesis educacional es de tipo aplicada con un diseño cuasiexperimental que busca comprobar el efecto de la aplicación de una propuesta en el enfoque de *Flipped Learning* en la escritura de textos con propósito argumentativo en 30 estudiantes de 15 y 16 años del 4° grado de educación secundaria de un colegio nacional de San Juan de Lurigancho.

El programa educativo *Argumentum* se desarrolló durante el primer y segundo bimestre académico (marzo – junio 2023) correspondiente a 12 semanas de clase, donde se utilizó cuatro de las seis horas pedagógicas semanales de 45 minutos.

La ejecución del programa duró cuatro etapas. Primero, se elaboró el programa para escribir textos argumentativos, el cual presentó indicaciones precisas y la planificación de las clases para enseñar los conceptos relacionados con la producción de textos con propósito argumentativo. Segundo, se aplicó una preprueba de redacción de textos argumentativos, adaptada de la prueba de Escritura 4° grado de secundaria (Ministerio de Educación, 2021) a 60 estudiantes (distribuidos en grupo Experimental y de Control), para conocer su nivel de aprendizaje. Tercero, se desarrolló el programa *Argumentum* para redactar textos argumentativos en 24 sesiones de aprendizaje con el grupo Experimental, conformado por 30 estudiantes. Cuarto, se aplicó la posprueba a ambos para analizar la eficacia del programa *Argumentum* y determinar sus efectos en los desempeños de la escritura de textos argumentativos.

Las áreas temáticas de esta tesis son: *Flipped learning*, redacción de textos argumentativos, programa educativo *Argumentum* y la adolescencia, que

es el periodo relacionado con este estudio.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

- La investigadora dicta clases en el 4º grado de educación secundaria de la institución educativa estatal de San Juan de Lurigancho, dicho grado tiene dos aulas de 30 estudiantes cada una. Por ello, trabajó con un aula de 30 estudiantes, el cual fue el grupo que participó en el programa *Argumentum* (grupo Experimental), mientras que la otra aula asumió el rol de grupo de Control.
- Se planificaron 24 sesiones de aprendizaje en el proyecto de investigación, el cual estuvo sujeto a algunas reprogramaciones debido a feriados recuperables determinados por el Gobierno. Otra dificultad fue las tardanzas e inasistencias de algunos estudiantes a las clases por motivos de salud o familiares.

1.4 Objetivos de la investigación

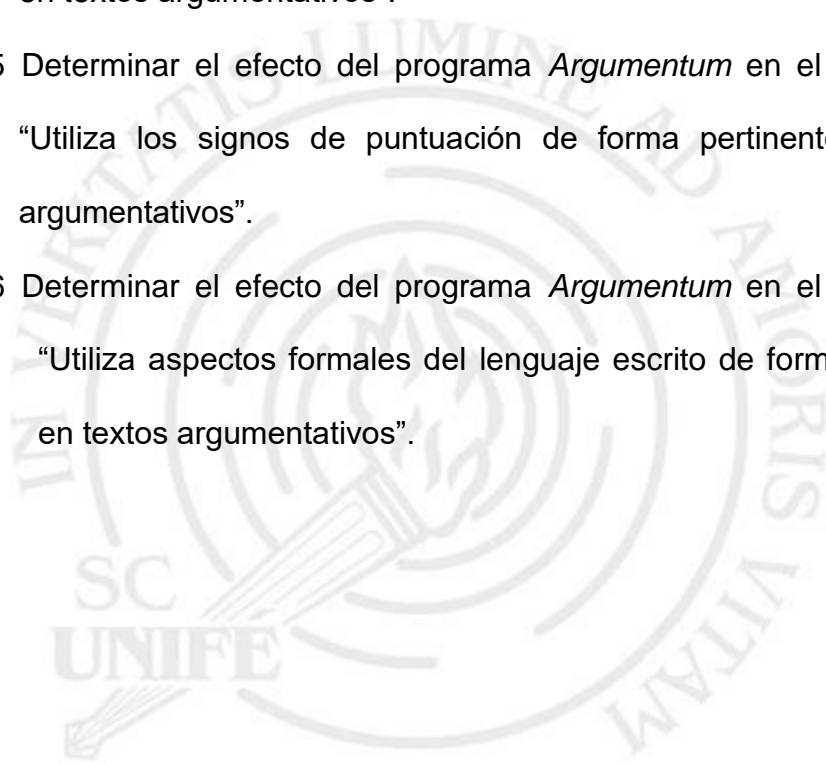
1.4.1 Objetivo general

- 1.0 Verificar el efecto de la aplicación del programa educativo *Argumentum* basado en el modelo *Flipped learning* en la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de una institución educativa estatal de San Juan de Lurigancho.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1.1 Determinar el efecto del programa *Argumentum* en el desempeño “Adecua los textos argumentativos a la situación comunicativa”.
- 1.2 Determinar el efecto del programa *Argumentum* en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente en textos argumentativos”.

- 1.3 Determinar el efecto del programa *Argumentum* en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma cohesionada en textos argumentativos”.
- 1.4 Determinar el efecto del programa *Argumentum* en el desempeño “Escribe argumentos y contraargumentos con razones convincentes en textos argumentativos”.
- 1.5 Determinar el efecto del programa *Argumentum* en el desempeño “Utiliza los signos de puntuación de forma pertinente en textos argumentativos”.
- 1.6 Determinar el efecto del programa *Argumentum* en el desempeño “Utiliza aspectos formales del lenguaje escrito de forma pertinente en textos argumentativos”.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este apartado expone los estudios previos a esta tesis, se desarrolla la base teórica que sustenta el estudio, se explica los conceptos básicos y se presenta la hipótesis general y las específicas.

2.1 Antecedentes de la investigación

Los siguientes estudios fueron seleccionados como antecedentes por relacionarse con las variables de esta tesis: *Flipped Learning* y redacción de textos argumentativos.

2.1.1 Internacionales

Crelgo (2021) aplica, en su investigación, la estrategia *Flipped Learning* en la enseñanza de un curso de ciencias en el nivel secundario en España. Para ello, diseñó una unidad didáctica de 17 sesiones de 50 minutos. Los resultados indican que la aplicación tuvo como ventajas: una relación más cercana entre el profesor y el estudiante, mayor participación y confianza para solucionar problemas y absolver dudas en las clases. Además, se adecua al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y, al tratarse temas de actualidad, resultan más atractivos y estimulantes para profundizar en los contenidos. Entre las dificultades, menciona el tiempo de preparación que se requiere para diseñar las clases, así como para revisar constantemente los contenidos, la secuencia de actividades y las referencias. La estrategia funciona mejor con grupos pequeños para una enseñanza individualizada.

Canizales (2021) realizó un estudio de investigación-acción de diseño de carácter longitudinal de un solo grupo con pretest y postest en España. El objetivo fue diseñar y aplicar una propuesta de innovación pedagógica mediante

el *Flipped Learning* para mejorar el ambiente para aprender y la producción de estudiantes de pregrado en el curso de teoría y metodología de entrenamiento deportivo. La población fue de 1557 sujetos, mientras que la muestra fue de 141. Como conclusión, este modelo se percibió de manera positiva en las actividades de aprendizaje, en el aula y mejoraron sus calificaciones. Las actividades mejor empleadas fueron: la planificación y la organización del curso, las tareas guiadas, las lecciones con videos, los organizadores gráficos y la gestión de la plataforma Edmodo.

Fabra-Bell (2021) realizó una investigación cualitativa descriptiva con un diseño de estudio colectivo de casos con alumnos y sus familiares en España. Analizó el efecto y la percepción de los estudiantes de 1º a 4º de nivel secundario sobre la educación estatal española en un ambiente rural con relación al uso de las tecnologías de la información y comunicación en su aprendizaje musical con el *Flipped Learning*. Recolectó datos con cuestionario (pretest y postest), aplicó una entrevista semiestructurada individual y la ejecutó una discusión de grupos. Concluyó que los estudiantes y sus familias apreciaron positivamente las clases de Música por medio de vídeos con preguntas como parte del *Flipped Learning*.

Díaz y Fontalvo (2019) investigaron la influencia de un programa didáctico. Emplearon un enfoque discursivo-interactivo en la escritura de ensayos, en alumnos del 10º grado de un colegio colombiano. La tesis fue cuantitativa con diseño cuasiexperimental, donde se aplicó un pretest y un postest. Se empleó como instrumento de valoración una matriz con tres dimensiones: la situación de enunciación, la superestructura y los recursos persuasivos. La muestra fue un grupo de 58 alumnos de 14 y 17 años. Los resultados validaron la hipótesis de trabajo, es decir, sí se mejoró la escritura de

textos argumentativos en el grupo intervenido.

Ramos (2018) realizó una investigación cuantitativa cuasiexperimental con diseño intrasujeto y con un análisis cualitativo de la práctica pedagógica del docente-investigador en Colombia. Como objetivo, se determinó la influencia de un programa educativo de enfoque comunicativo en la redacción de textos argumentativos de estudiantes de 8° grado de un colegio colombiano. Como instrumento, se diseñó y se empleó una matriz para evaluar la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual en los artículos de opinión. La muestra fue un grupo de 39 alumnos cuyas edades fluctuaron entre 13 y 16 años. Se usó la estadística inferencial con t de Student. La conclusión fue que el programa educativo mejoró la redacción.

2.1.2 Nacionales

Follegatti (2021) presentó una tesis cualitativa y descriptiva, donde aplicó el estudio de casos. El objetivo fue identificar las percepciones de discentes adultos sobre el *Flipped Learning* en el desarrollo de la competencia gramatical

Zoom con la estrategia del aprendizaje colaborativo. Las plataformas usadas para garantizar el acceso al material de estudio fueron WhatsApp, YouTube, Zoom y Liveworksheets. La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada individualizada a seis sujetos, entre varones y mujeres, con edades entre 24 y 50, del nivel de inglés A1. Se concluyó que los estudiantes mejoraron en el inglés por los elementos del modelo *Flipped Learning* (roles del estudiante y del profesor, material de estudio y actividades de aprendizaje).

Vizcarra (2021) presentó una tesis cuantitativa de diseño experimental y nivel cuasiexperimental para determinar si el aprendizaje invertido con el

programa Edpuzzle influye en el aprendizaje de los discentes de canto del programa de extensión de una universidad estatal de música. La población fue de 55 alumnos; la muestra fue de 14 discentes distribuidos en partes iguales en un grupo experimental y en uno de control. El instrumento de evaluación fue un cuestionario tipo Likert aplicado a ambos grupos al inicio y al final de la investigación. Se consideró como dimensiones de estudio las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. El resultado demostró que el *Flipped Learning*, con el uso de Edpuzzle, influyó significativamente en la dimensión conceptual del aprendizaje por competencias.

Huincho (2020) presentó una investigación de diseño cuasiexperimental de enfoque cuantitativo para determinar la influencia del *Flipped Learning* en las competencias transversales de los educandos de 5° grado de nivel secundario en el curso de Física General en un colegio privado. La muestra estuvo comprendida por 30 sujetos, asignados en un grupo experimental y en un grupo de control. Se aplicó el *Flipped Learning* durante diez sesiones de clase con la herramienta Drive. Se compararon los resultados en el pretest y posttest, que midieron las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se concluyó que el modelo *Flipped Learning* mejoró de manera significativa las competencias transversales de los alumnos porque mejoraron en cuanto a organizar y planificar las actividades académicas previas a las sesiones presenciales, desarrollaron el aprendizaje autónomo para indagar en videos tutoriales, páginas web y repositorio de archivos para la toma de decisiones en su aprendizaje.

Calsín (2019) realizó una tesis básica, observacional, exploratoria y descriptiva. Analizó la influencia del *Flipped Learning* en el desarrollo del

aprendizaje desde la percepción de los estudiantes universitarios del curso Sociología de la comunicación en el 2019. La población estuvo integrada por alumnos ingresantes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación. La muestra fue de 25 sujetos de 16 a 22 años. Se emplearon la observación, la encuesta y el *focus group*. La conclusión fue que el *Flipped Learning* contribuyó con el aprendizaje sobre todo por el empleo del video como recurso tecnológico que contribuyó con el resultado, así como las actividades presenciales y trabajos grupales. Por último, este modelo motivó a los alumnos en la formulación de preguntas y en la profundización de la parte teórica del curso.

Centeno (2018) presentó un proyecto de innovación educativa para optimizar los aprendizajes de los estudiantes universitarios del curso de Ingeniería Electrónica del 9° ciclo de la carrera de Ingeniería Mecánica con el *Flipped Learning*. Para ello, incorporó una fase virtual con Google Drive y Moodle antes de las clases presenciales para que los discentes comprendan los conceptos teóricos con la observación de videos tutoriales y adquieran las habilidades básicas de la Taxonomía de Bloom. En la etapa presencial, aplicaron estos conceptos en la solución de ejercicios prácticos. Concluyó que el *Flipped Learning* mejoró el desempeño de los alumnos porque fomenta el autoaprendizaje mediante los videos tutoriales previas a la clase presencial, además de optimizar el tiempo de las horas de clase para asegurar el aprendizaje. También, mejoró la relación entre docente y estudiante.

Fripp (2018) presentó una investigación de enfoque cuantitativo y nivel cuasiexperimental para determinar la eficacia del *Flipped Learning* en las clases de Literatura con discentes del 4° grado de educación de nivel secundario de un colegio privado. La técnica empleada fue la observación con una ficha de análisis

cuantitativo de los comentarios en los hilos de discusión, una lista de cotejo de las habilidades de colaboración y una matriz para evaluar el comentario literario. La población y la muestra fue de 54 y 27 alumnos respectivamente. El grupo experimental realizó las actividades colaborativas de manera virtual con el modelo *Flipped Learning*. Aplicó un post test en ambos grupos. La conclusión fue que el *Flipped Learning* favoreció el aprendizaje colaborativo en línea debido a las interacciones entre los alumnos; sin embargo, ambos grupos demostraron el mismo nivel de desarrollo de habilidades colaborativas.

Bertolotti (2018) realizó un diseño de investigación cuasiexperimental empleando un grupo experimental y un grupo de control. El propósito fue determinar la influencia del *Flipped learning* en el aprendizaje de la asignatura de Introducción a la Programación de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada. La población fue de 44 estudiantes (22 estudiantes fueron la muestra y grupo experimental y 22 estudiantes, el grupo de control). Se les aplicó a ambos grupos, como pretest y posttest, un cuestionario para medir las habilidades conceptuales y procedimentales y un instrumento tipo Likert para medir las competencias actitudinales. Desarrolló la asignatura con el modelo del Aprendizaje Invertido con el grupo experimental durante un semestre. El grupo experimental mejoró significativamente en las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Demarini (2017) presentó una tesis cuantitativa, aplicada y de diseño experimental de estudio cuasiexperimental. El objetivo fue determinar los efectos de las tecnologías de la información y comunicación en la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 5° grado de nivel secundario de un colegio estatal. La población fue de 200 sujetos y la muestra se compuso de 80 (divididos

equitativamente para conformar el grupo experimental y el de control). Mediante la observación y una lista de cotejo (preprueba y posprueba), la hipótesis fue confirmada en la planificación textual, la coherencia y la cohesión textual.

2.2 Bases teóricas

En esta parte, se presenta el marco teórico que sustenta al presente estudio. Se precisa el *Flipped learning*, la redacción de textos argumentativos, el programa educativo *Argumentum* y la adolescencia, que es el periodo relacionado con la investigación.

2.2.1 Flipped Learning

El modelo del *Flipped Learning* (Aprendizaje Invertido) es el resultado de varias metodologías activas que han encontrado un mayor soporte en el uso de los recursos educativos tecnológicos y se encuentra bajo el enfoque del Constructivismo. Este es definido por Cesar Coll, citado por Tigse (2019), como una teoría que sostiene que los docentes deben proporcionar a los alumnos estrategias para promover un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico y que los anime a investigar. Es así como el alumno se responsabiliza de su aprendizaje porque reconstruye un conocimiento preexistente y representa los contenidos como saberes culturales. Esto implica que, en adelante, el profesor es un orientador, guía o facilitador en su aprendizaje.

Dentro del constructivismo aparecen otras teorías como son la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, Teoría Sociocultural y las zonas de desarrollo de Vygotsky, Teoría Cognitiva y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Estas teorías también sostienen que los docentes deben reemplazar las clases expositivas por actividades planificadas en las que los estudiantes aprendan los contenidos a través del uso

de los materiales y la interacción social. Por lo tanto, puede afirmarse que el *Flipped Classroom* (Aula Invertida) y después *Flipped Learning* (Aprendizaje Invertido) son modelos predominantemente constructivistas.

Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de ciencias de la *Woodland Park High School*, desde el año 2007, alternaban proyectos educativos y el método de aprendizaje por la indagación en sus clases. Sin embargo, detectaron que muchos alumnos tenían problemas para comprender conceptos y, por ende, no había resultados positivos en la transferencia de la explicación de las clases para que cumplan las tareas escolares. Por eso, resolvieron filmar las lecciones con un software que permitía combinar animación de PowerPoint con podcast o con video del profesor. Así los estudiantes no se atrasaban con las clases. También grabaron sus lecciones en vivo y las subieron a plataformas de videos para un fácil acceso. De esta manera, el *flipped classroom* se volvió en un método en el que la información se transfería a cada estudiante de modo individualizado y asíncrono por medios electrónicos y, en las clases presenciales, se realizaban actividades de aprendizaje activo y evaluaciones formativas protagonizadas por los alumnos (Prieto, 2017).

Para entender mejor la evolución de este modelo, se tendría que mencionar el método de Sócrates, donde el maestro, a través del diálogo y con las preguntas adecuadas (inducción), ayudaba al estudiante a razonar. De esta manera, las deducciones lógicas, le permitían alcanzar el verdadero conocimiento. Otras metodologías previas al *flipped learning* son los métodos de aprendizaje inductivo porque utilizan la situación problemática o el reto como punto de partida del aprendizaje como la discusión de casos y el aprendizaje basado en problemas (Prieto, 2017).

Como puede verse, los métodos inductivos propician la participación del estudiante y centran su aprendizaje. Esta idea es respaldada por Jon Bergmann en el video de Edutopia (2014) cuando afirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Aprendizaje por Indagación encajan muy bien en un entorno *Flipped Learning*.

Para Prieto (2017), el *flipped learning* se inició en los años 80 cuando docentes universitarios habían desarrollado métodos para promover el estudio previo de los alumnos a las clases. Además, con la incorporación del internet, dichos métodos evolucionaron al actual *blended learning* y, con las herramientas de creación y difusión de videos en internet, se creó el *flipped classroom* y *flipped learning*. Asimismo, menciona tres metodologías relacionadas con *flipped learning* por tener como objetivo el fomento y la verificación del estudio previo en enseñanza universitaria: Aprendizaje Basado en Equipos, Enseñanza justo a tiempo e Instrucción por compañeros.

De acuerdo con Prieto (2017, p. 19), es necesario diferenciar los términos *flipped classroom* (clase invertida) de *flipped learning* (aprendizaje invertido).

En primer lugar, *flipped classroom* se refiere a una manera de enseñar, donde se cambia la manera tradicional, es decir, se invierte las actividades. Así, el acceso a la información que antes se realizaba en aula, ahora se realiza fuera de ella por medios virtuales como los videos, podcast, presentaciones, hipertextos, etc., y las actividades de aplicación o transferencia (tareas para casa) se desarrollan en las horas de clase bajo la supervisión del docente. De este modo, su asesoría es más provechosa porque permite que los estudiantes profundicen en la comprensión del tema aprendido.

En cambio, el *flipped learning* es un modelo de aprendizaje que permite

al profesor decidir cómo planificar la secuencia didáctica, qué medios y recursos usar para que ayude a la obtención de los resultados de aprendizaje o competencias a desarrollar. A partir de la reacción de los alumnos a los materiales empleados, el docente prioriza qué actividades se realizarán en la clase para aprovechar el tiempo. Por eso, Prieto (2017, p. 80) establece que los alumnos “informan al profesor de sus reacciones, dudas y dificultades, y permiten al profesor que adapte el uso del tiempo a sus necesidades”.

Por lo tanto, se considera que el método del *Flipped Classroom* y el modelo del *Flipped Learning* son dos conceptos distintos, aunque se relacionan por la forma y participación de los agentes educativos. El primero se refiere a la enseñanza y el segundo, al aprendizaje.

Por otro lado, Santiago y Bergmann (2018) explican en qué consiste cada espacio del modelo *Flipped Learning*:

- a) Espacio individual: es el trabajo que cada estudiante realiza de manera independiente, el cual puede ser en su casa o en el colegio.
- b) Espacio grupal: es el trabajo que se realiza en aula bajo la supervisión del docente. Debe ser dinámico y usar el tiempo de manera óptima.

2.2.1.1 Pilares del *Flipped Learning*.

Para participar en *Flipped learning*, los docentes deben practicar cuatro pilares, cuyas iniciales en inglés (FLIP) se relaciona con la acción de “cambiar” (Vadillo, 2018). Estos pilares son:

A. Ambiente flexible (*Flexible environment*). El *Flipped learning* se adapta a varias metodologías y acondicionan el espacio físico para acomodarlo a una lección o unidad. El profesor fomenta el espacio individual o grupal. Se puede flexibilizar la secuencia y evaluación del aprendizaje. Las acciones son:

- Crear espacios para que los alumnos interactúen y reflexionen sobre su aprendizaje.
- Observar y seguir a los alumnos para reajustar actividades.
- Planificar actividades variadas para fortalecer los aprendizajes.

B. Cultura de aprendizaje (*Learning culture*). El estudiante construye su propio aprendizaje. De esta manera, en el salón de clase se profundizan los temas y se crean experiencias de aprendizaje más complejas. Las acciones que realiza el docente son:

- Ofrecer a los estudiantes diversas actividades significativas donde ellos sean los protagonistas.
- Dirigir estas actividades como mediadores del aprendizaje con clases diferenciadas y aplicando la retroalimentación.

C. Contenido dirigido (*Intentional content*). Los docentes emplean el contenido dosificado para optimizar el tiempo en la clase. Para ello, emplea técnicas activas centradas en el estudiante según su nivel y la competencia. Las acciones que realiza el docente son:

- Seleccionar conceptos pertinentes para ser utilizados en el espacio individual.
- Crear o elegir contenidos relevantes para sus alumnos.
- Diseñar material relevante, accesible y adaptado a las características de los estudiantes.

D. Facilitador profesional (*Professional Educator*). El docente, durante el tiempo de clase, monitorea a sus estudiantes, retroalimentándolos inmediatamente y evaluando su trabajo. El docente reflexiona sobre sus clases, comparte sus experiencias pedagógicas, acepta las sugerencias y

comprende el momento de conflicto controlado en el aula. Las acciones que se realizan son:

- Retroalimentar a los estudiantes individual o grupal de manera inmediata.
- Evaluar formativamente para la toma de decisiones.
- Intercambiar experiencias exitosas con otros profesores y reflexionar sobre la transformación de su práctica docente.

2.2.1.2 La taxonomía de Bloom en el *Flipped Learning*.

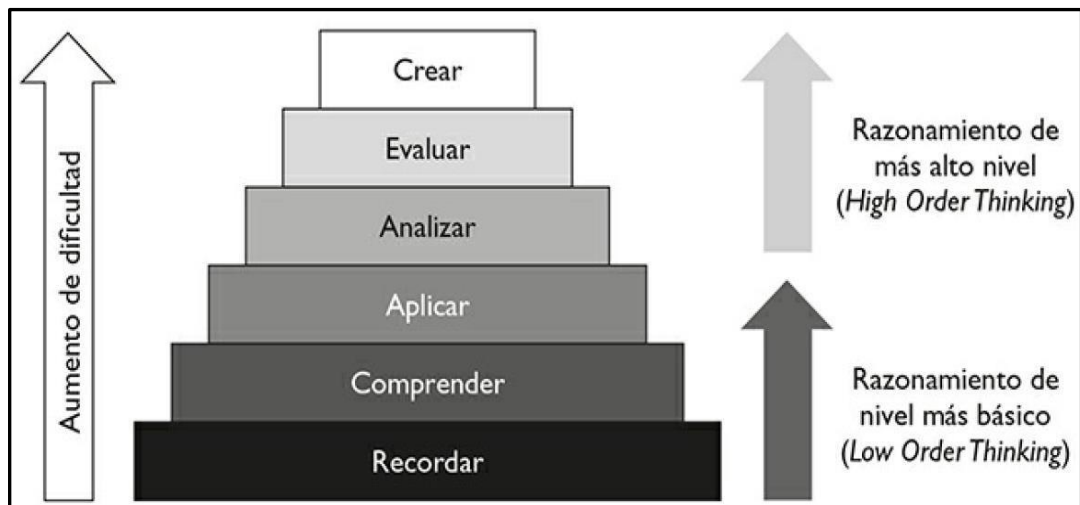
Benjamin Bloom, psicólogo y pedagogo estadounidense, desarrolló en el año 1956, una taxonomía de objetivos educativos en la que establecía la adquisición del conocimiento en niveles.

En la enseñanza tradicional, según Santiago y Bergmann (2018), los docentes dedican gran parte del tiempo en explicar la teoría, es decir, trabajan las habilidades de conocimiento y comprensión de la taxonomía de Bloom. Luego asignan a los estudiantes tareas para que en su casa sintetizen, analicen, evalúen o creen contenido. Estas actividades son realizadas por los alumnos que tienen apoyo en casa, pero no siempre sucede con la mayoría y más aún si tienen problemas de aprendizaje.

En el 2001, el discípulo de Bloom, Lauren Anderson, la estructuró en forma de pirámide, además cambió los sustantivos por verbos y cambió la secuencia, donde crear es superior a evaluar. La siguiente figura ilustra la explicación.

Figura 1

Taxonomía de Bloom (modificada y revisada en 2007)



Fuente: Prieto (2017, p. 101)

Aaron Sams, en el video de Edutopia (2014), sugiere que se involucre a los estudiantes en las habilidades de aplicar, analizar, evaluar y crear en las actividades de la clase presencial (habilidades de pensamiento de orden superior); mientras que las habilidades de recordar y comprender se desarrollen casa con material audiovisual (habilidades de pensamiento de orden inferior).

Por otro lado, Churches (2008, p. 3) adaptó la taxonomía de Bloom para la era digital, pero recalca que se perfila en el uso de las habilidades porque las herramientas de las TIC son solo medios.

1. Recordar. Es el más básico de los niveles de la taxonomía, pero importante para el aprendizaje. Se refiere a la recuperación de información. Las actividades son las siguientes:

- a) *Recitar / Narrar / Relatar* a través de Word, mapas mentales o presentaciones de PowerPoint, Prezi o Google.
- b) *Escribir en exámenes o pruebas:* a través de Word, Documento compartido de Google o Formularios de Google.

- c) *Memorizar con tarjetas*: a través de la herramienta Quizlet.
- d) *Definir conceptos*: llenar espacios en blanco a través de Word, Documento compartido de Google o Formularios de Google. También en mapas mentales sencillos para completar.
- e) *Anotar hechos o datos*: listado con viñetas en Word, mapas mentales, foros de discusión, correo electrónico, etc.
- f) *Reproducir*: dictar y tomar apuntes en esquema de Cornell en Word o documento compartido de Google, publicar en páginas web o en blogs, opinar en salas de conversación o discusión o escribir correos electrónicos.

2. Comprender. La comprensión consiste en relacionar conocimientos. Los estudiantes demuestran comprensión cuando explican, describen, resumen o parafrasean con sus propias palabras los conceptos y procesos. Las actividades son las siguientes:

- a) *Resumir, recolectar y explicar*: en resúmenes con Word o Documento de Google, en presentaciones de Prezi o PowerPoint, en mapa mental con Miro o Canva, en mapa conceptual con CmapTools, en sitios web con Google sites o diarios en blogs con Blogger.
- b) *Mostrar y contar*: usando Word o Documento de Google, con presentaciones de PowerPoint, Prezi o Google, con gráficas con Dibujos de Google, con audios o podcast con grabador de sonidos de Audacity, Anchor o Dolby on, con videos con Filmora, Inshot, Apowersoft o Powtown o con mapa mental con Mindmeister.
- c) *Bosquejar*: con Word o Documento de Google, con mapa mental con Miro, Canva, Genially, etc.

3. Aplicar. La aplicación se lleva a cabo cuando se realiza un procedimiento

durante una representación o implementación. Las actividades son:

- a) *Ilustrar*: Crear dibujos con Paint, Dibujos de Google, Corel, GIMP, Jamboard, o narraciones digitales con Calameo, Flipsnack o Pixton.
- b) *Simular*: Se puede recrear situaciones reales, pero de una manera segura con SketchUp de Google o PhEt para Ciencias.
- c) *Esculpir o Demostrar*: a través de Presentaciones en PowerPoint o Google, gráficas, podcast y video con Zoom, Teams o Meet, y tablero interactivo para colaboración como Padlet o Miro.
- d) *Entrevistar*: con procesador de texto como Word o Documento de Google, con mapas mentales con CmapTools o Popplet, con podcast con grabador de sonidos de Audacity, Anchor o Dolby on, con videos con Filmora, Inshot, Apowersoft o Powtoon o con mapa mental con Mindmeister.
- e) *Ejecutar*: proyectar o transmitir podcast, videos, presentaciones, etc.
- f) *Editar*: podcast, publicaciones escritas con Calameo o Flipsnack, videos, presentaciones, etc. En plataformas como Edpuzzle, Flipgrid, etc.
- g) *Jugar*: participar en videojuegos de roles múltiples en línea o en actividades lúdicas como Kahoot, Quizizz o Educaplay.

4. Analizar. Significa descomponer en partes para determinar su interrelación.

Este proceso incluye diferenciar, organizar y atribuir. Las actividades son las siguientes:

- a) *Encuestar*: con formularios de Google, Forms de Microsoft o Mentimeter.
- b) *Usar bases de datos*: puede ser información geográfica como Google Maps o Google Earth o bibliotecas públicas como Ciberoteca, Real Academia Española, Biblioteca Escolar Digital, Europeana, Biblioteca Virtual Miguel Cervantes o Biblioteca Nacional del Perú.

- c) *Resumir*: lecturas, películas, textos literarios en audio, video o Word usando organizadores gráficos o en la web.
- d) *Establecer relaciones*: con organizadores gráficos como mapas conceptuales, redes conceptuales, mapas mentales, mapas semánticos diagramas de causa efecto, espina de Ishikawa, diagrama de Venn, cruz categorial, flujogramas, método de las seis preguntas (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué) con Jamboard, Canva, CmapTools, Xmind o Miro.
- e) *Informar*: en Word, Hoja de Cálculo, PowerPoint o Presentaciones de Google, en audio o video en muros (Miro o Padlet), en la web o blogs.
- f) *Graficar*: en Excel, Hoja de Cálculo de Google, Visme o Chartblocks.
- g) Hacer listas de verificación: con escala de medición, de frecuencia, de clasificación, de localización, de cotejo. Puede usarse Excel.

5. Evaluar. Es realizar valoraciones sobre la base de criterios mediante la comprobación y la crítica. Las actividades son las siguientes:

- a) *Debatir y participar en paneles*: en salas de discusión en Zoom o Meet, en foros en Classroom o Padlet o grupos de YouTube, WhatsApp o Facebook.
- b) *Informar*: usar Word, Documento de Google, presentaciones de Power Point o Google, publicar en Google sites o blogs.
- c) *Evaluar*: usar Word, Documento de Google, presentaciones de Power Point o Google, publicar en Google sites o blogs o participaciones con Nearpod.
- d) *Investigar*: búsqueda en base de datos en la web.
- e) *Opinar y concluir*: usar Word, Documento de Google, presentaciones de PowerPoint o Google, publicar en Google sites o blogs.

- f) *Persuadir*: en salas de discusión en Zoom o Meet, en foros en Classroom o Padlet o grupos cerrados de WhatsApp, Telegram o Facebook; presentaciones de PowerPoint o Google con organizadores visuales.
- g) *Comentar, moderar, revisar, publicar*: en salas de discusión en Zoom o Meet; en foros en Classroom o Padlet; en grupos cerrados de WhatsApp, Telegram o Facebook o paneles como Padlet o Miro.
- h) *Colaborar*: en salas de discusión en Zoom o Meet; en foros en Classroom o Padlet; en grupos cerrados de WhatsApp, Telegram o Facebook o paneles como Padlet o Miro; en plataformas on line como Nearpod.
- i) *Trabajar en redes*: en grupos de WhatsApp o Facebook, paneles como Padlet o Miro; en plataformas educativas como Socrative, Classkick, Classroom, Teams o Edmodo.

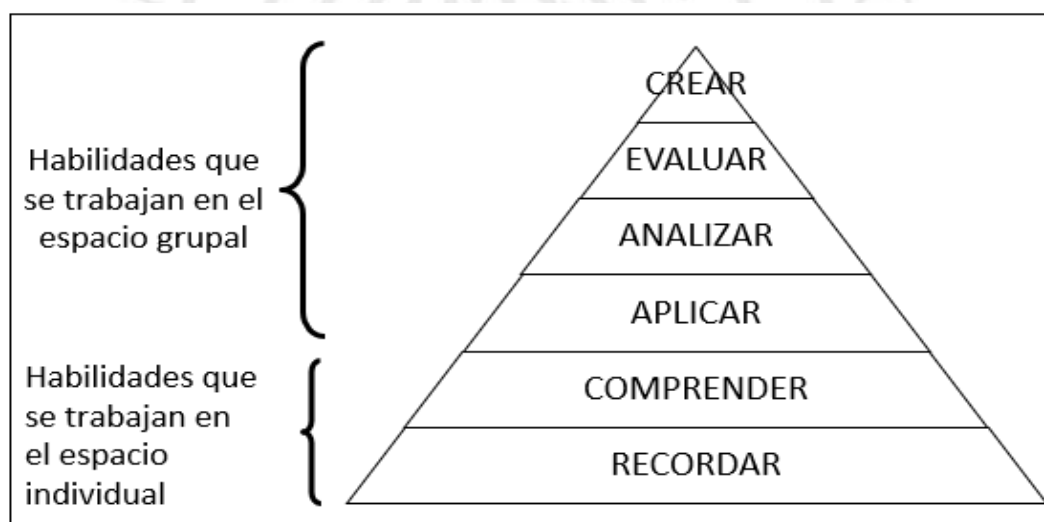
6. Crear. Es producir contenidos en una estructura. Las actividades son:

- a) *Producir películas*: con Movie Maker, Inshot, Filmora, Clipchamp, Apowersoft, Moovly, PowToon, Wideo, etc.
- b) *Presentar*: con Prezi, PowerPoint, Presentaciones, Canva o Genially.
- c) *Narrar historias*: con Word, Pixton, PowerPoint, Calameo o Genially.
- d) *Programar*: con Scratch, Alice, Minecraft, Code.org, Codecademy, etc.
- e) *Proyectar y planear*: Word, diagramas Gantt y PERT y flujogramas con Lucidchart calendarios con Calendar de Google y organizadores gráficos (mapas mentales, mapas semánticos, mapas conceptuales) con Xmind, Freemind o CmapTools, Canva o Miro.
- f) *Blog*: con Blogger, Edublogs, WordPress o Wix.
- g) *Video*: con Flipgrid, Inshot, TikTok, Zoom, PowerPoint, etc.
- h) *Podcast*: con Anchor, Audacity, Padlet o Dolby on.

- i) *Moldear*: con SketchUp o Autocad.
- j) *Cantar*: Audacity, Flipgrid, Inshot, TikTok, Zoom, PowerPoint, etc.
- k) *Dibujar*: Corel Draw, Paint, GIMP, etc.

Esta investigación coincide con Sulmont (2022) quien considera a esta taxonomía como un proceso que cada uno realiza a su propio tiempo y ritmo. De esta manera, al compararla con una escalera compuesta de peldaños, indica que esta permite identificar en qué situación se encuentra el estudiante para poder fortalecer sus habilidades.

Figura 2
Taxonomía de Bloom y espacios de aprendizaje



Fuente: Santiago y Bergman (2018, p. 79)

Por eso, la propuesta de cambiar el modelo tradicional por el *Flipped learning* se respalda en que las tareas previas a la clase presencial deben tener cinco factores relevantes. Estos son: *el propósito*, es decir, debe ser significativa y se debe conectar con la experiencia de los estudiantes; *la eficiencia* porque debe evidenciar aprendizaje y evitar la demanda de mucho tiempo; *la propiedad*,

es decir, personalizar la tarea para cada estudiante con la finalidad de que disfruten realizarla; *la competencia*, la cual se logra cuando un estudiante recibe las instrucciones precisas de una actividad según sus habilidades para que pueda realizarla con facilidad; y *el atractivo estético*, que se logra con menos información en la página, mucho espacio para la respuesta y gráficos o imágenes prediseñadas para causar impacto visual en el estudiante (Vatterott, 2019).

2.2.1.3 Implementación del modelo *Flipped learning*.

Para implementar el enfoque *Flipped learning*, el Instituto de Docencia Universitaria (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016) sugiere que el docente siga los siguientes pasos:

1. Planificación de la clase

Se debe determinar el objetivo de su lección y la herramienta que permitirá al estudiante que acceda a su aprendizaje mediante la investigación (video, diapositivas, audios o lecturas).

2. Creación de los videos tutoriales

- Al inicio, pueden ser videos nítidos de otros docentes o extraídos de la plataforma YouTube.
- Cuando el docente comienza a grabarse así mismo explicando las clases, puede usar los programas que mejor domine (Flipgrid, Screencast, etc.).
- La duración de un video debe ser ente 10 y 15 minutos. De preferencia, un video por tema a tratar.
- Para mantener el interés de los alumnos, en el primer minuto se puede contar una anécdota graciosa. Además, se puede usar PowerPoint, Prezi, etc. En las explicaciones se puede usar diversos tonos de voz.

3. Proponer actividades de aprendizaje interesantes en los videos

- Se pueden añadir notas con algunas especificaciones sobre el tema.
- Durante el desarrollo de los videos, se debe solicitar actividades como lista de ejemplos, creación de ejercicios, elaboración de organizadores gráficos, toma de apuntes para un próximo examen presencial, etc.

4. Difundir los videos a los estudiantes

Los videos se editan y se publican. Su distribución puede ser a través de una plataforma virtual como YouTube.

5. Desarrollar actividades prácticas en clases presenciales

Emplear el tiempo de clase presencial en actividades grupales como estudio de casos, debates, foros, etc. También se les puede dar la oportunidad de crear contenidos como blogs, videos, podcast, etc. Para desempeñar correctamente la labor docente con *Flipped Learning*, se requiere:

- Dominio de los contenidos.
- Investigación posterior de temas desconocidos en caso de no poder responder las preguntas de los alumnos.
- Capacidad para manejar la clase en distinto orden.
- Capacidad para propiciar que los estudiantes gestionen sus aprendizajes de manera autónoma.

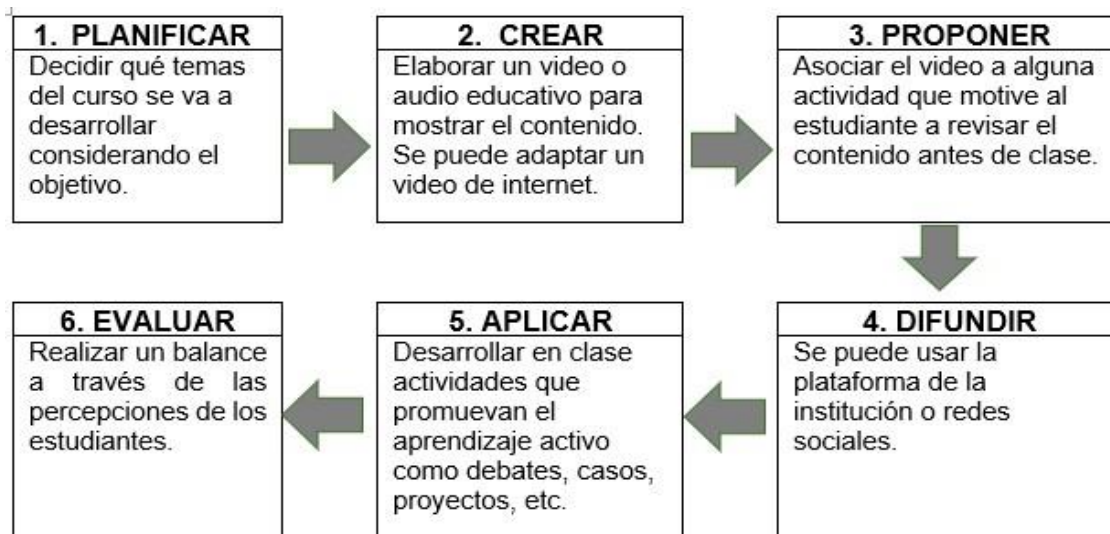
6. Evaluar las actividades de aprendizaje

Realizar un balance a través de las percepciones de los estudiantes.

Una representación gráfica de los seis momentos es la siguiente:

Figura 3

Seis momentos para poner en práctica el Flipped Learning



Fuente: Adaptación del Instituto de Docencia Universitaria (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016)

2.2.1.4 El diseño de práctica de *Flipped Learning* en el espacio individual.

El espacio individual son las actividades previas al aprendizaje en aula de clase. Para un diseño efectivo, Santiago y Bergmann (2018) sugieren:

1. Anticipar los resultados de aprendizaje: plan de estudios, sílabo, etc.
2. Determinar qué partes del tema se realizarán en el espacio individual.
3. Diseñar y crear objetos de aprendizaje: videos, textos o audios.
4. Planificar actividades con las habilidades *recordar* y *comprender* de la taxonomía de Bloom.
5. Grabar videos explicativos propios porque mejora la percepción de los estudiantes sobre el docente que cuando observa videos de otros autores.
6. Interactuar con los estudiantes a través de algunas de estas técnicas:
 - a) Organizadores avanzados con la información de los videos.
 - b) Estrategia 3-2-1: los estudiantes comparten con la clase tres cosas que aprendieron del vídeo, interactúan entre ellos con dos interrogantes sobre

su contenido y comunican al docente una duda que aún tienen. Los estudiantes elaboran una lista que resuma su aprendizaje.

- c) Toma de apuntes con el esquema de Cornell.
- d) Evaluación breve: los estudiantes responden preguntas abiertas o cerradas con formularios virtuales (Google) o plataformas educativas (Classroom).
- e) Evaluar en los videos la participación de los estudiantes.

7. Insertar preguntas relacionadas con el tema en el video.

- a) Al inicio del video, se puede insertar preguntas del tema que se relacionen con el contexto del estudiante.
- b) Al final del video, se puede colocar preguntas abiertas para conocer el nivel de comprensión del estudiante sobre el tema.

8. Intercalar los videos con lecturas y hacer interactuar a los estudiantes con plataformas en línea como Classroom. En esta plataforma se puede formular preguntas para ser respondidas por todos como foro e insertar diapositivas, sitios web, archivos, videos cortos, imágenes, etc.

9. Usar alternadamente podcast o archivos de audio.

10. Utilizar las dudas de los estudiantes para generar actividades de clase.

Son varias las estrategias para el espacio individual, las cuales consideran importante la producción de un video tutorial, pero tampoco es la única opción de compartir material previo a los estudiantes.

2.2.1.5 El diseño de práctica de *Flipped Learning* en el espacio grupal.

El espacio grupal es el tiempo en el que el docente y el estudiante interactúan en el aula de clase. Para un diseño efectivo, Santiago y Bergmann (2018) sugieren las siguientes acciones:

1. Determinar qué partes del tema se realizarán en el espacio grupal.

2. Diseñar actividades interactivas e interesantes para el espacio grupal.
3. Planificar actividades con las habilidades *aplicar, analizar, evaluar y crear*.
4. Comprender que varios estudiantes pueden llegar al espacio de grupo con conceptos erróneos y necesitarán apoyo adicional.
5. Dedicar un tiempo para preguntas, aclaraciones y revisiones en los primeros minutos de la clase en aula.
6. Evitar la revisión completa de la actividad del espacio individual en el grupal para evitar el desánimo en los estudiantes en el inicio de la sesión grupal.
7. Planificar diferentes estrategias como las siguientes:
 - a) Prácticas con fichas de trabajo impresas o con actividades en movimiento para dominar un concepto o habilidad.
 - b) Enseñanza entre pares porque mejoran su aprendizaje cuando deben enseñar a sus compañeros.
 - c) Aprendizaje basado en proyectos porque el estudiante aprende cuando cuestiona e investiga.
 - d) *Flipped mastery learning* supone la combinación de enseñanza directa y aprendizaje profundo porque cada alumno se responsabiliza de su propio aprendizaje.
 - e) El aprendizaje mediante la indagación se puede desarrollar cuando se programa el contenido del espacio individual en la mitad del ciclo de instrucción y se pregunta e indaga al comienzo de este ciclo. Al respecto, Ramsey Musallam, citado por Santiago y Bergmann (2018), propone el Modelo Explora-Flípea-Explica que resume un ciclo de lección de consulta típica:

- **Explora** (Espacio grupal 1): Formular un problema para que los estudiantes exploren y descubran.
 - **Flipea** (Espacio individual 1): Una vez que los estudiantes asumen el reto, el maestro revela el contenido y los estudiantes revisan la información sobre el tema.
 - **Aplica** (Espacio grupal 2): Los alumnos demuestran lo que descubrieron y lo que aprendieron en el contenido.
- f) Las técnicas juego de roles, estudio de casos y escenarios tienen tres componentes principales:
- Introducción: los estudiantes conocen el contexto o el rol que jugarán.
 - Desarrollo de la actividad: se refiere a involucrarse en la situación planteada, inspeccionar el caso o cumplir con el rol que le asignaron.
 - Informe: este es el aspecto más crítico de este tipo de actividades.
- g) Las simulaciones son medios virtuales que imitan el mundo real. Para garantizar el aprendizaje, los alumnos reflexionan a partir de preguntas literales, inferenciales, hipotéticas o de nivel crítico.
- h) Discusiones estructuradas o debates. Acree y Dankert (citados por Santiago y Bergmann, 2018) las dividen en dos categorías según el propósito, las cuales consisten en cuestionar la recitación y la discusión.
- i) Cuestionamiento para la profundización. Se planifica con anticipación una o dos preguntas por cada habilidad de la taxonomía de Bloom.
- j) La revisión entre pares. Cuando los estudiantes son bien dirigidos, sus percepciones son muy influyentes en sus compañeros.
- k) Aprendizaje cooperativo. Los alumnos trabajan en grupos pequeños. Requiere de coordinación, planificación e interacción.

- l) La gamificación. Capta el interés del estudiante porque mejora la práctica y la interactividad.

Como se puede ver, son varias las técnicas que se pueden aplicar. Lo importante es variar y elegir la más pertinente según el objetivo trazado.

2.2.1.6 Ventajas del *Flipped learning* en el aprendizaje.

Bergmann y Sams (2014), Gil y Chiva (2016) y Prieto (2017) mencionan las mejoras que realiza el modelo *Flipped learning* y por qué su empleo.

- a) Los resultados del aprendizaje de los alumnos mejoran porque el modelo motiva a los alumnos poco participativos, ocupados con otras actividades académicas o con problemas de aprendizaje en el modelo tradicional a trabajar porque se preparan antes de las clases y pueden ver varias veces los videos según su ritmo de aprendizaje.
- b) El ejercicio y el desarrollo de competencias mejoran porque los alumnos aprenden bajo el monitoreo del profesor y reciben la retroalimentación respectiva. Además, las tareas son más significativas.
- c) Las interacciones profesor-alumno mejoran porque la enseñanza en clase se vuelve más personalizada.
- d) Las interacciones alumno-alumno mejoran porque las actividades grupales los motiva a participar y reduce problemas de disciplina.
- e) La satisfacción del profesor con el desarrollo de sus alumnos mejora porque el docente aprecia los progresos en sus estudiantes que antes no era visible, así como sus necesidades de aprendizaje.
- f) La comunicación con los padres de familia mejoran porque ellos conocen las actividades de los estudiantes cuando observan los videos del docente.

Sin embargo, en esta investigación se coincide con Hamdan, McKnight,

McKnight & Arfstrom (2013) cuando afirman que el modelo *Flipped learning* no debe considerarse como la única solución a los problemas de aprendizaje, pero crea un entorno de clase centrado en el estudiante. Desafortunadamente, la mayor desventaja es el tiempo dedicado a la planificación de las tareas previas y de las actividades prácticas en el aula. Además, el docente debe lograr el equilibrio entre la comprensión conceptual y la fluidez procedimental para progresar el rendimiento académico de los alumnos.

2.2.1.7 Posibles limitaciones y dificultades de *Flipped learning*.

Gil y Chiva (2016, p. 17) sostienen que es normal que el modelo *Flipped Classroom* tenga ciertas limitaciones. Además, el Instituto Tecnológico de Monterrey (2014) considera que el modelo *Flipped Learning* debe enfrentar estos desafíos:

1. La aplicación del *Flipped Learning* requiere de una cuidadosa preparación y, por ello, la preparación de contenido demanda bastante tiempo.
2. La acción de observar los videos, incluso varias veces para comprender mejor los conceptos y realizar algunas actividades relacionadas con el video. Es una tarea que los estudiantes deben realizar solos; pero es posible que algunos estudiantes no revisen el material con anticipación. Se necesita un nivel de compromiso y dedicación muy alto de parte de los estudiantes.
3. Al disponerse de más tiempo de clase, se debe repensar y diseñar las metodologías activas para que el aprendizaje sea significativo.
4. Aunque el acceso a computadoras e internet está avanzando, todavía se observa desigualdad. Por eso, otra dificultad es que no todos los estudiantes tengan internet o los dispositivos necesarios (USB, computadora, laptop, tablet o celular) para observar los videos.

5. Finalmente, está la creencia de que los docentes no realizan su labor pedagógica por no dictar su clase de manera tradicional, es decir, no transfieren conocimientos. Es probable que surja desconfianza sobre el rigor académico del nuevo enfoque a desarrollar en las aulas.

2.2.2 Redacción de textos argumentativos

En este apartado se abordará la variable *Redacción de textos argumentativos* en el marco de la Educación Básica Regular establecido por el Ministerio de Educación del Perú.

2.2.2.1 El enfoque por competencias.

El CNEB (Ministerio de Educación, 2017) establece que el enfoque que se utiliza en el Perú es el enfoque por competencias. Una competencia es la facultad que posee un individuo para utilizar un grupo de capacidades y así cumplir un objetivo en una situación específica, siempre y cuando actúe de manera adecuada y con sentido ético. A partir de esta premisa, se afirma que un estudiante competente es aquel que identifica el problema que debe solucionar, así como las alternativas para tomar una decisión pertinente. Finalmente, el perfil de egreso se logrará cuando se fortalezcan las competencias durante la Educación Básica.

2.2.2.2 La competencia argumentativa.

¿Qué significa argumentar? Es dar argumentos. Weston (2011) considera que “dar argumentos significa ofrecer una serie de razones o de pruebas para apoyar una conclusión. (...) Discutir usando argumentos es esencial sobre todo porque constituye una manera de descubrir qué puntos de vista son superiores a otros” (p. 13). Para aprender a argumentar se debe reunir razones, formular conclusiones que sean proporcionales a las pruebas con las que se cuenta y

anticiparse a posibles contraargumentos. Todas estas son destrezas que se logran con tiempo y práctica y que desarrollan “una mente más flexible, con menos prejuicios” (p. 16).

Por su parte, en el plano social, Calsamiglia y Tusón (2001) afirmaron: “la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta al receptor para lograr su adhesión” (p. 294). Partiendo de dicha definición, se entiende que argumenta un docente en aula cuando busca influenciar en sus estudiantes sobre alguna idea propuesta, un candidato que desea ganar votos para un cargo público, el predicador de una iglesia, un columnista de un diario, un aviso publicitario impreso o audiovisual que desea vender productos o cualquier individuo que desee influir en otros receptores para algún fin determinado. En cada caso, las estrategias argumentativas que puedan usar para lograr su objetivo pueden variar también. Por eso, esta investigación considera más completa la definición de Eemeren (2019, p. 22):

La argumentación es un conjunto de actos comunicativos e interactivos cuyo objetivo es resolver una diferencia de opinión con el interlocutor, al presentar una constelación de proposiciones de las cuales se puede hacer responsable al argumentador, de forma que el punto de vista en cuestión sea aceptable para un juez racional que juzga razonablemente.

Se comprende que la argumentación es la actividad académica que realizará el estudiante, quien a su vez asume el rol de argumentador, el interlocutor es el lector del texto a quien va dirigido y la función de juzgar sería asumida por el docente, ya que evaluará la pertinencia de los argumentos.

Teniendo en cuenta que es el estudiante de 4° grado de educación secundaria quien tiene que demostrar la competencia argumentativa, se debe tomar en cuenta la opinión de las investigadoras chilenas Larraín, Freire y Olivos

(2014), cuando consideran que la argumentación escrita:

demanda gran autonomía por parte del hablante, quien debe ser capaz de negociar con una audiencia virtual y/o anticipada. Es predominantemente un tipo de discurso en el que una misma persona se hace cargo tanto de la propuesta como de la discusión de una opinión. Esta razón, sumado a las dificultades propias del dominio del lenguaje escrito, parece ser relevante al momento de entender las dificultades que involucra la argumentación escrita, principalmente el tardío dominio de la contraargumentación (p. 98).

También afirman que existe bastante evidencia de que la argumentación no sólo se desarrolla según el avance de la edad, sino según las particularidades de la situación. Así las condiciones contextuales que favorecen la argumentación son los temas controversiales, el conocimiento del tema, las creencias y el compromiso con respecto al tema, entre otros.

Respecto a las habilidades de la argumentación, para Larraín y Singer (2019, p. 3) son: “la capacidad de usar el lenguaje estratégicamente para formular argumentos y contraargumentos, anticipar contrargumentos y persuadir a interlocutores para hacerlos cambiar de opinión o para llegar a un entendimiento”.

Vygotsky, 2001, citado por Larraín y Singer (2019), entiende el lenguaje escrito como un elemento clave porque la escritura exige al hablante la necesidad de anticipar el contexto en el cual el escrito será leído, ya que se dirige a un interlocutor imaginario.

Finalmente, la escritura argumentativa es una competencia compleja porque requiere en su proceso actividades cognitivas como planificación, textualización, revisión y el manejo de un lenguaje argumentativo para solucionar problemas (Larraín y Singer, 2019).

2.2.2.3 El texto.

En 1987, Adam (citado por Bassols y Torrent, 2012) sostiene que el texto “es una unidad compuesta de n secuencias –del mismo o de diferente tipo–, que es una estructura secuencial”. También explicó que el texto está conformado por secuencias, las cuales se forman por macroproposiciones, y éstas por microproposiciones.

Cassany et al. (1994) considera que un texto, para ser catalogado como tal, debe contar con seis requisitos: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación (ejecución del texto, es decir, elocución si es texto oral, o convenciones sociales del texto escrito como formato, diseño, tipografías, etc.) y estilística (recursos retóricos o literarios utilizados). Por eso, Martínez et al. (2015) afirman que:

Un texto se podrá considerar bien construido si es adecuado al contexto, si es coherente. Se sabe que detrás de ello estarán consideraciones gramaticales y que incluyen procedimientos morfosintácticos y léxico semánticos que con el enfoque comunicativo se entienden a través del uso de conectores, de procedimientos anafóricos, de la relación entre tiempos verbales, por mencionar sólo algunos (pp. 74-75).

En otras palabras, un texto es comunicativo cuando es una acción que se realiza con fines comunicativos y se ajusta a una estructura que se ciña a reglas de una situación comunicativa.

Los textos se diversifican en una serie de tipos que se clasifican según las características dominantes que poseen. A ello se le conoce como tipologías textuales. Respecto a este término, Adam, 1992, citado por Tusón (2015, p. 59) propone cinco (proto)tipos textuales según su secuencia de base, aunque es común que la mayoría de los textos combinen varios tipos de estos esquemas: dialogal, descriptivo, argumentativo, explicativo y narrativo.

Esta investigación usó la clasificación de Werlich de 1976, citado por el

Ministerio de Educación (2015) para evaluar textos narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos e instructivos.

Además, el Ministerio de Educación (2015), según el orden de los textos e imágenes, clasifica los textos en continuo, discontinuo, mixto y múltiple.

- a) Continuo:** texto compuesto por una serie de oraciones que constituyen párrafos. Por ejemplo: ensayos académicos, textos argumentativos, etc.
- b) Discontinuo:** texto con mensajes organizados de diferente manera al continuo y requiere de una manera diferente de leer. Por ejemplo, tablas, gráficos, columnas, etc.
- c) Mixto:** texto compuesto de una sección continua y otra discontinua. Por ejemplo, la infografía sobre el incremento de contagios del COVID-19 dentro de una noticia sobre el distanciamiento social por la pandemia.
- d) Múltiple:** se compone dos lecturas provenientes de dos fuentes o autores diferentes sobre un mismo tema. Por ejemplo, una noticia y una columna de opinión sobre un golpe de Estado.

Una estructura textual es una manera de organizar la información en un texto, tanto en forma como en contenido (Centro Virtual Cervantes, s.f., párr. 1).

Cassany et al. (1994, pp. 320-322) consideran que los conceptos: superestructura, macroestructura, microestructura, tema/rema y párrafo son importantes para ordenar la información de un texto.

- a) Superestructura.** Dijk van (1992, p. 142) determina que una superestructura se compone de “estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto”. Por ejemplo: una estructura narrativa o argumentativa. Además, determina “el orden global de las partes del texto previamente ordenadas” (Dijk van, 1992, p. 143). Para Cassany et al. (1994) tiene una gran importancia en la

didáctica de la lengua porque ayuda a “identificar y clasificar tipos de textos, además de elaborar programas y objetivos de aprendizaje” (p. 321). E influye en “la capacidad de comprender y producir diversas superestructuras de textos” (p. 321).

b) Macroestructura. Es el contenido semántico y lógico “porque aportan una idea de la coherencia global y de significado del texto que se asienta en un nivel superior que el de las proposiciones por separado” (Dijk van, pp. 55-56).

c) Microestructura. El lingüista holandés Teun van Dijk las llama “estructuras locales en el nivel de las oraciones” (Dijk van, p. 143).

d) Tema/remata. El tema o el tópicos es la información que conoce el lector, mientras que el remata o comentario es la información nueva. Cuando hay un equilibrio entre ambos conceptos, Cassany et al. (1994) afirma que se “asegura la comprensión y el interés de la comunicación” (p. 322). También considera el término tematización, que es la base de la progresión temática. Este sucede cuando “el tema y el remata van cambiando conforme el receptor descodifica el texto” (p. 322).

e) Párrafo. Es “una unidad significativa y visual” (Cassany et al., 1994, p. 322), ya que es “una serie de proposiciones conectadas entre sí que desarrollan una idea central y que, a la vez, responden a un eje temático” (González y Mendoza, 2007, p. 75). Para diferenciarlos de los otros párrafos, se separa con un punto y aparte y con sangría. “Generalmente, la idea central, global o principal del párrafo aparece sintetizada en una de sus oraciones, denominada oración temática. Las demás son secundarias o de apoyo con las que se explica o sostiene la idea principal” (p. 75). Finalmente, Cassany

et al. (1994, p. 322) consideran que escribir un párrafo ayuda a “enseñar/aprender a ordenar las ideas y así elaborar un texto completo”.

2.2.2.4 El texto argumentativo.

Un texto argumentativo se compone de una serie de proposiciones heterogéneas, es decir, pueden tener secuencias narrativas, expositivas y argumentativas, siendo estas últimas las que predominan en el texto. El propósito del texto argumentativo es refutar una tesis. Para ello, parte de premisas para llegar a una conclusión o una tesis nueva (Camps, 1995).

Para clasificar el texto argumentativo, se tendría que tomar en cuenta sus formas textuales, el grado de complejidad, así como la situación comunicativa. Por ejemplo, hay argumentaciones cotidianas como las entrevistas laborales o discusiones entre personas, las argumentaciones de carácter social como las cartas al director o anuncios publicitarios y las argumentaciones académicas como los trabajos académicos. El Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra (s.f.) clasifica a los textos argumentativos de la siguiente manera:

- a) De carácter interpersonal. Utiliza un discurso poco preparado. Ejemplos:
Discusiones entre personas con ideas opuestas, entrevistas laborales, etc.
- b) De carácter social. El discurso se planifica y estructura considerando la gramática. Ejemplos: Cartas al director, artículos de opinión, textos argumentativos, avisos publicitarios (audiovisuales, radiales o impresos), mesas redondas, debates, manifiestos, discursos políticos, etc.
- c) Técnicas. Presentan estructuras muy formalizadas en un discurso técnico. Ejemplos: Ámbito científico, jurídico y administrativo (artículos científicos, tratados, instancias, normas, demandas, sentencias, etc.).

d) Académicas. Es el resultado de una investigación, se centra en un tema propuesto y aborda sus aspectos más importantes. Utiliza argumentación razonada justificada en fuentes primarias y secundarias. Ejemplos: Exámenes, monografías, informes, trabajos académicos, tesinas, tesis, etc.

Es importante revisar, desde un punto de vista lingüístico, los rasgos distintivos de los textos argumentativos según Cassany et al. (1994, p. 337) en la figura 4:

Figura 4
El texto argumentativo y sus rasgos lingüísticos

Textos argumentativos	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
<ul style="list-style-type: none"> - Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc. - Discursos orales: conferencias, exposiciones, etc. - Discursos escritos: cartas al director, artículos de opinión 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos del tipo decir, creer, opinar, etc. - Relación entre emisor-receptor; presentación del emisor, tratamiento del receptor. - Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc. - Conectores: conjunciones causales, adversativas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura: estructura de la información por partes o bloques; relación entre tesis y argumentos; - Intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos.

Fuente: Cassany et al. (1994, p. 337)

2.2.2.5 El proceso de escritura en la argumentación personal.

Giudice (2015) cita a Aristóteles, quien recomienda en su libro Retórica tres pasos para formular una opinión: *inventio*, *dispositio* y *elocutio*.

En primer lugar, la *invención (inventio)* se refiere al tema, es decir, a la postura que formulará a través de la tesis. Esta última debe respaldarse en argumentos sólidos usando diversas estrategias argumentativas para ser convincente.

En segundo lugar, *el plan del discurso (dispositio)* debe disponer de un proceso de planificación con un esquema previo. Para ello, el estudiante debe

conocer el tipo de texto y el formato adecuado. Aristóteles propone que los discursos comprendan la siguiente estructura:

a) Introducción (exordio). Su objetivo es “captar la atención del lector y anticiparle el tema” (Giudice, 2015, p. 106). También sugiere que el primer párrafo sea introductorio y que contenga el contexto donde se señale la relevancia del tema a fin de conmovir al lector (el *pathos*), la formulación de la tesis y la anticipación de los argumentos a emplear.

b) Narración (narratio). *Relata* los acontecimientos sobre los que después opinará de manera clara, breve y verosímil. Tiene por función “preparar sutilmente el terreno para la argumentación que se desarrollará después” (Giudice, 2015, p. 106). Predomina en los textos jurídicos, pero es opcional en géneros académicos o periodísticos. En esta investigación, solo se considerará en la parte de la introducción.

c) Confirmación (confirmatio o argumentatio). Es la parte donde se presentan los argumentos y se objetan los argumentos contrarios con la estrategia de la concesión. “Con la confirmación debería quedar demostrado el punto de vista que se sostiene (la hipótesis), por esto es la parte del texto que más se orientará al *logos*, esto es, a convencer por el uso de la razón” (Giudice, 2015, p. 106). Esta parte abarca los párrafos de desarrollo, que es donde se escriben los argumentos.

d) Conclusión (epílogo o peroratio). Es el término del texto. Consiste en resumir los argumentos y se reitera la postura, también se agrega una reflexión o apelación al lector para conmovirlo (dimensión del *pathos*). Generalmente es el último párrafo del texto argumentativo.

Por último, la ***elocución (elocutio)*** se refiere a la parte estilística del

discurso. Giudice (2015) menciona que, para Aristóteles, el uso de figuras retóricas ayuda a que un discurso convenza más que un texto sencillo. La autora sugiere verificar que el lenguaje empleado sea el adecuado a la situación comunicativa correspondiente.

2.2.2.6 La secuencia argumentativa.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (s.f.), una secuencia textual es una unidad compuesta por proposiciones con una organización propia y para ello considera un esquema para jerarquizar dichas proposiciones (párr. 1).

Además, cita a Adam (1992), quien menciona tres rasgos importantes de una secuencia textual:

- a) Tienen autonomía porque se divide en párrafos y tiene dependencia, a la vez, porque se desarrolla dentro del texto.
- b) Tiene una estructura interna propia y se compone de párrafos.
- c) Puede combinarse con otras secuencias manteniendo jerarquías.

Para la presente investigación, la secuencia argumentativa debe tener los siguientes elementos que propone Giudice (2015): el tema, la pregunta controversial, la tesis y los argumentos. Estos elementos se integrarán dentro de la siguiente estructura propuesta por el Centro de redacción de la Universidad Pompeu Fabra (s.f.):

1. Presentación o introducción. Presenta el tema del texto y busca captar la atención del lector para lograr un interés favorable hacia su postura. En esta parte se considera: el tema, la pregunta controversial, la tesis y la anticipación.

a) El tema es el asunto básico sobre el cual gira el texto y puede ser un enunciado a través de un sintagma nominal.

b) El problema o pregunta controversial es un aspecto del tema general

que puede ser formulada como una pregunta neutra, es decir, que no está direccionada hacia ninguna respuesta.

c) La tesis es la respuesta que el emisor escribe a la pregunta controversial que ha desencadenado el texto. La tesis es un enunciado a través de un sintagma verbal. Puede aparecer de manera implícita para que el lector la infiera. Es la postura del emisor y el centro de la argumentación. Al defender una opinión, el escritor puede adoptar una de las tres posturas:

-*Postura afirmativa*: respalda una tesis con argumentos a favor.

-*Postura negativa*: refuta una tesis con argumentos contrarios.

-*Postura ecléctica*: se aceptan algunas razones de la postura contraria mediante la concesión y se aporta argumentos propios.

d) La anticipación es un sintagma oracional que menciona los argumentos que justificarán la postura. Por ejemplo: *En los siguientes párrafos se presentará tres argumentos que respaldan la tesis planteada.*

2. Cuerpo argumentativo o exposición de la tesis. Una vez expuesta la tesis, en esta parte se despliega los argumentos que respaldan, refutan o admiten un contraargumento contrario para invalidarlo a favor de la tesis inicial.

a) Los argumentos son las razones que respaldan la postura del emisor y suelen estar conectados entre sí. Son las pruebas que tiene el emisor para convencer al receptor a través con la razón (*logos*).

b) Los contraargumentos son las razones de las posturas contrarias que pueden ser mencionados con la finalidad de ser refutados o invalidados a través de la razón. De esta manera, el autor refuerza su postura inicial y asegura el convencimiento.

Para persuadir al destinatario, el emisor puede utilizar diversas

estrategias argumentativas, las cuales se detallarán en el apartado relacionado con la dimensión de la capacidad argumentativa.

3. Conclusión. Esta parte recuerda al lector la tesis y reitera de manera breve los argumentos expuestos. Tiene los siguientes elementos:

- a) Reafirmación de la tesis y síntesis de los argumentos.
- b) Apelación final: llamado a la reflexión sobre los argumentos expuestos.

Las secuencias más utilizadas en las argumentaciones son:

- a) Argumentación deductiva.** Se parte de la postura y menciona los argumentos.
- b) Argumentación inductiva.** La postura se infiere a partir de varios argumentos.
- c) Argumentación mixta.** Se presenta la tesis, se mencionan los argumentos y se reformula la tesis.

2.2.2.7 Dimensiones de la redacción de textos argumentativos.

Aunque el CNEB (Ministerio de Educación, 2017) fusiona la coherencia y la cohesión como una sola capacidad de la competencia “*Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*”, el Ministerio de Educación (2015) las evalúa por separado. Esta investigación consideró seis dimensiones para la evaluación de los textos argumentativos:

1. Adecuación a la situación comunicativa

Es la elección del lenguaje (formal o informal) y el uso apropiado de las diversas variedades lingüísticas según el contexto. El Ministerio de Educación (2015) afirma que la capacidad “*Adecúa el texto considerando los posibles lectores, el propósito del texto y el tipo de texto*”: “se manifiesta en el estudiante cuando produce un texto adecuado al contexto de comunicación en relación con

el tema, el tipo de texto y el registro” (p. 27).

Para determinar que un texto argumentativo esté adecuado a la situación comunicativa, Cassany et al. (1994) propone estas condiciones:

- a) Su propósito es convencer sobre una determinada postura.
- b) Debe iniciar y terminar con el mismo tratamiento persona (tú o usted) según la situación comunicativa.
- c) Si inicia con un nivel de formalidad, ya sea alto (palabras técnicas o cultas) o bajo (tono familiar, expresiones coloquiales o vulgares), debe terminar igual.
- d) Si utiliza un grado de especificidad, sea alto o bajo, o usa de terminologías para que mantener la precisión, debe continuar a lo largo del texto.

2. Coherencia

Iglesias, Gonzales y Hernández (2019, p. 297) definen a la coherencia como “una secuencia lógica de proposiciones, expresadas en oraciones, que se unen entre sí por medios de elementos sintácticos, lo que la hace perfectamente comprensible”.

Finalmente, Andueza y Aguilera (2018) sostienen que las anáforas permiten la mantener la continuidad temática porque determinan el tema y lo actualizan, “mientras que los conectores y adverbios de enmarcamiento favorecen la progresión semántica” (p. 30). Además, mencionan tres principios de la coherencia y sus respectivas transgresiones:

a) Congruencia entre las ideas

- Contradicción: “una idea del texto contraría el significado de otra expuesta anteriormente, por ejemplo, en el siguiente texto se plantean dos ideas que no pueden ser ciertas al mismo tiempo. Ejemplo: *Francisco es vegetariano así que come carne solo de vez en cuando*” (p. 34).

- Incongruencia: “una idea del texto no es congruente con el universo creado por el discurso. En el ejemplo, el texto presenta una proposición que no es congruente con el universo ‘En Santiago’: *En Santiago, los niveles de contaminación son casi imperceptibles*” (p. 34).

b) Progresión temática

- Ausencia de referente: no está clara la referencia de las ideas del texto. Este problema puede causar ambigüedad.
- Cambio de tema inesperado: es cuando aparece un tema diferente a la idea expuesta en el inicio del texto.
- Redundancia: es cuando se mencionan nuevamente ideas que se presentaron en el texto con anterioridad.

c) Relación entre las ideas

- Sucesión fortuita de oraciones: es cuando el desorden de las ideas impide la comprensión del texto.
- Digresión: es cuando se agrega una idea que no guarda ninguna relación con el tema ni la intención del texto.
- Conectores inadecuados: cuando los conectores no mantienen una adecuada relación entre las proposiciones, imposibilita que se infiera el mensaje.

Por otro lado, Charolles (2015), citado por Tusón (2015) resume las cuatro reglas para que un texto sea coherente:

a) Regla de *repetición* para asegurar los referentes básicos.

b) Regla de *progresión* que permite la continuación o el cambio de los temas.

c) Regla de *no-contradicción* que evita la aparición de elementos distorsionadores.

d) Regla de *relación* para que el contenido del texto tenga sentido.

Para el Ministerio de Educación (2015), la capacidad “*Organiza las ideas de su texto de manera coherente*” alcanza ese nivel cuando el texto “presenta un tema central que se mantiene y se desarrolla sin digresiones, vacíos de información, repeticiones innecesarias de ideas o contradicciones” (p. 27).

3. Cohesión

De acuerdo con Martínez et al. (2015), la cohesión implica el uso de articulaciones gramaticales, ya sea a través de la puntuación, los sinónimos, la repetición o los conectores. Otras formas de cohesión son la anáfora, la elipsis, la deixis, la entonación, las relaciones semánticas entre palabras y algunos mecanismos paralingüísticos que ayudan a cohesionar un texto.

Para Giudice (2015), los referentes textuales y los conectores son los principales mecanismos de cohesión en las oraciones.

a) Referentes textuales: Son mecanismos que permiten la relación de dependencia entre elementos del lenguaje:

- *Anáfora*: Repite un elemento anteriormente mencionado.
- *Catáfora*: Anticipa un término. Aparece luego de una coma o de dos puntos.
- *Deixis*: Son los pronombres personales, determinantes demostrativos, determinantes posesivos, los adverbios, locuciones y/o sintagmas adverbiales.
- *Sustitución léxica*: Reemplaza elementos presentes por otras palabras en estructuras paralelas. Puede ser por sinonimia, hiperonimia, hiponimia o perífrasis.
- *Elipsis*: Elimina un elemento conocido para evitar repeticiones innecesarias.

b) Conectores: Son palabras que concatenan los argumentos e indican una orientación determinada. Pueden ser:

- Para Introducir una idea: *pienso, creo, considero que, etc.*
- Adición: *asimismo, también, además, etc.*
- Causa: *porque, dado que, puesto que, ya que, etc.*
- Certeza: *es evidente que, es indudable, está claro que, etc.*
- Consecuencia: *por tanto, en consecuencia, como resultado, etc.*
- Oposición: *sin embargo, pero, no obstante, etc.*
- Condición: *si, con tal que, según, a menos que, mientras, etc.*
- Concesivos: *aunque, a pesar de que, pese a que, si bien, etc.*
- Para terminar un texto: *En conclusión, para terminar, finalmente, etc.*

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2015), la capacidad “*Usa de manera pertinente distintos mecanismos de cohesión*” consiste en “enlazar las ideas para mostrar sus relaciones. Para ello, el estudiante se vale de recursos como conectores, referentes y signos de puntuación” (p. 27).

4. Capacidad argumentativa

El Ministerio de Educación (2015, p. 27) sostiene que el desempeño “*Desarrolla ideas e información variadas*” consiste en “la expansión de las ideas básicas de un texto a través de precisiones, aclaraciones o detalles que brindan mayor riqueza comunicativa”.

En los textos argumentativos, esta capacidad se sustenta a través de técnicas argumentativas. Estos procedimientos pretenden demostrar la validez de las propias ideas (tendencia argumentativa) o invalidar las ideas del adversario (tendencia polémica o refutativa), según Giudice (2015).

a) La metáfora y la analogía

La metáfora consiste en nombrar un término con otro. Tiene un fuerte valor argumentativo porque permite volver concretos conceptos que de otra manera serían abstractos, por lo que son de lectura más fácil y favorecen el conocimiento del tema. Ejemplo: “*la raíz*” en lugar de “*la causa del problema*”.

La analogía, según Aristóteles, citado por Giudice (2015), es como una metáfora de cuatro términos en la que “el segundo término se relaciona con el primero como el cuarto con el tercero” (p. 100).

b) La definición

Se trata de explicar las particularidades de un objeto o un fenómeno. La definición seleccionada debe respaldar el argumento según la postura. Esto permite decidir el direccionamiento que se le dará al tema para que respalde la tesis.

c) El entimema o razonamiento deductivo retórico

Consiste en construir un silogismo que parte de lo general (premisa mayor) hacia lo particular (premisa menor) para llegar a una conclusión.

De acuerdo con Giudice (2015), a diferencia del razonamiento deductivo demostrativo de la ciencia, que parte de premisas rigurosamente comprobadas, el entimema parte de premisas aceptadas por la comunidad que no necesariamente son verdaderas y se encaminan a opiniones controvertidas.

d) La ejemplificación

Esta técnica procede por inducción, es decir, se parte de un caso particular para llegar a una generalización. Giudice (2015) afirma que, a diferencia de las ciencias inductivas como la medicina, que generalizan a

partir de innumerables casos particulares, la ejemplificación persuade; pero no demuestra, ya que se consideran pocos ejemplos particulares.

e) Las preguntas retóricas

Son recursos estilísticos que se basan en formular preguntas donde no se espera una respuesta. Su adecuada formulación induce al lector a llegar a una conclusión implícita y coincidente con el propósito del emisor.

f) El argumento por autoridad

Consiste en respaldar una postura con afirmaciones de especialistas en un determinado tema, en el cual se vuelve una autoridad.

g) Argumento basado en la causa

Aporta una respuesta a una pregunta para explicar un hecho.

h) La concesión

Según Camps (1995, p. 53): “consiste en aceptar una idea contraria a la tesis que se defiende para luego limitar su fuerza argumentativa”.

i) La aclaración

En esta estrategia se alude a un argumento, ya sea implícito o explícito, de la parte contraria para objetarla y mostrarla como un razonamiento falso o equivocado (Camps, 1995). A diferencia de la concesión, la aclaración no concede ninguna validez al argumento contrario.

5. La puntuación

Serafini (2007) afirma que no siempre los signos de puntuación reproducen las pausas y la entonación del texto hablado, sino que se han relacionado con normas que se deben conocer. Indica que hay tres estilos: la puntuación mínima, la clásica y la enfática. La primera utiliza, en su mayoría, los puntos y comas. En la segunda se utilizan todos los signos, pero predominan los

dos puntos y el punto y coma. La tercera es emplea más en los textos publicitarios.

6. Aspectos formales del lenguaje

El Ministerio de Educación (2015, p. 27), establece que “la capacidad *Usa convenciones ortográficas* consiste en el uso correcto de convenciones ortográficas tales como la tildación y el uso de grafías”.

La tilde es el acento gráfico que forma parte de algunas letras. Para colocar la tilde, se toma en cuenta las reglas para acentuar las palabras agudas, graves o llanas, esdrújulas y sobresdrújulas, así como la tilde diacrítica.

Respecto al uso de grafías, es necesario revisar las reglas para el uso de algunas grafías donde hay confusiones por el sonido parecido como son las letras c/s/z, j/g, b/v, k/q, ll/y, o la ausencia o presencia de la “h”, así como las abreviaturas y el uso de las letras mayúsculas y las letras minúsculas. También se considerará la concordancia gramatical de género y número.

Aunque el CNEB (Ministerio de Educación, 2017, p. 77) fusiona la coherencia y la cohesión como una sola capacidad de la competencia “*Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*”, el Ministerio de Educación (2015, p. 30) los evalúa por separado. Por eso, esta investigación, consideró que las seis dimensiones de los textos argumentativos serán equivalentes a la “matriz de evaluación de las pruebas de rendimiento de la Evaluación Censal de Estudiantes” (2015, p. 30).

2.2.3 Programa educativo *Argumentum*

Este programa educativo es una propuesta pedagógica dirigida a alumnos de 4° grado de educación secundaria de un colegio nacional y se ciñó a los parámetros establecidos por el CNEB (Ministerio de Educación, 2017). Por lo

tanto, se mencionará la competencia, las capacidades, el estándar de aprendizaje, así como las actividades a desarrollar.

2.2.3.1 Programa educativo para escribir textos argumentativos.

Yevilao (2019) afirma que un programa educativo es conocido en algunos países como proyecto educativo o también como plan de estudio y tiene como finalidad “transmitir determinados valores, ideales, alcances, metas y objetivos que son necesarios para el desarrollo de las sociedades modernas” (p. 388). Esta planificación del docente debe tener objetivos, secuencia de actividades, cronograma, recursos y evaluación.

Para lograr la competencia argumentativa en los discentes de 4° grado de nivel secundario, se consideraron las orientaciones socioconstructivistas del enfoque pedagógico del CNEB en la planificación, ejecución y evaluación.

2.2.3.2 Competencia y capacidades.

De acuerdo con el CNEB (Ministerio de Educación, 2017):

La competencia 9, *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna* es el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo (p. 77).

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

“Adecúa el texto a la situación comunicativa (...), Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada (...), Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente (...) y Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito (...)” (Ministerio de Educación, 2017, p. 77).

2.2.3.3 Estándar de aprendizaje de VII ciclo de EBR.

Los estándares de aprendizaje son unos parámetros curriculares para analizar el nivel del progreso de cada competencia:

Los estándares son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo con la secuencia que sigue la mayoría de los estudiantes que progresan en una competencia determinada. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia de manera articulada a las capacidades que se ponen en acción al resolver o enfrentar situaciones auténticas (Ministerio de Educación, 2017, p. 36).

La descripción del 7° nivel de desarrollo de la competencia “*Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*” corresponde al 3°, 4° y 5° grado, que conforman el VII ciclo de Educación Básica Regular, de acuerdo con el CNEB (Ministerio de Educación, 2017):

Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información complementarias y divergentes, y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos, capítulos o apartados de acuerdo a distintos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado, especializado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos y textuales para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la validez de la información, la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe; controla el lenguaje para contraargumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa (p. 79).

A partir de este referente nacional, se programaron los criterios de evaluación para determinar “el nivel de logro alcanzado” (Ministerio de Educación, 2017, p. 36) en el 4° grado de nivel secundario.

2.2.3.4 El proceso de producción de textos escritos.

Debido a que la redacción de textos es una actividad reflexiva que incluye “la revisión permanente de lo escrito para mejorarlo” (Ministerio de Educación, 2017), se emplearon los siguientes procesos y subprocesos explicados por Cassany (2021), quien recalca que, aunque no siguen una secuencia específica, se relacionan entre sí de diversas maneras:

a. Planificar. Los subprocesos son:

- **Indagar:** Explorar el tema o pregunta controversial para hallar ideas a favor y en contra de la tesis. Se selecciona fuentes confiables.
- **Generar ideas:** Recuperar ideas de la memoria a largo plazo pueden ser estructuradas o desorganizadas.
- **Examinar los argumentos y prever los contraargumentos:** Seleccionar los argumentos convincentes.
- **Organizar ideas:** Estructurar y completar la información de manera incipiente. Permite explicitar ideas principales, ver los ejemplos o expansiones puede emplear o anticipar ideas contrarias.
- **Establecer objetivos:** Identificar al destinatario y establecer el propósito y formato de texto. Decidir cómo empezar el texto (una anécdota, una frase célebre, etc.) o qué ideas que relacionará en el proceso de escribir mientras escribe en la hoja de borrador.

b. Textualizar. Transformar las ideas sueltas y mínimamente organizadas de la hoja de borrador en un texto escrito articulado y entendible para el lector. Tiene que escribir enunciados completos en párrafos con títulos y subtítulos, así como imágenes necesarias al mensaje. Los subprocesos son:

- Seguir el esquema.
- Formular una introducción breve.
- Exponer uno a uno los argumentos
- Redactar la conclusión.

c. Revisar. Releer, examinar y corregir lo que se ha planificado y textualizado para mejorarlo. Se oraliza el borrador, se enmienda errores se añade mejoras, etc. Los subprocesos son:

- Revisar la claridad de las ideas.
- Verificar la ausencia de falacias.
- Corregir la ortografía.
- Examinar la presentación del texto.

El proceso de composición escrita brinda más posibilidades de aprendizaje al estudiante cuando presenta varias instrucciones secuenciales que ayudarán al estudiante a tener más confianza en su escritura. Se espera que el proceso de redactar textos se realice en varias sesiones con el modelado previo y trabajando de manera cooperativa con sus demás compañeros (Cassany, 2021).

Debido a que la redacción es un proceso algo difícil y complicado para los estudiantes, en las actividades del programa educativo se tomarán las estrategias que sugiere Cassany (2021) para animar a los estudiantes a escribir. Estas son las más importantes:

1. **Escribir en el aula.** Los alumnos aprenden a construir a partir de modelados.
2. **Escribir en cooperación.** Se promueve la interacción entre coautores.
3. **Oralizar el borrador.** Se puede hallar y corregir errores a partir de la lectura en voz alta entre compañeros.
4. **Hablar de lo que escribimos.** De esta manera se puede intercambiar ideas sobre los procesos de la redacción.
5. **Asumir el rol de autor.** El estudiante debe determinar en su planificación: qué escribe, para quién, con qué estilo, etc.
7. **Guardar borradores.** Promover la técnica del portafolio para reflexionar sobre el progreso en la redacción a partir de la valoración de los trabajos.

Respecto a las correcciones, Cassany (2021) brinda algunas

recomendaciones en las correcciones:

- Identificar los errores que afectan la comprensibilidad global del texto.
- Evaluar por separado la ortografía, la cohesión, el vocabulario, etc.
- Usar los correctores de la computadora, realizar los subrayados con diferentes colores según la intención, añadir neologismos a su diccionario, seleccionar fuentes, etc.
- Promover la coevaluación ortográfica entre equipos.

Para valorar los textos argumentativos de los estudiantes, se consideraron rúbricas analíticas porque se coloca “notas parciales para uno de los criterios específicos” (Cassany, 2021, p. 88). Para ello se debe leer el texto cada vez que se va a calificar un criterio

Para evaluar el progreso de los estudiantes, Cassany (2021) recomienda el uso de portafolios que es una selección de producciones del estudiante. Esta técnica consiste en tres acciones: guardar (archivar y ordenar sus apuntes, borradores y versiones finales), seleccionar (los textos mejor elaborados) y “reflexionar (con valoraciones parciales o globales, analíticas y críticas sobre el aprendizaje alcanzado)” (p.89). Las siguientes son las directrices que comparte el autor para trabajar en aula:

1. Se trabajará con ellos en formato físico. Esto se debe a que hay un porcentaje considerable que no cuenta con una computadora o acceso a internet.
2. Se redactará textos multimodales en algunos casos en el blog individual.
3. Dependiendo de algunas actividades, estas serán autónomas o dirigidas.
4. Se usará el portafolio de manera individual entre estudiante y docente o de manera grupal para que sea comentado entre sus compañeros.
5. El portafolio digital o físico se revisará considerando las instrucciones

explicadas desde el inicio de la actividad.

2.2.3.5 El esquema del texto argumentativo escrito.

El esquema de secuencia argumentativa que se trabajó en aula con los alumnos de 4° grado de educación secundaria es el siguiente:

Figura 5

Esquema de secuencia argumentativa

TEMA:	
TÍTULO:	
PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN	Contexto: exposición del tema a opinar
	Pregunta controversial y tesis (opinión del autor)
	Anticipación (mención de la cantidad de argumentos a desarrollar)
PÁRRAFO DE DESARROLLO 1	1. Idea Principal (Tesis + argumento)
	1.1 Idea secundaria 1
	1.1.1 Idea terciaria
	1.1.2 Idea terciaria
	1.2 Idea secundaria 2
	1.2.1 Idea terciaria
	1.2.2 Idea terciaria
PÁRRAFO DE DESARROLLO 2	2. Idea Principal (Tesis + argumento)
	2.1 Idea secundaria 1
	2.1.1 Idea terciaria
	2.1.2 Idea terciaria
	2.2 Idea secundaria 2
	2.2.1 Idea terciaria
	2.2.2 Idea terciaria
PÁRRAFO DE CIERRE O CONCLUSIÓN	Reiteración de la tesis y resumen de los argumentos
	Apelación final: invitación a la reflexión sobre el tema expuesto

Fuente: Adaptación de Adam (1992), citado por Giudice (2015, p. 94 y 98)

2.2.4 La adolescencia

Es necesario mencionar a la adolescencia dentro de los aspectos que enmarcan la presente investigación, ya que constituye el periodo del desarrollo biopsicosocial de la persona en el que se encuentran los alumnos del 4° grado

de educación secundaria.

2.2.4.1 Definición.

La palabra *Adolescencia* deriva del latín “adolescere” que tiene dos acepciones: padecer de algún defecto y también significa crecimiento y maduración. Es el periodo entre la infancia y la adultez. Está unida a “cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales” (Newman & Neuman, 2020, p.1). Comienza con cambios biológicos (pubertad) y termina con el crecimiento y desarrollo físico y maduración psicosocial completo alrededor de los 20 años.

La Organización Mundial de la Salud (2020) estipula que la adolescencia es un periodo entre los 10 y 19 años y la juventud es un periodo entre los 19 y 25 años. Sin embargo, en el Perú, desde el año 2009, con la Resolución Ministerial N.º 538-2009/MINSA, se determinó que la adolescencia comienza con los doce años y termina con los diecisiete años, once meses y veintinueve días. De esta manera, coincide con el Código de los Niños y Adolescentes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2020). Para esta investigación, se consideró las tres etapas establecidas por la Organización Mundial de la Salud (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021).

- a) Adolescencia temprana (10 - 13 años). Las hormonas sexuales empiezan a manifestarse y son causantes de cambios físico como la aparición de pilosidad y olor corporal, aumento de transpiración y el acné. Inician las amistades.
- b) Adolescencia media (14 - 16 años). Surgen los cambios psicológicos y la construcción de su identidad. Inicia la autonomía en relación con sus progenitores y es la etapa de vulnerabilidad ante situaciones de riesgo.

- c) Adolescencia tardía (17 - 19 años). Empiezan a aceptar su cuerpo y a definir su identidad. Se preocupan más por su futuro. Prefieren grupos reducidos.

La Organización Panamericana de la Salud (2018) afirma que este es un periodo importante porque en este “el individuo es desmesuradamente receptivo a estímulos ambientales” (p. 9). Por eso, en esta etapa, los adolescentes comienzan a adaptarse y a adquirir habilidades interpersonales y afectivas. Por esta razón, se les debe proporcionar un ambiente seguro y estable que los ayudará a vivir la adultez y longevidad con madurez emocional.

2.2.4.2 La etapa de las operaciones formales.

El desarrollo cognoscitivo, según Jean Piaget, tiene etapas. La última de ellas corresponde a las operaciones formales, la cual se refiere a los adolescentes de 11 a 12 años en adelante. En esta fase, los adolescentes “son capaces de pensar en situaciones hipotéticas. Las capacidades de razonamiento mejoran y piensa en múltiples dimensiones y en propiedades abstractas” (Schunk, 2012, p. 238). También se interesan por temas sociales e identidad.

2.2.4.3 El desarrollo cognitivo.

Para Schunk (2012), el cerebro humano se relaciona con el aprendizaje de manera recíproca debido a la “neuroplasticidad”, que es “su capacidad para modificar su estructura y sus funciones como resultado de la experiencia” (p. 47). Según Schunk (2012), en la adolescencia, “los lóbulos frontales, que manejan el razonamiento abstracto y la solución de problemas, están madurando, y el tamaño de los lóbulos parietales está aumentando. La corteza prefrontal, que controla el juicio y los impulsos, madura con lentitud” (p. 52).

Además, el neurotransmisor dopamina puede “provocar que el cerebro sea más sensible a los efectos placenteros de las drogas y el alcohol. También

ocurre un engrosamiento de las células del cerebro y reorganizaciones masivas de las sinapsis” (p. 52), lo que influye en el aprendizaje. Estos cambios son la causa de que los adolescentes cometan errores en sus decisiones.

Finalmente, Schunk (2012) sugiere las siguientes estrategias para la enseñanza a los adolescentes:

- a) Analizar un texto literario por segmentos o capítulos, ya sea resumiendo la trama o analizando un personaje, etc.).
- b) Usar modelados, ya que los estudiantes pueden aprender de manera más fácil si reciben la información de a través de la vista, el oído y el tacto y realizar la retroalimentación respectiva.
- c) Desarrollar cuestionarios, tareas en casa y en la clase para identificar a los alumnos que presentan dificultades. Luego realizar repaso con ellos en otros horarios.
- d) Investigar sobre un tema en cuestión para luego discutirlo mediante un estudio de casos. Incluir problemas con posibles consecuencias y soluciones.

2.2.4.4 Los adolescentes en el Perú.

La Organización Panamericana de la Salud (2018) afirma que la población integrada por adolescentes y jóvenes de 10 a 24 años del continente americano “es la más numerosa en la historia del continente: llega a unos 237 millones y se prevé que disminuirá hasta llegar a 230 millones en el 2030” (p. 6).

Por otro lado, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018) indica que, en el censo anterior al 2018, en el Perú había más de tres millones de mujeres y varones en edad adolescente. Este grupo conforma el “bono demográfico”, nombre asignado a un “fenómeno que se produce cuando la población en edad económicamente productiva es mayor que la que vive una

etapa de dependencia económica (niñez y tercera edad)” (p. 2). Este estudio afirma que la población adolescente debe ser considerada “prioridad de las políticas económicas y sociales del país” (p. 10) por las siguientes razones:

- a) Al ser protagonistas de bono demográfico, ampliarán y harán “sostenibles las oportunidades de desarrollo humano y de crecimiento del país” (p. 10).
- b) Se requiere garantizar que los adolescentes, sobre todo los más excluidos, accedan a servicios de educación y salud y puedan ejercer su ciudadanía libre de violencia.

Más adelante, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Pontificia Universidad Católica (2020) presentaron los resultados de un estudio cualitativo a 66 adolescentes de escuelas rurales y urbanas de tres regiones del Perú. Sus percepciones son las siguientes:

1. Bienestar subjetivo: reconocen y valoran los vínculos con sus padres, amistades y escuela.
2. Identidad psicosocial: consideran a los amigos como muy importantes. Les resulta difícil alejarse de las creencias y valores de sus progenitores.
3. Sexualidad y género: requieren una educación sexual integral porque hay un alto nivel de desinformación.
4. Relaciones interpersonales: reconocen y valoran la supervisión de sus padres porque la consideran necesaria frente a los riesgos que existen. Además, consideran que para ser profesionales deben alejarse del enamoramiento, sobre todo en el caso de las mujeres.
5. Representaciones sociales en la adolescencia: relacionan lo positivo con “los estudios, valores y trabajo; mientras que lo negativo, con el sexo, las fiestas, el alcohol y las drogas” (p. 10).

6. Cultura escolar: encuentran al colegio como un beneficio para el futuro, pero no encuentran su sentido en el presente. También consideran que las normas son para formarlos en el presente y futuro. Finalmente, reconocen en sus docentes su profesionalismo y valores.
7. Aprendizaje: es considerado como un proceso con un rol pasivo, es decir, como un receptor de información para memorizar, no como transformador. Aun así, las actividades del colegio son más valoradas por relacionarla con una zona oficial.
8. Violencia: están en desacuerdo con toda forma de violencia, pero no niegan su existencia en el hogar, por parte de los docentes y entre pares (*bullying*).
9. Mundo virtual: formaba parte de sus vidas antes de la pandemia. Los padres utilizan la tecnología para supervisar a sus hijos. Los adolescentes aprendieron el uso de la tecnología de manera intuitiva y les sirve para coordinar actividades sociales y escolares. No la aprendieron en el colegio.
10. Mundo laboral: se representa con las actividades laborales en casa y que compiten con las escolares. Sus responsabilidades laborales, domésticas y escolares condicionan su tiempo de ocio y esparcimiento.
11. El futuro: significa seguir una carrera universitaria para salir de la pobreza. Sin embargo, no reciben el apoyo de parte de sus padres y docentes la ayuda para descubrir su vocación. Consideran que deben esforzarse para alcanzar su meta, pero de no lograrlo, sentirán que es su culpa porque tienen limitados recursos económicos.
12. Ciudadanía y participación: se consideran ciudadanos de una determinada localidad, lo que los obliga a pagar impuestos y sufragar. Desconocen el concepto de participación ciudadana o solo la asocian con las actividades del

municipio escolar. Consideran que el país es democrático solo porque hay elecciones.

Estas percepciones de una muestra representativa, por su variedad de contextos, de la población adolescente actual permite tener nociones aproximadas al pensamiento de los adolescentes del Perú.

Finalmente, se coincide con la Organización Panamericana de la Salud (2018) cuando afirma que en la adolescencia se comienza a cuestionar lo que les rodea con actitud crítica. Además, el idealismo es otra característica, pero son los adultos quienes deben apoyar a los adolescentes a que aprendan a tomar buenas decisiones, a reflexionar y aprender de sus errores, a asumir sus responsabilidades, a hablar con asertividad y a crecer con autonomía.

2.3 Definición de términos

La problemática de esta tesis precisó estos términos básicos para las variables utilizadas.

2.3.1 Programa educativo *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning*: Plan sistemático diseñado por la docente para mejorar la redacción de textos argumentativos de manera activa dentro del salón de clases.

2.3.2 Espacio individual: Es el trabajo que cada estudiante realiza de manera independiente, el cual puede ser en su casa o en el colegio.

2.3.3 Espacio grupal: Es el trabajo que se realiza en aula bajo la supervisión del docente. Debe ser dinámico y usar el tiempo de manera óptima.

2.3.4 Competencia: Es “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Ministerio de Educación, 2017, p. 29).

2.3.5 Capacidades: “Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (Ministerio de Educación, 2017, p. 30).

2.3.6 Desempeños: “Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias. Son observables en una diversidad de situaciones o contextos” (Ministerio de Educación, 2017, p. 38).

2.3.7 Adecuación a la situación comunicativa (propósito, género y tema): Aspecto que considera “el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. También incluye mantener el registro formal según los destinatarios y seleccionando diversas fuentes de información complementaria” (Ministerio de Educación, 2017, p. 77).

2.3.8 Coherencia: Aspecto relacionado con escribir las ideas organizadas de manera jerárquica en respecto a un tema y desarrolla las ideas principales para contraargumentar o evitar vacíos, digresiones o contradicciones. Además, utiliza adecuadamente léxico variado donde se incluyen sinónimos y términos especializados (Ministerio de Educación, 2016).

2.3.9 Cohesión: Aspecto relacionado con “establecer relaciones lógicas entre las ideas a través de varios tipos de referentes, conectores y otros marcadores textuales” (Ministerio de Educación, 2016, p. 107).

2.3.10 Capacidad argumentativa: Aspecto que consiste en defender una postura de manera razonada en un argumento, contraargumento o refutación y

usando diversas estrategias argumentativas (Ministerio de Educación, 2015, y Giudice, 2015).

2.3.11 Puntuación: Aspecto relacionado con el uso apropiado de signos de puntuación para organizar el mensaje en oraciones y párrafos. “Reflejan la organización del contenido (tema central, subtema, idea, detalles) para que el texto sea más coherente y claro” (Cassany, 2010).

2.3.12 Aspectos formales del lenguaje: Aspecto que consiste en escribir utilizando correctamente recursos ortográficos como la tildación, las grafías, las minúsculas y las mayúsculas para dar sentido a su texto (Ministerio de Educación, 2016).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

1.0 El programa educativo *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* influye significativamente en la mejora de la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de una institución educativa estatal en el año 2023.

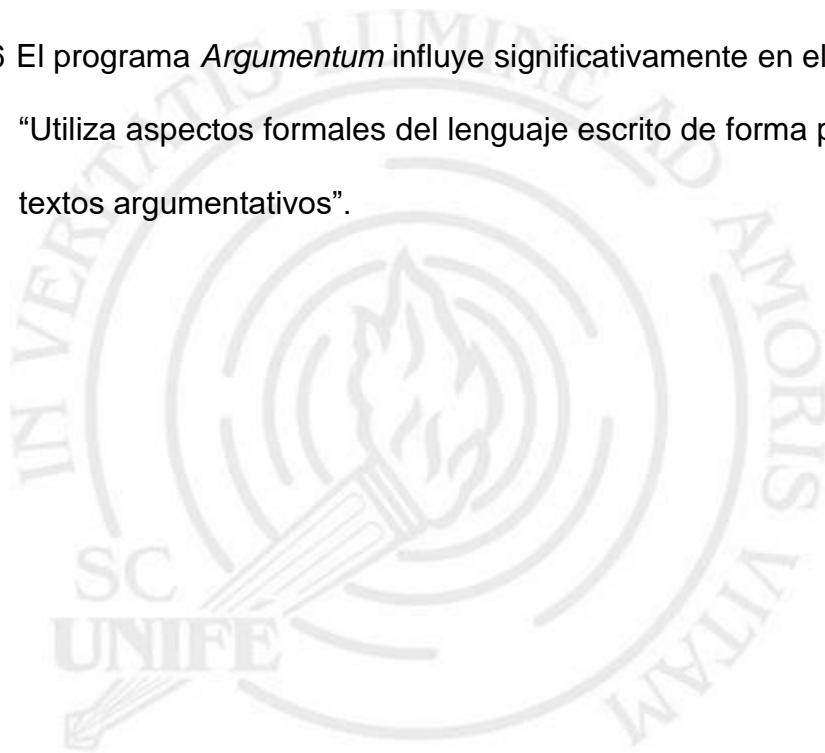
2.4.2 Hipótesis específicas

1.1 El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Adecua textos argumentativos a la situación comunicativa”.

1.2 El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente en textos argumentativos”.

1.3 El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma cohesionada en textos argumentativos”.

- 1.4 El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Escribe argumentos y contraargumentos con razones convincentes en textos argumentativos”.
- 1.5 El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Utiliza los signos de puntuación de forma pertinente en textos argumentativos”.
- 1.6 El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Utiliza aspectos formales del lenguaje escrito de forma pertinente en textos argumentativos”.



CAPÍTULO III: MÉTODO

En esta parte, se explica la metodología de la tesis, así como la propuesta metodológica para el tratamiento de las variables programa educativo *Argumentum* y redacción de textos argumentativos.

3.1 Enfoque, nivel, tipo y diseño de investigación

El enfoque es cuantitativo porque utiliza el método científico, verifica hipótesis y recolecta datos medidos, los cuales controla y analiza con métodos estadísticos.

El presente estudio, según Sánchez y Reyes (2017), pertenece al nivel de investigación explicativa o de comprobación de hipótesis causales, ya que explica el efecto de una variable en otra. Asimismo, el tipo de investigación es sustantiva en la modalidad explicativa porque sustenta el efecto de un programa educativo para redactar textos con propósito argumentativo según el modelo *Flipped learning*. La investigación se ubica en el diseño experimental, específicamente, cuasiexperimental. El nombre concreto es "Diseño de grupo de control no equivalente" y se representa gráficamente de la siguiente manera:

$$\begin{array}{c} (E) O_1 \quad X \quad O_2 \\ \hline (C) O_3 \quad O_4 \end{array}$$

En donde:

(E) = grupo experimental

(C) = grupo de control

O₁ y O₃ = pretest

X = Programa Experimental

O₂ y O₄ = posttest

3.2 Participantes

3.2.1 Población

La población pertenece a una institución educativa localizada en la zona de Campoy del distrito de San Juan de Lurigancho. El colegio es estatal, mixto, de nivel secundario, para menores de menores, con jornada escolar completa (JEC) y con 12 aulas que albergan a 395 estudiantes. Presenta una marcada diversidad sociocultural y lingüística debido a la procedencia de los pobladores que, en su mayoría, son migrantes de los andes y en menor escala, de la costa y selva. Los habitantes de Campoy se dedican a labores relacionadas con la carpintería, electricidad, metalurgia, comercio, reciclaje y al transporte de mototaxis.

La población de estudio se seleccionó por un criterio de accesibilidad de la investigadora porque es Coordinadora Pedagógica de Letras. Por tal motivo, enseña el área de Comunicación a dos secciones, que son parte del estudio. De esa manera, se aseguró la viabilidad del estudio.

La población estuvo conformada por 60 alumnos del 4° grado de nivel secundario, varones y mujeres, que estudian en un colegio nacional del distrito de San Juan de Lurigancho. Ver tabla 1.

Tabla 1

Población de estudiantes de 4° grado de nivel secundario de la institución educativa, 2023

Grado	Sección	N.º Estudiantes		Total	Porcentaje
		Varones	Mujeres		
4to.	A	20	10	30	50%
4to.	B	13	17	30	50%
	Total	33	27	60	100%

Fuente: Nómima de estudiantes de 4° grado de nivel secundario de la institución educativa estatal, 2023

3.2.2 Muestra

El grupo Experimental (E) estuvo constituido por 30 estudiantes. La muestra fue correspondiente a la población. El muestreo fue deliberado e intencional. Los estudiantes de 4° B (n = 30) recibieron las clases según el modelo del *Flipped Learning* (conformaron el grupo E) y los estudiantes del 4° A (n = 30) desarrollaron sus actividades de aprendizaje en el marco del modelo tradicional (constituyeron el grupo C). Ambos grupos (E) y (C) fueron equivalentes en términos de edad y no han participado anteriormente en actividades con el modelo *Flipped learning*.

Se eligió al salón del 4° B como grupo Experimental (E) porque se observó que el 9% de estudiantes había alcanzado el nivel de logro AD (DESTACADO); el 22%, el nivel de logro A (ESPERADO) y el 69%, el nivel de logro B (EN PROCESO) en la competencia “Escribe diversos textos en su lengua materna” el área de Comunicación. El contraste con el salón de 4° A fue muy significativo. Según los registros finales del año 2022, los estudiantes de las secciones A y B alcanzaron los niveles de logro que se especificaron en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados de aprendizajes de la competencia “Escribe diversos textos en su lengua materna” del 3° grado de nivel secundario de la institución educativa estatal, 2022

Niveles de logro	3° A		3° B	
	N	%	N	%
AD	0	0	03	9
A	19	63	07	22
B	11	37	22	69
Promoción guiada	0	0	0	0
Total	30	100	32	100

Fuente: Registros finales de estudiantes de 3° grado de nivel secundario de la institución educativa estatal, 2022

La distribución de las muestras se presenta en la tabla 3.

Tabla 3
Muestra definitiva según grupo de investigación

Grupo	Secciones	Número de estudiantes
Experimental	4° B	30
Control	4° A	30
Total		60

Fuente: Nómina de estudiantes de 4° grado de nivel secundario de la institución educativa estatal, 2023

3.3 Variables de investigación

3.3.1 Variable independiente

Definición conceptual

Se refiere a la variable que “se supone es el factor que causa, afecta o condiciona en forma determinante a la variable dependiente” (Sánchez y Reyes, 2017, p. 85). La variable independiente de esta investigación es el programa educativo “Redacción de textos argumentativos *Argumentum*” basado en el modelo *Flipped Learning* para mejorar las capacidades de escritura en los discentes del 4° grado de educación secundaria de un colegio nacional mixto de San Juan de Lurigancho.

Programa *Argumentum*

Es un programa de estrategias individuales y grupales que busca mejorar la redacción de textos con propósito argumentativo y que se realiza en dos dimensiones: espacio individual y espacio grupal. El programa comprende estrategias basadas en las metodologías activas del *Flipped Learning* orientadas a mejorar la competencia “*Escribe textos argumentativos en su lengua materna*” (Ministerio de Educación, 2017, p.77). La aplicación de este programa fue parte de la segunda fase de este estudio y se realizó en doce semanas. En dicho

tiempo, se aplicó 24 sesiones interdiarias. Cada sesión se desarrolló en 90 minutos. En la tabla 4, se resume la organización de esta propuesta pedagógica.

Tabla 4
Matriz de operacionalización de la variable Programa educativo Argumentum

Variable independiente	Dimensiones	Estrategias del programa Argumentum	Metodología del programa Argumentum
Programa Educativo basado en el modelo <i>Flipped Learning</i> para redacción de textos argumentativos Argumentum	Individual	Trabajo autónomo (en casa) Desarrollo de actividades previas a la clase mediante videos instructivos.	- <i>Indagamos</i> . Desarrollo de actividades previas a la clase mediante videos instructivos.
		Profundización (en casa) sobre los temas propuestos. Ejecución de actividades articuladas a la siguiente clase.	- <i>Planificamos</i> . Lectura de fuentes, plan de escritura y esquema del texto argumentativo. - <i>Redactamos</i> . Escritura de párrafos y textos y aclaración de interrogantes sobre los temas estudiados. - <i>Revisamos</i> . Examinación y corrección de la redacción preliminar.
	Grupal	Análisis y aplicación (en aula). Discusión y aclaración de interrogantes sobre los temas estudiados.	- <i>Reflexionamos</i> . Razonamiento sobre lo aprendido de manera individual o en intercambio de ideas.
		Retroalimentación (en aula). Intercambio de ideas para las conclusiones acerca del tema.	- <i>Profundizamos</i> . Profundización (en casa) sobre los temas aprendidos. Ejecución de actividades articuladas a la siguiente clase.

Fuente: Adaptación de Vizcarra (2021, p. 20).

3.3.2 Variable dependiente

Definición conceptual

Es “la variable afectada por la presencia de la variable independiente” (Sánchez y Reyes, 2017, p. 85). En esta investigación, la variable dependiente es la redacción de textos argumentativos, que está definida como un proceso de actividades cognitivas (planificación, textualización, revisión y manejo de lenguaje argumentativo) según Larraín y Singer (2019).

La redacción de textos argumentativos viene a ser:

El uso del lenguaje escrito para construir ideas y comunicarlos a otros. Es un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. (Ministerio de Educación, 2017, p. 77).

Esta variable se midió con una rúbrica de evaluación de textos argumentativos. La tabla 5 muestra la operacionalización de la variable Redacción de textos argumentativos.

Tabla 5
Operacionalización de la variable Redacción de textos argumentativos

Dimensiones	Desempeños	Criterios	Instrumento
Adecuación a la situación comunicativa	Adecua textos argumentativos a la situación comunicativa	Adecuación al tipo <u>textual</u> <u>Registro</u> Género	Rúbrica de evaluación de redacción de textos argumentativos
Coherencia	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente en textos argumentativos	Coherencia	
Cohesión	Organiza y desarrolla las ideas de forma cohesionada en textos argumentativos	Cohesión	
Capacidad argumentativa	Escribe argumentos y contraargumentos con razones convincentes en textos argumentativos	Razones <u>subordinadas</u> Variedad <u>argumentativa</u> Contraargumentación	
Puntuación	Utiliza los signos de puntuación de forma pertinente en textos argumentativos	Puntuación	
Aspectos formales del lenguaje	Utiliza aspectos formales del lenguaje escrito de forma pertinente en textos argumentativos	Recursos ortográficos	

Fuente: Rúbrica de evaluación de escritura argumentativa – 4° grado. Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad (2021, p. 21).

3.3.3 Variables intervinientes

Definición conceptual

Son las que “coparticipan con la variable independiente condicionando a la dependiente (Sánchez y Reyes, 2017, p. 85). En esta investigación fueron:

- a) Nivel de Escritura: Definida, operacionalmente, como el nivel de aprendizaje alcanzado en la evaluación de término de año de escritura, que fue aplicada el 05 de diciembre del 2022. La escala de calificación utilizada fue la establecida por CNEB (Ministerio de Educación, 2017, p.181), que es como sigue: AD (logro destacado), A (logro esperado), B (en proceso) o C (en inicio).
- b) Conocimiento previo: Definida, operacionalmente, como la nota final obtenida en la competencia “Escribe diversos tipos de textos” en el área curricular de Comunicación en el año 2022. Los niveles de logro fueron Alto, Medio y Bajo.

3.4 Técnicas e instrumentos para recolectar datos

3.4.1 Variable independiente: Programa educativo *Argumentum*

3.4.1.1 Ficha Técnica del Programa *Argumentum*.

Autora:	Patricia Matilde Herrera Salazar
Procedencia:	Lima - Perú
Objetivo:	Mejorar la redacción de textos argumentativos de los estudiantes de 4° grado de nivel secundario
Dimensiones:	Individual y grupal
Criterios de evaluación:	Adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, capacidad argumentativa, puntuación y aspectos formales del lenguaje
Aplicación:	Individual y Grupal
Metodología:	Modelo <i>Flipped Learning</i>

Enfoque teórico:	Enfoque comunicativo
Duración:	24 sesiones
Tiempo por sesión:	90 minutos
Materiales:	Módulos de redacción
Usuarios:	Estudiantes de 4° grado de nivel secundario
Institución educativa:	Estatat
Departamento:	Lima
Distrito:	San Juan de Lurigancho

3.4.1.2 Validez del Programa *Argumentum*.

Se validó el Programa *Argumentum* con un equipo de cinco expertos en Educación y en la especialidad de Lengua y Literatura. Cada uno de ellos revisó el programa y emitió sus opiniones y sugerencias respecto a tres criterios:

Criterio 1: Desarrollo del programa. “Es la puesta en acción del currículum que considera la aplicación de diversas estrategias metodológicas que facilitan el desarrollo de aprendizajes significativos. Es la construcción de oportunidades de aprendizaje que se ofrecen para que los estudiantes afiancen sus conocimientos” (Barra y Ceballos, 2020).

Criterio 2: Uso del material didáctico y tecnológico. “Hace referencia a los medios que utilizan los profesores para desarrollar actividades formativas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje” (Barra y Ceballos, 2020).

Criterio 3: Sistema de evaluación. “Implementación de un sistema de evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la renovación curricular, el cual considerará el alineamiento de las competencias establecidas en los perfiles y con los programas de asignaturas” (Barra y Ceballos, 2020).

Tabla 6
Validación del programa educativo *Argumentum*

N.º	Jueces	Grado académico	Cargo	Criterios		
				1 Desarrollo del programa	2 Uso del material didáctico y tecnológico	3 Sistema de evaluación
1	-----	Doctora	Docente de redacción de la Universidad Ricardo Palma	Es pertinente	Es pertinente	Es pertinente
2	-----	Doctora	Docente de redacción de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Es pertinente	Es pertinente	Es pertinente
3	-----	Doctor	Especialista del Área de Comunicación de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación	Es pertinente	Es pertinente	Es pertinente
4	-----	Doctora	Docente investigadora de la Universidad Nacional Federico Villarreal	Es pertinente	Es pertinente	Es pertinente
5	-----	Magister	Docente de redacción de la Universidad Tecnológica del Perú	Es pertinente	Es pertinente	Es pertinente
TOTAL				Es pertinente	Es pertinente	Es pertinente

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se recibieron los comentarios de los jueces, se realizaron los cambios necesarios. El programa educativo *Argumentum* se aplicó luego de recibir la autorización de la institución educativa y de los apoderados de los estudiantes por medio del consentimiento informado.

3.4.2 Variable dependiente: Redacción de textos argumentativos

La variable dependiente se evaluó con una prueba de redacción de textos, la cual se adaptó de la “tabla de especificaciones de la prueba de escritura de 4° grado de secundaria” (Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad, 2021, p. 20). La prueba de redacción de textos argumentativos se revisó con una rúbrica.

3.4.2.1 Ficha técnica del instrumento de recolección de datos.

Nombre:	Prueba de redacción de textos argumentativos (Pretest y Postest)
Autora:	Patricia Matilde Herrera Salazar
Año:	2023
Procedencia:	Perú
Dirigido a:	Estudiantes de 4° grado de secundaria
Duración:	90 minutos (10 minutos para las indicaciones y 80 minutos para el desarrollo de la prueba)
Modo de revisión:	Corrección manual
Finalidad:	Medir el nivel de logro de la competencia escrita de textos argumentativos
Materiales:	Cuadernillo de prueba, hoja de respuestas y lapicero

3.4.2.2 Validez del instrumento de recolección de datos.

Se entregó el instrumento a un equipo de cinco expertos con posgrado en Educación y en la especialidad de Lengua y Literatura para que evalúen la pertinencia o representación del área de cada ítem, así como claridad (sintaxis y semántica) de cada ítem en las seis dimensiones de la rúbrica. Ver tabla 7.

Tabla 7

Validación por juicio de expertos de la rúbrica para evaluar la redacción de textos

argumentativos

N.º	Jueces	Grado académico	Cargo	Criterios	
				1 Representación del área	2 Claridad en la redacción
1	-----	Doctora	Docente de Comunicación e Investigación de la Universidad Ricardo Palma	Muy representativo	Bastante claro
2	-----	Doctora	Docente de Lenguaje de la Universidad de Ciencias Aplicadas	Muy representativo	Bastante claro
3	-----	Doctor	Especialista del Área de Comunicación de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación	Muy representativo	Bastante claro
4	-----	Doctora	Docente investigadora de la Universidad Nacional Federico Villarreal	Muy representativo	Bastante claro
5	-----	Magister	Docente de redacción de la Universidad Tecnológica del Perú	Muy representativo	Bastante claro

Fuente: Elaboración propia

3.4.2.3 Confiabilidad del instrumento para recolectar datos.

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2017, p.166), la confiabilidad es “el grado de consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de sujetos en una serie de mediciones tomados con el mismo test. Es la estabilidad y constancia de los puntajes logrados en un mismo test”. La siguiente tabla presenta los valores del coeficiente Alpha de Cronbach.

Tabla 8

Valores del coeficiente Alpha de Cronbach y sus niveles de fiabilidad

Valores de Alpha de Cronbach	Nivel de fiabilidad
0,90 a 1,0	Excelente
0,70 a 0,9	Muy bueno
0,5 a 0,7	Bueno
0,3 a 0,5	Regular
0 a 0,3	Deficiente

Fuente: Tuapanta et al. (2017, p.41)

En la tabla 9 se presenta el Alpha de Cronbach global para 10 ítems de la prueba. El índice de confiabilidad es de 0,765 y muestra alta consistencia interna del instrumento (Muy bueno).

Tabla 9
Coefficiente Alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach α	N.º de ítems
0,765	10

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, se presenta el Alpha de Cronbach para cada uno de los 10 ítems de la prueba aplicada (pretest). El Alpha de Cronbach oscila entre 0,704 y 0,776, los cuales son elevados.

Tabla 10
Coefficientes Alpha de Cronbach para los 10 ítems

Ítems	Cronbach's α
Adecuación al tipo textual	0,704
Registro	0,758
Género	0,707
Coherencia	0,725
Cohesión	0,74
Razones subordinadas	0,761
Variedad argumentativa	0,76
Contraargumentación	0,742
Puntuación	0,762
Recursos ortográficos	0,776

Fuente: Elaboración propia

3.4.3 Variables intervinientes: nivel de escritura y conocimientos previos

3.4.3.1 Técnica.

Para evaluar el nivel de escritura y conocimientos previos, se aplicó la técnica de análisis documental, la cual “consiste en el estudio detallado de documentos que constituyen fuentes de datos vinculadas con las variables estudiadas” (Sánchez y Reyes, 2017, p.166).

3.4.3.2 Instrumento.

El instrumento utilizado para medir el nivel de escritura y de los conocimientos previos en la competencia “Escribe diversos tipos de textos” fueron las actas de notas, las cuales fueron el resultado de las “pruebas de rendimiento de carácter objetivo. Estas mantienen las propiedades básicas de todo instrumento técnicamente elaborado” (Sánchez y Reyes, 2017, p.166).

3.5 Técnicas para procesar y analizar datos

Los datos analizados se obtuvieron antes y después de la implementación del programa *Argumentum*. El instrumento se aplicó al grupo (E) y al grupo (C). Por eso, se cuenta con dos grupos de calificaciones del pretest y dos del postest.

Se usó la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad. Para procesar los datos estadísticos y, para resolver los objetivos de la investigación, se usó la prueba estadística de t de Student si la muestra cuenta con normalidad de datos. En caso contrario, se utilizó la prueba U de Mann Whitney.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este apartado, se exponen los resultados de esta tesis. El propósito fue verificar el efecto del programa *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* en la mejora de la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de una institución educativa estatal de San Juan de Lurigancho.

4.1 Estadísticas descriptivas

4.1.1 Distribución de variables intervinientes

Como variables intervinientes se establecieron: el nivel de escritura (logro alcanzado en la prueba final del año 2022) y el conocimiento previo. El nivel de escritura se determinó con la “Rúbrica de evaluación de Escritura de 4º grado de secundaria” aplicada a la prueba final del año 2022 (Ministerio de Educación, Unidad de la Medición de la Calidad, 2021, p. 21). En cambio, el conocimiento previo fue determinado por el nivel de aprendizaje alcanzado en la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” en el año lectivo 2022 en el área de Comunicación. Ver tabla 11.

Tabla 11
Estadística descriptiva según variables intervinientes

Variable	Calificación	Grupos			
		Experimental		Control	
		N	%	N	%
Conocimiento previo	Alto	9	30	19	63
	Medio	21	70	11	37
	Bajo	0	0	0	0
Nivel de escritura	AD	0	0	0	0
	A	13	43	21	70
	B	16	53	9	30
	C	1	3	0	0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la variable interviniente *Conocimiento previo*, el grupo

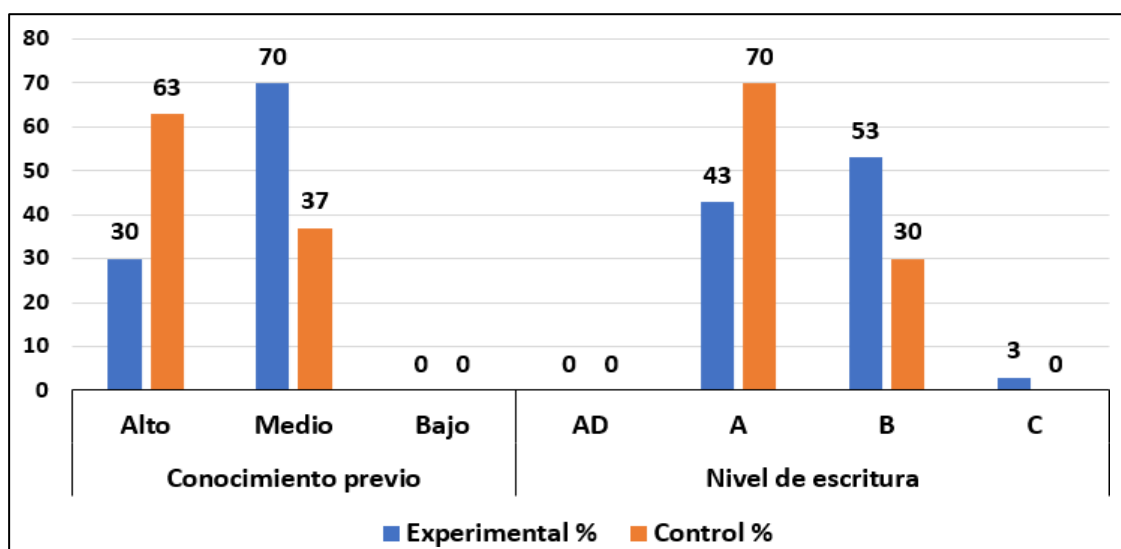
Experimental (E) presentó 30% en la calificación Alto, mientras que el grupo de Control (C) presentó 63%, es decir, la diferencia es de 33% a favor del grupo de Control (C). Además, en la calificación Medio, el grupo Experimental (E) presentó 70% frente al 37% del grupo de Control (C), es decir, la diferencia fue de 33% a favor del grupo de Control (C). Finalmente, en la calificación Bajo, ambos grupos presentaron 0%.

Según la tabla 11, en la variable *Nivel de escritura*, el grupo Experimental (E) presenta 43% en las calificaciones AD (destacado) y A (logrado), mientras que el grupo de Control (C) presenta 70%. Es decir, hay una gran diferencia (27%) a favor del grupo Control (C). Además, el grupo Experimental (E) presenta 53% en el nivel de logro B (En proceso), mientras que el grupo Control (E) presenta 30%. En este caso, la diferencia también es de 23% a favor del grupo Experimental. Ambos grupos presentan el 0% en la calificación C (En inicio).

Estos resultados pueden apreciarse en la figura 6.

Figura 6

Diagrama de los porcentajes de las calificaciones de las variables intervinientes según grupos



Fuente: Elaboración propia

El diagrama de barras, a través de porcentajes, señala que el grupo de

Control presenta una diferencia favorable en la variable Conocimiento previo (calificación Alto), al igual que en la variable Nivel de Escritura (calificación A). En cambio, el grupo Experimental muestra una diferencia desfavorable en la variable Conocimiento previo (calificación Medio y Bajo) y en la variable Nivel de escritura (calificación B y C). Por lo tanto, se puede afirmar que el grupo de Control tiene un nivel de redacción de textos aceptable en ambas variables intervinientes, a diferencia del grupo Experimental.

4.2 Normalidad de las distribuciones

Para evaluar la normalidad, se usó la prueba Shapiro-Wilk, la cual muestra los resultados en la tabla 12. En esta se puede observar que solo los datos del pretest de la variable redacción de textos argumentativos en el grupo de Control (C) proceden de una distribución normal.

Tabla 12

Resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para los grupos Experimental y de Control en el pretest

		Grupo Experimental		Grupo Control	
		SW	<i>p</i>	SW	<i>p</i>
Variable	Redacción de textos argumentativos	.889	.005	.933	.058
Dimensiones	Adecuación a la situación comunicativa	.904	.011	.923	.031
	Coherencia	.751	.000	.696	.000
	Cohesión	.687	.000	.554	.000
	Capacidad argumentativa	.586	.000	.892	.005
	Puntuación	.710	.000	.749	.000
	Aspectos formales del lenguaje	.628	.000	.452	.000

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13, se puede observar que los datos de la variable *Redacción*

de textos argumentativos en los dos grupos y la dimensión *Capacidad argumentativa* en el grupo Experimental (E) provinieron de una distribución normal.

Tabla 13

Resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para los grupos Experimental y de Control en el postest

Variable		Grupo Experimental		Grupo Control	
		SW	p	SW	p
Dimensiones	Redacción de textos argumentativos	.964	.400	.977	.752
	Adecuación a la situación comunicativa	.741	.000	.883	.003
	Coherencia	.452	.000	.433	.000
	Cohesión	.452	.000	.735	.000
	Capacidad argumentativa	.944	.118	.855	.001
	Puntuación	.764	.000	.526	.000
	Aspectos formales del lenguaje	.594	.000	.518	.000

Fuente: Elaboración propia

4.3 Las hipótesis y su verificación

Para el contraste de las hipótesis se aplica el nivel de significancia del 5% ($\alpha = ,05$).

4.3.1 El programa *Argumentum* en la Redacción de textos argumentativos

Esta investigación verificó el efecto del programa *Argumentum* en la escritura de textos argumentativos. Para ello, se aplicó como pretest y postest el instrumento de evaluación denominado Prueba de redacción de textos argumentativos. Los resultados se detallan en la siguiente página.

4.3.1.1 Pretest.

Tabla 14

Estadística descriptiva de la variable Redacción de textos argumentativos en el Pretest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental (E)	30	15.2	15	2.75	50.66
Control (C)	30	16.8	17	2.51	56.00

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 30.00$$

De acuerdo con la tabla 14, las medias aritméticas de los grupos (E) y (C), representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 50%.

Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus medias aritméticas correspondientes. Esto señala una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

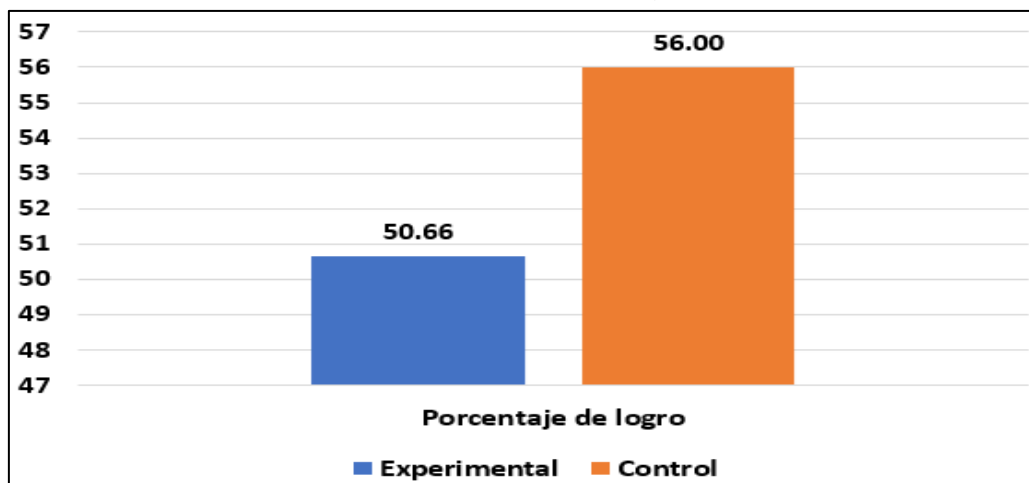
La tabla 14 indica que hay una diferencia pequeña en los resultados de la Prueba de redacción de textos argumentativos (Pretest) en la variable *Redacción de textos argumentativos* en los grupos (E) y (C).

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el pretest aplicado a los grupos (E) y (C) son presentados en la figura 7. El diagrama de barras muestra que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo de Control (C), el cual supera en 6% al grupo Experimental (E).

Figura 7

Diagrama de los porcentajes de logro obtenidos en los grupos Experimental y de

Control en el pretest en Redacción de textos argumentativos



Fuente: Elaboración propia

Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 15.

Tabla 15

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el Pretest en Redacción de textos argumentativos

Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Redacción de textos argumentativos	Experimental	30	24.57	272.000	-2.653	.008
	Control	30	36.43			

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 15, hay diferencia significativa entre los resultados del grupo Experimental (E) y de Control (C) ($p < 0.05$) a favor del grupo de Control (C). Esto señala que ambos grupos no tienen un mismo punto de inicio, es decir, el grupo de Control (C) tiene ventaja significativa.

4.3.1.2 Postest.

Tabla 16

Estadística descriptiva de la redacción de textos argumentativos en el postest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	21.6	22	2.52	72.00
Control	30	17.2	17	2.47	57.33

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 30.00$$

De acuerdo con la tabla 16, las medias aritméticas de los grupos Experimental (E) y de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 50%.

Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus medias aritméticas correspondientes. Esto señala una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

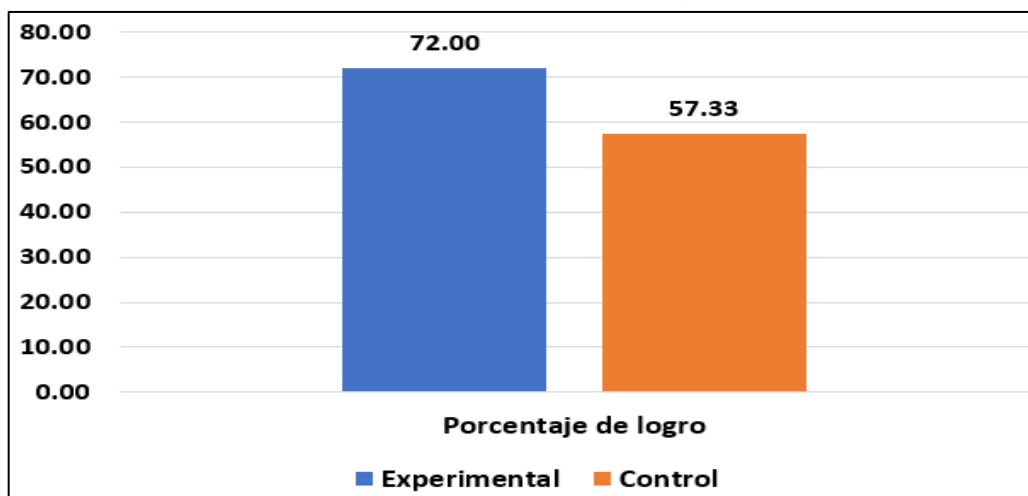
Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 16 muestra que hay una diferencia del 14.67% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la variable *Redacción de textos argumentativos* a favor del grupo (E).

Gráficamente, los datos descritos sobre los porcentajes de logro conseguidos en el postest aplicado a los grupos (E) y (C) son presentados en la figura 8. El diagrama de barras indica que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo (E), el cual supera en 14.67% al grupo (C), a pesar de que partió con desventaja en el pretest.

Figura 8

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en Redacción de textos argumentativos



Fuente: Elaboración propia

Se aplicó la prueba t de Student para medias independientes con la finalidad de verificar si la diferencia es significativa. Ver tabla 17.

Tabla 17

Comparaciones con la prueba t de Student entre los grupos Experimental y de Control en el postest en Redacción de textos argumentativos

Variable	Grupo	n	Media	t	p
Redacción de textos argumentativos	Experimental	30	21.63	-6.818	.000
	Control	30	17.23		

Fuente: Elaboración propia

Debido a que los resultados de la variable *Redacción de textos argumentativos* provienen de una distribución normal, se realizó la comparación del grupo Experimental (E) y del grupo de Control (C) con la prueba t de Student. La tabla 17 señala que hay diferencia significativa entre los resultados obtenidos en redacción de textos argumentativos a favor del grupo (E) ($p < 0.05$). En otras palabras, el programa *Argumentum* afectó positivamente a la variable redacción

de textos argumentativos.

Por lo tanto, la hipótesis general 1.0, que afirma que el programa educativo *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* influye significativamente en la mejora de la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de una institución educativa estatal en el año 2023, ha sido verificada.

Por otro lado, se determinó si existe un efecto diferenciado de programa *Argumentum* según los niveles de las variables intervinientes. Para ello, con los datos obtenidos en el postest, se hicieron las estadísticas referentes a los posibles efectos del programa en los niveles de las variables intervinientes que tenía un número de sujetos pasibles de ser procesados (Ver tabla 17). Por ello, no se toma en cuenta los niveles siguientes: Bajo (Conocimiento previo) y AD y C (Nivel de escritura).

Tabla 18
Estadística descriptiva de redacción de textos argumentativos en el Postest, según niveles de las variables intervinientes

Variable	Calificación	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Conocimiento previo	Alto	9	23.56	23.00	2.07	78.53
	Medio	21	20.81	20.00	2.27	69.37
Nivel de escritura	A	13	22.00	22.00	3.19	73.33
	B	16	21.50	21.50	1.90	71.67

Fuente: Elaboración propia

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

Puntaje máximo posible = 30.00

De acuerdo con la tabla 18, las medias aritméticas de las calificaciones Alto y Medio de la variable Conocimiento Previo representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 60%.

Las medianas, en ambas calificaciones, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 18 señala que hay una diferencia del 9.16% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la variable interviniente *Conocimiento previo* a favor de los estudiantes con calificación de tipo Alto.

Además, en la tabla 18, las medias aritméticas de las calificaciones A y B de la variable Nivel de escritura representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 70%.

Las medianas, en ambas calificaciones, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos tipos de calificaciones, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

Los resultados de la tabla 18 determinan que hay una diferencia del 1.67% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la variable interviniente *Nivel de escritura* a favor de los estudiantes con calificación A.

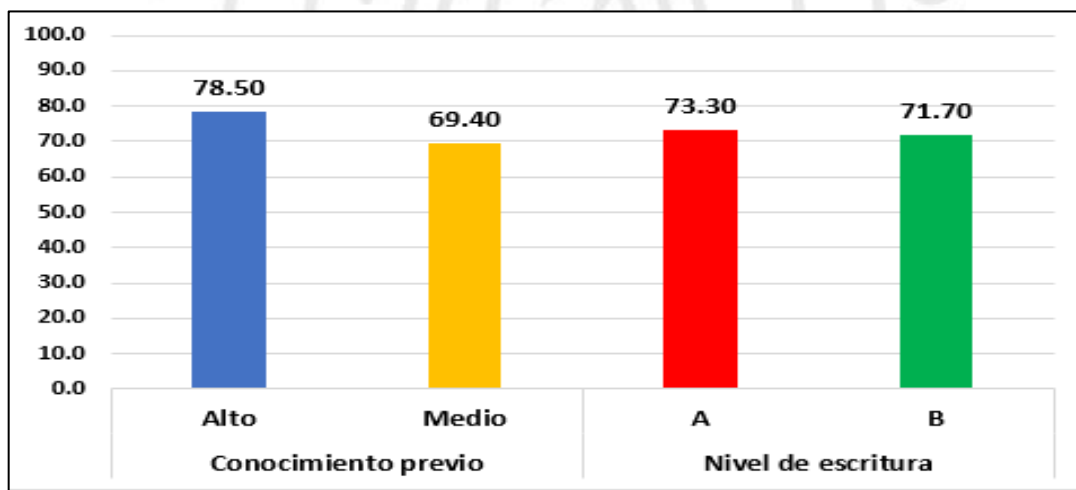
Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro del Posttest, según variables intervinientes, son presentados en la figura 9.

El diagrama de barras muestra que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo que obtuvo la calificación de tipo Alto en la variable Conocimiento previo, el cual supera en 9.16% al grupo que obtuvo la calificación de tipo Medio.

Además, el porcentaje de logro más alto figura en el grupo que obtuvo la calificación A en la variable Nivel de Escritura, el cual supera en 1.67% al grupo que obtuvo la calificación B.

Figura 9

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en Redacción de textos argumentativos en el posttest, según niveles de las variables intervinientes



Fuente: Elaboración propia

Para verificar si la diferencia es significativa, se aplicó la prueba t para medias independientes. Ver tabla 19.

Tabla 19*Prueba de comparación t de las variables intervinientes*

Variable	Calificación	n	Media	t	p
Conocimiento previo	Alto	9	23.6	3.11	0.004
	Medio	21	20.8		
Nivel de escritura	A	13	22.0	0.524	0.604
	B	16	21.5		

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 19, se muestran los datos obtenidos de esta prueba en las variables intervinientes, en la cual se observa que, en la variable *Conocimiento previo*, la diferencia es significativa, mientras que en la variable *Nivel de escritura* la diferencia no es significativa. Es decir, el programa *Argumentum* afectó diferenciadamente a la variable *Conocimiento previo*, los de conocimiento previo alto aprovechan mejor el programa. En cuanto al *Nivel de escritura*, el programa afecta por igual a los niveles A y B.

4.3.2 El programa *Argumentum* en la “Adecuación a la situación comunicativa”

La dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” es un aspecto que considera el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo. También incluye mantener el registro formal según los destinatarios y seleccionando diversas fuentes de información complementaria.

4.3.2.1 Pretest.

Tabla 20

Estadística descriptiva de la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” en el pretest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	5.5	6	1.30	61.11
Control	30	6.0	6	1.71	66.66

Fuente: Elaboración propia

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

N = Número de sujetos
M = Media aritmética
Md = Mediana
DS = Desviación Estándar

$$\text{Puntaje máximo posible} = 9.0$$

De acuerdo con la tabla 20, las medias aritméticas del grupo Experimental (E) y del grupo de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 60%.

Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus medias aritméticas correspondientes. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

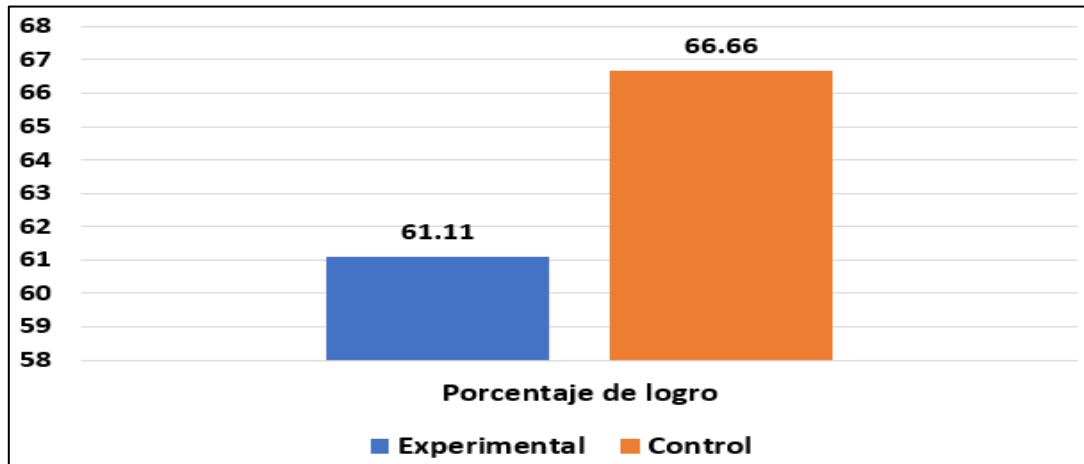
Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 20 señala que hay una diferencia pequeña en los puntajes obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (pretest) en la dimensión *Adecuación a la situación comunicativa* en los grupos (E) y (C).

Gráficamente, los datos descritos sobre los porcentajes de logro del Pretest aplicados a los grupos (E) y (C) son presentados en la figura 10. El diagrama de barras señala que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo de (C), el cual supera en 5.55% al grupo (E).

Figura 10

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión "Adecuación a la situación comunicativa"



Fuente: Elaboración propia

La prueba U de Mann-Whitney se aplicó para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 21.

Tabla 21

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión "Adecuación a la situación comunicativa"

Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Adecuación a la situación comunicativa	Experimental	30	27.75	367.500	-1.251	.211
	Control	30	30.25			

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 21, no hay diferencia significativa entre los resultados del grupo (E) y del grupo (C) ($p > 0.05$). Esto determina que los dos grupos tienen un mismo punto de inicio, es decir, no hay ventaja para ningún grupo.

4.3.2.2 Postest.

Tabla 22

Estadística descriptiva de la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” en el postest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	8.4	9	0.67	93.33
Control	30	6.8	7	1.38	75.55

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 9.00$$

De acuerdo con la tabla 22, las medias aritméticas ambos grupos (Experimental y de Control) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 70%.

Las medianas, en ambos grupos, no están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

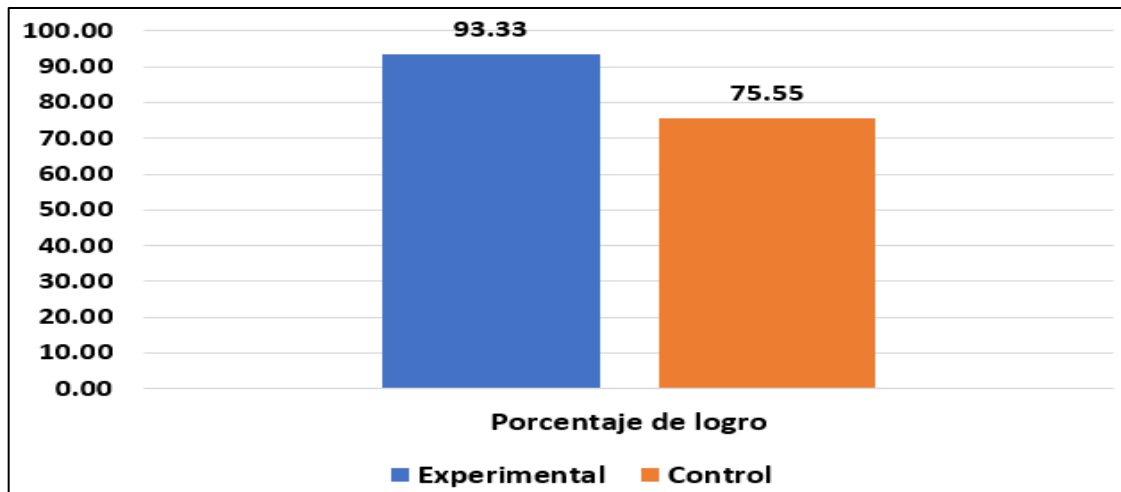
Los resultados de la tabla 22 señalan que hay una gran diferencia entre los datos hallados de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” de los grupos Experimental (E) y de Control (C).

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el postest aplicado a ambos grupos (E) y (C) son presentados en la figura 11. El diagrama de barras indica que el porcentaje de logro más alto

figura en el grupo (E), el cual supera en 17.78% al grupo de (C).

Figura 11

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el posttest en la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa”



Fuente: Elaboración propia

La prueba U de Mann-Whitney fue aplicada para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 23.

Tabla 23

Resultados de la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el posttest

Dimensión	Grupo	n	RP	U	z	p
Adecuación a la situación comunicativa	Experimental	30	40.73	143.000	-4.705	.000
	Control	30	20.27			

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la prueba U de Mann-Whitney señala que existe una diferencia significativa a favor del grupo Experimental (E) ($p < 0.05$). En otras palabras, el programa *Argumentum* resultó significativo: los estudiantes que participaron en él mejoraron significativamente en esta dimensión.

Por eso, la hipótesis específica 1.1 que afirma que el programa

Argumentum influye significativamente en el desempeño “Adecua textos argumentativos a la situación comunicativa” ha sido verificada.

4.3.3 El programa *Argumentum* en la “Coherencia”

La dimensión “Coherencia” es un aspecto relacionado con escribir las ideas principales y secundarias de manera organizada sobre un tema para contraargumentar o evitar vacíos, digresiones o contradicciones. Además, utiliza adecuadamente léxico variado que incluye sinónimos y términos especializados.

4.3.3.1 Pretest.

Tabla 24

Estadística descriptiva de la dimensión “Coherencia” en el pretest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	1.7	2	0.59	56.66
Control	30	1.9	2	0.52	63.33

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 3.00$$

De acuerdo con la tabla 24, las medias aritméticas de los grupos Experimental (E) y de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 50%.

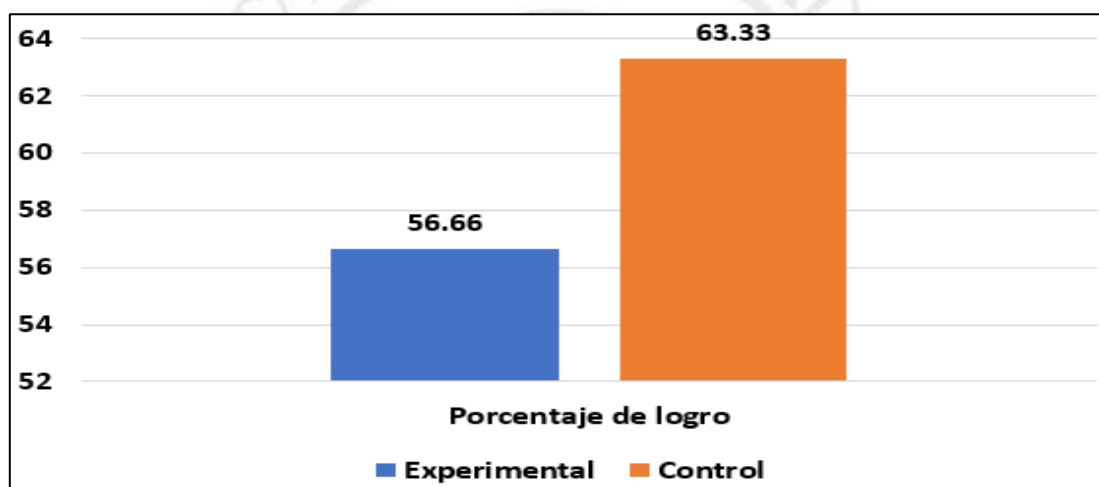
Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 24 señala que hay una diferencia pequeña en los puntajes de la Prueba de redacción de textos argumentativos (pretest) en la dimensión “Coherencia” en el grupo (E) y en el grupo (C).

Figura 12

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Coherencia”



Fuente: Elaboración propia

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el pretest aplicado al grupo (E) y al grupo (C) son presentados en la figura 12. El diagrama de barras indica que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Control (C), el cual supera en 6.67% al grupo Experimental (E).

Se usó la prueba U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 25.

Tabla 25

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión "Coherencia"

Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Coherencia	Experimental	30	27.38	356.500	-1.645	.100
	Control	30	33.62			

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 25, no hay diferencia significativa entre los puntajes del grupo Experimental (E) y del grupo de Control (C) ($p > 0.05$). Esto afirma que los dos grupos tienen un mismo punto de inicio: ningún grupo tiene ventaja.

4.3.3.2 Postest.

Tabla 26

Estadística descriptiva de la dimensión "Coherencia" en el postest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	2.2	2	0.38	73.33
Control	30	2.0	2	0.32	66.66

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 3.00$$

De acuerdo con la tabla 26, las medias aritméticas del grupo Experimental (E) y del grupo de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 60%.

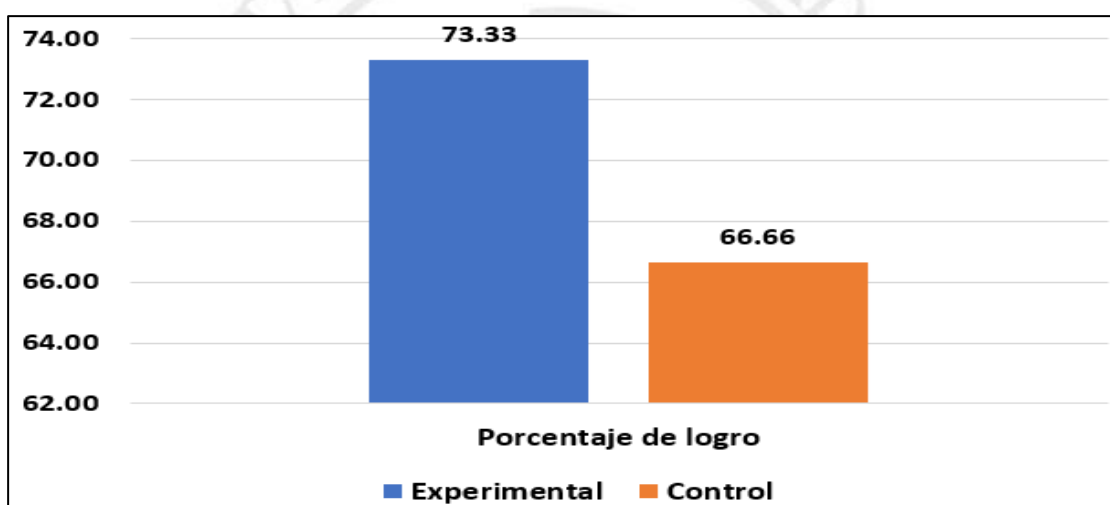
Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 26 indica que hay una diferencia del 6.67% en los datos obtenidos en la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la dimensión “Coherencia” a favor del grupo Experimental.

Figura 13

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Coherencia”



Fuente: Elaboración propia

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el postest aplicado a los grupos Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 13. El diagrama de barras, indica que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental (E), el cual supera en 6.67% al grupo de Control (C).

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 27.

Tabla 27

Resultados de la dimensión “Coherencia” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el postest

Dimensión	Grupo	n	RP	U	z	p
Coherencia	Experimental	30	33.33	365.000	-2.130	.033
	Control	30	27.67			

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la prueba U de Mann-Whitney señala que existe una diferencia significativa a favor del grupo Experimental (E) ($p < 0.05$). En otras palabras, los sujetos que participaron en el programa *Argumentum* progresaron significativamente en esta dimensión.

Por eso, la hipótesis específica 1.2, que afirma que el programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente en textos argumentativos” ha sido confirmada.

4.3.4 El programa *Argumentum* en la “Cohesión”

La dimensión “Cohesión” es un aspecto relacionado con la utilización de referentes textuales, conectores y otros marcadores textuales para establecer relaciones lógicas entre las ideas.

4.3.4.1 Pretest.

Tabla 28

Estadística descriptiva de la dimensión “Cohesión” en el pretest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	1.7	2	0.52	56.66
Control	30	1.7	2	0.45	56.66

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 3.00$$

De acuerdo con la tabla 28, las medias aritméticas del grupo Experimental (E) y el grupo de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 50%.

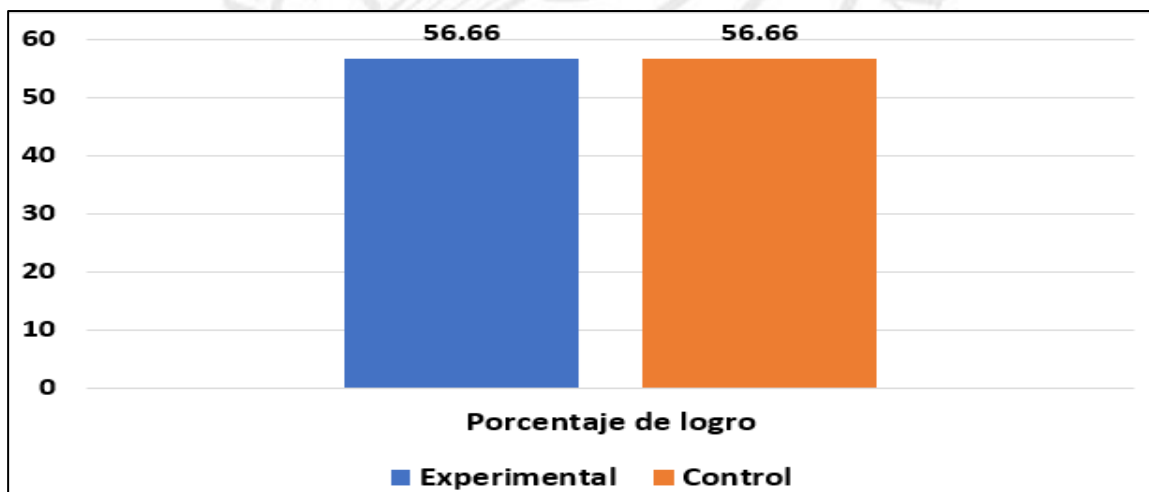
Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto señala una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 28 muestra que no hay diferencia en los puntajes de la Prueba de redacción de textos argumentativos (pretest) en la *dimensión* “Cohesión” en el grupo Experimental (E) y en el grupo de Control (C).

Figura 14

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Cohesión”



Fuente: Elaboración propia

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el pretest aplicado al grupo Experimental (E) y al grupo de Control (C) son presentados en la figura 14. El diagrama de barras señala que el porcentaje de logro es igual en el grupo Experimental (E) y en el grupo de Control

(C).

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 29.

Tabla 29

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión "Cohesión"

Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Cohesión	Experimental	30	30.37	446.00	-0.74	.941
	Control	30	30.63			

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 29, no hay diferencia significativa entre los puntajes obtenidos del grupo Experimental (E) y el grupo de Control (C) ($p > 0.05$). En otras palabras, ambos grupos tienen un mismo punto de inicio: ningún grupo tiene ventaja.

4.3.4.2 Postest.

Tabla 30

Estadística descriptiva de la dimensión "Cohesión" en el postest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	2.2	2	0.38	73.33
Control	30	1.8	2	0.56	60.00

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 3.00$$

De acuerdo con la tabla 30, las medias aritméticas de ambos grupos (Experimental y de Control) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 50%.

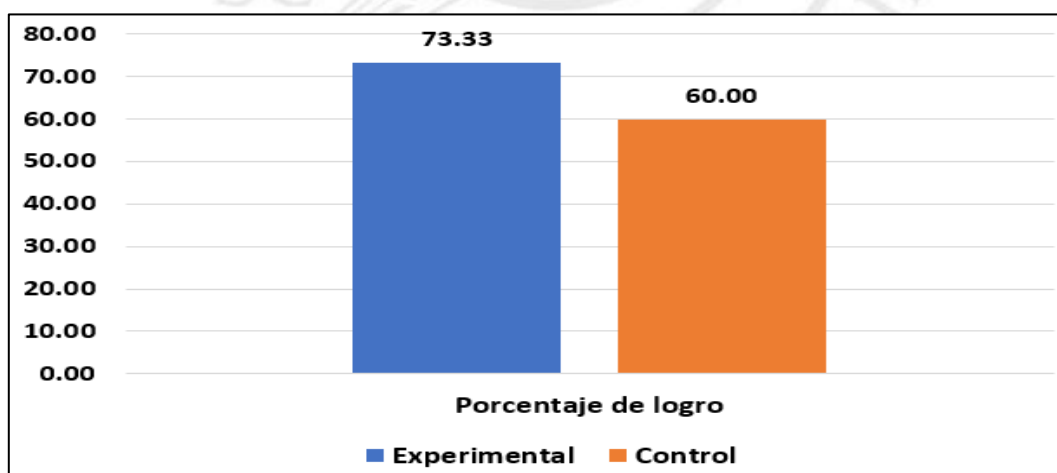
Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 30 señala que hay una diferencia del 13.33% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la dimensión “Cohesión” a favor del grupo Experimental (E).

Figura 15

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión “Cohesión”



Fuente: Elaboración propia

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro hallados en el postest aplicado al grupo Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 15. El diagrama de barras señala que el porcentaje de

logro más alto figura en el grupo Experimental (E), el cual supera en 13.33% al grupo Control (C), a pesar de que ambos tuvieron un mismo punto de inicio.

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 31.

Tabla 31

Resultados de la dimensión “Cohesión” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el posttest

Dimensión	Grupo	n	RP	U	z	p
Cohesión	Experimental	30	35.75	292.500	-3.004	.003
	Control	30	25.25			

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la prueba U de Mann-Whitney señala que hay una diferencia significativa a favor del grupo Experimental ($p < 0.05$). En otras palabras, los alumnos participantes en el programa *Argumentum* mejoraron significativamente en esta dimensión.

Por eso, la hipótesis específica 1.3, que afirma que el programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma cohesionada en textos argumentativos” ha sido confirmada.

4.3.5 El programa *Argumentum* en la “Capacidad argumentativa”

La dimensión “Capacidad argumentativa” es un aspecto que consiste en defender una postura de manera razonada en un argumento, contraargumento o refutación y usando diversas estrategias argumentativas.

4.3.5.1 Pretest.

Tabla 32

Estadística descriptiva de la dimensión “Capacidad argumentativa” en el pretest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	3.5	3	0.9	38.88
Control	30	4.4	4	1.0	48.88

Fuente: Elaboración propia

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

N = Número de sujetos
M = Media aritmética
Md = Mediana
DS = Desviación Estándar

$$\text{Puntaje máximo posible} = 9.00$$

De acuerdo con la tabla 32, las medias aritméticas de ambos grupos (Experimental y de Control) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 35%.

Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

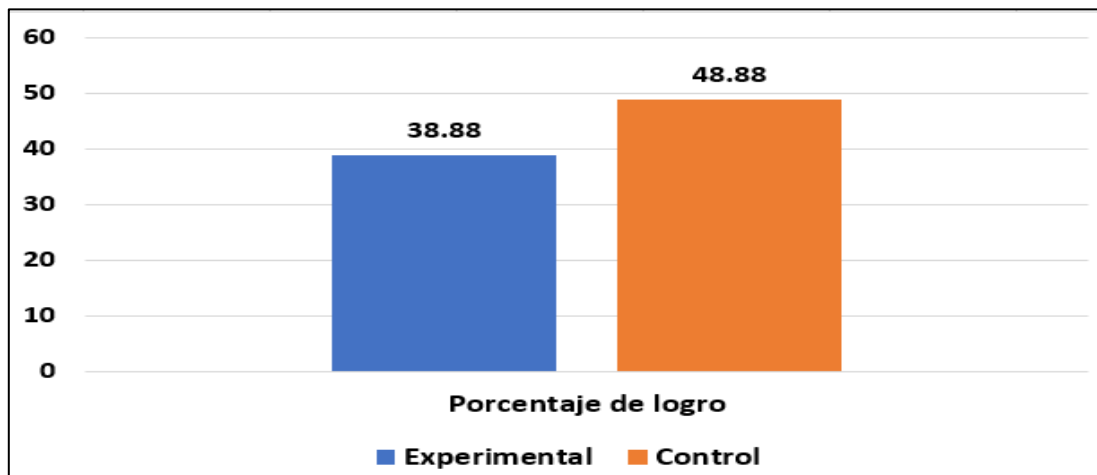
La tabla 32 señala que hay una diferencia del 10% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (pretest) en la dimensión “Capacidad argumentativa” a favor del grupo de Control (C).

Gráficamente, los hallazgos descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el pretest aplicado al grupo Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 16. El diagrama de barras señala que el porcentaje de

logro más alto figura en el grupo de Control (C), el cual supera en 10% al grupo Experimental (E).

Figura 16

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Capacidad argumentativa”



Fuente: Elaboración propia

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 33.

Tabla 33

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión “Capacidad argumentativa”

Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Capacidad argumentativa	Experimental	30	22.45	208.500	-3.812	.000
	Control	30	38.55			

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 33, existe diferencia significativa entre los resultados del grupo Experimental (E) y de Control (C) ($p < 0.05$). Esto señala que ambos grupos no tienen un mismo punto de inicio: el grupo de Control (C) tiene ventaja.

4.3.5.2 Postest.

Tabla 34

Estadística descriptiva de la dimensión “Capacidad argumentativa” en el postest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	5.9	6	1.53	65.55
Control	30	4.3	4	1.23	47.77

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 9.00$$

De acuerdo con la tabla 34, las medias aritméticas de ambos grupos (Experimental y de Control) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 45%.

Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

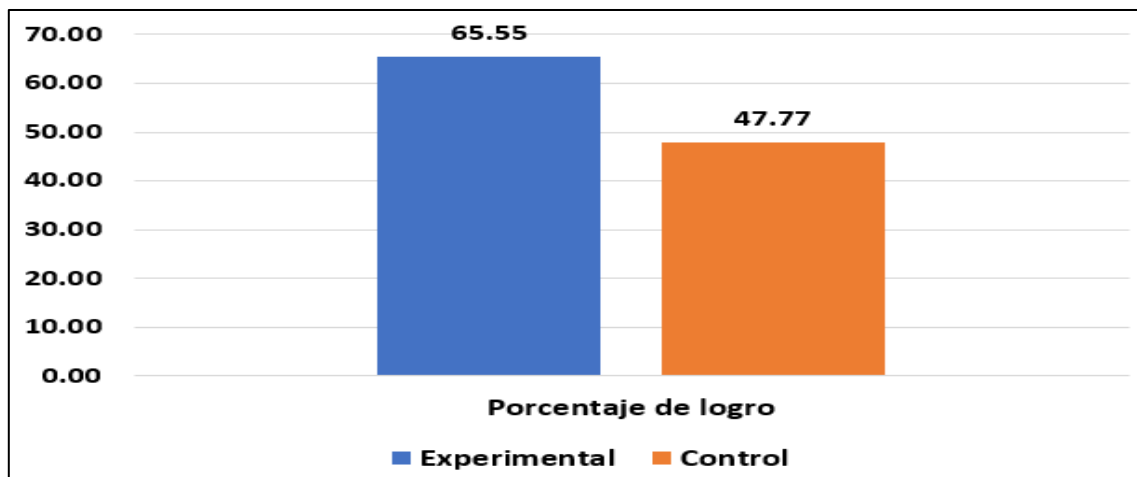
La tabla 34 señala que hay una diferencia del 17.78% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la dimensión *Capacidad argumentativa* a favor del grupo Experimental (E).

Gráficamente, los puntajes descritos sobre los porcentajes de logro del postest aplicado a los grupos Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 17. El diagrama de barras señala que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental (E), el cual supera en 17.78% al grupo Control

(C), a pesar de que este último partió con ventaja en el Pretest.

Figura 17

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el posttest en la dimensión "Capacidad argumentativa"



Fuente: Elaboración propia

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 35.

Tabla 35

Resultados de la dimensión "Capacidad argumentativa" con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el posttest

Dimensión	Grupo	n	RP	U	z	p
Capacidad argumentativa	Experimental	30	39.30	186.000	-3.990	.000
	Control	30	21.70			

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la prueba U de Mann-Whitney señala que hay una diferencia significativa a favor del grupo Experimental (E) ($p < 0.05$). En otras palabras, los sujetos participantes en el programa *Argumentum* mejoraron significativamente en esta dimensión, a pesar de que en el pretest estaban en desventaja.

Por eso, la hipótesis específica 1.4 que afirma que el programa

Argumentum influye significativamente en el desempeño “Escribe argumentos y contraargumentos con razones convincentes en textos argumentativos” ha sido confirmada.

4.3.6 El programa *Argumentum* en la “Puntuación”

La dimensión “Puntuación” es un aspecto relacionado con el uso apropiado de signos de puntuación para organizar el mensaje en oraciones y párrafos.

4.3.6.1 Pretest.

Tabla 36

Estadística descriptiva de la dimensión “Puntuación” en el pretest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	1.5	1	0.57	50.00
Control	30	1.6	2	0.62	53.33

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 3.00$$

De acuerdo con la tabla 36, las medias aritméticas de los grupos Experimental (E) y de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 50%.

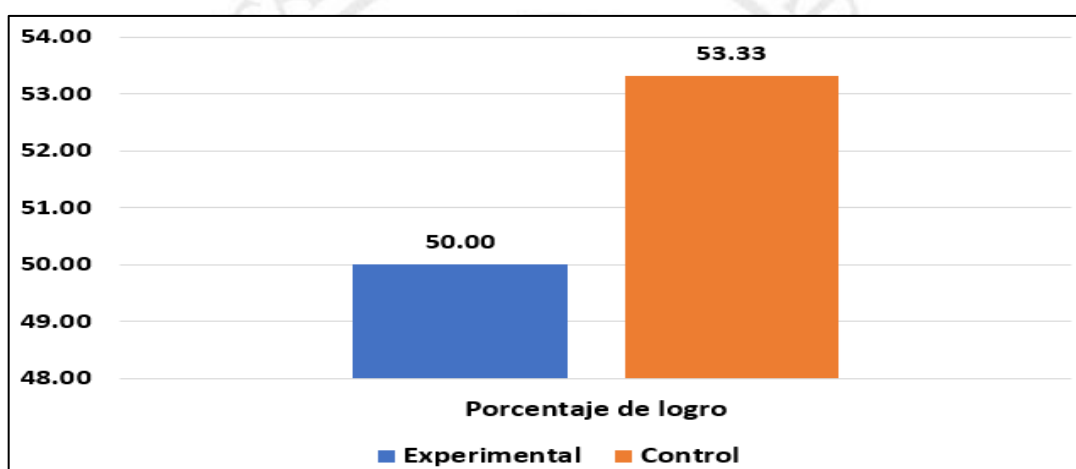
Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 36 señala que hay una diferencia pequeña en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (pretest) en la dimensión “Puntuación” a favor del grupo de Control (C).

Figura 18

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos experimental y control en el pretest en la dimensión “Puntuación”



Fuente: Elaboración propia

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el pretest aplicado a los grupos Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 18. El diagrama de barras señala que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Control (C), el cual supera en 3.33% al grupo Experimental (E).

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 37.

Tabla 37

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión "Puntuación"

Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Puntuación	Experimental	30	29.30	414.00	-.601	.548
	Control	30	31.70			

Fuente: Elaboración propia

Según la tabla 37, no hay diferencia significativa entre los resultados del grupo Experimental (E) y de Control (C) ($p > 0.05$). Esto indica que ambos grupos tuvieron un mismo punto de inicio: ningún grupo tuvo ventaja.

4.3.6.2 Posttest.

Tabla 38

Estadística descriptiva de la dimensión "Puntuación" en el posttest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	1.6	2	0.66	53.33
Control	30	1.2	1	0.43	40.00

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 3.00$$

De acuerdo con la tabla 38, las medias aritméticas de los grupos Experimental (E) y de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 40%.

Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

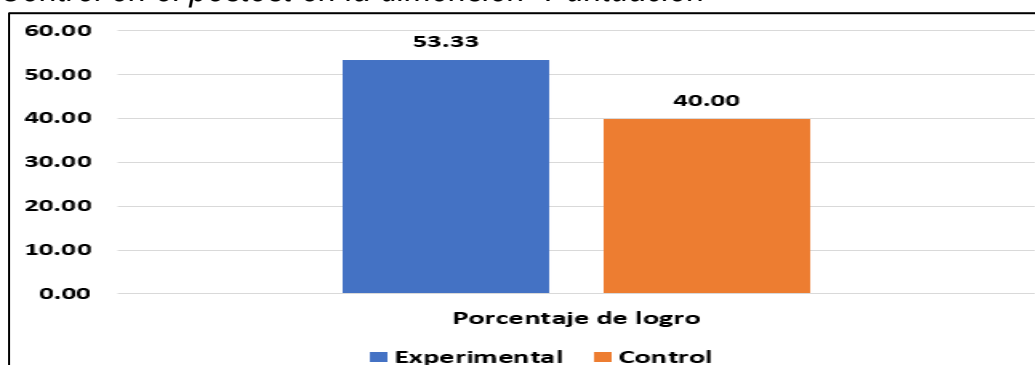
Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 38 señala que hay una diferencia del 13.33% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la dimensión *Puntuación* a favor del grupo Experimental (E).

Gráficamente, los hallazgos descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el postest aplicado al grupo Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 19. El diagrama de barras señala que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental (E), el cual supera en 13.33% al grupo de Control (C).

Figura 19

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos Experimental y de Control en el postest en la dimensión "Puntuación"



Fuente: Elaboración propia

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 39.

Tabla 39

Resultados de la dimensión “Puntuación” con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el postest

Dimensión	Grupo	n	RP	U	z	p
Puntuación	Experimental	30	35.35	304.500	-2.520	.012
	Control	30	25.65			

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la prueba U de Mann-Whitney señala que existe una diferencia significativa a favor del grupo Experimental ($p < 0.05$). Esto indica que los sujetos participantes en el programa *Argumentum* mejoraron significativamente en esta dimensión.

Por eso, la hipótesis específica 1.5, que afirma que el programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Utiliza los signos de puntuación de forma pertinente en textos argumentativos” ha sido confirmada.

4.3.7 El programa *Argumentum* en los “Aspectos formales del lenguaje”

La dimensión “Aspectos formales del lenguaje” es un aspecto que consiste en utilizar los aspectos ortográficos del lenguaje como la tildación, las grafías, las minúsculas y las mayúsculas de manera correcta para dar sentido a su texto.

4.3.7.1 Pretest.

Tabla 40

Estadística descriptiva de la dimensión “Aspectos formales del lenguaje” en el pretest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	1.4	1	0.61	46.66
Control	30	1.2	1	0.38	40.00

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

$$\text{Puntaje máximo posible} = 3.00$$

De acuerdo con la tabla 39, las medias aritméticas del grupo Experimental (E) y de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están por debajo del 50%.

Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

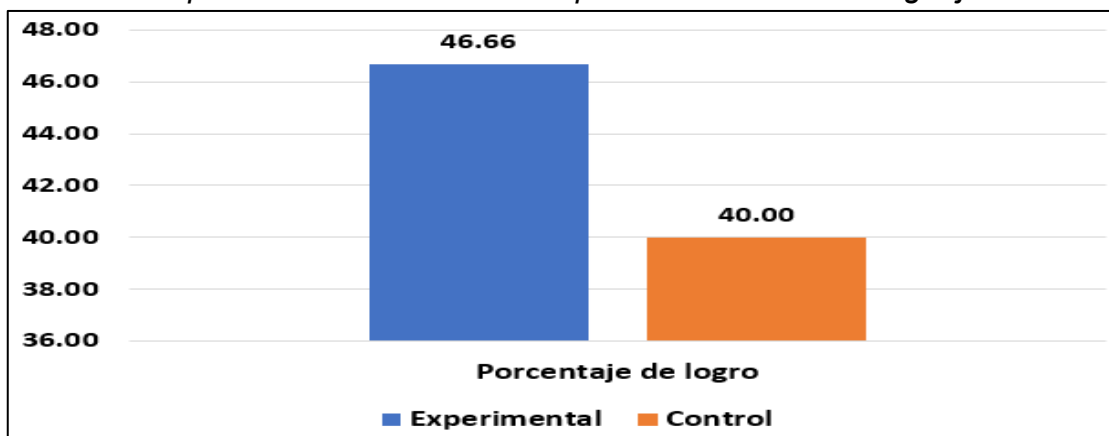
La tabla 40 señala que hay una diferencia pequeña en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (pretest) en la dimensión “Aspectos formales del lenguaje” a favor del grupo Experimental (E).

Gráficamente, los hallazgos descritos sobre los porcentajes de logro obtenidos en el pretest aplicado a los grupos Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 20. El diagrama de barras señala que el porcentaje

de logro más alto figura en el grupo Experimental (E), el cual supera en 6.66% al grupo Control (C).

Figura 20

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos experimental y control en el pretest en la dimensión "Aspectos formales del lenguaje"



Fuente: Elaboración propia

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 41.

Tabla 41

Comparaciones con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el pretest en la dimensión "Aspectos formales del lenguaje"

Variable	Grupo	n	RP	U	z	p
Aspectos formales del lenguaje	Experimental	30	32.67	385.000	-1.306	.192
	Control	30	28.33			

Fuente: Elaboración propia

Según la información de la tabla 41, no hay diferencia significativa entre los resultados obtenidos de ambos grupos ($p > 0.05$). Esto indica que el grupo Experimental (E) y el grupo de Control (C) tuvieron un mismo punto de inicio: ninguno tuvo ventaja sobre el otro.

4.3.7.2 Postest.

Tabla 42

Estadística descriptiva de la dimensión “Aspectos formales del lenguaje” en el postest, según grupos

Grupos	N	M	Md	DS	Porcentaje de logro
Experimental	30	1.3	1	0.53	43.33
Control	30	1.2	1	0.50	40.00

Fuente: Elaboración propia

N = Número de sujetos

M = Media aritmética

Md = Mediana

DS = Desviación Estándar

$$\% \text{ Logro} = \frac{M}{\text{Puntaje máximo posible}} \times 100$$

Puntaje máximo posible = 3.00

De acuerdo con la tabla 42, las medias aritméticas del grupo Experimental (E) y de Control (C) representadas, en este caso, por el porcentaje de logro, están sobre el 40%.

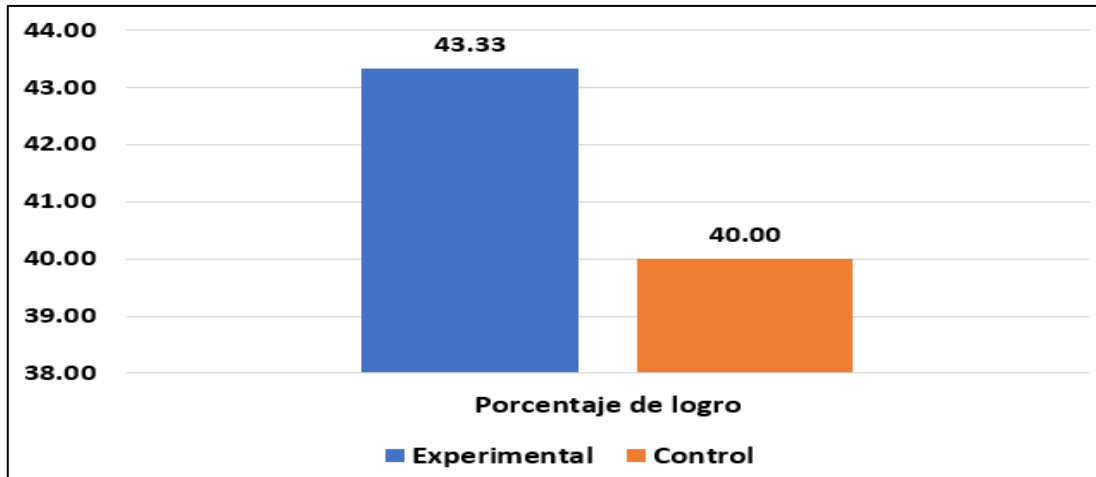
Las medianas, en ambos grupos, están cerca de sus correspondientes medias aritméticas. Esto indica una tendencia a la normalidad en las distintas distribuciones.

Las desviaciones estándar, en ambos grupos, tienen diferencias mínimas. Además, los valores son pequeños e indican homogeneidad de los datos.

La tabla 42 señala que hay una diferencia del 3.33% en los datos obtenidos de la Prueba de redacción de textos argumentativos (postest) en la dimensión *Aspectos formales del lenguaje* a favor del grupo Experimental (E).

Figura 21

Diagrama de los porcentajes de logro obtenido en los grupos experimental y control en el postest en la dimensión "Aspectos formales del lenguaje"



Fuente: Elaboración propia

Gráficamente, los resultados descritos sobre los porcentajes de logro del postest aplicado al grupo Experimental (E) y de Control (C) son presentados en la figura 21. El diagrama de barras señala que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental (E), el cual supera en 3.33% al grupo de Control (C), al igual que en el pretest.

Se usó la prueba de U de Mann-Whitney para verificar si esta diferencia es significativa. Ver tabla 43.

Tabla 43

Resultados de la dimensión "Aspectos formales del lenguaje" con la prueba U de Mann-Whitney entre los grupos Experimental y de Control en el postest

Dimensión	Grupo	n	RP	U	z	p
Aspectos formales del lenguaje	Experimental	30	31.47	421.000	-.583	.560
	Control	30	29.53			

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la prueba U de Mann-Whitney señala que no hay una

diferencia significativa a favor del grupo Experimental ($p>0.05$). Esto señala que los sujetos participantes en el programa *Argumentum* no mejoraron significativamente en esta dimensión.

Por eso, la hipótesis específica 1.6 que afirma que el programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Utiliza aspectos formales del lenguaje escrito de forma pertinente en textos argumentativos” no ha sido confirmada.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta parte, se discute los resultados hallados en el apartado anterior, los cuales están relacionados con los efectos del programa *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* para mejorar la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de una institución educativa estatal de San Juan de Lurigancho.

5.1 El programa *Argumentum* en la Redacción de textos argumentativos

La hipótesis general 1.0 afirma que el programa educativo *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* influye significativamente en la mejora de la redacción de textos argumentativos en estudiantes de 4º grado de educación secundaria de una institución educativa estatal en el año 2023. Esta hipótesis ha sido confirmada.

Para una evaluación más equitativa, se ha considerado la distribución de las variables intervinientes: el nivel de escritura (nivel de aprendizaje alcanzado en la prueba final del año 2022) y el conocimiento previo (determinado por el nivel de aprendizaje alcanzado en la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” en el año lectivo 2022 en el área de Comunicación). La tabla 10 señala que el grupo de Control tiene un nivel de redacción de textos aceptable en ambas variables intervinientes, a diferencia del grupo Experimental.

Además, en la tabla 14, puede observarse, con la prueba U de Mann-Whitney, que el grupo de Control tiene ventaja significativa en Redacción de textos argumentativos, en el pretest. También, en la tabla 16, con la prueba t de Student, se ha verificado que el programa *Argumentum* afectó positivamente a la variable redacción de textos argumentativos en el posttest. Finalmente, en la

tabla 16, con la prueba t para medias independientes, se determinó que el programa *Argumentum* afectó diferenciadamente a la variable *Conocimiento previo*. Los estudiantes ubicados en el rango de Conocimiento previo alto aprovechan mejor el programa que los estudiantes ubicados en el rango de conocimiento medio. En cuanto al *Nivel de escritura* el programa influye por igual a los niveles A y B.

Los resultados se explican a continuación.

El aporte esencial del programa educativo *Argumentum* es que este está basado en el modelo de aprendizaje Flipped learning. Este considera tres aspectos: la práctica de sus cuatro pilares, la organización de sus actividades en dos espacios y el empleo de la taxonomía de Bloom.

En primer lugar, los pilares del Flipped learning que son Ambiente flexible, Cultura de aprendizaje, Contenido dirigido y Facilitador profesional permiten que el docente elija las actividades más pertinentes para promover los aprendizajes, siempre y cuando se ajusten a la realidad escolar (Vadillo, 2018).

En este aspecto, Crelgo (2021) empleó en su investigación la estrategia *Flipped Learning* en la enseñanza de las ciencias en España. Mencionó que parte del éxito de sus unidades didácticas fue tratar temas actuales. Para Canizales (2021), las estrategias mejor empleadas fueron las tareas guiadas, las lecciones en videos, los organizadores visuales y la gestión de una plataforma educativa. Finalmente, Diaz y Fontalvo (2019) y Ramos (2018) demostraron que sus investigaciones basadas en el *Flipped Learning* influyeron en el mejoramiento de textos argumentativos.

En esta investigación, el programa educativo *Argumentum* creó espacios individuales y grupales para que los alumnos interactúen y reflexionen sobre su

aprendizaje. También permitió que los estudiantes construyan su propio aprendizaje cuando aprendieron a escribir mediante los siguientes pasos: indagar sobre el tema propuesto, planificar en un esquema, redactar el borrador y revisar la versión final antes de publicar. Además, se optimizó el tiempo de la clase para profundizar conceptos relacionados con los temas de los textos argumentativos o la gramática mediante la producción de organizadores gráficos como mapas semánticos, diagramas o esquemas.

Adicionalmente, 24 sesiones del programa *Argumentum* fueron agrupadas en seis módulos de cuatro clases. Cada módulo se subdividía en cuatro sesiones para una actividad específica: indagar sobre el tema, planificar con esquemas numéricos, redactar borradores y revisar el texto argumentativo sobre temas polémicos actuales como el uso de las redes sociales, los alimentos transgénicos, las inmigraciones, el servicio militar obligatorio, la experimentación con animales y el trabajo infantil.

Finalmente, se retroalimentó los trabajos de los estudiantes mediante preguntas o breves comentarios con sugerencias en los borradores de los textos argumentativo para que los alumnos descubran y/o reflexionen sobre sus errores sintácticos y puedan mejorar sus versiones finales.

En segundo lugar, Santiago y Bergmann (2018) afirman que este modelo se aplica en dos espacios: el individual y el grupal. En el primero se promueve la gestión autónoma de los aprendizajes de los estudiantes en sus respectivos hogares, mientras que, en el segundo, el docente interviene como facilitador de los aprendizajes.

Vizcarra (2021) utilizó el Flipped Learning con el programa Edpuzzle. Las dimensiones de su investigación fueron el espacio individual y el espacio grupal.

Su estudio demostró que el modelo pedagógico empleado favoreció el aprendizaje de conceptos de canto en los estudiantes de la Universidad de Nacional de Música.

Es por eso por lo que la efectividad del programa *Argumentum* se debe a que se desarrollaron actividades en ambos espacios. En el espacio individual, los alumnos del grupo Experimental investigaron de forma independiente el tema que desarrollarían en la clase presencia. Para ello, se empleó la plataforma Classroom con el correo de la cuenta “Aprendo en Casa”, creada por el Ministerio de Educación a los estudiantes de colegios estatales. También se les asignó la observación de videos instructivos en la cuenta de YouTube de la investigadora. Además, en el espacio grupal, los alumnos desarrollaron de manera dinámica las actividades propuestas por el docente, quien monitoreó el avance del grupo. Para ello, se empleó módulos impresos que se le entregó a cada estudiante.

En tercer lugar, Santiago y Bergmann (2018) afirman que la Taxonomía de Bloom, utilizada “a la inversa”, permite que el docente optimice el tiempo porque puede desarrollar las habilidades de pensamiento de orden superior como son aplicar, analizar, evaluar y crear en la clase. En cambio, los estudiantes pueden realizar las habilidades de pensamiento de orden inferior (recordar y comprender) con videos instructivos.

Es así que la ejecución del programa *Argumentum* ha coincidido con los hallazgos de las investigaciones cuasiexperimentales de Huincho (2020) y Vizcarra (2021), las cuales concluyeron que la aplicación de la taxonomía de Bloom “a la inversa” influyó significativamente en el aprendizaje por competencias.

5.2 El programa *Argumentum* en la “Adecuación a la situación comunicativa”

La hipótesis específica 1.1 afirma que el programa educativo *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Adecua textos argumentativos a la situación comunicativa”. Esta hipótesis específica ha sido confirmada.

Los resultados de la tabla 21, procesados con la prueba U de Mann-Whitney, señalan que los grupos Experimental y de Control tienen un mismo punto de partida en el pretest; mientras que la tabla 23, con la prueba U de Mann-Whitney aplicada al postest, indica que los alumnos participantes en el programa *Argumentum* mejoraron significativamente en esta dimensión.

Los resultados se explican a continuación.

En primer lugar, la dimensión “Adecuación a la situación comunicativa” se relaciona con la capacidad “Adecua el texto considerando los posibles lectores, el propósito del texto y el tipo de texto” (Ministerio de Educación, 2015, p. 27). De allí que Cassany, Luna y Sanz (1994) establecen que un texto argumentativo se acomoda a la situación comunicativa cuando tiene como propósito convencer, utiliza el mismo tratamiento de persona (tú o usted), mantiene el registro formal o informal y utiliza terminologías propias de la temática del texto.

Morales y Flórez (2022) citan a Flower y Hayes (1992) quienes propusieron las fases del modelo procesual de escritura. Este es recomendable para la adecuación de un texto y consiste en planificación, producción y revisión. Por eso, es necesario que en la fase de planeación del texto se defina el propósito comunicativo y el lenguaje adecuado a la tipología textual.

Por otro lado, la ejecución del programa *Argumentum* demandaba que los estudiantes escriban textos con una secuencia argumentativa clara, un registro

apropiado y que presente las partes de un texto argumentativo: título, introducción, desarrollo y conclusión. Para ello, se desarrollaron sesiones donde se señaló las partes de textos de textos argumentativos. Además, se revisaron ejemplos de tipos de introducción (definición, marco o contexto, analogía, anécdota, cita, caso, comparación e interrogante). También se analizó y profundizó la estructura de un párrafo de conclusión en los textos que redactaron, a manera de práctica, en las clases presenciales.

De acuerdo con los datos hallados, los sujetos del grupo Experimental que participaron del programa *Argumentum* mejoraron la dimensión de “Adecuación a la situación significativa” y superó al grupo Control en 17.78%. esto puede evidenciarse en la redacción de los textos de cada módulo que se ha redactado y en los puntajes del pretest y del postest. En este caso, los sujetos del grupo Experimental respondieron adecuadamente a la situación comunicativa. Para ello, antes de redactar sus textos, planificaron en esquemas las características de la tipología de textos argumentativos: el propósito (convencer), elección del registro (formal) y la presentación de la tesis y sus argumentos (esquema enumerativo).

En este aspecto, se ha coincidido con los resultados de la investigación de Albarrán (2015) quien realizó un estudio en el enfoque cualitativo en torno a las propiedades de la lingüística textual (coherencia, cohesión y adecuación) en trabajos de estudiantes universitarios. Las dificultades aparecieron la coherencia y cohesión; sin embargo, lograron seleccionar el lenguaje adecuado para textos solicitados. Concluyó que los docentes deben trabajar estas propiedades en las programaciones para que el discente supere las deficiencias en sus textos.

5.3 El programa *Argumentum* en la “Coherencia”

La hipótesis específica 1.2 afirma que el programa educativo *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente en textos argumentativos”. Esta hipótesis específica ha sido verificada.

Los resultados de la tabla 25, procesados con la prueba U de Mann-Whitney, señalan que los grupos Experimental y de Control tienen un mismo punto de partida en el pretest; mientras que la tabla 26, con la prueba U de Mann-Whitney aplicada al postest, indica que los discentes participantes del programa *Argumentum* mejoraron significativamente en esta dimensión.

Los resultados se explican a continuación.

Para Iglesias, Gonzales y Hernández (2019), Andueza y Aguilera (2018), Charolles, citado por Tusón (2015) y el Ministerio de Educación (2015), la coherencia es una secuencia de proposiciones unidas por elementos sintácticos y que evita vacíos de información, contradicciones, reiteraciones innecesarias o digresiones. Lo que se espera en esta dimensión es que los estudiantes redacten párrafos claramente diferenciados.

Demarini (2017) realizó una investigación cuasiexperimental a un grupo de control y experimental de 40 sujetos respectivamente. En ella, demostró que los estudiantes de 5° grado de nivel secundario mejoraron la escritura de textos argumentativos en la coherencia textual, luego de recibir un programa de mejora con el uso de las TIC.

En esta investigación, el programa educativo *Argumentum*, trabajó la parte teórica y práctica de la enseñanza de la coherencia mediante la elaboración de un esquema numérico como un paso previo muy importante en la escritura

de textos argumentativos. Esta actividad, permitió a los alumnos organizar mejor sus ideas para evitar repeticiones innecesarias o contradicciones, así como la incorporación de ideas secundarias que sirvan de respaldo a las ideas principales. Además, la docente aplicó la retroalimentación oportuna con comentarios en los borradores y la autoevaluación de los escritos argumentativos por parte de los alumnos. Es así por lo que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental, el cual supera en 6.67% al grupo de Control.

En este caso, se ha coincidido con los resultados de la investigación cuantitativa no experimental de Morales y Flórez (2022) quienes aplicaron una matriz para evaluar la cohesión, la coherencia, la adecuación y la superestructura en un ensayo escrito por estudiantes universitarios de Literatura.

5.4 El programa *Argumentum* en la dimensión “Cohesión”

La hipótesis específica 1.3 afirma que el programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma cohesionada en textos argumentativos”. Esta hipótesis específica ha sido confirmada.

Los resultados de la tabla 29, procesados con la prueba U de Mann-Whitney, señalan que ambos grupos (Experimental y de Control) tienen un mismo punto de partida en el pretest; mientras que la tabla 31, con la prueba U de Mann-Whitney aplicada al postest, señala que los discentes participantes en el programa *Argumentum* mejoraron de manera significativa en esta dimensión.

Los resultados se explican a continuación.

Martínez et al. (2015), Giudice (2015) y el Ministerio de Educación (2015) afirman que la cohesión involucra, aparte del uso de articulaciones gramaticales (la puntuación, la repetición y los sinónimos), los conectores, así como los

referentes. Estos últimos se clasifican en gramaticales (la referencia y la elipsis), léxicos-semántico (la sustitución léxica y la sustitución semántica) y las conjunciones.

Esta dimensión consiste en que el estudiante presente un uso apropiado de conectores y referentes cuando estos son pertinentes. En esta investigación, los alumnos recibieron videos explicativos sobre los conceptos relacionados con la cohesión en diferentes sesiones. Las ideas se sintetizaron en diversos esquemas u organizadores visuales para ser compartidos en las clases presenciales. Luego de una nueva explicación en clase con el uso de separatas impresas, se procedió a aplicar lo aprendido en las versiones preliminares de los textos argumentativos que se redactaban al final de cada módulo de aprendizaje.

Es así que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental, el cual supera en 13.33% al grupo de Control, a pesar de que ambos tuvieron un mismo punto de partida. En este caso, se ha coincidido con los resultados de la investigación cuantitativa cuasiexperimental de Demarini (2017) que afirmó que el empleo de las herramientas de las TIC influyó significativamente en la cohesión de textos argumentativos en alumnos del 5° grado de nivel secundario de un colegio nacional.

5.5 El programa *Argumentum* en la “Capacidad argumentativa”

La hipótesis específica 1.4 afirma que el programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Escribe argumentos y contraargumentos con razones convincentes en textos argumentativos”. Esta hipótesis específica ha sido confirmada.

Los resultados de la tabla 33, procesados con la prueba U de Mann-Whitney, indican que el grupo de Control tenía una ventaja por encima del grupo

Experimental en el pretest; mientras que la tabla 35, con la prueba U de Mann-Whitney aplicada al postest, indica que los alumnos que asistieron al programa *Argumentum* mejoraron de manera significativa en esta dimensión.

Los resultados se explican a continuación.

El Ministerio de Educación (2015) sostiene que el desempeño “*Desarrolla ideas e información variadas*” consiste en explayarse con precisiones o informaciones que respalden de manera convincente los argumentos propuestos. Además, Giudice (2015) afirma que los procedimientos que demuestran validez a una postura o tesis argumentativa son las técnicas argumentativas. También se puede utilizar los contraargumentos para refutar las ideas de la postura contraria.

En el programa *Argumentum*, se enseñaron las técnicas de la definición, autoridad, la generalización, la causalidad, la analogía y la pregunta retórica. Las técnicas más utilizadas por los estudiantes fueron la de definición y autoridad. Las técnicas para la contraargumentación fueron la concesión y la aclaración, de las cuales, la primera fue la mejor aprendida y más utilizada por los estudiantes.

Es por eso por lo que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental, el cual supera en 17.78% al grupo de Control, a pesar de que este último partió con ventaja en el pretest. En este caso, se ha coincidido con los resultados de la investigación cuantitativa y cuasiexperimental de Paredes (2021) quien aplicó una rúbrica de evaluación a la producción de textos argumentativos de alumnos del 1° ciclo de Derecho con el método de clase invertida. Concluyó que este modelo mejora significativamente el aspecto de la contraargumentación en la redacción.

5.6 El programa *Argumentum* en la “Puntuación”

La hipótesis específica 1.5 afirma que el programa educativo *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Utiliza los signos de puntuación de forma pertinente en textos argumentativos”. Esta hipótesis específica ha sido confirmada.

Los resultados de la tabla 37, procesados con la prueba U de Mann-Whitney, señalan que ambos grupos (Experimental y de Control) tienen un mismo punto de partida en el pretest; mientras que la tabla 39, con la prueba U de Mann-Whitney aplicada al postest, indica que los alumnos que asistieron al programa *Argumentum* mejoraron de manera significativa en esta dimensión.

Los resultados se explican a continuación.

Serafini (2007) afirma que “la función principal de la puntuación consiste en subdividir el texto según su estructura semántica y sintáctica, de modo que facilite la comprensión e interpretación de lo escrito” (p. 253).

Schneuwly, 1988, citado por Sánchez, Dolz y Borzone (2012), afirma que se debe vincular el empleo de los signos de puntuación al proceso de organización de un texto. Por eso, los autores, en su investigación, decidieron desarrollar en algunas sesiones el empleo de los signos de puntuación.

Por otro lado, el programa *Argumentum* demandaba que los estudiantes logren redactar utilizando los signos de puntuación de manera correcta. Para ello, se trabajó en sus sesiones el uso del punto, la coma, el punto y coma.

Durante la escritura de textos argumentativos, como parte de las actividades de cada módulo del programa *Argumentum*, los alumnos tuvieron la oportunidad de descubrir los errores de puntuación que cometían en sus borradores. Al inicio, les costaba darse cuenta de ellos, pero conforme leían en

voz alta sus textos, se daban cuenta de sus errores. Los más comunes han sido las oraciones muy extensas sin comas y sin puntos o el uso innecesario de las comas y del punto y coma. En menor medida se ha visto el uso innecesario del punto.

Es así que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental, el cual supera en 13.33% al grupo de Control. En este caso, se ha coincidido con los resultados de la investigación cuantitativa y cuasiexperimental de Sánchez, Dolz y Borzone (2012), quienes evaluaron los datos obtenidos de una secuencia didáctica de 20 sesiones para escribir textos argumentativos a alumnos de 3°

incrementa el porcentaje de logro de aprendizaje del uso de signos de puntuación, pero todavía les falta dominar el sistema de puntuación.

5.7 El programa *Argumentum* en los “Aspectos formales del lenguaje”

La hipótesis específica 1.6 afirma que el programa educativo *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Utiliza aspectos formales del lenguaje escrito de forma pertinente en textos argumentativos”. Esta hipótesis específica no ha sido confirmada.

Los resultados de la tabla 41, procesados con la prueba U de Mann-Whitney, señalan que ambos grupos (Experimental y de Control) tienen un mismo punto de partida en el pretest; mientras que la tabla 43, con la prueba U de Mann-Whitney aplicada al postest, indica que los discentes participantes en el programa *Argumentum* no mejoraron significativamente en esta dimensión.

Los resultados se explican a continuación.

Para el Ministerio de Educación (2015), el desempeño “Usa convenciones ortográficas” se refiere a escribir con corrección las tildes y las grafías.

Berninger y Swanson, 1994, y Brassart, 1995, citados por Sánchez, Dolz y Borzone (2012), afirman que la codificación fonológica y la escritura en palabras son procesos de nivel inferior que presentarán problemas cuando en la producción textual cuando no están afianzados.

Cassany, 1999, citado por Fernandez-Rufete (2015), sostiene que la corrección ortográfica se debe incluir en el proceso de redacción para trabajar la autocorrección y la revisión. Además, afirma que la vinculación de la enseñanza de la ortografía a la construcción del texto permitiría trabajarla de manera contextualizada.

En el programa *Argumentum*, se demandaba que los estudiantes logren escribir sin errores en el uso de grafías (como “s”, “c”, “z”, “b”, “v”, “j”, “g”, “ll”, “y” “h”), las mayúsculas o las reglas de tildación. Sin embargo, no se programaron sesiones especiales para el repaso del uso de estas grafías debido al número de sesiones distribuidas para otros temas. Además, porque esta investigación considera que la ortografía se aprende leyendo y revisando el mismo texto.

Es por eso por lo que el porcentaje de logro más alto figura en el grupo Experimental, el cual supera en 3.33% al grupo Control, al igual que en el Pretest, pero no mejoraron significativamente. En este caso, se ha coincidido con los resultados de la investigación cuantitativa y cuasiexperimental de Sánchez, Dolz y Borzone (2012), quienes identificaron dificultades ortográficas (omisión y cambio de grafías y problemas de sintaxis).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones surgidas a partir de esta investigación sobre los efectos del programa *Argumentum* en la redacción de textos argumentativos de estudiantes de 4° grado de secundaria con el modelo *Flipped Learning*.

6.1 Conclusiones

1. El programa *Argumentum* basado en el modelo *Flipped Learning* influye significativamente en la mejora de la redacción de textos argumentativos sobre todo si se consideran tres aspectos: la práctica de sus cuatro pilares, la organización de sus actividades en dos espacios y el empleo de la taxonomía de Bloom “a la inversa”.
2. El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Adecua textos argumentativos a la situación comunicativa” en textos con propósito argumentativos cuando se desarrollan sesiones que aplican las fases del modelo procesual de Flower y Hayes (planificación, producción y revisión). Debe definirse el propósito comunicativo y el lenguaje adecuado a los textos argumentativos en la fase de planeación del texto.
3. El programa *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente en textos argumentativos”. Para ello, se debe elaborar un esquema numérico antes de redactar los borradores para organizar mejor las ideas principales y las secundarias, retroalimentar oportunamente los borradores y promover la autoevaluación de la redacción.
4. El programa educativo *Argumentum* influye significativamente en el nivel de

desarrollo del desempeño “Organiza y desarrolla las ideas de forma cohesionada en textos argumentativos”. Para ello, se propició el aprendizaje de conectores y referentes con la elaboración de esquemas y organizadores visuales con videos explicativos en la plataforma YouTube y compartidos con el programa Classroom.

5. El programa educativo *Argumentum* influye significativamente en el nivel de desarrollo del desempeño “Escribe argumentos y contraargumentos con razones convincentes en textos argumentativos”. Esto se debió a la enseñanza de técnicas argumentativas y de contraargumentación mediante ejemplos. Además, es importante brindarles libertad a los estudiantes para que tomen una postura (a favor o en contra) de un tema controversial, ya que ello los anima a investigar argumentos que respalden su posición.
6. El programa educativo *Argumentum* influye significativamente en el desempeño “Utiliza los signos de puntuación de forma pertinente en textos argumentativos”. Para ello, se propició que los estudiantes descubran y corrijan sus errores de puntuación en la fase de la revisión de sus textos.
7. El programa educativo *Argumentum* no influye significativamente en el nivel de desarrollo del desempeño “Utiliza aspectos formales del lenguaje escrito de forma pertinente en textos argumentativos”. El tiempo de los módulos del programa *Argumentum* no ha sido suficiente para el aprendizaje del uso de grafías y tildes.

6.2 Recomendaciones

A. Para próximos estudios

- Investigar el efecto de los debates en la competencia “Se comunica de manera oral en su lengua materna” con el modelo *Flipped learning*. De

esta manera, se puede extender la escritura de textos argumentativos a la oralidad.

- Investigar el efecto del desarrollo de las contraargumentaciones en el pensamiento crítico. Se puede evaluar los comentarios en los blogs, foros o debates.
- Aplicar los instrumentos en un número más amplio de sujetos para tener resultados proclives a análisis más extensos.

B. Para el nivel secundario

- Promover la práctica de textos argumentativos desde el VI ciclo de secundaria (1° y 2° grado) en adelante.
- Emplear los organizadores visuales para sintetizar la información teórica sobre conceptos relacionados con la argumentación.
- Fomentar la práctica del correcto uso de los recursos ortográficos en las redacciones de textos argumentativos.

C. Para los docentes

- Fomentar la práctica de textos con propósito argumentativo a partir de temas polémicos actuales y relacionados con el entorno de los discentes.
- Promover la aplicación del modelo *Flipped learning* a través de herramientas web 2.0 como la plataforma Classroom y la transmisión de videos instructivos en un canal de YouTube.
- Promover la investigación en fuentes confiables y el registro adecuado de dichas fuentes con la técnica del fichaje (fichas textuales, de paráfrasis y/o de comentario) con la finalidad de construir los argumentos y/o contraargumentos.

REFERENCIAS

- Albarrán, M. (2015). La lingüística textual en los trabajos de investigación producidos por alumnado universitario: Enseñanza en las planificaciones de aula y los libros de texto. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 389-406.
- Andueza, A. y Aguilera, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: Una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 23-40.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/61952>
- Barra, A. M, y Ceballos, P. A. (11 de mayo de 2020). Instrumentos de monitoreo aplicados a programas estructurados con base a competencias. *Revista de Ciencias Sociales*, (26)2, 15-27.
- Bassols, M., y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Ediciones SM.
- Bertolotti, C. (2018). *Influencia del aprendizaje invertido en el aprendizaje por competencias de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres* [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la Universidad San Martín de Porres.
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/3985>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Calsín, J. (2019). *Percepción acerca de la influencia del Flipped Learning en el desarrollo del aprendizaje, en los estudiantes del curso de Sociología de la comunicación de la Universidad Peruana Unión, 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Unión.
<https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2982>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: Características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), 51-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Canizales, W. (2021). *Flipped Learning: Innovación pedagógica en el aula de Deporte* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla.
<https://hdl.handle.net/11441/130426>
- Caro, M., y González, M. (2018). *Didáctica en la argumentación en el comentario de textos*. Síntesis.

- Carrizo, A. (2019). Perspectiva interaccional en el análisis del discurso argumentativo. En M. Vitale, E. Lopes, E., A. Carrizo, e I. Michelan. *Estudios sobre discurso y argumentación* (pp. 67-87). Grácio Editor. <https://philpapers.org/archive/DEACYD.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2010). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.
- Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra (s.f.). *Argumentación*. <https://parles.upf.edu/llocs/cr/casacd/argumcast.htm>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Secuencia textual. *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciatextual.htm
- Centeno, L. (2018). *Implementación de la metodología flipped learning en un curso de Ingeniería para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13283>
- Churches, A. (2008). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka de la Universidad de ICESI*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Crelgo, M. (2021). *Aplicación de estrategias Flipped-Learning para la enseñanza de las ciencias naturales en educación secundaria* [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49936>
- Demarini, L. (2017). *Efectos del uso de las TIC en la producción de textos argumentativos en estudiantes del 5to. de secundaria de la Institución Educativa N° 1201 Paul Harris - La Victoria – 2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1628>
- Díaz, L., y Fontalvo, Y. (2019). *El papel de la escuela en la construcción de la paz. Una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo para la producción de textos argumentativos, género ensayo, con estudiantes de grado décimo* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/12079>
- Dijk, T. van. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

- Eemeren, F. H. van. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmadialéctica*. (Trads. K. Wolf y C. Santibáñez). Palestra Editores.
- Edutopia (28 de octubre de 2014). *Lesson 1. The flipped Class: Rethinking space & time*. [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3u7pVvs>
- Fabra-Brell, E. (2021). *Flipped Learning y Aprendizaje Musical: un estudio colectivo de casos con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en un entorno rural* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/114912>
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243922001.pdf>
- Follegatti, R. (2021). *Percepción de estudiantes acerca del Modelo Flipped Learning en el desarrollo de su competencia gramatical del idioma inglés como lengua extranjera* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19866>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Diciembre de 2018). *Adolescentes del Bicentenario*. Autor. <https://www.unicef.org/peru/informes/adolescentes-del-bicentenario>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). *Adolescentes: Derecho al aseguramiento y atención en salud sexual, reproductiva y mental en el Perú. Balance normativo*. Autor. <https://www.unicef.org/peru/media/8451/file/Estudio%20salud%20adolescente.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (Julio de 2021). *Adolescentes. Características. ¿Qué cambios y conductas son esperables en la conducta?* Autor. <https://www.unicef.org/uruguay/documents/adolescentes-caracteristicas>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Pontificia Universidad Católica del Perú (2020). *Ser adolescente en el Perú*. Autor. <https://www.unicef.org/peru/informes/ser-adolescente-en-peru-2020>
- Fripp, J. (2018). *Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales aplicado con el modelo Flipped Learning en el curso de Literatura para alumnos del cuarto año de Educación Secundaria* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12499>

- Gil, J., y Chiva, O. (2016). Flipped classroom (clase invertida). En O. Chiva y M. Martí. (Coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores* (pp. 10-22). Graó.
- Giudice, J. (2015). Los textos argumentativos. En J. Núñez (Coord.). *Escritura académica. De la teoría a la práctica* (pp. 91-108). Pirámide.
- González, B., y Mendoza, L. (2007). *¿Cómo construir oraciones y párrafos?* Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Gris, A. (19 de enero de 2016). The 10 skill you need to thrive in the Four Industrial Revolution. *World Economic Forum*.
<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Guzmán, Y., y Flores, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educación*, 56(1), 15-34.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009>.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. (2013). *A review of Flipped learning*. Flipped Learning Network. Pearson.
- Huincho, A. (2020). *Aplicación del modelo flipped learning para el desarrollo de competencias transversales en estudiantes de secundaria de la asignatura de Física general en la I.E.P. Santa Teresita* [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la Universidad San Martín de Porres.
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6571>
- Instituto Peruano de Economía (05 de julio de 2021). *Efectos del COVID-19 en la Educación*. <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>
- Instituto Tecnológico de Monterrey (Octubre 2014). Aprendizaje invertido. *Reporte Edutrends* (pp. 1-29).
<https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>
- Iglesias, T., González, A., y Hernández, D. (2019). La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 293-309.
- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
- Larrain, A. y Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación en estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socioeducativas. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 11(1-2), 1-20.

- Martínez, G., López, M. y Gracida, Y. (2015). El enfoque comunicativo. En C. Lomas (Coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 68-86). Graó.
- Meinck, S., Fraillon, J., y Strietholt, R. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education. International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>
- Michelan, I. (2019). Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. En M. Vitale, E. Lopes, E., A. Carrizo, e I. Michelan. *Estudios sobre discurso y argumentación* (pp. 167-193). Gráció Editor. <https://philpapers.org/archive/DEACYD.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2015). *Marco de fundamentación de las pruebas de rendimiento de la evaluación Censal de Estudiantes de 2° de Secundaria 2015*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5055>
- Ministerio de Educación (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación. Unidad de Medición de la Calidad (2021). Rúbrica de evaluación de Escritura. 4° grado de secundaria. En *Manual de uso de las pruebas de Lectura y Escritura 4. ° grado de secundaria. Kit de evaluación de diagnóstico. Conozcamos nuestros aprendizajes*, p. 21. Autor. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8068>
- Ministerio de Educación (19 de agosto de 2021). *Decreto Supremo N.° 014-2021-MINEDU. Decreto Supremo que declara en emergencia el Sistema Educativo Peruano a nivel nacional durante el segundo semestre del año 2021 y el primer semestre del año 2022*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138276-014-2021-minedu>
- Ministerio de Salud (11 de marzo de 2020). *D.S. 008-2020-SA. Decreto Supremo que declara en Emergencia Sanitaria a nivel nacional por el plazo de noventa (90) días calendario y dicta medidas de prevención y control del COVID-19*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/483010-008-2020-sa>
- Morales, I., y Flórez, J. (2022). Evaluación del nivel de competencia comunicativa escritora en estudiantes universitarios. *Educación y Humanismo*, 24(42), 106-125. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5181>

- Newman, B., & Newman, P. (2020). *Theories of Adolescent Development*. Elsevier.
- Organización Mundial de la Salud (19 de noviembre de 2020). *Nuevas amenazas para la salud de los niños y los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/children-new-threats-to-health>
- Organización Panamericana de la Salud (2018). *La salud de los adolescentes y jóvenes en la región de las Américas: la aplicación de la estrategia y el plan de acción regionales sobre la salud de los adolescentes y jóvenes (2010-2018)*. Autor. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49545>
- Paredes, F. (2021). *El aula invertida y su efecto en la producción de textos argumentativos de estudiantes de Derecho. 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio institucional de la Universidad Ricardo Palma. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/4125>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Docencia Universitaria (30 de setiembre de 2016). *PUCP - ¿Qué es flipped learning y cómo implementarlo en clase?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hcmjS67g4AY>
- Presidencia de la República del Perú (15 de marzo de 2020). *Decreto de Urgencia N.º 026-2020. Decreto de urgencia que establece diversas medidas excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus (COVID-19) en el territorio nacional*. <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/normas-legales/460471-026-2020>
- Prieto, A. (2017). *Flipped learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea.
- Ramos, J. (2018). *Secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, artículos de opinión, con estudiantes de grado octavo* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/9529>
- Roegiers, X. (agosto, 2006). *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los Desafíos Actuales de la Reforma Curricular*. IBE Working Papers on curriculums issues N°3. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146816>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2017). *Metodología y diseños e la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth.
- Sanchez, V., Dolz, J. y Borzone, A. (2012). Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica. *Trabajos en lingüística aplicada*, 51(2), 409-432.

<https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200008>

Santiago, R., y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Paidós.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.

Schwab, K. (14 de enero de 2016). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. *World Economic Forum*.
<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>

Serafini, M. (2007). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

Sulmont, L. (2022). ¿Qué tal si una escalera nos ayuda a aprender? *Blog de Fundación Telefónica*. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/que-tal-si/que-tal-si-una-escalera-nos-ayuda-a-aprender/>

Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, (368), 196-231.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368-8.html>

Tuapanta, J., Duque, M. y Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre*, (10), 37-48.
<http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/9807>

Tusón, A. (2015). El estudio del uso lingüístico. En C. Lomas (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 21-63). Graó.

Vadillo, P. (2018). La clase invertida ("Flipped Classroom"), una nueva forma de aprender. *Publicaciones Didácticas*, (91), 144-163.
https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_091_feb.pdf

Vatterott, C. (23 de enero de 2019). Teacher's bookshelf: Rethinking homework. *Teacher*. https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/teachers-bookshelf-rethinking-homework

Vizcarra, J. (2021). *Metodología del aprendizaje invertido utilizando la aplicación Edpuzzle en el aprendizaje por competencias en los estudiantes de canto del programa de extensión de la Universidad Nacional de Música, Lima 2020* [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio institucional de la Universidad San Martín de Porres.
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20500.12727/8212>

Weston, A. (2011). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

Yevilao, A. (2019). Programas educativos: ¿en qué se ha basado su construcción durante la última década? *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 387–398. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1592>



APÉNDICES

A: DECLARACION JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

B: CARTA PARA SOLICITAR JUICIO DE EXPERTOS

C: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D: VALIDACIÓN DE EXPERTOS – VALIDACIÓN DEL PROGRAMA

ARGUMENTUM

E: SOLICITUD PARA APLICAR INSTRUMENTOS



APÉNDICE A

DECLARACION JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

YO, PATRICIA MATILDE HERRERA SALAZAR identificada con DNI N.º 10671807 y con código ORCID N.º 0000-0001-6522-7044, en calidad de autora de la tesis EFECTOS DEL PROGRAMA *ARGUMENTUM* BASADO EN EL MODELO FLIPPED LEARNING EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS para obtener el grado de Doctora en Educación, declaro y doy fe de que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Agustín Campos Arenas identificado con DNI N.º 07194953 y con código ORCID N.º 000-0003867-3919, en calidad de Asesor de la tesis titulada EFECTOS DEL PROGRAMA *ARGUMENTUM* BASADO EN EL MODELO FLIPPED LEARNING EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS declaro y doy fe de que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a) Haber cumplido con el proceso de validación de instrumentos con cinco (05) especialistas para el juicio de expertos.

Experto N.º 1 (Doctora en Educación y Docente de Comunicación e Investigación de la Universidad Ricardo Palma)

Experto N.º 2 (Doctora en Educación y Docente de Lenguaje de la Universidad de Ciencias Aplicadas)

Experto N.º 3 (Doctor en Traducción y Ciencias del Lenguaje y Especialista del Área de Comunicación de la Oficina de Medición de la

Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación)

Experto N.º 4 (Doctora en Educación y docente investigadora RENACYT de la Universidad Nacional Federico Villarreal)

Experto N.º 5 (Magister en Lingüística y docente de Herramientas efectivas para la Comunicación de la Universidad Tecnológica del Perú)

b) Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

c) Se cumplió con los permisos escritos oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado – UNIFE y por la Guía Básica para el informe final de tesis – Vicerrectorado de investigación UNIFE.

En fe de lo expuesto, firmamos la presente la Tesista y el Asesor.

Lima, 25 de noviembre de 2023



Patricia M. Herrera Salazar - Tesista

Agustín Campos Arenas - Asesor

APÉNDICE B

CARTA PARA SOLICITAR JUICIO DE EXPERTOS

Lima, de 26 de enero de 2023

Dra.

Docente de la Universidad
Presente.-

Me es grato dirigirme a usted a fin de saludarla cordialmente y presentarme como estudiante del Programa del Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ, y a su vez informarle que me encuentro desarrollando mi tesis titulada "EFECTOS DEL PROGRAMA ARGUMENTUM BASADO EN EL MODELO *FLIPPED LEARNING* EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS" para lo cual estoy realizando la adaptación de la Rúbrica de evaluación de textos argumentativos, elaborado por el Ministerio de Educación, para estudiantes de 4° grado de educación secundaria de San Juan Lurigancho, la cual se pretende aplicarse como pretest y postest.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems del instrumento, agradeceré su colaboración como experto en este proceso de validación. Para ello, adjunto a la presente las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted pueda señalar si éstos son representativos del área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dichos ítems deban ser mejorados, sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi estima personal.

Atentamente,



Patricia Matilde Herrera Salazar
Doctoranda
Escuela de Posgrado - UNIFE

APÉNDICE C

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre de familia.

Soy estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) y estoy realizando una investigación titulada EFECTOS DEL PROGRAMA ARGUMENTUM BASADO EN EL MODELO FLIPPED LEARNING EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS cuyo objetivo es mejorar la redacción de textos argumentativos en los estudiantes de la I.E. Solidaridad III.

Por este motivo, se extiende la invitación a su menor hijo(a) para participar en un programa a realizarse a partir del 27 de marzo hasta el 16 de junio del presente año en las clases del área de Comunicación que están bajo mi cargo. La participación de su menor hijo(a) es importante para validar el programa ARGUMENTUM elaborado para mejorar la competencia "Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna" en estudiantes de 4° grado de secundaria.

Los resultados de esta investigación serán publicados como parte del desarrollo de mi investigación, así como en artículos y presentaciones académicas. En ningún caso será publicada o difundida la identidad de su hijo(a) o alguna característica que se relacione con su identificación personal. Asimismo, esta actividad no será adicional a la programación correspondiente a su grado, ya que las actividades propuestas y desarrolladas serán parte de su aprendizaje y evaluación del 1° trimestre. Es así que su menor hijo(a) se beneficiará directamente con las clases programadas, ya que el material impreso que se usará correrá por cuenta de mi persona y usted podrá revisarlo durante el avance de las clases. Además, lo aprendido en este primer trimestre le servirá como preparación para el próximo grado, ya que la redacción de textos es transversal a todas las áreas.

Toda la información que se obtenga de esta investigación es estrictamente confidencial. Si usted tiene alguna duda, puede comunicarse conmigo al teléfono 940215310. Atentamente,



Mag. Patricia Matilde Herrera Salazar
Estudiante del Doctorado en Educación - UNIFE

Luego de haber recibido información de la investigación conducida por la Prof. Patricia Herrera Salazar, autorizo a mi hijo a participar en el PROGRAMA DE REDACCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS. Reconozco que la información que proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento.

Nombre del padre/madre _____ Firma _____

Lima, 17 de marzo de 2023

APÉNDICE D
VALIDACIÓN DE EXPERTOS
VALIDACIÓN DEL PROGRAMA ARGUMENTUM

Estimada Dra.

El Programa *Argumentum* será aplicado a estudiantes del 4° grado secundaria.

Solicito a Ud. se sirva comentar sobre la pertinencia de dicho programa teniendo en cuenta los tres criterios que aparecen a continuación:

Desarrollo del programa, uso del material didáctico y tecnológico y sistema de evaluación.

Cada criterio está descrito/definido operacionalmente y a continuación hay un espacio en blanco para sus comentarios/observaciones y otros

CRITERIO 1: Desarrollo del programa

Es la puesta en acción del currículum, considerando el cómo se enseña y la aplicación de diversas estrategias metodológicas que facilitan el desarrollo de aprendizajes significativos. Es la construcción de oportunidades de aprendizaje que se ofrecen para que los estudiantes afiancen sus conocimientos. (Barra y Ceballos, 2020).

Comentario:

CRITERIO 2: Uso del material didáctico y tecnológico

Hace referencia a los medios que utilizan los profesores para desarrollar actividades formativas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje. (Barra y Ceballos, 2020).

Comentario:

CRITERIO 3: Sistema de evaluación

Es la implementación de un sistema de evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la renovación curricular, el cual considerará el alineamiento de las competencias establecidas en los perfiles y con los programas de asignaturas. (Barra y Ceballos, 2020).

Comentario:

Muchas gracias por su valioso tiempo.

Lima, 14 de febrero de 2023

Nombre y Apellido de la evaluadora

Firma

APÉNDICE E

SOLICITUD PARA APLICAR INSTRUMENTOS

Lima, 02 de marzo de 2023

Sra. Lic.
Directora de la I.E.
Presente. -

De mi consideración y estima:

Me dirijo a Usted para comunicarle que me encuentro realizando la Tesis "Efectos del programa ARGUMENTUM basado en el modelo Flipped Learning en la redacción de textos argumentativos" para optar el grado de Doctora en Educación en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE).

La tesis es de tipo cuasiexperimental y mi muestra serían mis estudiantes del 4° grado de secundaria durante los meses de marzo y junio. Para ello, debo solicitarle tenga a bien autorizar la realización de la investigación en las aulas de 4° A y 4° B a fin de tener un grupo experimental (que recibirá el programa de enseñanza de textos argumentativos basado en el modelo Flipped Learning) y un grupo de control (que no lo recibirá). Como parte de la investigación, los estudiantes responderán un instrumento (prueba escrita de redacción de un texto argumentativo revisado con una rúbrica) durante 90 minutos tanto al inicio como al final del programa educativo. Además, solicito acceder a las calificaciones de los estudiantes de la promoción 2024 obtenidas en el año 2022 en el área de Comunicación.

La información que se obtendrá será de mucha ayuda para el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, queda entendido que está garantizado el uso correcto que se hará de dicha información, de acuerdo con las normas de ética de la investigación a nivel del Doctorado.

Agradeciéndole la atención prestada a la presente, me despido de Usted.

Atentamente,



Patricia M. Herrera Salazar
Tesisista