

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR



Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Docencia Superior

El aula invertida y su efecto en la producción de textos argumentativos de
estudiantes de Derecho. 2019

Autor: Bach. Paredes Rosales, Franks

Asesor: Dr. Flores Barboza, José Clemente

LIMA-PERÚ

2021

Jurado evaluador:

Dr. Aníbal Altamirano Herrera

PRESIDENTE

Mg. Magdalena Cruz Herrera

MIEMBRO

Mg. Carlos Fernando Nario Dulanto

MIEMBRO

A Raquel, Caleb y Emilia, fuente de mi inspiración y dedicación

A mi maestro, Dr. José Flores Barboza, por compartir su sapiencia, su experiencia profesional y su amistad. Por permitirme acompañarlo durante todos estos años en sus logros profesionales y personales. Y por acompañarme incansablemente en el logro de este trabajo.

A mis amigos y colegas que siempre estuvieron pendientes de sacar adelante este proyecto,
Gracias.

Índice de Contenido

| | |
|---|----------|
| Créditos Jurado Evaluador | |
| Dedicatoria | |
| Agradecimiento | |
| Índice de Contenido | i-ii-iii |
| Índice de Tablas | iv |
| Índice de Figuras | v |
| Resumen | vi |
| Palabras claves | vi |
| Abstract | vii |
| Keywords | vii |
| Introducción | 1 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 3 |
| 1.1 Descripción del problema | 3 |
| 1.2 Formulación del problema | 6 |
| 1.2.1 Problema General | 6 |
| 1.2.2 Problemas específicos | 6 |
| 1.3 Importancia y justificación del estudio | 6 |
| 1.4 Delimitación del estudio | 9 |
| 1.5 Objetivos | 10 |
| 1.5.1 Objetivo general | 10 |
| 1.5.2 Objetivos específicos..... | 10 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 11 |
| 2.1 Marco histórico | 11 |
| 2.2 Investigaciones relacionadas con el tema..... | 12 |
| 2.2.1 Estudios nacionales | 12 |
| 2.2.2 Estudios internacionales: | 15 |
| 2.3. Estructura teórica y científica que sustenta el estudio..... | 16 |
| 2.3.1 La producción de textos argumentativos..... | 16 |
| 2.3.1.1 La redacción de textos académicos | 16 |
| 2.3.1.2 La argumentación | 17 |
| 2.3.1.3 El texto argumentativo escrito..... | 19 |

| | |
|---|----|
| 2.3.1.4 La estructura del texto argumentativo | 20 |
| 2.3.1.5 Técnicas argumentativas | 23 |
| 2.3.2 Metodología de aprendizaje: el aula invertida | 26 |
| 2.3.2.1 Antecedentes | 26 |
| 2.3.2.2 Definición..... | 29 |
| 2.3.2.3. Pilares del Aula Invertida..... | 29 |
| 2.3.2.4 El aula invertida y las TIC..... | 31 |
| 2.3.2.5 El rol del docente..... | 32 |
| 2.3.2.6 El rol del estudiante..... | 34 |
| 2.3.2.7 Ventajas para el estudiante..... | 35 |
| 2.3.2.8 Beneficios para el docente..... | 35 |
| 2.3.2.9 Desventajas..... | 36 |
| 2.3.2.10 Limitaciones | 37 |
| 2.3.2.11 Fases del proceso enseñanza-aprendizaje..... | 38 |
| 2.3.2.12 La satisfacción de los estudiantes..... | 39 |
| 2.4. Definición de términos básicos | 40 |
| 2.5 Fundamentos teóricos que sustentan la hipótesis | 42 |
| 2.6 Hipótesis..... | 43 |
| 2.6.1 Hipótesis General | 43 |
| 2.6.2 Hipótesis Específicas..... | 44 |
| 2.7 Variables..... | 44 |
| 3. MARCO METODOLÓGICO..... | 48 |
| 3.1 Enfoque, Tipo, método y diseño de la investigación | 48 |
| 3.1.1 Control de Variables extrañas | 49 |
| 3.2 Población y muestra | 51 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 51 |
| 3.3.1 Rúbrica de evaluación para la redacción de un texto argumentativo | 52 |
| 3.3.2 Procedimientos para la recolección de datos..... | 55 |
| 3.4 Descripción de procedimientos de análisis | 55 |
| 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS | 57 |
| 4.1 Resultados | 57 |
| 4.1.1 Análisis descriptivo | 57 |
| 4.1.2 Estadísticos Inferenciales | 64 |
| 4.2 Discusión de Resultados | 73 |

| | |
|---|----|
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 78 |
| REFERENCIAS | 81 |
| ANEXOS..... | 91 |
| ANEXO 1: Declaración de Autenticidad y no Plagio (Declaración del Graduado) | |
| ANEXO 2: Autorización para realizar la investigación | |
| ANEXO 3: Matriz de consistencia | |
| ANEXO 4: Matriz de operacionalización | |
| ANEXO 5: Rúbrica | |
| ANEXO 6: De la confiabilidad y validez de la rúbrica | |
| ANEXO 7: Cartas a expertos para validación | |
| ANEXO 8: Certificado de validez de contenido de la rúbrica que mide el nivel de logro de la producción de textos argumentativos | |
| ANEXO 9: Programación de contenidos | |
| ANEXO 10: Esquemas para la redacción de textos | |
| ANEXO 11: Materiales compartidos permanentemente en drive de google | |
| ANEXO 12: Material audiovisual base para su revisión fuera del aula de clase | |
| ANEXO 13: Carpetas digitales de los estudiantes en Google Drive | |
| ANEXO 14: Entrevistas a docentes (muestra) | |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1:Operacionalización de la variable independiente: Método del Aula Invertida | 45 |
| Tabla 2:Operacionalización de la variable dependiente: Redacción de textos argumentativos | 47 |
| Tabla 3:Diseño con pre y pos prueba, con grupo de control no aleatorio | 49 |
| Tabla 4:Rúbrica para la evaluación del logro de redacción de un texto argumentativo | 52 |
| Tabla 5:Validaciones de la rúbrica por expertos | 53 |
| Tabla 6:Resultados de la Prueba Binomial | 53 |
| Tabla 7:Niveles de significancia otorgados por los jueces en el proceso de validación | 54 |
| Tabla 8:Resumen de procesamiento de casos | 55 |
| Tabla 9:Análisis de fiabilidad de la rúbrica del grupo experimental | 55 |
| Tabla 10:Análisis de fiabilidad de la rúbrica del grupo control | 55 |
| Tabla 11:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos..... | 57 |
| Tabla 12:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: párrafo de introducción..... | 59 |
| Tabla 13:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: generalización a partir de ejemplos | 60 |
| Tabla 14:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: contraargumentación | 62 |
| Tabla 15:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: Cierre.. | 63 |
| Tabla 16:Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk | 64 |
| Tabla 17:Prueba de muestras independientes..... | 65 |
| Tabla 18:Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk | 66 |
| Tabla 19:Prueba de Prueba de Mann-Whitney (Rangos)..... | 66 |
| Tabla 20:Estadísticos de Prueba..... | 66 |
| Tabla 21:Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk | 67 |
| Tabla 22:Prueba de Prueba de Mann-Whitney (Rangos)..... | 68 |
| Tabla 23:Estadísticos de Prueba..... | 68 |
| Tabla 24:Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk | 69 |
| Tabla 25:Prueba de muestras independientes..... | 69 |
| Tabla 26:Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk | 70 |
| Tabla 27:Prueba de muestras independientes..... | 71 |
| Tabla 28:Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk | 72 |
| Tabla 29:Prueba de Mann-Whitney (Rangos)..... | 72 |
| Tabla 30:Estadísticos de Prueba..... | 72 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 01:Estructura de un argumento: Modelo Toulmin. Adaptado de Mercado (2016)..... | 18 |
| Figura 02:Ejemplo de la estructura de un argumento adaptado de Mercado, J (2016)..... | 18 |
| Figura 03:La percepción del Estudiante sobre el Aula Invertida. Tomado de The flipped classroom. http://www.theflippedclassroom.es/redum/agenda/presentacion-conferencia/ | 28 |
| Figura 04:Herramientas para aplicar el aula invertida. Tomada de Aula Planeta. https://www.aulaplaneta.com | 32 |
| Figura 05:Mapa conceptual que sustenta la hipótesis | 43 |
| Figura 06:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos | 58 |
| Figura 07:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos – párrafo de introducción | 59 |
| Figura 08:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos – párrafo de desarrolló: técnica argumentativa generalización por ejemplos..... | 61 |
| Figura 09:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos – párrafo de desarrolló: técnica argumentativa contraargumentación | 62 |
| Figura 10:Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos – párrafo de cierre | 63 |

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo determinar si la aplicación del método del aula invertida influye en el aprendizaje de la redacción de textos argumentativos en estudiantes de Educación Superior Universitaria. La investigación se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, explicativa y experimental. Se aplicó un diseño cuasiexperimental con pretest y postest con dos grupos equivalentes. La muestra estuvo conformada por 56 estudiantes de Derecho de una universidad privada de Lima, 33 en el grupo experimental y 23 en el grupo control. Se utilizó una rúbrica, debidamente validada, que evalúa el nivel de logro de la redacción de textos argumentativos con un total de tres criterios y cinco indicadores. Para el procesamiento de la información se usó el software estadístico para Ciencias Sociales SPSS V26. Los resultados se presentan mediante tablas estadísticas y evidencian que el p-valor de la hipótesis general es 0.000, < que 0.05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, y a un nivel de significancia del 5%, se concluye que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente la producción de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental, con respecto al grupo control.

Palabras Clave

Aula Invertida, método de enseñanza, texto argumentativo, argumentación, persuasión, producción textual

Abstract

The aim of this study is to determine whether the application of the flipped classroom method influences the learning of argumentative text writing in higher education students. Therefore, a quantitative applied and experimental approach with a quasi-experimental design with pretest-posttest with two equivalent groups was applied. The sample consisted of 56 law students from a private university in Lima, 33 in the experimental group and 23 in the control group. A validated three criteria rubric with five indicators was used to evaluate the level of achievement in writing argumentative texts. The statistical software for Social Sciences SPSS V25 was used to process the information. The results are presented in statistical tables and show a p-value higher than 0.05, therefore the null hypothesis is rejected and at a significance level of 5%. These findings suggest that the flipped classroom approach significantly increases the production of argumentative texts of the experimental group students.

Keywords

Flipped classroom, teaching method, argumentative text, argumentation, persuasion, textual production

Introducción

Los docentes tienen la obligación profesional y moral de cuestionar permanentemente sus modos de enseñanza, de verificar los resultados obtenidos, y reflexionar sobre cómo mejorar su práctica pedagógica. En esa línea se cuestionan permanentemente — ¿Siguen siendo pertinentes mi estilo y mis métodos de enseñanza?, ¿he logrado los resultados esperados con los métodos aplicados?, ¿debería modificar mis métodos o realizar una variación de los mismos para mejorar los resultados?, ¿en qué medida deberían los métodos incorporar elementos de las TIC? — Estas son cuestiones que sembraron las semillas de la presente investigación.

Los docentes del área de lenguaje y redacción afrontan en la actualidad el reto de desarrollar las competencias comunicativas en un contexto en el que la tecnología ha convertido a los estudiantes en receptores pasivos de información, en consumidores visuales y en lectores de textos de no más de 140 caracteres. Por tanto, es parte del rol docente reinventar permanentemente sus formas de enseñar. Al grado de utilizar al aparente enemigo como cómplice pedagógico, es decir, convertir a las TIC en parte de la solución para desarrollar niveles más complejos de la competencia comunicativa.

En este contexto, se exploraron en la literatura una serie de métodos dentro de la denominada pedagogía disruptiva. Un tipo de pedagogía que promueve la transgresión del currículo tradicional, de sus métodos y de sus modalidades de construcción del conocimiento, y de generación de nuevos modos de aprendizaje; además, exige al docente estar abierto a las posibilidades de transformación de los ambientes, los periodos, los métodos, y en general a replantear la forma en que organiza, planifica, ejecuta y evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje (Heredia, 2017).

Se seleccionó el método del aula invertida para experimentar sus efectos en el logro de los aprendizajes de competencias argumentativas. ¿Qué tenía de especial este método? En resumen, el enfoque constructivista y el componente tecnológico. Luego, como cualquier otro método, su éxito dependería de múltiples factores: docente, estudiantes, nivel educativo, naturaleza de la asignatura, entre otros.

La redacción de textos argumentativos, en el nivel superior universitario, no es un tema sobre el que haya muchos antecedentes desde su abordaje pedagógico. Por tanto, con este estudio se atiende el problema de la carencia de información. Asimismo, se promueve la

aplicación de un método que ha probado su eficacia en múltiples materias. Este método ha probado su capacidad de flexibilidad y adaptabilidad en asignaturas de diferente naturaleza y en niveles educativos de formación básica y superior. Por tanto, puede ser empleado para logros de aprendizaje de redacción por cuanto focaliza el énfasis en el proceso de aprendizaje, y la redacción esta entendida actualmente como proceso.

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, en tanto propone hipótesis y diseña un plan para someterlas a prueba; se miden las variables, se transforman las mediciones en valores numéricos y se analizan mediante técnicas estadísticas. El diseño es de tipo cuasiexperimental con pre y posprueba. Se trabajó con grupos intactos. Se utilizó un grupo experimental y un grupo control. Se tomaron, de cada sujeto, medidas de sus niveles de logro de aprendizaje antes y después de la aplicación del método.

Como todo estudio presenta limitaciones, en parte referidas al diseño, ya que hay autores que cuestionan el valor de los cuasiexperimentos. Sin embargo, cumplen con el criterio más importante y definitivo para clasificar una investigación como experimental: controlar o manipular directamente la variable independiente.

Esta investigación está organizada en 4 secciones: Planteamiento del problema, en esta sección se fundamenta, justifica y formula el problema, asimismo se incorporan los objetivos. El marco teórico, esta sección resulta clave en tanto permite identificar bibliografía académica similar al estudio en desarrollo y además, precisar los conceptos claves que sustentan la relación de las variables en estudio. Además se añade el planteamiento de las hipótesis y de las variables. El marco metodológico, precisa el diseño la población y las técnicas de colecta de datos. Los resultados y análisis, exponen de modo objetivo y preciso los hallazgos; a partir de los cuales se expresan las conclusiones y recomendaciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Una de las principales dificultades para desarrollar competencias lingüísticas en estudiantes universitarios es el nivel de logro de aprendizaje con el que vienen de la educación básica. Este es un problema generalizado que se origina en los primeros niveles de la educación formal. Unesco (2010) en su estudio *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe* detectó que los docentes de los primeros grados mantienen prácticas tradicionales para la enseñanza de la escritura que enfatizan la acción correctiva y penalizan el error. Unesco (2016) publicó *Recomendaciones para América Latina en base al TERCE*, en este estudio enfatizó que la labor docente es determinante para la consecución de los logros de aprendizaje, de allí que conceptualiza la práctica docente con base en tres dominios complementarios: (1) el soporte emocional, que refiere al clima del aula, (2) la disposición del aula, vinculada con la producción y los comportamientos, y (3) el apoyo pedagógico, en referencia a las intervenciones docentes para lograr aprendizajes significativos y habilidades superiores del pensamiento.

En la Educación Básica Regular (EBR) no se suele fomentar la práctica de discursos argumentativos. Las propuestas pedagógicas se limitan a promover la comprensión lectora y la producción de textos de tipo narrativo, descriptivo y explicativo. Se considera que los textos argumentativos debido a su complejidad para los estudiantes, deben ser introducidos tardíamente en el currículo. Este error impide explotar las potencialidades comunicativas de los estudiantes, ya que, desde muy temprana edad, los niños tienen la capacidad de narrar, describir y argumentar (Perelman, 1999).

Lo anterior permite arribar a tres constataciones preliminares: (1) las dificultades para el logro de las competencias lingüísticas tienen su origen en los primeros niveles formativos, (2) se trata de un problema generalizado, y (3) un factor clave que mantiene irresoluble el problema es la práctica pedagógica.

Los docentes no predicán con el ejemplo al escribir y utilizar textos propios en sus clases, por tanto, los estudiantes no se sienten motivados a redactar sus propios textos, sino a copiar y pegar. Entonces, ¿cómo se puede transmitir eficazmente aquello que no se practica?, ¿cómo exhortar a un estudiante a redactar con propiedad cuando no se les muestra textos propios que sirvan de modelo?, ¿cómo evitar el doble discurso cuando se exhorta que escribir es una competencia clave de un profesional moderno, sin embargo, el docente no produce sus propios textos, y lo que es más importante aún, no muestra a sus estudiantes la forma cómo los produce?

Los docentes universitarios del área de Lenguaje deben asumir el pasivo de las carencias formativas en la EBR. Ramos (2011) señala que los estudiantes llevan consigo sus hábitos escolares de redacción: copiar y pegar textos, ausencia de citas, carencia de organización o planeación del proceso de redacción. De allí que, la universidad, en reconocimiento del fracaso de la EBR se vea forzada a incorporar cursos de escritura de tipo explicativa y argumentativa en los Estudios Generales. Esto, genera dificultades a las Escuelas Profesionales, debido a que consideran que se les resta espacio para la programación de asignaturas propias de la carrera.

Al respecto se entrevistó a dos grupos de docentes de la universidad donde se desarrolló el presente estudio, por un lado a los que dictan asignaturas directamente relacionadas al tema de la redacción, y por otro lado, a docentes de la carrera que desarrollan asignaturas que requieren que los logros de la competencia lingüística se encuentren debidamente desarrollados (Ver Anexo 14). A continuación se sintetizan algunas de sus respuestas sobre la realidad:

- Los problemas que suelen presentar los alumnos van desde la parte estructural hasta el aspecto formal (ortografía, puntuación).
- Un problema muy común es la dificultad para realizar la planificación textual y lograr la pertinencia del contenido. Les cuesta mucho organizar la información que tendrá o debe tener un texto.
- No saben reconocer lo adecuado, necesario e imprescindible de lo incidental o trivial en un escrito. No saben distinguir los argumentos claves de los superficiales.
- Uso limitado del vocabulario que utilizan al redactar diversos tipos de textos.
- Dificultad en la cohesión y coherencia de los textos, es decir, no se plantea con propiedad la estructura del mismo. No se evidencia capacidad argumentativa.

En todos los casos los docentes manifiestan su insatisfacción y precisan las dificultades que afrontan al tener que suplir vacíos y formular reprogramaciones de sus actividades. De este modo se genera una cadena de culpas en la que el eslabón siguiente responsabiliza al anterior.

¿Cuál es la consecuencia de la débil capacidad argumentativa de los estudiantes universitarios? El fracaso académico. Los estudiantes deben afrontar exposiciones permanentemente, no tener desarrollada su capacidad argumentativa los hace susceptibles de fracasar académicamente y se convierte en un potencial desertor. La situación se complica aún más cuando se trata de estudiantes de Derecho, en la que la argumentación es una capacidad clave del perfil del profesional. Los documentos jurídicos, generalmente son documentos predominantemente argumentativos. Si un abogado prepara un reclamo o solicita algo ante un tribunal tiene que sustentar la solicitud, y para ello tiene que argumentar; asimismo, si un juez dicta una sentencia tiene que fundarla, esa fundamentación está compuesta de una serie de argumentos estratégicamente formulados.

Asimismo, hay autores que ligan a la capacidad argumentativa con el desarrollo de la capacidad creativa, la capacidad para tomar decisiones, la capacidad de solucionar problemas y el pensamiento crítico (Córdova, Velásquez y Arenas, 2016). Por tanto, las consecuencias de la pobreza argumentativa trascienden a la práctica de la redacción.

En este contexto, las universidades han iniciado estudios para implementar estrategias que desarrollen las competencias implicadas en el proceso de redacción académica. Unas en un intento de perfilar a sus profesionales y otras debido a la alta tasa de deserción estudiantil en los primeros ciclos o bajas académicas que puede generar, y de hecho ocasionan las deficiencias en la producción de textos, teniendo en cuenta lo esencial que resulta esta competencia en el contexto universitario (Ñañez y Lucas, 2017).

La institución donde se realizará la presente investigación, ha incorporado dos asignaturas obligatorias, dirigidas a desarrollar la competencia de comunicación oral y escrita. *Taller de Comunicación Oral y Escrita I*, orientado a desarrollar la competencia comunicativa en aspectos tales como: expresión oral, redacción de textos expositivos y estrategias de comprensión de lectura en sus diferentes niveles. Asimismo, el *Taller de Comunicación Oral y Escrita II*, cuyo propósito esencial es desarrollar la competencia lingüística oral y escrita con énfasis en la redacción de textos argumentativos. Estas asignaturas, en el tiempo que llevan de

ser implementadas, no han logrado sus propósitos, tal como lo manifiestan los docentes de las carreras (Ver Anexo 14).

1.2 Formulación del problema

Así pues, el problema de investigación de la presente tesis plantea las siguientes interrogantes:

1.2.1 Problema General

¿La aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de textos argumentativos de los estudiantes, en comparación con el método tradicional?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de la introducción de textos argumentativos?
- ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de la argumentación por generalización a partir de ejemplos?
- ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción del contraargumento?
- ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción del cierre del texto argumentativo?

1.3 Importancia y justificación del estudio

El presente estudio basa su importancia en al menos tres razones:

- Está ligado al desarrollo de una habilidad fundamental para todo profesional, cualquiera sea la naturaleza de su carrera. La redacción de textos en el marco de las competencias comunicativas es una de las de mayor complejidad, ya que implica el accionamiento de habilidades de pensamiento complejos, así como, el manejo de estrategias comunicativas y discursivas. El primer problema en las

competencias comunicativas se presenta con alta incidencia en el nivel de la comprensión lectora (De la Puente; 2017; Barboza-Palomino y Ventura; 2017) que es el primer nivel de las competencias lingüísticas. Cuando se trata de la producción de textos el problema se acentúa aún más; sobre todo si se trata de textos argumentativos. Esto debido a que la redacción de este tipo de textos implica: buscar información exploratoria de modo selectivo, desarrollar ideas o razones con el debido fundamento, y dominar un léxico formal y variado (Perelman, 1999; De la Cruz, 2018).

- Permite profundizar y ampliar el marco pedagógico de la enseñanza de las habilidades de redacción argumentativa. En este contexto, es preciso fomentar estudios que permitan un acercamiento a la realidad de la redacción argumentativa en el nivel superior universitario peruano. La universidad es el espacio ideal en el que se hace tan necesario promover, desarrollar y potenciar las habilidades para producir textos argumentativos. Aquí, los estudiantes deben exponer permanentemente sobre múltiples temas y asumir una posición propia, crítica y defenderla, mediante el uso de razonamientos y argumentos lógicamente desarrollados, con el propósito convencer a su auditorio. Sin embargo, la evidencia muestra que estudiantes del nivel superior universitario tienen serias dificultades para argumentar (Sánchez, 2015). Existe poca literatura e investigación sobre la enseñanza de la argumentación, de acuerdo a las indagaciones realizadas, es escasa la bibliografía sobre la producción de textos argumentativos en el nivel superior universitario.
- Fomenta la investigación y la innovación a través de la aplicación de metodologías disruptivas con las cuales el docente debe estar permanentemente familiarizado. En ese sentido se propone aplicar un método innovador y muy vigente que recibe el nombre de Aula Invertida, y que por las razones que se expondrán cuenta con el potencial suficiente para incrementar significativamente la capacidad de los estudiantes universitarios para redactar textos argumentativos.

Las razones que justifican el presente estudios son:

Justificación práctica: En tanto constituye un estudio que contribuirá a la solución de un problema real y vigente como lo es la deficiencia en la redacción argumentativa en estudiantes del nivel superior universitario. La producción de textos argumentativos cobra mayor relevancia en un contexto educativo en el que se exige, como producto de fin de carrera y como condición para la obtención del grado de Bachiller, elaborar un trabajo de investigación. Esta exigencia requiere que la universidad replantee la forma, los métodos y los sistemas de aprendizaje que sus docentes han estado aplicando con sus estudiantes para producir textos académicos.

Asimismo, esta investigación, permitirá atender el problema de la carencia de información sobre la producción de textos argumentativos en el nivel superior universitario. Una consulta al Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI) nos muestra que son 19 las tesis de maestría publicadas con las palabras clave “producción de textos” en el nivel universitario. Asimismo, en el mismo repositorio, bajo la palabra clave “textos argumentativos” solo se han publicado treinta y tres estudios que pertenecen al nivel superior universitario y están relacionados a la aplicación de un método de enseñanza. Una situación similar se replica en el repositorio institucional de la Universidad Ricardo Palma. Bajo la palabra clave “producción de textos” se registran seis estudios, de los cuales solo tres pertenecen al nivel superior universitario. Bajo las palabras claves “textos argumentativos”, “argumentación” se registran cero entradas. Los datos antes mencionados tienen como fecha de corte el 19 de febrero del 2021. Lo anterior ratifica la afirmación inicial sobre el estado de carencia de información en el que se encuentran las investigaciones sobre textos argumentativos y sus métodos de enseñanza.

Justificación metodológica: Desarrollar estudios cuasiexperimentales con pre y posttest, y grupos de control y experimental permiten un mejor abordamiento de investigaciones que intentan probar la eficacia de nuevas metodología. Los grupos intactos son los insumos con los que cuenta todo docente para el desarrollo de sus actividades de investigación. Se trata entonces de que en aras de la innovación pedagógica se promueva la aplicación de un método que ha probado su eficacia en múltiples materias. Este método, actualmente, registra cero

estudios en el RENATI bajo las palabras claves: aula invertida, *Flipped learning* o *Flipped classroom*, términos equivalentes. Una situación similar se replica en el repositorio institucional de la Universidad Ricardo Palma donde bajo las mismas palabras claves no se registra estudio alguno. Este método propugna el uso de recursos audiovisuales y soportes digitales que potencien la construcción de los conocimientos y permitan el desarrollo de la competencia de redacción de textos a través de la máxima “a escribir se aprende escribiendo”.

Asimismo, con este estudio la Maestría en Docencia Superior incursionará en un nuevo campo de investigación, específicamente en lo relacionado a la innovación pedagógica para la enseñanza de la redacción de textos.

El presente estudio también evidencia su relevancia social en la medida que permitirá aportar en la formación de profesionales que se incorporarán prontamente al servicio de la sociedad, la calidad de los cuales puede verse afectado debido a las deficiencias que hayan heredado del sistema educativo que los formó. El resultado: abogados que no pueden sustentar una solicitud o defender una causa, ingenieros o arquitectos que no pueden sustentar las razones por las que sus proyectos son mejores que el de la contraparte, médicos que no pueden generar mayor conocimiento y comunicar sus experimentos y buenas prácticas a la comunidad académica, entre otros. Es momento, de llamar la atención de todos los actores involucrados, docentes, autoridades, estudiantes, egresados y empleadores a fin de que se precisen las competencias básicas que requiere todo profesional a fin de atender y servir eficazmente a la sociedad.

Finalmente, los resultados serán de utilidad para las instituciones de educación superior públicas como privadas, quienes podrían replicar la estrategia para superar las deficiencias de redacción de textos argumentativos. También, será posible lograr una mirada crítica a la Educación Básica Regular por las deficiencias y los vacíos de sus egresados.

1.4 Delimitación del estudio

El presente estudio se desarrolló con 33 estudiantes en el grupo experimental (GE) y 23 estudiantes en el grupo de control (GC) de la carrera de Derecho, cuyas edades oscilan entre los

16 y 19 años de edad, y que se encuentran matriculados en la asignatura de Propedéutica Jurídica, durante el semestre 2019-I, de una universidad privada de Lima ubicada en el Distrito de Santiago de Surco, en Lima, Perú.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

- Evaluar en qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de textos argumentativos en estudiantes de Educación Superior.

1.5.2 Objetivos específicos

- Evaluar el logro de aprendizaje de redacción de la introducción del texto argumentativo, luego de la aplicación del método del aula invertida.
- Evaluar el logro de aprendizaje de redacción de la argumentación por generalización a partir de ejemplos, luego de la aplicación del método del aula invertida.
- Evaluar el logro de aprendizaje redacción de la contraargumentación, luego de la aplicación del método del aula invertida.
- Evaluar el logro de aprendizaje de redacción del párrafo de cierre del texto argumentativo, luego de la aplicación del método del aula invertida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco histórico

En las universidades anglosajonas y las canadienses, se han implementado e institucionalizado programas para la enseñanza de la escritura (Carlino, 2007). Estas instituciones cuentan con normas y políticas sobre el tema que incorpora tanto a estudiantes como docentes, ya que estos son responsables de guiar eficazmente el proceso de escritura. Estas universidades, han provisto de recursos y medios para orientar la escritura a través de todo el proceso formativo del estudiante.

Por su parte, Gottschalk en Carlino (2012) opina que los programas de escritura afrontan problemas complejos debido a la dificultad de incorporarlo naturalmente en las asignaturas disciplinares, explica que esto puede deberse en parte a dos razones: por un lado, la creencia de que los problemas de redacción se solucionarán si se recibe un par de buenos cursos de redacción; por otro lado, el afán de resolver el problema buscando una solución tangencial, cuando la escritura es un proceso y como tal requiere un abordaje transversal durante los cinco años de la carrera.

Perluz, Perea, y Mercado (2015) señalan que en las últimas décadas los estudios sobre producción de textos en Latinoamérica se han enfocado primero en procesos cognitivos para luego centrarse en el contexto social e institucional. El objeto de estudio ha pasado de la descripción de dificultades para escribir, a indagar las relaciones entre cómo se enseña y se aprende a escribir, según sea en la escuela o en la universidad. En el caso de Argentina los resultados evidencian que los docentes brindan una escasa retroalimentación a la escritura de sus estudiantes porque no lo consideran parte de su labor, a pesar de que se dan cuenta de los graves errores que presentan los textos de los estudiantes. En el caso de Colombia se halló que los docentes no cumplen su rol de redactar textos propios y constituirse así en ejemplos para sus estudiantes. Los docentes solo escriben cuando tienen que explicar o evaluar, para ello presentan textos fragmentarios que no sirven de modelo o guía para el estudiante.

González y Vega (2012) realizaron múltiples estudios que abordan los problemas sobre lectura y escritura en el nivel universitario e identificaron la naturaleza de los temas planteados, a saber: los métodos, las teorías implícitas y las prácticas pedagógicas de la lectura y escritura,

las capacidades de los estudiantes, y las herramientas virtuales como soporte al proceso pedagógico. Lo que evidencia la falta de indagaciones que analicen la práctica efectiva que lleva adelante el docente en el aula, la necesidad de consolidar políticas institucionales que abran paso a los programas transversales debidamente institucionalizados; y la falta de un verdadero interés pedagógico y de investigación e innovación de los docentes.

Perluz, Perea, y Mercado, (2011) señalan sus inquietudes respecto a la solución al problema de las dificultades de redacción en el nivel superior, ya que la mayor parte de los estudios abordan el problema desde la óptica de los estudiantes. Sin embargo, cabe formularse interrogantes como: ¿los docentes universitarios tienen desarrolladas sus habilidades para planificar organizar, producir y revisar textos?, ¿conocen la estructura base de los diferentes tipos de textos académicos exigidos en sistema universitario? Las respuestas deben orientar los futuros estudios sobre el tema.

2.2 Investigaciones relacionadas con el tema

2.2.1 Estudios nacionales

Ventosilla (2021) en su estudio sobre aula invertida para favorecer el logro de aprendizaje autónomo se propuso establecer la medida en que el método en mención afecta el dicho aprendizaje en estudiantes universitarios. Se trata de un estudio cuantitativo, aplicado, con diseño cuasiexperimental. Se trabajó con una muestra de 73 estudiantes, 37 en el grupo de control y 36 en el grupo experimental. Para la colecta de datos se trabajó con un cuestionario validado. Concluyó que este método favorece en alto grado el logro de la competencia: aprendizaje autónomo.

De dicho estudio se toman algunos elementos para la propuesta de las dimensiones de la variable independiente, asimismo permitió ampliar las bases teóricas de la presente investigación.

Guevara, Condezo, Panez, Saldaña y Villarruel (2020) desarrollaron una investigación sobre el aula invertida aplicado a estudiantes universitarios en el contexto de Pandemia con el propósito de medir el grado en que el aula invertida afecta el aprendizaje de competencias de

236 estudiantes universitarios. El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental. Se recolectó información mediante una guía de observación y un cuestionario como instrumentos. Se concluyó que existe una afectación positiva del método en el logro de las competencias de los estudiantes. De este modo se confirmó la efectividad del uso del método.

Dicha investigación permitió tener un referente sobre su enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, además, tener en cuenta las bases que fundamentan este tipo de estudios como una investigación científica.

Martínez (2019) desarrolló un estudio sobre el aula invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés con el objetivo de evidenciar en qué medida el uso de dicho método favorece el aprendizaje de la competencia gramatical de la lengua inglesa en estudiantes universitarios. Formuló un estudio aplicado, con enfoque cuantitativo, a través de una metodología cuasiexperimental, explicativo, con pre y postest. Se utilizó una lista de cotejo, debidamente validada en términos de confiabilidad y validez. La hipótesis se probó mediante el estadístico de la T-Student para muestras independientes. Se concluyó que el método en mención afecta positivamente el aprendizaje de la competencia gramatical, con 5% de margen de error, con P-valor = 0.000 menor al 0,05 de significancia.

Esta tesis permitió ampliar el conocimiento de la aplicación del método del aula invertida en procesos de redacción y consecuentemente consolidar el desarrollo del marco teórico, ya que se utiliza citas de autores claves que explican el modo en que se puede aplicar el método.

Villar (2015) llevó adelante una tesis sobre un modelo didáctico basado en la propuesta teórica de Toulmin para mejorar la producción de textos de tipo argumentativo. El modelo utilizaba técnicas como el museo, la tormenta de ideas, trabajo en equipo, juego de roles, mayéutica socrática, entre otros. Trabajo de enfoque cuantitativo de tipo cuasiexperimental con pre y postest, con dos grupos: control y experimental. Se concluyó que la aplicación de las técnicas en mención logra afectar de modo significativo la capacidad de redactar textos argumentativos.

Del estudio anterior se rescata el desarrollo teórico de Toulmin sobre la producción de textos argumentativos y su sistematización para la enseñanza de la argumentación.

Azurin (2018) desarrolló una investigación sobre desarrollo del pensamiento crítico y su impacto en la redacción de textos argumentativos con el propósito de medir el grado en que el pensamiento crítico influye en la redacción de textos argumentativos de estudiantes de educación superior universitaria. Fue un estudio cuantitativo de tipo cuasiexperimental con pre y postest. Se constituyeron dos grupos: uno experimental y otro de control. En el primero se aplicó un programa de pensamiento crítico, en el segundo, se desarrollaron las clases mediante un programa habitual. Culminado el experimento se aplica el postest a ambos grupos. Los resultados evidenciaron que los estudiantes expuestos al programa de pensamiento crítico lograron un rendimiento superior al del grupo de control, por tanto se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico mejora la producción de textos argumentativos.

Este estudio sirvió de referencia en lo que respecta a su enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, así como para tener en cuenta las bases que fundamentan este tipo de estudios como una investigación científica.

Zacarías, Barrios, y Córdova (2016) en su trabajo sobre el aula invertida para el logro de competencias de estudiantes del curso de Inglés se propusieron evaluar el impacto de la aplicación de un método innovador frente al tradicional. Para ello elaboraron un programa educativo basado en la metodología del aula invertida que fue aplicada a los estudiantes de nivel superior. Se trató de un estudio de enfoque cuantitativo, cuasiexperimental, con diseño de preprueba y posprueba a un sólo grupo. Los resultados muestran un incremento importante de los promedios de sus evaluaciones y después de ser expuestos al método.

El estudio anterior permitió analizar el trabajo con grupo de control y grupo experimental, asimismo permitió ampliar el marco teórico del presente estudio, ya que se identificó autores claves citados.

2.2.2 Estudios internacionales:

Duran, May, y Ramírez (2017) desarrollaron un estudio sobre el impacto de las prácticas docentes asociadas al aula invertida en el rendimiento académico para evaluar el efecto en el rendimiento académico como producto de la implementación del aula invertida como método. El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo y de tipo cuasiexperimental. Se utilizó una prueba aplicada antes y después de la aplicación del método para medir el rendimiento académico. Los resultados mostraron que no se evidencia una variación significativa del rendimiento académico. No obstante, se propuso llevar adelante un nuevo estudio para ampliando el tiempo de exposición de los estudiantes ante el método.

Este estudio se tomó como referente para verificar los procedimientos en la aplicación de pre y postest, asimismo se tomaron en cuenta las referencias bibliográficas para ampliar la búsqueda de los conceptos claves del presente estudio.

Mendaña, Poy, y otros (2017) en su tesis sobre aula invertida y motivación y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios se propusieron analizar la medida en que la aplicación del método del aula invertida contribuye a mejorar la motivación y el rendimiento académico. Un estudio de tipo cuantitativo y de tipo experimental en el que los estudiantes fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos: experimental y control. Se utilizaron técnicas estadísticas para el contraste de hipótesis. Los resultados evidenciaron diferencias importantes entre ambos grupos en cuanto a la motivación, solo en el caso de asignaturas obligatorias. No se evidencia mejoras del rendimiento académico.

El estudio anterior permitió analizar el trabajo con grupo de control y grupo experimental, asimismo permitió ampliar el marco teórico del presente estudio, ya que se identificó autores claves citados.

Montenegro y Bolívar (2012) en su tesis sobre producción de textos argumentativos escritos se propusieron mejorar de la capacidad de producción textual argumentativa mediante el uso de una metodología basada en la escritura como proceso, el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa. Fue una investigación cuantitativa de tipo cuasiexperimental. Los resultados mostraron una mejora significativa de la producción de textos argumentativos por parte del grupo experimental. Por ello, se concluyó que la metodología aplicada de modo

sistemático y por un periodo prolongado genera efectos favorables en los niveles de desempeño de producción de textos argumentativos.

Esta tesis permitió evaluar la temporalidad de la exposición ante la variable independiente. Ya que dicho estudio señalaba que los periodos prolongados de exposición ante un método generan efectos favorables en los niveles de desempeño de producción de textos argumentativos.

Ripoll, Chasco, y Azcárate (2013) en su tesis sobre redacción de textos argumentativos y estrategias autorreguladas se propusieron verificar la efectividad de las estrategias autorreguladas como: la práctica guiada, el modelamiento, las autoinstrucciones, y otros recursos didácticos para la mejora de la redacción de textos argumentativos. Un estudio cuantitativo de diseño cuasiexperimental con pre y posttest. Se intervino a una muestra de 51 estudiantes (grupo experimental), que fueron comparados con un grupo de 26 estudiantes (grupo de control). Los resultados evidenciaron que el grupo experimental mejoró significativamente la redacción de sus textos argumentativos, en comparación con el grupo de control.

Esta tesis permitió a ampliar el conocimiento de la aplicación del método del aula invertida en procesos de redacción y consecuentemente consolidar el desarrollo del marco teórico, ya que se utiliza citas de autores claves que explican el modo en que se puede aplicar el método.

2.3. Estructura teórica y científica que sustenta el estudio

2.3.1 La producción de textos argumentativos

2.3.1.1 La redacción de textos académicos

La redacción de textos académicos implica un proceso complejo que se desarrolla en etapas, en las que se planifica, redacta y revisa su solidez, secuencia y coherencia para lograr un texto adecuado a sus propósitos. Su complejidad, según Roa (2014), se debe a que implica llevar adelante procesos cognitivos tales como: reflexión, atención, selección, discriminación,

jerarquización, generalización y consolidación de información. Además de lo anterior, se debe incorporar componentes de estructura, de estilo, estéticos y un lenguaje formal específico.

Debido a esa complejidad, Cassany (2007) propone un abordamiento de la redacción desde un enfoque multidimensional del proceso de escritura e incorpora nociones de la psicología sociocultural y del cognitivismo. Por otro lado, con el fin de acercar al estudiante a un tema complejo como la redacción académica, Camps (2008) propone que toda propuesta didáctica debe partir de la selección de actividades de escritura con trasfondo significativo para el estudiante, esto es, que esté asociado a un tema de su contexto e interés. Asimismo, enfatiza la necesidad de proporcionar a los estudiantes herramientas que le permitan desarrollar y evaluar su redacción. De este modo su proceso de aprendizaje se torna interactivo, formativo y autónomo. Finalmente, destaca, la importancia de la argumentación en todos los aspectos de la actividad humana, de allí que proponga incluirla desde los primeros niveles formativos.

La redacción de un texto atraviesa mínimamente por tres etapas básicas (Roa, 2014). La planificación, la textualización y la revisión. En la Planificación se produce un plan o esquema provisional que sirve de base y guía durante el proceso de escritura. En esta etapa se precisa además el objetivo del texto, se define el público objetivo, se realiza la exploración bibliográfica, se seleccionan las fuentes, y se jerarquizan las ideas. En la textualización se desarrolla el esquema planificado y se extienden y sustentan las ideas. En este momento del proceso de redacción se pone ejecución las habilidades tales como: identificación, análisis, síntesis, consolidación y jerarquización de datos e información que se incluirá en el texto. Además, en esta etapa se pone en juego los conocimientos de la gramática del idioma en el que se redacta. Finalmente, la etapa de revisión, aquí se relee el texto producido. Se trata de un proceso de metacognición en el que se espera que el redactor reflexione críticamente sobre el contenido y la forma de su escritura. Luego se procede a reescribir y pulir el texto (Morles, 2003)

2.3.1.2 La argumentación

Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) definieron argumentación como la acción de «provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis; presentadas para su asentimiento» (p. k34).

Para Toulmin (1958) un argumento constituye un sistema complejo y estructurado de datos o evidencias denominadas *grounds* que permiten llegar a una conclusión o tesis denominada *claim*. La contundencia y claridad de la movilización de los *grounds* hacia el *claim* demostrará cuán efectivo ha resultado la argumentación. A esta secuencia se incorporan algunos elementos de apoyo: “garantía”, “respaldo”, “cualificador modal” y “reserva”. Véase la estructura y un ejemplo:

Figura 01:

Estructura de un argumento: Modelo Toulmin. Adaptado de Mercado (2016)

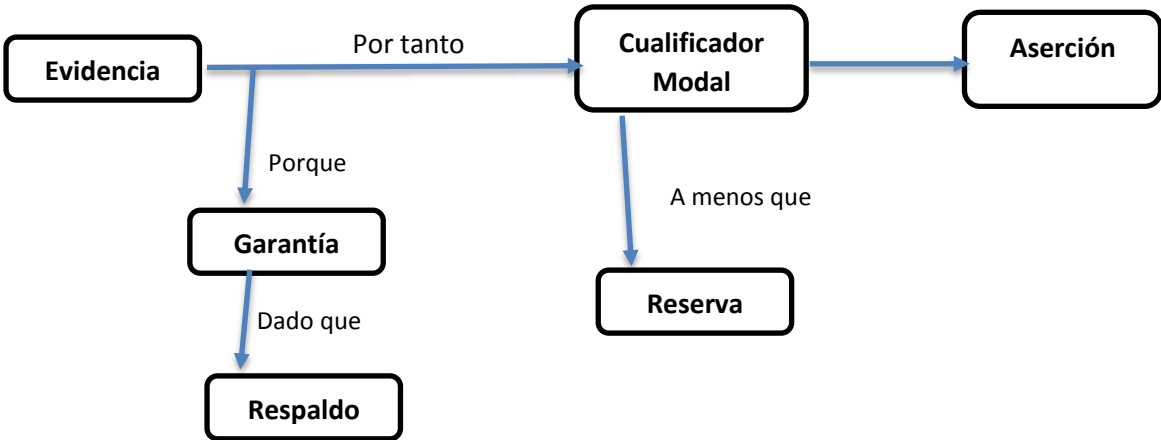
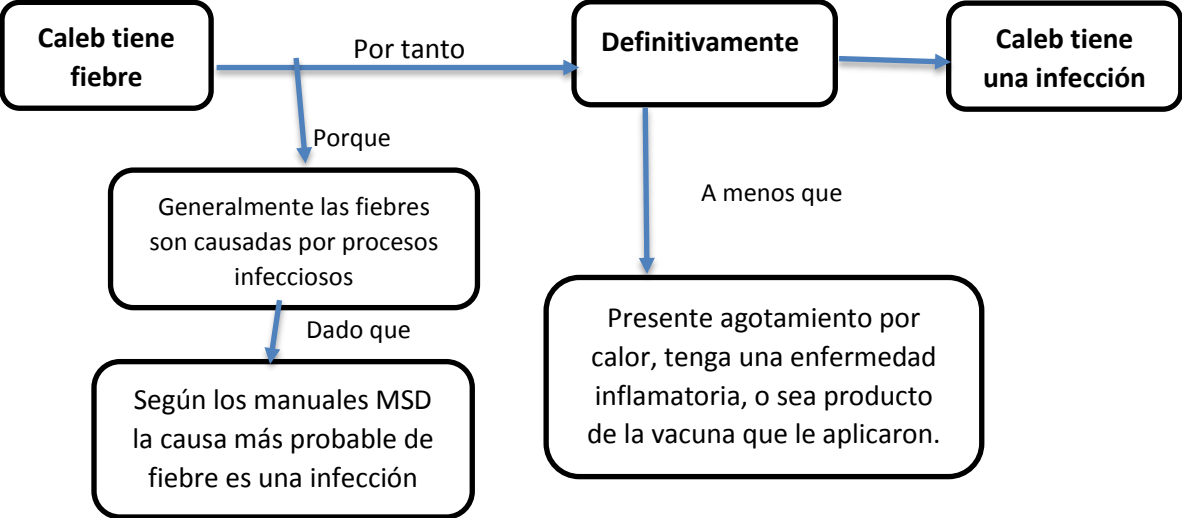


Figura 02:

Ejemplo de la estructura de un argumento adaptado de Mercado, J (2016)

Veamos un ejemplo práctico:



La argumentación es entonces un acto discursivo, oral o escrito que pretende demostrar un hecho, defender una opinión, convencer, persuadir y lograr la adherencia de su auditorio o destinatario sobre un determinado tema, punto de vista o suceso. O en su defecto disuadir, es decir convencer con razones a alguien o a un grupo de modificar su opinión y lograr que se ponga del lado del punto de vista que defiende (Díaz, 2009).

Sin embargo, no se trata de persuadir o disuadir utilizando cualquier mecanismo argumentativo, que podría ser incluso pseudoargumentativo. La argumentación debe anclarse en criterios racionales. En ese sentido Araya y Roing (2014) consideran que para cumplir el propósito argumentativo es necesaria formular proposiciones encadenadas lógicamente y coherentemente, para lo cual es necesario respetar la estructura propia de un texto argumentativo y evitar las falacias o pseudoargumentos. Marimón (2006) remarca en esta misma línea de razonamiento que para conseguir su objetivo perlocutivo el productor del texto argumentativo debe reunir argumentos basados en pruebas y razonamientos que den credibilidad al discurso y presentarlos de modo coherente y ordenado. Entendiendo por razonamiento a un proceso mental que interrelaciona ideas de modo lógico para sustentar o justificar una tesis.

2.3.1.3 El texto argumentativo escrito

En el marco de la Lingüística Textual, Adam (1992) formula la siguiente tipología del discurso: texto conversacional, texto narrativo, texto descriptivo, texto explicativo, texto argumentativo. Según este autor es más preciso hablar de secuencias textuales que de tipos textuales, ya el texto debe ser comprendido como un sistema jerárquico complejo que contiene secuencias de tipos textuales diferentes. Desde esta propuesta, se precisa, por ejemplo, que no existen textos netamente argumentativos, lo que existe son textos argumentativos en los que predomina una secuencia de proposiciones argumentativas acompañada de secuencias explicativas, descriptivas, entre otras.

El Diccionario CVC (2008) define al texto argumentativo del siguiente modo: “Un texto argumentativo es aquel que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones.”

En este tipo de textos la intención comunicativa del emisor es ofrecer su visión particular sobre un tema específico y controversial; suele generar adhesiones cuando se emplea generalizaciones, ejemplos, comparaciones y definiciones que aumentan el grado de compenetración con la postura del autor del texto. Se apela al uso de la exposición de datos; es decir utiliza rasgos propios del texto expositivo, pero da prioridad a la argumentación, por tanto, no se afecta en su tipología. Este tipo de texto en muchos casos emplea argumentos afectivos o emotivos, con el propósito de apelar al sentimiento de las personas y las sociedades (Lovón, 2016).

El texto argumentativo es usado en: textos científicos, filosóficos, literarios, ensayos oratoria jurídica y política, textos periodísticos de opinión, entre otros. Por ejemplo: la argumentación es predominante en los artículos de opinión de los diarios, en los textos legales tales como: la sentencia o la demanda, y en textos académicos como los artículos de investigación.

2.3.1.4 La estructura del texto argumentativo

Al igual que cualquier otro tipo de texto, el argumentativo puede ser formulado a partir de una estructura básica, a saber, introducción, desarrollo y cierre. Estas a su vez presentan una estructura propia.

- **Introducción**

- contextualización
- controversia (razón a favor y en contra más fuertes)
- tesis.

- **Desarrollo:**

- Argumento o contraargumento. En el primer caso, presentan una idea principal e ideas de apoyo, que también se conocen como premisas; el segundo, requieren la formulación del argumento contrario y los argumentos propios.
- Remate

- **Cierre:**

- Reiteración de la tesis
- Recapitulación de los argumentos

- Recomendaciones, propuestas de solución o predicciones

Reid (2000) propone hasta tres planes organizacionales para redactar textos argumentativos.

Plan organizacional "A"

Párrafo 1: Es el párrafo introductorio en el que se formula y desarrolla la tesis

Párrafo 2: Desarrolla el primer argumento, por tanto se recomienda que sea el menos contundente.

Párrafo 3: Desarrolla un argumento de mayor jerarquía que el anterior a favor de la tesis.

Párrafo 4: Desarrolla un contraargumento seguido de la refutación

Párrafo 5: Desarrolla el argumento más contundente, así como el contraargumento y la refutación respectiva.

Párrafo 6: Se concluye de modo sintético lo expuesto y se formulan recomendaciones, propuestas de soluciones o predicciones.

Asimismo, en este plan se recomienda un párrafo de fondo (opcional) que luego de la introducción exponga información que permita accionar los conocimientos anteriores del tema.

En el plan organizacional "B"

Párrafo 1: Es el párrafo introductorio en el que se formula y desarrolla la tesis

Párrafo 2: Desarrolla un contraargumento seguido de la refutación

Párrafo 3: Desarrolla el primer argumento, por tanto se recomienda que sea el menos contundente.

Párrafo 4: Desarrolla un argumento de mayor jerarquía que el anterior a favor de la tesis.

Párrafo 5: Desarrolla el argumento más contundente, así como el contraargumento y la refutación respectiva.

Párrafo 6: Se concluye de modo sintético lo expuesto y se formulan recomendaciones, propuestas de soluciones o predicciones.

Al igual que en el plan anterior resulta opcional un párrafo de fondo que luego de la introducción exponga información que permita accionar los conocimientos anteriores del tema.

Plan organizacional “C”

Párrafo 1: Desarrolla el párrafo introductorio que formula y expone la tesis

Párrafo 2: Formula el contraargumento inicial seguido de la refutación y del argumento inicial, que será el menos contundente para refutar.

Párrafo 3: Desarrolla el segundo contraargumento, luego lo refuta y expone el argumento fuerte para refutarlo.

Párrafo 4: Inicia con otro contraargumento, luego, lo refuta seguido del argumento más fuerte.

Párrafo 5: Expresa la conclusión, mediante un breve resumen o síntesis, luego se proponen recomendaciones, soluciones o predicciones.

Es necesario realizar adaptación de estos planes de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. De este modo el nivel de complejidad de un texto argumentativo, así como su extensión se adaptará en función de cómo se haya propuesto desarrollar esta competencia durante todo el desarrollo del plan de estudios.

En el caso particular de la presente investigación por tratarse de estudiantes de una carrera de Derecho, se propone un plan adaptado con la siguiente secuencia:

Párrafo 1: Constituye el párrafo introductorio que expone información que permita accionar los saberes previos, plantea la controversia, frasea los argumentos a favor y en contra más fuertes, y culmina con la tesis.

Párrafo 2: Desarrolla el primer argumento, que no es el de mayor jerarquía, a través de alguna de las técnicas argumentativas.

Párrafo 3: Desarrolla un contraargumento, luego, se expresa la refutación seguida del argumento de mayor contundencia para rechazar el argumento contrario.

Párrafo 4: Expresa la conclusión, mediante un breve resumen o síntesis, luego se proponen recomendaciones, soluciones o predicciones.

2.3.1.5 Técnicas argumentativas

Lovón (2016) precisa las definiciones de cuatro técnicas argumentativas:

Argumentación por definición: sirve para aclarar términos o ideas. Se procede a redactar el argumento seguido de la definición, y mediante esta se construye el sustento debido.

Esta técnica es utilizada con el propósito de explicar con precisión las características y diferencias específicas del tema o concepto que es materia de argumentación. Se trata de utilizar las definiciones específicas y precisas que brindarán soporte a nuestra argumentación. Por esta razón se puede utilizar esta técnica en tanto existan definiciones distintas para un mismo concepto.

Para ilustrar esta técnica se brinda el siguiente ejemplo. En un debate sobre el matrimonio homosexual se puede argüir una posición en contra haciendo uso de la definición del Diccionario de la Real Academia Española, que dice en su primera entrada del término “matrimonio” dice: Unión de hombre y mujer, concertada mediante ciertos ritos o formalidades legales, para establecer y mantener una comunidad de vida e intereses”. Ahora bien, también se podría sustentar a favor mediante la definición que aparece en la segunda entrada del mismo término: “En determinadas legislaciones, unión de dos personas del mismo sexo, concertada mediante ciertos ritos o formalidades legales, para establecer y mantener una comunidad de vida e intereses.

Argumento práctico: Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) definen este argumento así: “Llamamos argumento pragmático a aquel que permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables” (p. 409). Es decir, permite entrelazar cadenas de causas y consecuencias. La idea es validar la causa a través de los efectos. A este tipo de argumentación se le conoce también como argumento práctico o causal.

Para comprender cómo se formula un argumento pragmático, se propone el siguiente ejemplo:

Tema: Autocultivo y cultivo asociativo de cannabis medicinal en el Perú

Postura: Se debería aprobar la propuesta de Ley sobre autocultivo y cultivo asociativo de

cannabis medicinal en el Perú.

Razón: Su distribución está restringida laboratorios carentes de licencia de siembra, y se puede acceder a ella solo en tres farmacias de Lima.

Respaldo 1: Los pacientes de todo el Perú tendrían la posibilidad de acceder con mayor facilidad y a menores costos a las dosis requeridas.

Respaldo 2: Los pacientes no tendrían que recurrir a los mercados paralelos e ilegales para adquirir su dosis y de ese modo se reduciría este mercado.

La redacción de un argumento pragmático, se inicia con los efectos particulares para luego precisar el efecto general; es decir, se redactan primero los respaldos y luego la razón (Torres, Navarro y Gómez 2016). El ejemplo anterior quedaría redactado del siguiente modo: En el Perú se ha puesto en debate una propuesta legislativa Autocultivo y cultivo asociativo de cannabis medicinal en el Perú. Al respecto, considero que debería aprobar la propuesta de Ley sobre autocultivo y cultivo asociativo de cannabis medicinal en el Perú, debido a que, de este modo los pacientes de todo el Perú tendrían la posibilidad de acceder con mayor facilidad y a menores costos a sus dosis requeridas. Asimismo, los pacientes no tendrían que recurrir a los mercados paralelos e ilegales para adquirir su dosis favoreciendo de este modo este mercado. En consecuencia: Su distribución ya no estaría restringida laboratorios carentes de licencia de siembra, y se puede acceder a ella solo en tres farmacias de Lima.

Argumento por generalización: Esta estrategia permite expresar una conclusión general con base en algunos hechos concretos, que presentan características similares que posibilitan generalizar de modo coherente y válido. Se registran dos o más hechos que permitan luego formular una conclusión general.

Esta estrategia argumentativa se utiliza cuando se conoce una serie de casos y resultados y queremos generar la regla que los correlaciona. Se trata pues de formular una premisa general con base en el análisis un número limitado de supuestos, de modo que la conclusión adecuadamente elaborada podrá ser más o menos probable, pero en ningún caso será infaliblemente verdadera. Es decir, se trata de realizar generalizaciones con una expresión de probabilidad y razonabilidad.

Sin embargo, se debe cuidar de no caer en la falacia de generalización precipitada, la cual implica formular una generalización a partir de un solo caso, un ejemplo demasiado pequeño o específico para ser representativo. Una generalización apresurada generará una inducción errónea y por tanto a una conclusión con la misma característica.

Contraargumentación: Esta estrategia permite exponer el argumento propio en oposición al argumento sostenido por otros, esto es, el que se refutará. La contraargumentación se redacta normalmente luego del argumento contrario.

La contraargumentación es indispensable en un texto argumentativo, ya que es necesario tener en consideración los argumentos probables de la contraparte (contraargumentos) a fin de estar listos para refutarlos. El uso del contraargumento permite verificar que se ha profundizado en el conocimiento del tema en controversia. Esta técnica cobra importancia en la argumentación escrita, ya que no existe interacción presencial que permita debilitar o contradecir las ideas del oponente. Por tanto, es clave que el escritor contemple la mayor parte de los argumentos probables en contra y mediante el uso de datos y evidencia, ejemplos, casos, entre otros (Reid, 2000).

Véase un ejemplo de esta técnica argumentativa bajo el tema controversial del calentamiento global:

Hay quienes afirman, respecto al calentamiento global, que los valores de las mediciones actuales de la temperatura de la tierra presentan de errores, debido a que gran parte de la información se obtiene de estaciones meteorológicas de naturaleza superficial (Argumento Contrario). Sin embargo, dicha afirmación no resulta ser del todo cierta, el calentamiento de la tierra es una realidad, ya que las evidencias y mediciones de la temperatura no provienen únicamente de las estaciones en mención, sino de aquellas realizadas a los océanos, junto con la disminución de los glaciares y la modificación en el patrón de las estaciones (Contraargumento). En su conjunto estas mediciones confirman los resultados proporcionados por las estaciones meteorológicas superficiales (Remate).

Y en ese mismo tema aún es posible seguir manejando una línea contraargumentativa, veamos:

Ahora bien, hay otros que afirman que la temperatura de la tierra iba en alza pero ya se detuvo, ya que hace más de una década que el registro meteorológico no obtiene nuevos signos de calentamiento (Argumento Contrario). Sin embargo, dicha posición no es concluyente, ya que durante la última década se presentaron dos fenómenos meteorológicos, el “fenómeno del niño” y el “fenómeno de la niña” que ponen en cuestión las mediciones realizadas.

2.3.2 Metodología de aprendizaje: el aula invertida

2.3.2.1 Antecedentes

El aula invertida es un método desarrollado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de Química en el instituto Woodland Park en Colorado, Estados Unidos. Ellos afrontaron una situación particular que los llevó a desarrollar este nuevo enfoque pedagógico. Se dieron cuenta que como docentes de una escuela rural, en la que muchos estudiantes perdían sus clases debido a la práctica de actividades extracurriculares, a las demoras del viaje debido a los largos desplazamientos desde sus hogares, así como de otras actividades propias de la vida del campo. Sin embargo se evidenciaba el esmero de los estudiantes por aprender y comprender los temas de clase. Es en este contexto que desarrollan una metodología que les permitiría afrontar con éxito las dificultades señaladas. Su propuesta se dio a conocer a través de su libro “*Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*” (Invierte tu clase. Llegar a cada estudiante en cada clase cada día) publicado el 2012. Aunque los inicios de su experimentación educativa con el método datan de los años 2007 y 2008.

Este escenario, descrito por Bergmann y Sam (2012), es común en muchos países, y alcanza también a las grandes ciudades. En estas los estudiantes gastan un alto número de horas en sus desplazamientos a sus centros de estudios; además, comparten su quehacer académico con otras labores como: el trabajo, la carga familiar, las actividades deportivas, u otros estudios.

Otro grupo que vería favorable el desarrollo de este método son los estudiantes con dificultades de aprendizaje, pero que realmente quieren aprender, sin embargo se retrasan en su

aprendizaje debido a que el docente tiene un ritmo o estilo de enseñanza que no conecta con su estilo de aprendizaje.

Bergmann y Sams (2014) recuerdan el momento clave del surgimiento de su propuesta pedagógica a partir de una sencilla observación:

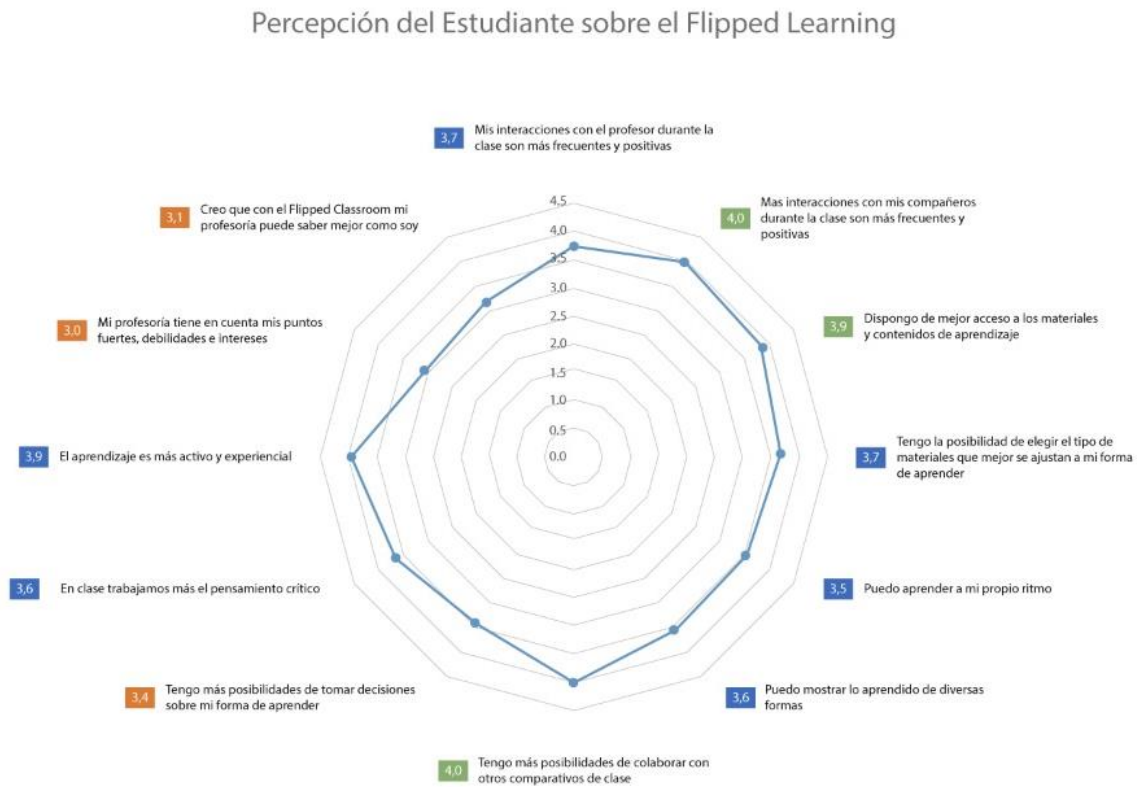
El momento en que los estudiantes necesitan que esté físicamente presente con ellos es cuando se atascan en un tema y necesitan mi ayuda personal. No me necesitan en el aula con ellos para darles contenidos; los contenidos lo pueden recibir por su cuenta. ¿Qué pasaría si grabáramos todas nuestras exposiciones, los estudiantes vieran el vídeo como ‘tarea’ y luego dedicáramos todo el tiempo de la clase a ayudarlos con los conceptos que no entienden? (p.17, 18).

Los resultados no se hicieron esperar, la eficacia de este método fue notorio y los resultados observables en el corto plazo. Bergman y Sams se dieron cuenta que disponían de un mayor espacio de tiempo para las actividades prácticas de laboratorio y para resolver problemas en clase. Solo bajo este método lograron terminar por primera vez en sus carreras todas las actividades programadas en el sílabo. Los estudiantes también terminaban todas sus actividades e incluso les quedaba un margen de tiempo. De este modo se dieron cuenta de que el método funcionaba.

En la Universidad de la Rioja, Santiago, R., especialista sobre el tema de aula invertida, publicó los resultados de una encuesta aplicada a 3000 estudiantes sobre su percepción del método del aula invertida.

Figura 03.

La percepción del estudiante sobre el Aula Invertida. Tomado de *The flipped classroom*.



Tomada de: <http://www.theflippedclassroom.es/redum/agenda/presentacion-conferencia/>

En el 2014, la FLN, *Flipped Learning Network*, una asociación sin fines de lucro integrada por educadores que promueven el aula invertida, modificaron el término *Flipped Classroom* (Aula invertida) a *Flipped Learning* (Aprendizaje invertido). Aunque consideraban que ambas expresiones son correctas, la segunda les resulta más pertinente debido que se podía transmitir una idea errónea de que la esencia del método radicaba en el espacio más que en el proceso de aprendizaje propiamente (Retamoso, 2016). Sin embargo, para fines de este estudio se mantendrá el término original en su traducción más difundida, aula invertida.

2.3.2.2 Definición

El aula invertida es un método que implica transferir fuera del aula a determinadas actividades y procesos de aprendizaje con el propósito de utilizar eficazmente el tiempo de clase para desarrollar niveles superiores de aprendizaje, así como la construcción de conocimientos in situ bajo el esquema del trabajo colaborativo y la guía docente (Bergmann y Sams, 2012).

Tourón y Santiago (2014) señalan que el aula invertida es un método integral que permite liberar el tiempo de clase para fomentar la participación activa de los estudiantes mediante la interrogación didáctica, debate y actividades dirigidas que promuevan la indagación, organización y aplicación de ideas.

La FLN (2014) propuso una definición de aula invertida, en la que precisaba que se trataba de una metodología en la que la parte instructiva o teórica que normalmente es desarrollada de modo expositivo en el aula se desplace de la dimensión de aprendizaje grupal a la dimensión individual, para que el espacio grupal se convierta en un escenario de aprendizaje interactivo bajo la guía y orientación permanente del docente.

En síntesis, el aula invertida es un método de enseñanza-aprendizaje activo, ya que focaliza su atención en el quehacer del estudiante y no en la exposición docente. Este método hace uso de las potencialidades de las TIC para presentar de modo dinámico y atractivo el contenido teórico, a fin de que estos sean estudiados anteladamente. El aula se convierte en un espacio para desarrollar la discusión, poner en mayor complejidad a través del trabajo en equipo y la orientación permanente del docente (Retamoso, 2016).

2.3.2.3. Pilares del aula invertida

Propiciar un ambiente flexible

Los ambientes permiten variaciones y reordenamientos en su equipamiento de acuerdo a las necesidades de la sesión de aprendizaje, sea que se trabaje en equipo o de modo independiente. Cabe señalar que la flexibilidad no solo se da en el ambiente físico y el

equipamiento sino en las expectativas, necesidades, tiempos que requieren los estudiantes para aprender.

Desarrollar una cultura de aprendizaje

Este pilar implica que el docente venza lo que Finkel (2008) denominó el “síndrome de Atlas”, esto es, aquella actitud del docente de querer asumir la total responsabilidad del éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje. Al lograrlo, el docente vence la cultura de aprendizaje arraigada en la enseñanza tradicional y pasa a poner el en centro al estudiante, por tanto, a hacerlo parcialmente responsable de sus procesos de aprendizaje.

Diseñar contenido intencional

Este pilar postula el uso de actividades que propicien el interés de los estudiantes a partir del análisis de los intereses de los estudiantes, esto a fin de optimizar el tiempo de clase para propiciar la aplicación de técnicas y dinámicas de aprendizaje activas y participativas. Una vez desarrolladas las actividades, es preciso recibir la retroalimentación de los estudiantes, ya que proveerán de ideas pertinentes que ayuden a que el próximo material sea aún más efectivo.

Contar con profesionales docentes comprometidos

La responsabilidad y el compromiso de los educadores es fundamental para la efectividad de este método, ya que estos deben dominar no solo los contenidos de su materia o asignatura que les permita brindar información relevante y precisa a sus estudiantes, sino que deben ser capaces de reflexionar sobre su quehacer pedagógico, de interactuar sinérgicamente en equipos de trabajo, aceptar la crítica y permitir ciertos niveles de desorden controlado (Tourón, Santiago y Diez, 2014). Como se desprende de lo anterior el enfoque exige de los docentes vocación auténtica, además de un alto sentido de responsabilidad y compromiso. Garduño (2015) lo describe con toda precisión:

Se necesita de un docente apasionado, motivador, inspirador (...) nuestros docentes más entrañables, los que a nivel personal dejaron huella, regularmente son aquéllos que lograban “contagiar” su entusiasmo y amor por la materia que impartían, aquéllos que no solamente estaban preparados, también estaban comprometidos con sus estudiantes y nos hacían querer mejorar (s/p).

El profesionalismo no lo insta a lucirse y ser el centro del proceso de E-A, por el contrario lo lleva a asumir una posición que reduce su visibilidad y resalta el protagonismo del estudiante.

2.3.2.4 El aula invertida y las TIC

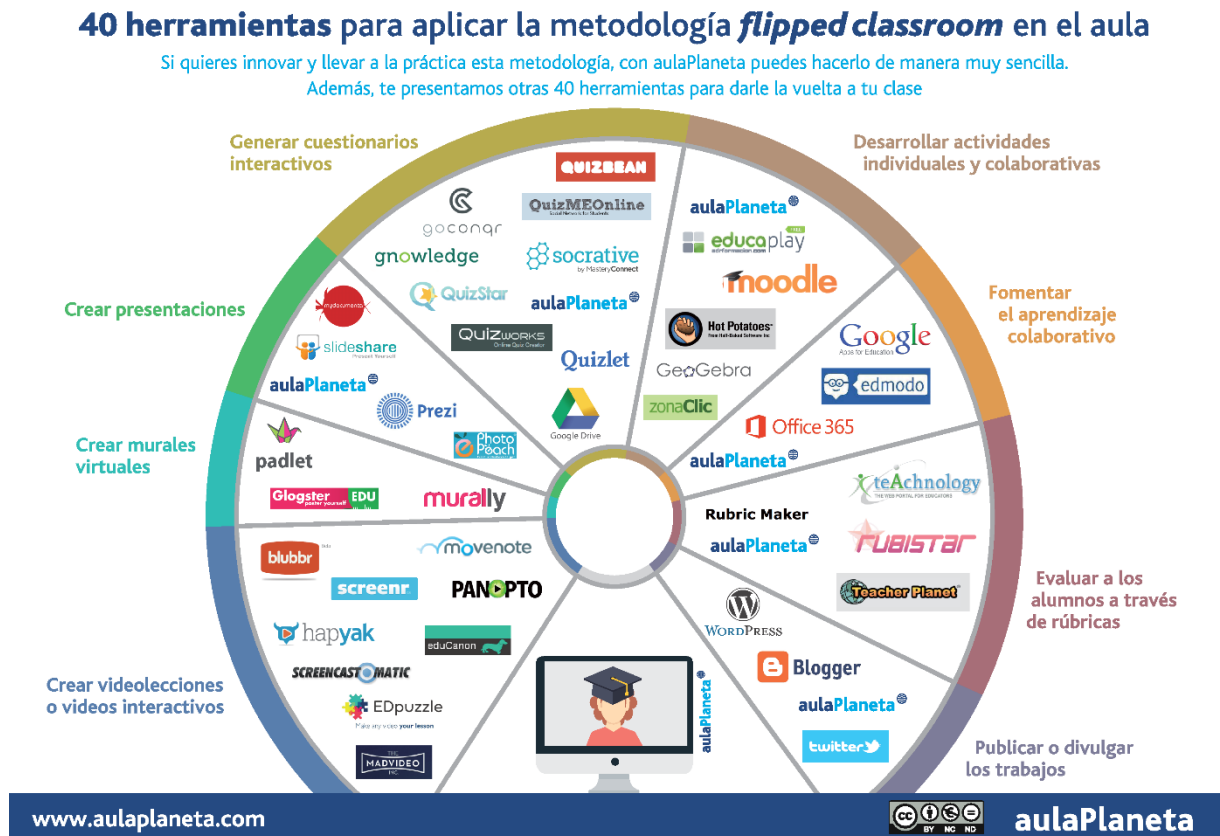
Retamoso (2016) precisa algunas de las herramientas de las que se vale el aula invertida:

- Los videos son recursos que favorecen la comprensión y asimilación de información en tanto que captan fácilmente la atención.
- Los textos constituyen un material que permiten el logro de los aprendizajes de allí que se ponga a disposición total y permanente de los estudiantes.
- Las presentaciones son un recurso con alto potencial de favorecimiento del aprendizaje en tanto integran video, imágenes, textos, enlaces, entre otros.
- Los organizadores visuales sintetizan y jerarquizan las ideas principales de la clase.

A continuación, se presenta un gráfico que permite observar las múltiples posibilidades que tiene un docente a su alcance para presentar los contenidos digitales, así como para interactuar con sus estudiantes antes, durante y después de las sesiones de aprendizaje.

Figura 04:

Herramientas para aplicar el aula invertida.



Tomada de: Aula Planeta. <https://www.aulaplaneta.com>

2.3.2.5 El rol del docente

En la metodología del aula invertida el docente es un facilitador de la asignatura en desarrollo, porque debe identificar, planificar, organizar y crear contenidos pertinentes; en un organizador y orientador de las actividades de enseñanza-aprendizaje, que brinda los insumos, herramientas y el soporte esencial a fin de que los alumnos logren los objetivos de aprendizaje de acuerdo a sus estilos, ritmos y necesidades propias. Como afirma Garralón, M. (2017) “Somos como el GPS redireccionamos siempre que sea necesario pero lo importante es que lleguen al destino que queremos, cada uno es posible que llegue por una carretera distinta”.

Los docentes cumplen su roles específicos en cada una de las etapas del proceso de E-A (Bergmann y Sams, 2012; Retamoso, 2016, Tourón y Santiago, 2015)

Antes de la clase

- Detectar el potencial de los estudiantes, sus habilidades y estrategias de aprendizaje, así como su capacidad de trabajo en equipo.
- Diseña anticipadamente actividades diversas y enriquecidas tomando en cuenta el contexto del estudiante, con proyección a que despierten su interés.
- Anticipa probables dificultades de aprendizaje y formula estrategias para superarlas.

Durante la clase

- Fomenta el trabajo colaborativo de manera sistemática y eficaz.
- Incentiva el aprendizaje por descubrimiento para el afianzamiento de los aprendizajes.
- Promueve principalmente la motivación intrínseca, ya que les ayudará a hacer las cosas por sí mismos.
- Identifica las dificultades que presentan los estudiantes y utiliza estrategias para ayudar al estudiante a superarlas.
- El docente afianza el aprendizaje a través de microlecciones y retroalimentación constante.
- Formula explicaciones complementarias y proporciona recursos adicionales.

Después de la clase

- Proporciona retroalimentación periódica
- Establece espacios para tutoría individual con el propósito de constatar el progreso en logro de aprendizaje.
- Motiva regularmente y establece un sistema de avisos y recordatorios para el cumplimiento de las tareas durante todo el desarrollo del curso.
- Se apoya para la comunicación y para la presentación de contenidos en las TIC, usa el correo electrónico, aula virtual, redes sociales, entre otros.

Este método evita explicaciones intrascendentes del docente, ya que se pone al alcance de los estudiantes información sustancial, precisa y pertinente a través de infografías, videos, presentaciones, imágenes, textos, etc. Las clases optimizan los tiempos para la puesta en práctica de los aprendizajes de mayor complejidad (Garraón, 2017).

2.3.2.6 El rol del estudiante

Bajo este nuevo enfoque el principal responsable de su aprendizaje y por tanto desempeña un rol activo en su educación. Rol que puede desagregarse según los momentos de la clase:

Antes de la clase

- Se familiariza anteladamente con los contenidos de la clase haciendo uso de los recursos tecnológicos.
- Los estudiantes tienen acceso permanente un paquete de contenidos selectos y debidamente organizados y acompañados de preguntas orientadoras y de control.
- Los estudiantes tienen en su acercamiento al material formulan preguntas significativas.

Durante la clase

- Formulan preguntas específicas pertinentes que les permiten absolver sus dudas y redirigir su aprendizaje.
- Siguen las recomendaciones proporcionadas por el docente,
- Analizan, evalúan y crean sobre los contenidos revisados previamente
- Deciden quién integrará su equipo para el trabajo colaborativo y realizan las actividades con sus pares para profundizar sus conocimientos.
- Participa activamente, preguntando, practicando, desarrollando, resolviendo y trabajando en equipo.

Después de la clase

- Exploran material complementario para reforzar sus aprendizajes
- Completan las actividades fuera de la clase.

2.3.2.7 Ventajas para el estudiante

A continuación, se describen las ventajas de mayor relevancia:

- **Personalización:** se respeta los ritmos de aprendizaje al darle al estudiante el acceso permanente al material de clase.
- **Motivación:** mejora la actitud del estudiante hacia el proceso aprendizaje al ser un formato atractivo debido al uso de las TIC.
- **Colaboración:** permite incrementar la interacción para la resolución de problemas de modo interactivo y creativo a través del trabajo en equipos. Esto gracias a que el docente cuenta con mayor tiempo para crear las condiciones necesarias.
- **Competencia digital:** consigue perfeccionar el dominio de las herramientas tecnológicas, ya que los estudiantes hacen uso continuo de las TIC.
- **Optimización del tiempo:** mejora el aprovechamiento del tiempo, ya que traslada las actividades básicas son trasladadas fuera del aula y el docente cuenta con mayor tiempo para las tareas más complejas.
- **Autonomía personal:** permite el empoderamiento del estudiante para planear y organizar sus actividades; de ese modo aprende a aprender y favorece la autonomía y compromiso porque se hace corresponsable de su aprendizaje.

2.3.2.8 Beneficios para el docente

Los beneficios para los docentes que optan por aplicar esta metodología los beneficios son significativos (Merla, Yañez, 2016; Bergmann y Sams, 2012; Posada, 2017). A continuación se mencionan los cinco beneficios principales:

Competencia Digital: fomenta la familiarización con procedimientos tales como: edición, publicación y difusión de videos, animaciones, presentaciones, podcasts, etc. esto resulta motivador para el estudiante, debido a su manejo de los medios tecnológicos.

Motivación: fomenta el desarrollo de la creatividad e imaginación para la construcción de material y contenido *online*.

Atención a la diversidad: permite disponer mayor tiempo para identificar diferencias de aprendizaje reales entre los estudiantes así como sus ritmos o estilos propios, en consecuencia, permite atenderlos de forma más personalizada.

Optimización del tiempo: permite disponer de mayor tiempo en clase para centrarse en las actividades que realmente desarrollan las competencias de los estudiantes. Es decir, permite utilizar el tiempo en aula para poner en práctica el saber hacer e identificar obstáculos potenciales del aprendizaje.

Mejora el clima del aula: al convertirse el aula en un espacio de interacción y trabajo colaborativo la relación docente estudiante y estudiante-estudiante mejora significativamente.

2.3.2.9 Desventajas

Aun cuando los beneficios y ventajas son múltiples es preciso señalar que como cualquier otra metodología puede presentar desventajas que el docente debe gestionar adecuadamente para evitar un impacto negativo (Albaladejo 2016, Corpeducar, 2017).

Entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

- Los requerimientos de equipos y conexión a internet puede suponer un problema para los estudiantes, ya que las condiciones socioeconómicas de los estudiantes son variables. Mientras unos pueden contar con más de un equipo y conexión de alta velocidad, hay quienes solo cuentan con sus celulares y una conexión limitada de Internet.
- El éxito exige el involucramiento de los estudiantes, ya que, si no revisan y estudian previamente los materiales, no se puede explotar el potencial del método. Esta dificultad se puede complicar si no se controla el miedo escénico, ya que ni estudiantes ni docentes tienen el hábito de grabarse en vídeo, ya que pone en evidencia limitaciones comunicacionales.
- Implica mucho más trabajo para docente y estudiante, ya que exige la realización de actividades adicionales al trabajo presencial. Lo que conlleva un sobreesfuerzo, se

requiere mayor tiempo en buscar recursos, preparar actividades y evaluaciones pertinentes.

- Lograr que todos los estudiantes desarrollen un aprendizaje autónomo de modo uniforme y en los mismos tiempos es complejo. Sin embargo, es posible acercarse a dicho ideal. Para ello es preciso entender que cada estudiante tiene un ritmo y un estilo de aprendizaje definidos. Por tanto, si el docente no activa la motivación intrínseca del estudiantes, este no sentirá lográ realizará un trabajo autónomo efectivo.

Las desventajas expuestas no tienen el propósito de desanimar la aplicación del método, sino, por el contrario, lograr un mejor control de los factores que podrían afectar su aplicación. Además, se trata de transparentar un método que no hizo su aparición para ser superior a los ya existentes, sino para coexistir con los demás y ser una opción adicional o complementaria. Y como todo método, para ser aplicado, deberá evaluarse su aplicación en función de los objetivos o logros de aprendizaje de la asignatura.

Por lo tanto, debe hacerse un uso apropiado del método, es decir su aplicación debe ser intencional y medida.

2.3.2.10 Limitaciones

Múltiples estudios demuestran la efectividad y los beneficios de este método. Sin embargo la literatura también muestra que en ocasiones los resultados no fueron tan favorables como se esperaba (Martínez-Jiménez, Ruiz Jiménez, 2020, Davies y Ball, 2013). Por lo tanto, no puede afirmarse categóricamente que este método es siempre efectivo. Los estudios sobre el método que analizan la efectividad del aprendizaje se están incrementando significativamente y sin duda permitirán identificar con mayor precisión las condiciones y los factores que mejoran sus posibilidades de éxito (Lundin, Bergviken, Hillman, Lantz-Andersson, 2018; O'Flaherty y Craig, 2015).

2.3.2.11 Fases del proceso enseñanza-aprendizaje

Toda metodología implica una secuencia didáctica, es decir, un “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20).

Antes de la clase

Creación de material: el docente selecciona o crea el material pertinente, tales como: vídeos, podcast, infografías, presentaciones, audios, textos selectos, etc. Se recomienda que los vídeos, no excedan los 10 minutos; ya que los estudiantes prefieren vídeos cortos a largos (Sánchez-Rodríguez, et al 2017).

Consulta de material: a fin de que el estudiante se familiarice con términos y hechos y se introduzca los conceptos principales el material debe estar accesible de modo permanente.

Actividades de comprensión: se formulan cuestionarios con preguntas de control para identificar el nivel de familiarización con el material, los niveles de comprensión y la profundización del tema.

Autoevaluación: permite al estudiante evaluarse y medir su nivel de aprehensión de los conceptos claves desarrollados en el material de clase.

Durante la clase

Inicia indagando sobre ideas previas y provocando recuerdos. Motiva para nuevo aprendizaje y establece enlaces y formula cuestiones.

Actividades de seguimiento: En este momento de la clase el docente se centra en los aprendizajes más complejos y profundiza en ellos. Para esta etapa ya el docente identificó cuales son los errores o las distorsiones en la primera etapa de la construcción de sus aprendizajes, por tanto luego de una breve retroalimentación procede a llevar adelante actividades en equipos pequeños. Según CTE (2013) estas actividades pueden ser: la resolución de problemas, el debate, el análisis de casos, investigación guiada, proyectos, talleres,

simulaciones, juego de roles, revisión de textos por pares, mesas redondas, paneles, simposios, etc. Luego se lleva los resultados al pleno de la clase y se genera una síntesis global y se asegura el aprendizaje.

Autoevaluación de cierre: Este tipo de evaluación permite al estudiante ser consciente de la medida en que está logrando los aprendizajes en cada clase. No se trata de que solo el docente conozca cómo va el estudiante en sus niveles de logro. Parte de lograr la autonomía del estudiante es hacerlo copartícipe de los procesos de evaluación. Se puede asignar un valor referencial a dicha autoevaluación a fin de evitar distorsiones en las calificaciones (Hernández, 2017).

2.3.2.12 La satisfacción de los estudiantes

El método del aula invertida brinda a los estudiantes las condiciones para que desarrollen un pensamiento crítico y autónomo. Asimismo, se ha evidenciado la mejora de sus propios procesos de aprendizaje gracias a la interacción colaborativa con los compañeros (Martínez-Jiménez, Ruiz Jiménez, 2020). Estos beneficios son percibidos por los estudiantes, quienes manifiestan su satisfacción con el método, ya que señalan que este método, además de su rendimiento ha mejorado su compromiso y su motivación (Lopes y Soares, 2018).

Existen estudios como el realizado en la Universidad de Jaén (España) durante los años 2018-2019 que se propusieron probar además de la efectividad del método, identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes con el método. Los resultados muestran que una opinión general positiva sobre la metodología del aula invertida. Lo que más satisfacción les genera es que tienen mayores oportunidades de realizar actividades en aula y mantener una evaluación y retroalimentación permanente a lo largo del semestre. Algo que no ocurre en la metodología tradicional, ya que la mayor parte de la actividad práctica queda inconclusa y se programa como una tarea fuera del aula, y mayormente la revisión de las mismas no se acompaña con la debida retroalimentación.

En síntesis, se puede concluir afirmando lo siguiente: el método del aula invertida es una propuesta pedagógica que integra e interrelaciona componentes tecnológicos y educativos, y se constituye así en un reto para los docentes que hacen de su razón de ser el que el estudiante

aprenda de modo activo, significativo y motivador, y además que sea capaz de ir construyendo su propio conocimiento durante el proceso de aprendizaje.

Como todo método no tiene una receta, un solo manual o guía única que establezca el procedimiento para implementarlo. En función de las particularidades del contexto y de los actores educativos se deberán realizar los ajustes necesarios que permitan asegurar aprendizajes significativos. Al respecto Flores (2015) recomienda que los docentes continúen realizando investigación a partir de su experiencia con este método. Asimismo, anima a crear propuestas metodológicas que consideren el contexto y la realidad de los estudiantes a fin de lograr un impacto real y pertinente en el aprendizaje de los estudiantes.

Como cualquier método, el éxito en su implementación dependerá de múltiples factores, el docente, los estudiantes, el nivel educativo, la naturaleza de la asignatura, entre otros. Sin embargo, el componente tecnológico que forma parte de la esencia de este método lo hace atractivo para una población de estudiantes que está inmersa por completo en el uso de las TIC (Melo y Sánchez, 2017). Literalmente la tecnología está alcance de la mano, ya que el celular actual es una minicomputadora multifuncional que permite acceder a internet y a través de esta tecnología a una serie de programas, aplicaciones, recursos, materiales, experiencias, etc. que enriquecen y potencian los aprendizajes de nuestros estudiantes.

El método del aula invertida tiene potencial de ser aplicado en diferentes niveles formativos, se puede leer experiencias en la web sobre su aplicabilidad en asignaturas de diferente naturaleza. Se trata de un método con mucha perspectiva de crecimiento en el tiempo. Flores (2015) afirma al respecto que es de esperar que a medida que las tecnologías y la banda ancha sean más accesibles, y se genere una mayor integración entre tecnología y educación se incrementará el interés por este método de enseñanza, que muchos ya definen como un enfoque o modelo educativo.

2.4. Definición de términos básicos

Aula invertida

“Enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que

el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso” (FLN, 2014).

Método de enseñanza

“El método de enseñanza es la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña que expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso para el logro de los objetivos de enseñanza” (Navarro y Samón, 2017).

Texto Argumentativo

“Un texto argumentativo es una organización textual centrada en el juicio y en la toma de una postura respecto de algún asunto polémico. Dicha acción implica que se defenderá la posición que se asuma a través de una serie de razones. Es por ello que este tipo de escrito tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir o convencer a un receptor” (Rosado, 2012).

Argumentación

“Procedimiento por el cual una persona o grupo de personas, intenta persuadir a un auditorio para que adopte determinada posición, recurriendo a argumentos que buscan demostrar la validez de lo propuesto” (Haidar, 1999).

Persuasión

“Acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario (persona o grupo) apelando más a sus emociones, deseos, temores, prejuicios y todo lo relacionado con el mundo de los afectos, que a su raciocinio” (Díaz, 2009).

Producción Textual

“Elaboración lingüística de un texto donde se plasman las ideas-clave (esquemas) en frases, oraciones y párrafos, a través de definiciones, explicaciones, justificaciones, ejemplos, etc. La producción textual cuenta con tres fases: la enunciación, la revisión y la edición” (Carneiro, 1996).

2.5 Fundamentos teóricos que sustentan la hipótesis

La base teórica que sustenta la hipótesis tiene como eje a la efectividad demostrada de las metodologías activas (Martínez-Garrido, 2015). El aula invertida es un método activo, ya que está centrado en que los estudiantes realicen actividades significativas, reflexionen sobre su práctica y sus logros de aprendizaje, promueve el manejo de materiales, la adaptación de los contenidos, la elaboración y transformación del material objeto de conocimiento, y la flexibilización del tiempo en función de las formas propias de aprender y de sus ambientes de aprendizaje (Luelmo, 2018; Bonwell, 1991).

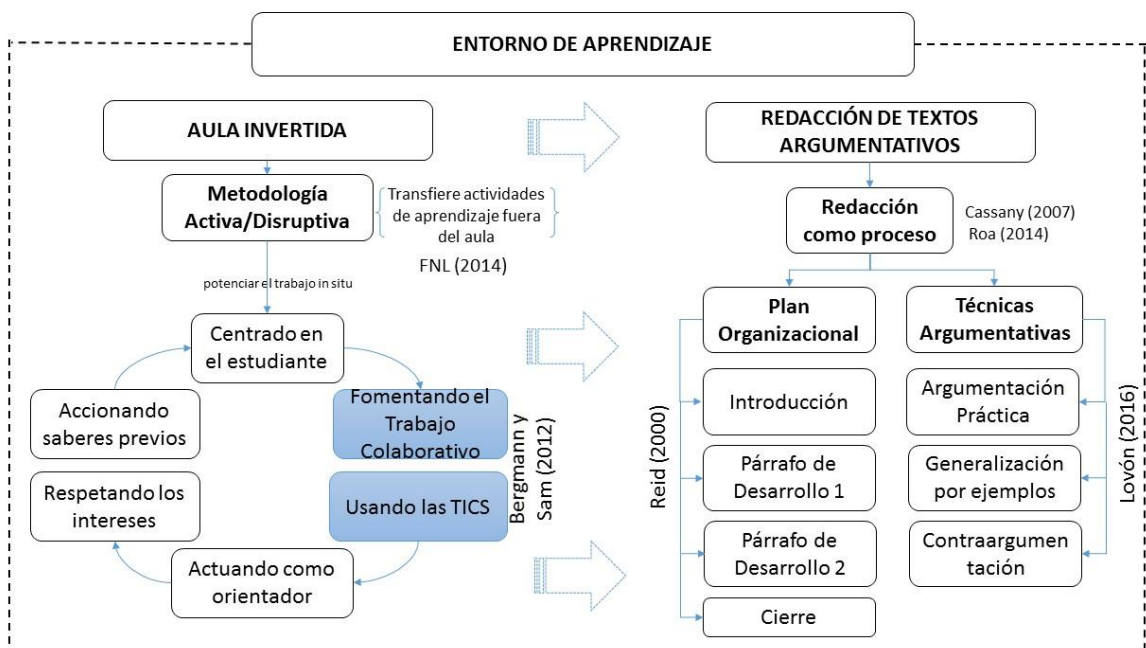
La efectividad de esta metodología fue prevista y validada en sucesivos reportes del *NMC Horizon Report*, un informe anual que analiza las tendencias, retos y progresos tecnológicos que tengan alta probabilidad de impactar en los logros de aprendizajes. Sucesivamente, en el 2014 y 2015, se proyectó la incorporación exitosa del *Flipped Classrooms*. En 2017 se le reconoció su efectividad y se señaló que su éxito radicaba en que permitía la reestructuración del tiempo que se utiliza en el aula, para acompañar al estudiante en el desarrollo de capacidades complejas y el fomento del trabajo colaborativo (Johnson, Adams, Estrada, y Freeman, 2014, 2015).

Ahora bien, el proceso de redacción, sobre todo la argumentativa exige un nivel superior de dominio de la competencia comunicativa. No son pocos los casos en los que los docentes deben llenar vacíos de aprendizajes no adquiridos: conocimiento de estrategias de comprensión lectora, dominio de la gramática, organización del proceso de redacción, entre otros. Parte de estas carencias, pueden ser comprimidas en material audiovisual que el estudiante desarrolle de modo autónomo. Solo de este modo se genera el espacio para llevar a cabo la conocida sentencia “A escribir se aprende escribiendo”. Para lograr este objetivo es necesario los estudiantes participen, inicialmente de modo colectivo en las actividades de aprendizaje programadas intencionalmente. Pueden trabajar en equipos pequeños, de ese modo aprenden a interactuar con los demás, y por otro lado superan los bloqueos de creatividad que surgen nivel individual, en equipo cualquier miembro puede generar la idea creativa. Asimismo, Moreno y Zurita (2009) señalan que a fin de fomentar un clima agradable el proceso de redacción requiere de introducir el factor lúdico y de competición. Para ello, es necesario generar condiciones, tales como: la motivación, promover la imaginación y creatividad, así como fomentar la reflexión pre y post redacción. Para todo esto es necesario ganar la mayor cantidad de tiempo posible en el aula,

reduciendo las secciones de desarrollo teórico y de contenidos. Los mismos que al presentarlos de modo audiovisual pueden consumirlos en sus propios tiempos y con sus propias formas de aprender.

Figura 05:

Mapa conceptual que sustenta la hipótesis



2.6 Hipótesis

2.6.1 Hipótesis General

- La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental, con respecto al grupo control.

2.6.2 Hipótesis Específicas

- La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de la introducción del texto argumentativo respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.
- La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de la generalización a partir de ejemplos, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.
- La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de la contraargumentación, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.
- La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción del cierre del texto argumentativo, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

2.7 Variables

El presente estudio pretende identificar relaciones de causalidad entre dos variables. La variable independiente (X), un programa de enseñanza-aprendizaje aplicando el método del aula invertida, interviene modificando favorablemente y de modo significativo el estado de la variable dependiente (Y), nivel de logro en la producción de textos argumentativos.

Variable Independiente (X)

Método del aula invertida (X)

Variable Dependiente (Y)

Nivel de logro en la producción de textos argumentativos (Y)

Operacionalización de variables:

Definición conceptual de la Variable Independiente (X): Método del aula invertida (X)

Método activo centrado en el estudiante en el que la información teórica se transmite previamente a los estudiantes haciendo uso de las TIC, los mismos que deben ser estudiados

fuera del aula para desarrollar actividades de mayor complejidad en el aula mediante el trabajo en equipo y bajo la orientación permanente del docente.

Definición Operacional

Método activo que atraviesa principalmente las siguientes dimensiones, factores e indicadores:

Tabla 1:

Operacionalización de la variable independiente: Método del Aula Invertida

| Dimensiones | Factores | Indicadores |
|----------------------|---|---|
| PLANIFICACIÓN | Planificación | Se toman en cuenta las competencias definidas por la institución. Se definen temas y logros de aprendizaje alineados a la competencia de la asignatura Se proponen ideas y recursos motivadores Se planifica actividades de todo el proceso de E-A |
| | Elaboración de Material | Se diseñan y elaboran los materiales que permitirán familiarizarse a los estudiantes con los temas claves. Se formula un cuestionario con preguntas de control |
| | Estudios de materiales fuera de aula | Se comparten los materiales seleccionados o elaborados y se sensibiliza para motivar su estudio. Se les indica que completen las preguntas de control y que anoten y compartan sus dudas |
| | Planteamiento de las sesiones | Se preparan las sesiones en función de las necesidades e intereses del estudiante. Se planifican actividades colaborativas e individuales que promuevan el aprendizaje activo. |
| EJECUCIÓN | Absolución de Consultas | Se inicia repasando las preguntas de control y resolviendo las dudas de los estudiantes sobre el material estudiado previamente. Se utilizan materiales didácticos y se fomenta la participación activa. |
| | Consolidación del Aprendizaje | Se inicia el desarrollo de actividades que consolidarán el logro del aprendizaje |

| | | |
|-------------------|---|--|
| | | Considerando las diferencias individuales y grupales se asignan actividades y ejercicios pertinentes. |
| | Trabajos en equipos reducidos | El trabajo colaborativo puede durar más de una sesión Se formulan retos de aprendizaje: Desarrollo de proyectos, discusiones controversiales, investigaciones, análisis de casos, resolución de problemas, etc. |
| | Aprendizaje On line | Se fomenta el uso de recursos tecnológicos y plataformas virtuales de comunicación para el trabajo en equipos. Se realiza un análisis del avance en el nivel de logro |
| | Repaso y revisión de saberes | Se exponen los resultados de las revisiones de los trabajos en el pleno de la clase. Se solicita que verbalicen sus aprendizajes y la experiencia de las actividades y el trabajo en equipo. Se absuelven las dudas finales. |
| EVALUACIÓN | Medición y valoración de los logros de aprendizaje | Se evalúa mediante rúbricas donde figuren las competencias, variables, criterios e indicadores previamente establecidos y comunicados. Se comparten los resultados y se da instrucciones para la autoevaluación y coevaluación. |

Definición conceptual de la Variable dependiente (Y): Redacción de textos argumentativos (Y)

Producir un texto argumentativo con cohesión, coherencia, adecuado para un contexto académico formal, y aplicando estrategias retóricas que permitan sustentar una postura frente a un tema, de manera convincente.

Tabla 2:*Operacionalización de la variable dependiente: Redacción de textos argumentativos*

| Dimensiones | Indicadores | Instrumento |
|---|---|--------------------|
| Redacción de Párrafo Introdutorio | Muestra un contexto adecuado, una controversia pertinente, y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en la planificación y está redactada con claridad y precisión. | |
| Redacción de Párrafo de Desarrollo | <p>Emplea adecuadamente las técnicas argumentativas de generalización a partir de ejemplos, y de contraargumentación, de modo que estas contribuyan al desarrollo de todos los argumentos o contraargumentos.</p> <p>Utiliza recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada.</p> <p>Utiliza las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) exigidas en el contexto académico.</p> | Rúbrica |
| Párrafo de Cierre | Produce un aporte propio desarrollado recomendaciones o sugerencias claras precisas y factibles. | |

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, Tipo, método y diseño de la investigación

La presente investigación tiene un enfoque de tipo cuantitativo. Se asume esta metodología porque el presente estudio se propone una serie de hipótesis, se diseña un plan para probarlas; se miden las variables y se transforman en valores numéricos para su posterior análisis mediante técnicas estadísticas, todo, con el propósito de extraer resultados que puedan generalizarse a una población mayor.

Corresponde a un tipo de investigación aplicada. Al respecto Barriga (2005) precisa que este tipo de investigación resuelve problemas de los medios técnicos para transformar la realidad o para organizar mejor la acción. Asimismo, señala que mientras la investigación teórica o básica se preocupa por producir cuerpos de conocimiento y validar su verdad o falsedad, las investigaciones aplicadas se rigen por la eficacia de los medios tecnológicos que producen.

Además, se desarrolla mediante el método explicativo, ya que se investigan el nivel de influencia que tiene un fenómeno o variable determinada sobre otra. Solís (1991) explica que este método se utiliza principalmente en ciencias fácticas, ya que se trata de controlar algunas variables y examinar su influencia sobre determinados fenómenos, y generalmente se comparan los resultados con otros fenómenos que no han tenido manipulación controlada de variables.

Se plantea un diseño cuasiexperimental, ya que se trabajará con grupos intactos y no se asignarán aleatoriamente los participantes a las condiciones experimentales. Campbell (1988) señaló: "(...) podemos distinguir los cuasiexperimentos de los experimentos verdaderos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos" (p. 191). Asimismo, se utilizará un diseño con preprueba y posprueba, con grupo de control no aleatorio. Este tipo de Diseño según Ary, Jacobs, y Razavieh (1992) es ideal para situaciones del ámbito académico debido a que no se pueden modificar horarios ni organizar los grupos en función del estudio. Solo queda utilizar los grupos respetando su distribución. En este tipo de diseño se utiliza un

grupo experimental y un grupo control. Asimismo, antes y después de la aplicación del experimento se registran datos y se captan medidas o valores claves de cada sujeto.

Tabla 3:

Diseño con pre y pos prueba, con grupo de control no aleatorio

| Grupos | Preprueba | Variable Independiente | Posprueba |
|--------|-----------|------------------------|-----------|
| E | Y1 | X | Y2 |
| C | Y1 | -- | Y2 |

Nota: E= Grupo Experimental; C=Grupo de Control; Y1=Preprueba; Y2= Posprueba; X=Experimento

El gráfico representa la existencia de dos grupos: Experimental (E) y Control (C). Con el grupo “C” de estudiantes se desarrolla sesiones de aprendizaje mediante el método tradicional para desarrollar habilidades de redacción de textos argumentativos. Con el grupo “E” de estudiantes se desarrollará un programa de enseñanza-aprendizaje desarrollado bajo el método del aula invertida (X). El diseño en mención norma que la variable dependiente (Y), que para el presente ejemplo representaría el nivel de logro en la producción de textos argumentativos, sea medida, antes y después del cambio de la metodología. De esta manera, para la comprobación de la hipótesis se realizará el análisis estadístico por pares: (Y1, Y2).

3.1.1 Control de variables extrañas

En esta sección es preciso distinguir entre los experimentos verdaderos y los cuasiexperimentos. Los elementos claves de todo experimento verdadero son el control de las variables extrañas y la aleatorización, no así los cuasiexperimentos, que no suelen desarrollar un control estricto de las variables extrañas, por lo que se tiende a cuestionar la validez interna; tampoco se asignan aleatoriamente los sujetos a los grupos experimental y de control, lo que compromete la validez externa del estudio. Sin embargo, los cuasiexperimentos comparten con los experimentos verdaderos un criterio que resulta fundamental para considerarlos científicos, a saber: manipulan directamente la variable independiente. Entonces, los criterios más importantes y definitivos para clasificar una investigación como verdaderamente experimental, son: la aleatoriedad y la manipulación de la variable independiente (Salas, 2013).

Considerando que en el presente estudio la variable independiente es el Programa de enseñanza-aprendizaje con el método del aula invertida (X) y la variable dependiente es el Nivel

de logro en la producción de textos argumentativos (Y) se establecieron las siguientes técnicas para el control de las variables extrañas:

- Mantener las condiciones del desarrollo del programa en ambos grupos constantes a lo largo de investigación. De esta manera, la variable extraña aparecerá con valores similares para todos los sujetos.
- Aplicar criterios de inclusión y exclusión: Permitirá la homogeneización de las condiciones experimentales.
- Control estadístico: El análisis de covarianza resulta de utilidad en escenarios en los que no se pueden elegir sujetos aleatoriamente o con determinados criterios, ya que permite lograr control sobre las diferencias entre los sujetos a través de una ecuación de regresión, el ajuste de las medias de las variables y el grado de significación entre ellas.

Cabe señalar que aunque las circunstancias no permitieron agrupar en base a algún criterio ni aleatorizar, se midieron algunas variables extrañas (Género, estilo docente, horario de estudios, asistencia a clases, nivel de comprensión lectora y conocimientos previos) antes del estudio para determinar si existe diferencia significativa entre ambos grupos. Estas variables son:

- Género de los estudiantes: grupos mixtos.
- Estilo docente: el mismo profesor enseñó a ambos grupos.
- Horario de estudios: ambos grupos estudiaron en el turno mañana.
- Asistencia a clases, fueron considerados aquellos alumnos que asistieron como mínimo al 80% de clases.
- Conocimientos previos: Los dos grupos iniciaron con niveles de logro similares. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en iguales posiciones al inicio, ya que en el grupo de control el 78.26% se encontraban dentro del nivel de logro “Básico” y en el grupo experimental el 77.76% se ubicó dentro del mismo nivel.
- Nivel de comprensión lectora: se aplicó el Test de Comprensión Lectora (Forma abreviada) de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos. Los dos grupos evidenciaron similares con niveles de comprensión. Grupo experimental (57% Nivel medio, 42% Nivel Alto, 1% Nivel bajo), Grupo de Control (54% Nivel medio, 45% Nivel Alto y 1% Nivel bajo)

3.2 Población y muestra

La población está constituida por estudiantes de primer ciclo de la carrera de Derecho, de una universidad privada de Lima. La muestra la conforman 56 estudiantes de la asignatura “Propedéutica Jurídica”, con edades que oscilan entre los 16 y 19 años de edad. Se seleccionó este grupo porque es homogéneo, pues todos pertenecen al mismo ciclo de estudios, tienen edades similares, es su primera matrícula y no han llevado asignaturas de nivelación de lenguaje, y no reciben lecciones particulares en sus hogares, en relación al curso.

Se utilizó el muestreo no probabilístico, ya que como señalan Ary, Cheser y Sorensen (2010) en muchas situaciones de investigación, la enumeración de los elementos de la población –un requisito básico del muestreo probabilístico- es difícil, si no imposible. Por ejemplo: Un director de escuela no permitiría que un investigador extraiga una muestra aleatoria de estudiantes para un estudio, pero sí permitirá utilizar ciertas clases previamente conformadas. Es cierto que en este tipo de muestreo no hay garantía de que todos los elementos de la población tengan la posibilidad de ser incluidos. Sin embargo su ventaja radica en la conveniencia y la economía. El tipo de muestreo no probabilístico utilizado fue el de conveniencia, ya que tiene como una opción el utilizar los casos disponibles para un estudio. En este caso, utilizar los estudiantes de la propia clase del investigador como muestra. Cabe señalar que aunque el muestreo probabilístico es el ideal, en la práctica, el muestreo de conveniencia puede ser todo lo que está disponible para un investigador. En este caso, una muestra de conveniencia es quizás mejor que nada.

La muestra del presente estudio quedó dividida en dos grupos: 33 en el grupo experimental y 23 en el grupo control.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizarán los siguientes instrumentos de colecta de datos:

3.3.1 Rúbrica de evaluación para la redacción de un texto argumentativo

La rúbrica diseñada para este estudio permitirá la evaluación del desempeño de los estudiantes mediante la descripción específica de niveles de logro en la producción de textos argumentativos.

Se prefiere este instrumento, por sobre los demás, debido a que permite identificar con claridad lo que se espera del desempeño del estudiante, además de valorar con precisión sus productos académicos y finalmente proporcionar la retroalimentación necesaria para el aseguramiento del aprendizaje.

Tabla 4:

Rúbrica para la evaluación del logro de redacción de un texto argumentativo

| Secciones del texto | Indicadores |
|------------------------------|---|
| Párrafo Introdutorio | Muestra un contexto adecuado, plantea una polémica pertinente, y la tesis es coherente con la controversia y se formula de modo claro y preciso. |
| Párrafo de Desarrollo | Emplea adecuadamente las técnicas argumentativas de generalización a partir de ejemplos, y de contraargumentación, de modo que estas contribuyan al desarrollo de todos los argumentos o contraargumentos. Utiliza recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. |
| Párrafo de Cierre | Hace un uso adecuado de las normas ortográficas, tales como, grafías, mayúsculas, puntuación, etc., exigidas en los textos formales. Produce un aporte propio desarrollado recomendaciones o sugerencias claras precisas y factibles. |

Validez

Según Canales (2005) la validez es el grado en que un instrumento sirve al propósito para el cual se utiliza, es decir mide realmente lo que se desea medir. Para este efecto la rúbrica diseñada para el presente estudio fue validada, mediante la técnica de juicio de expertos, por 01 especialistas en el área de Lenguaje, y por 02 especialistas en Metodología de investigación y formulación de instrumentos de evaluación.

Tabla 5:*Validaciones de la rúbrica por expertos*

| Especialistas en el área de Lenguaje y ramas afines | Especialistas en elaboración de Instrumentos |
|--|---|
| 01 validaciones | 02 validaciones |

Para el juicio de expertos se usó el método individual, caracterizado por captar información de cada uno de modo independiente. Los resultados de la validación de la rúbrica que se utilizaría para el pre y postest fueron procesados mediante la prueba binomial. A continuación se presentan los resultados de prueba en mención.

Tabla 6:*Resultados de la Prueba Binomial*

| | | | | Prop. observada | Prop. de prueba | Significación Exacta (unilateral) |
|--------|---------|----|----|----------------------------|----------------------------|--|
| Juez 1 | Grupo 1 | Si | 52 | 0,9 | 0,90 | 0,489 |
| | Grupo 2 | No | 5 | 0,1 | | |
| | Total | | 57 | 1,0 | | |
| Juez 2 | Grupo 1 | Si | 57 | 1,0 | 0,90 | 0,002 |
| | Grupo 2 | No | 00 | 0,0 | | |
| | Total | | 57 | 1,0 | | |
| Juez 3 | Grupo 1 | Si | 57 | 1,0 | 0,90 | 0,002 |
| | Grupo 2 | No | 00 | 0,0 | | |
| | Total | | 57 | 1,0 | | |

Hipótesis Estadística que se aplica para cada uno de los Jueces:

Ho: La proporción de preguntas aceptadas en el instrumento es igual al 90%

H1: La proporción de preguntas aceptadas en el instrumento es mayor al 90%

Tabla 7:

Niveles de significancia otorgados por los jueces en el proceso de validación

| Conclusiones | Significación Unilateral |
|--|---------------------------------|
| La proporción de preguntas del instrumento aceptadas por el Juez 1 igual al 90% | 0.489 > 0.05, se acepta Ho |
| La proporción de preguntas del instrumento aceptada por el Juez 2 es mayor al 90% | 0.002 < 0.05 Se rechaza Ho |
| La proporción de preguntas del instrumento aceptadas por el Juez 3 es mayor al 90% | 0.002 < 0.05, se rechaza Ho |

Por lo tanto se demuestra la validez del instrumento a la promoción igual 90% y mayor al 90% de las preguntas aceptadas por los jueces, lo cual conduce a afirmar que es factible la aplicación del instrumento porque se ha demostrado la validez a través del juicio de expertos.

Confiabilidad

Según Canales (2005) este concepto se refiere al “grado de confianza que tenemos respecto a la información que brinda un instrumento (...)” (p.92) en cuanto precisión, estabilidad y margen de error. En esta investigación se verifica la confiabilidad del instrumento mediante el método estadístico de Alfa de Cronbach haciendo uso del software estadístico IBM *Statistic SPSS* versión 26 y se aplicará la estadística descriptiva.

George y Mallery (2003) establecieron los siguientes valores de alfa de Cronbach para determinar el coeficiente alfa de fiabilidad:

- Coeficiente alfa > 0.9 a 0.95 (excelente)
- Coeficiente alfa > 0.8 (bueno)
- Coeficiente alfa > 0.7 (aceptable)
- Coeficiente alfa > 0.6 (cuestionable)
- Coeficiente alfa > 0.5 (pobre)
- Coeficiente alfa > 0.4 (inaceptable)

Teniendo en cuenta los criterios antes mencionados se procede al análisis de los resultados obtenidos

Tabla 8:*Resumen de procesamiento de casos*

| Casos | N | % |
|--------------|-----------|--------------|
| Válido | 34 | 100,0 |
| Excluido | 0 | 0,0 |
| Total | 34 | 100,0 |

Tabla 9:*Análisis de fiabilidad de la rúbrica del grupo experimental*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N° de elementos |
|-------------------------|--|------------------------|
| 0,722 | 0,726 | 4 |

Se obtiene un coeficiente de 0.722 que determina que el cuestionario del grupo experimental tiene una confiabilidad aceptable, ya que un valor del coeficiente alfa > 0.7 es aceptable.

Tabla 10:*Análisis de fiabilidad de la rúbrica del grupo control*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N° de elementos |
|-------------------------|--|------------------------|
| 0,850 | 0,854 | 4 |

Se obtiene un coeficiente de 0.727 que determina que el cuestionario del grupo de control tiene una confiabilidad buena, ya que un valor de coeficiente alfa > 0.8 es bueno.

3.3.2 Procedimientos para la recolección de datos

Los datos relacionados a la variable dependiente serán recogidos en momentos distintos, antes y después del cambio de la metodología.

3.4 Descripción de procedimientos de análisis

El detalle del uso del instrumento y de su análisis fue como sigue:

El pretest: la prueba de entrada consistió en la redacción de un texto argumentativo, se aplicó a 56 estudiantes (23 del grupo control y 33 del grupo experimental) al inicio de la segunda unidad de la asignatura, el objetivo fue determinar el nivel de logro inicial de ambos grupos respecto de la redacción de un texto argumentativo antes de la aplicación del método del aula invertida.

El postest: la prueba de salida consistió en la redacción de un texto argumentativo, se aplicó a ambos grupos durante las últimas dos semanas de clase, es decir, al término de la cuarta unidad de la asignatura.

Ambas pruebas fueron calificadas mediante la rúbrica validada por juicio de expertos y adecuada a la escala vigesimal, y de acuerdo a los siguientes niveles de logro:

- Básico : 0 -10
- En proceso : 11- 12
- Logrado : 13- 16
- Logrado sobresalientemente : 17-20

La información recopilada se organizó en un registro de calificaciones, para lo cual se empleó el programa Microsoft Excel 2013. Para realizar el análisis de datos se utilizó el programa SPSS 26. Se usó la estadística descriptiva para las frecuencias y la distribución de acuerdo con los baremos contruidos, y para la validación de las hipótesis se utilizó la estadística inferencial.

La colecta de datos inició con la validación y aplicación de la rúbrica. Se aplicaron pruebas de pretest a ambos grupos para recoger cuantitativamente información acerca del nivel de logro de redacción de un texto argumentativo. A los estudiantes del grupo experimental se aplicó un programa de sesiones de aprendizaje basado en el método del aula invertida, mientras que en el grupo control se ejecutaban sesiones de aprendizaje bajo un formato tradicional, sin sacrificar la calidad de la enseñanza, es decir, una metodología en la que el docente es el protagonista y toda la actividad del docente y del estudiante es ejecutada en clase. Culminadas las sesiones a ambos grupos se les aplicó el postest para medir los resultados cuantitativamente.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Esta sección presentará tablas de frecuencias y gráficos estadísticos que muestran los resultados obtenidos en las pruebas de pretest y postest a los grupos experimental y control, las cuales han sido registradas en una base de datos, para lo cual se utilizó el SPSS y Excel.

4.1 Resultados

4.1.1 Análisis descriptivo

Tabla 11:

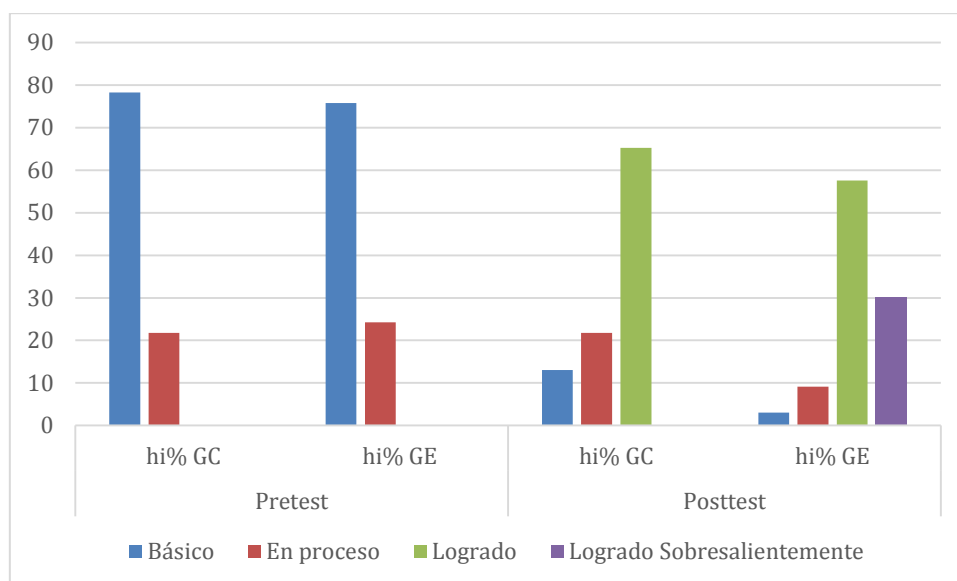
Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos

| Niveles de Logro | Pretest | | | | Postest | | | |
|----------------------------|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo Control | | Grupo Experimental | | Grupo Control | | Grupo Experimental | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Básico | 18 | 78.26 | 25 | 75.76 | 3 | 13.04 | 1 | 3.03 |
| En proceso | 5 | 21.74 | 8 | 24.24 | 5 | 21.74 | 3 | 9.09 |
| Logrado | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 65.22 | 19 | 57.58 |
| Logrado Sobresalientemente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 30.30 |
| TOTAL | 23 | 100 | 33 | 100 | 23 | 100 | 33 | 100 |

Datos: f=frecuencia (número de estudiantes)

Figura 06:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos



En la Tabla 11 y la Figura 06, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en iguales posiciones al inicio, ya que el grupo de control tenía un nivel de logro “Básico” del 78.26% y el grupo experimental presentaba un porcentaje de 77.76%. Mientras que, en el posttest, hubo diferencias significativas el grupo de control alcanzó “Logrado Sobresalientemente” fue 0%, sin embargo, en el grupo experimental alcanzó el 30.30%. Asimismo se observa que el grupo experimental obtuvo un nivel de logro acumulado del 87.88% entre “Logrado” (57.58%) y “Logrado Sobresalientemente” (30.30%).

Tabla 12:

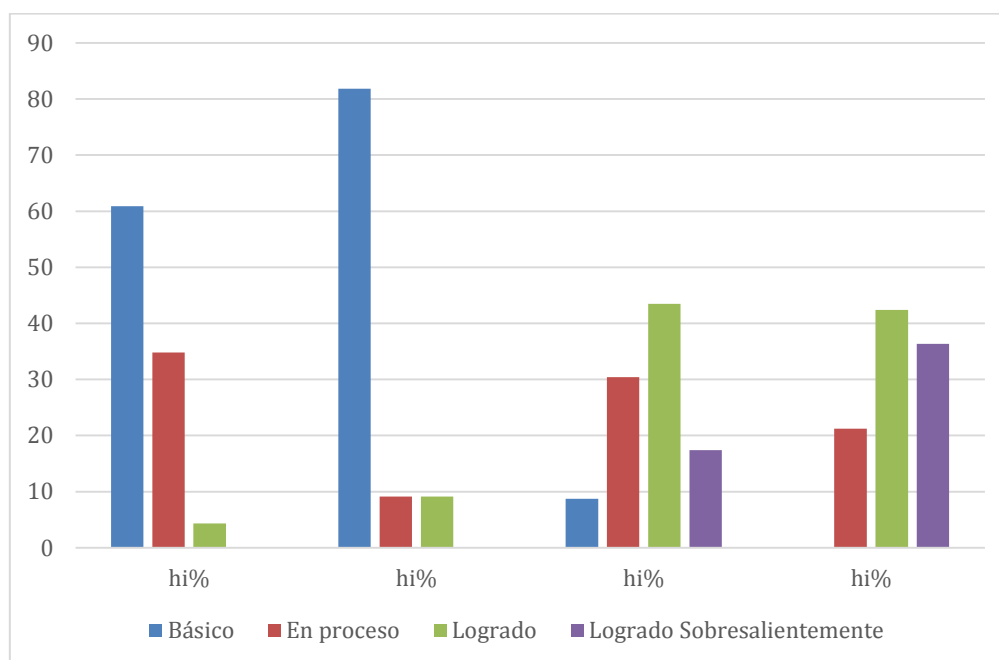
Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: párrafo de introducción

| | Pre test | | | | Postest | | | |
|----------------------------|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo Control | | Grupo Experimental | | Grupo Control | | Grupo Experimental | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Básico | 14 | 60.87 | 27 | 81.82 | 2 | 8.7 | 0 | 0 |
| En proceso | 8 | 34.78 | 3 | 9.09 | 7 | 30.43 | 7 | 21.21 |
| Logrado | 1 | 4.35 | 3 | 9.09 | 10 | 43.48 | 14 | 42.42 |
| Logrado Sobresalientemente | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 17.39 | 12 | 36.36 |
| TOTAL | 23 | 100 | 33 | 100 | 23 | 100 | 33 | 100 |

Datos: f=frecuencia (número de estudiantes)

Figura 07:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: párrafo de introducción



En la Tabla 12 y la Figura 07, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: Párrafo de introducción. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en iguales posiciones al inicio, incluso se observa una ligera desventaja por parte del grupo experimental, ya que un 81.82% que alcanzaba un nivel de logro “Básico”, frente al 60.87% del grupo control. En el postest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el control alcanzó “Logrado” fue 43.48% y el experimental 42.42%, sin embargo, alcanzó el 36.36% en el nivel “logrado sobresalientemente”. Asimismo se observa que el grupo experimental obtuvo un nivel de logro acumulado del 78.78% entre “Logrado” (42.42%) y “Logrado Sobresalientemente” (36.36%).

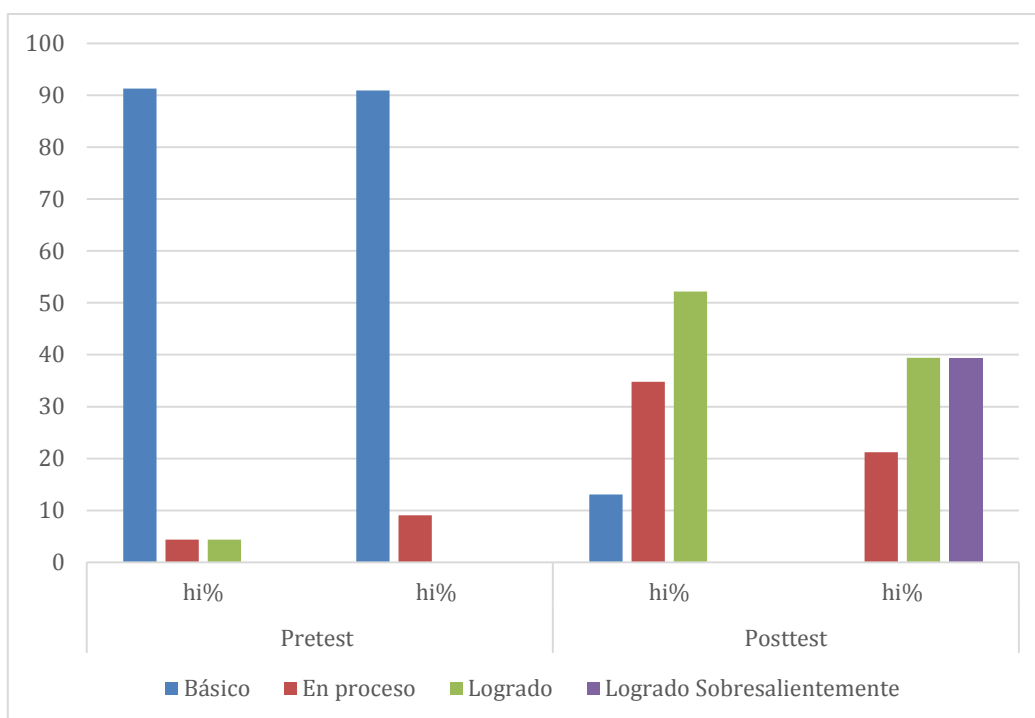
Tabla 13:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: generalización a partir de ejemplos

| | Pretest | | | | Postest | | | |
|----------------------------|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo Control | | Grupo Experimental | | Grupo Control | | Grupo Experimental | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Básico | 21 | 91.3 | 30 | 90.91 | 3 | 13.04 | 0 | 0 |
| En proceso | 1 | 4.35 | 3 | 9.09 | 8 | 34.78 | 7 | 21.21 |
| Logrado | 1 | 4.35 | 0 | 0 | 12 | 52.17 | 13 | 39.39 |
| Logrado Sobresalientemente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 39.39 |
| TOTAL | 23 | 100 | 33 | 100 | 23 | 100 | 33 | 100 |

Figura 08:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: generalización a partir de ejemplos



En la Tabla 13 y la Figura 08, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: generalización a partir de ejemplos. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en iguales posiciones al inicio, con un 90% de estudiantes en el nivel “Básico”. En el posttest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el control alcanzó el nivel “Logrado” en un 52.17% y el experimental 39.39%, sin embargo, en este un 39.39 % alcanzó el nivel de “Logrado sobresalientemente”. Asimismo se observa que el grupo experimental obtuvo un nivel de logro acumulado del 78.78% entre “Logrado” (39.39%) y “Logrado Sobresalientemente” (39.39%).

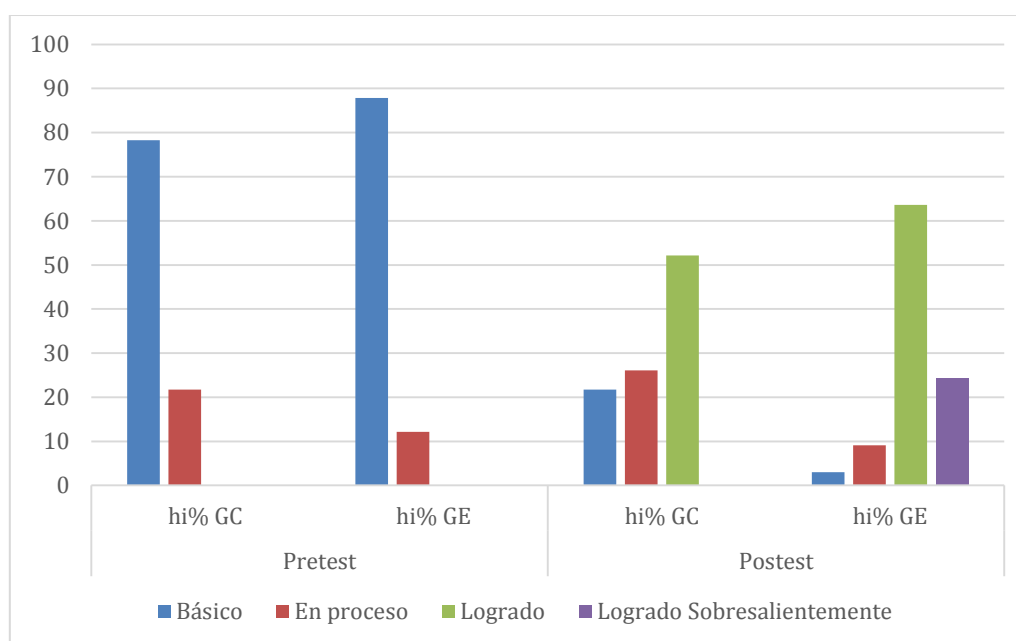
Tabla 14:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: contraargumentación

| | Pre test | | | | Postest | | | |
|----------------------------|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo Control | | Grupo Experimental | | Grupo Control | | Grupo Experimental | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Básico | 18 | 78.26 | 29 | 87.88 | 5 | 21.74 | 1 | 3.03 |
| En proceso | 5 | 21.74 | 4 | 12.12 | 6 | 26.09 | 3 | 9.09 |
| Logrado | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 52.17 | 21 | 63.64 |
| Logrado Sobresalientemente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 24.24 |
| TOTAL | 23 | 100 | 33 | 100 | 23 | 100 | 33 | 100 |

Figura 09:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: contraargumentación



En la Tabla 14 y la Figura 09, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: contraargumentación. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en similares niveles de logro, incluso el grupo experimental presentaba un mayor número de estudiantes (87.88%)

en el nivel de logro “Básico”, mientras el grupo control solo el (78.26%). En el posttest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el control alcanzó el nivel “Logrado” en un 52.17% y el experimental 63.64%, sin embargo, en este un 24.24 % alcanzó el nivel de “Logrado sobresalientemente”. Asimismo se observa que el grupo experimental obtuvo un nivel de logro acumulado del 87.88% entre “Logrado” (63.64 %) y “Logrado Sobresalientemente” (24.24%).

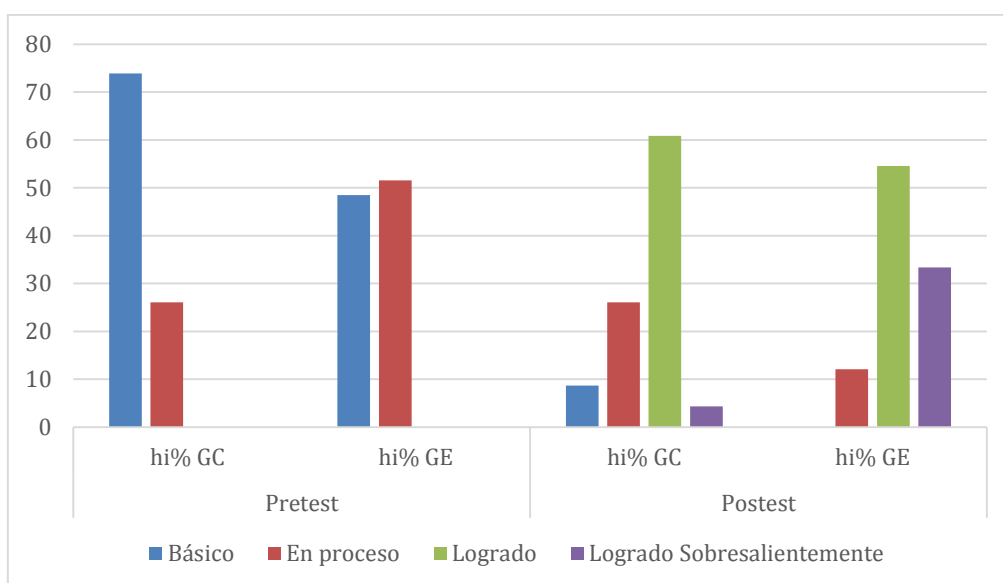
Tabla 15:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: párrafo de cierre

| | Pre test | | | | Postest | | | |
|----------------------------|---------------|------------|--------------------|------------|---------------|------------|--------------------|------------|
| | Grupo Control | | Grupo Experimental | | Grupo Control | | Grupo Experimental | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Básico | 17 | 73.91 | 16 | 48.48 | 2 | 8.7 | 0 | 0 |
| En proceso | 6 | 26.09 | 17 | 51.52 | 6 | 26.09 | 4 | 12.12 |
| Logrado | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 60.87 | 18 | 54.55 |
| Logrado Sobresalientemente | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4.35 | 11 | 33.33 |
| TOTAL | 23 | 100 | 33 | 100 | 23 | 100 | 33 | 100 |

Figura 10:

Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: párrafo de cierre



En la Tabla 15 y la Figura 10, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: párrafo de cierre. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en similares niveles de logro, ya que en ambos grupos el 100% de los estudiantes se encontraba entre los niveles “Básico” y “En Proceso”. En el postest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el control alcanzó el nivel “Logrado” en un 60.87% y el experimental 54.55%, sin embargo, en este un 33.33 % alcanzó el nivel de “Logrado sobresalientemente”. Asimismo se observa que el grupo experimental obtuvo un nivel de logro acumulado del 87.88% entre “Logrado” (54.55%) y “Logrado Sobresalientemente” (33.33%).

4.1.2 Estadísticos Inferenciales

Análisis del pre test: Demostración de homogeneidad de las unidades experimentales

Se va a probar que en las hipótesis para evaluar la variable en el Pre test si los grupos (control y experimental) tienen los mismos parámetros al inicio del experimento, el cual permitirá comparar ambos grupos:

H₀: $\mu_c = \mu_E$

H₁: $\mu_c \neq \mu_E$

Para poder utilizar la prueba de hipótesis paramétricas (t-Student) o no paramétricas (Mann-Whitney) se evalúa el contraste de normalidad, para lo cual se formula las siguientes hipótesis:

H₀: La variable en estudio tiene una distribución normal.

H₁: La variable en estudio no tiene una distribución normal

Tabla 16:

Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

| | Grupo | Estadístico | Grado de libertad | Significancia estadística |
|-----------|--------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Preprueba | Control | ,936 | 23 | ,150 |
| | Experimental | ,969 | 33 | ,447 |

Según la tabla anterior se puede observar en Shapiro-Wilk (muestra pequeña < 50) que mediante el p-valor es 0.15 para el grupo control y 0.447 para el grupo experimental, ambos valores son > 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto no se rechaza, es decir, se acepta “Ho”, por tanto se concluye que la variable en estudio sigue una distribución normal, y se opta por utilizar la prueba paramétrica t-Student.

Tabla 17:

Prueba de muestras independientes

| | | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba t-student para la igualdad de medias | | | | |
|-----------|-----------------------------|---|-------------|---|----|------------------|--|----------|
| | | F | sig | t | gl | Sig. (bilateral) | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | Inferior | Superior |
| Preprueba | Se asumen varianzas iguales | ,142 | ,708 | 544 | 5 | ,588 | - | ,82688 |
| | | | | | | | 1,44348 | |

Se asume que la variable en estudio tiene varianzas iguales según la prueba de Levene, el cual da un p-valor de 0.708 (mayor que 0.05). Además, según la Prueba t-Student para la igualdad de medias el p-valor es de 0.588 (mayor a 0.05). Por lo tanto, no se rechaza, es decir, se acepta la hipótesis nula, esto quiere decir que los promedios del pretest en ambos grupos son iguales. Esto significa que las unidades de análisis antes de ser sometidos al experimento se encuentran en condiciones similares y, por tanto, se garantiza que los cambios producidos en el grupo experimental se deben al efecto del método aplicado.

Prueba de la hipótesis específica 1:

Ho: La aplicación del método del aula invertida no incrementa significativamente el logro aprendizaje de la redacción de la introducción de textos argumentativos respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

H1: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro aprendizaje de la redacción de la introducción de textos argumentativos respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Para poder utilizar la prueba de hipótesis paramétricas (t-Student) o no paramétricas (Mann-Whitney) se evalúa el contraste de normalidad:

H0: La variable en estudio tiene una distribución normal.

H1: La variable en estudio no tiene una distribución normal

Tabla 18:

Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

| | Grupo | Estadístico | Grado de libertad | Significancia estadística |
|--------------------------------------|--------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Redacción de párrafo de Introducción | Control | ,954 | 23 | ,362 |
| | Experimental | ,912 | 33 | ,011 |

Elaboración: Propia

Según la tabla anterior se puede observar que el p-valor es 0.362 para el grupo control > 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto no se rechaza, es decir, se acepta H_0 , es decir la variable en estudio sigue una distribución normal. Asimismo, para el grupo experimental el p-valor es 0.011 es < 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto se rechaza H_0 , es decir la variable en estudio no sigue una distribución normal.

Como la variable no sigue una distribución normal para el grupo experimental entonces se opta por utilizar la prueba no paramétrica Mann-Whitney.

Tabla 19:

Prueba de Prueba de Mann-Whitney (Rangos)

| | Grupo | N | Rango Promedio | Suma de rangos |
|--------------------------------------|--------------|----------|-----------------------|-----------------------|
| Redacción de párrafo de Introducción | Control | 23 | 22,74 | 523,00 |
| | Experimental | 33 | 32,52 | 1073,00 |
| | Total | 56 | | |

Tabla 20:

Estadísticos de Prueba

| | Introducción |
|----------------------------|---------------------|
| U de Mann-Whitney | 247,000 |
| W de Wilcoxon | 523,000 |
| Z | -2,224 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,026 |

Según el p-valor es $0.026 < 0.05$ (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y a un nivel de significancia del 5% se concluye que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción de la introducción de textos argumentativos respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Prueba de la hipótesis específica 2:

H0: La aplicación del método del aula invertida no incrementa significativamente el logro de aprendizaje de la redacción de textos argumentativos: generalización a partir de ejemplos, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

H1: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos: generalización a partir de ejemplos, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Para poder utilizar la prueba de hipótesis paramétricas (t-Student) o no paramétricas (Mann-Whitney) se evalúa el contraste de normalidad:

H0: La variable en estudio tiene una distribución normal.

H1: La variable en estudio no tiene una distribución normal

Tabla 21:

Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

| | Grupo | Estadístico | Grado de libertad | Significancia estadística |
|----------------|--------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Generalización | Control | ,942 | 23 | ,194 |
| | Experimental | ,891 | 33 | ,003 |

Según la tabla anterior se puede observar que mediante el p-valor es 0.194 para el grupo control > 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto no se rechaza Ho, es decir la variable en estudio sigue una distribución normal. Asimismo, para el grupo experimental el p-valor es 0.003 es < 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto se rechaza Ho, es decir la variable en estudio no sigue una distribución normal.

Como la variable no sigue una distribución normal para el grupo experimental entonces de opta por utilizar la prueba no paramétrica Mann-Whitney.

Tabla 22:*Prueba de Prueba de Mann-Whitney (Rangos)*

| | Grupo | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|----------------|--------------|----------|-----------------------|-----------------------|
| Generalización | Control | 23 | 19,91 | 458,00 |
| | Experimental | 33 | 34,48 | 1138,00 |
| | Total | 56 | | |

Tabla 23:

Estadísticos de Prueba

| | Generalización |
|----------------------------|----------------|
| U de Mann-Whitney | 182,000 |
| W de Wilcoxon | 458,000 |
| Z | -3,310 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,001 |

Según el p-valor es $0.001 <$ que 0.05 por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y a un nivel de significancia del 5% se concluye que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos: generalización a partir de ejemplos, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Prueba de la hipótesis específica 3:

Ho: La aplicación del método del aula invertida no incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos: contraargumentación, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

H1: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de textos argumentativos: contraargumentación, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Para poder utilizar la prueba de hipótesis paramétricas (t-Student) o no paramétricas (Mann-Whitney) se evalúa el contraste de normalidad:

H0: La variable en estudio tiene una distribución normal.

H1: La variable en estudio no tiene una distribución normal

Tabla 24:*Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk*

| | Grupo | Estadístico | Grado de libertad | Significancia estadística |
|---------------------|--------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Contraargumentación | Control | ,955 | 23 | ,367 |
| | Experimental | ,963 | 33 | ,319 |

Según la tabla anterior se puede observar que el p-valor es 0.367 para el grupo control y 0.319 para el grupo experimental, ambos valores son > 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto no se rechaza H_0 , es decir la variable en estudio sigue una distribución normal.

Como la variable sigue una distribución normal entonces se opta por utilizar la prueba paramétrica t-Student.

Tabla 25:*Prueba de muestras independientes*

| | | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba t-Student para la igualdad de medias | | | | |
|---------------------|-----------------------------|---|-------------|---|----|------------------|--|----------|
| | | F | sig | t | gl | Sig. (bilateral) | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | Inferior | Superior |
| Contraargumentación | Se asumen varianzas iguales | ,261 | ,612 | - | 5 | ,000 | - | - |
| | | | | 4,704 | 4 | | 3,96113 | 1,59354 |

Se asume que la variable en estudio tiene varianzas iguales según la prueba de Levene, el cual da un p-valor de 0.612 (mayor que 0.05).

Según la Prueba t-Student para la igualdad de medias el p-valor es de 0.000 menor a 0.05 (α , nivel de significancia estadístico) por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, esto quiere decir que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de

aprendizaje de la redacción de textos argumentativos: contraargumentación, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Prueba de la hipótesis específica 4:

Ho: La aplicación del método del aula invertida no incrementa significativamente el logro de aprendizaje de la redacción del cierre del texto argumentativo, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

H1: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de la redacción del cierre del texto argumentativo, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Para poder utilizar la prueba de hipótesis paramétricas (t-Student) o no paramétricas (Mann-Whitney) se evalúa el contraste de normalidad:

Ho: La variable en estudio tiene una distribución normal.

H1: La variable en estudio no tiene una distribución normal

Tabla 26:

Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

| | Grupo | Estadístico | Grado de libertad | Significancia estadística |
|--------|--------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Cierre | Control | ,968 | 23 | ,653 |
| | Experimental | ,939 | 33 | ,063 |

Según la tabla anterior se puede observar que el p-valor es 0. 653 para el grupo control y 0. 653 para el grupo experimental, ambos valores son > 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto no se rechaza H_0 , es decir la variable en estudio sigue una distribución normal.

Como la variable sigue una distribución normal entonces se opta por utilizar la prueba paramétrica t-Student.

Tabla 27:*Prueba de muestras independientes*

| | | Prueba de Levene de igualdad de varianzas | | Prueba t-Student para la igualdad de medias | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|---|------|---|----|------------------|--|----------|
| | | F | sig | t | gl | Sig. (bilateral) | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| | | | | | | | Inferior | Superior |
| Redacción de párrafo de Cierre | Se asumen varianzas iguales | ,854 | ,360 | -3,471 | 54 | ,001 | -3,10543 | -,83132 |

Se asume que la variable en estudio tiene varianzas iguales según la prueba de Levene, el cual da un p-valor de 0. 360 (mayor que 0.05).

Según la Prueba t-Student para la igualdad de medias el p-valor es de 0.001 menor a 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, esto quiere decir que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de la redacción del cierre del texto argumentativo, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Prueba de Hipótesis General:

Ho: La aplicación del método del aula invertida no incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental, con respecto al grupo control, de la asignatura de Propedéutica Jurídica de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima.

H1: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental, con respecto al grupo control, de la asignatura de Propedéutica Jurídica de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima.

Para poder utilizar la prueba de hipótesis paramétricas (t-Student) o no paramétricas (Mann-Whitney) evaluamos el contraste de normalidad:

H0: La variable en estudio tiene una distribución normal.

H1: La variable en estudio no tiene una distribución normal

Tabla 28:

Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

| | Grupo | Estadístico | Grado de libertad | Significancia estadística |
|-----------|--------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Posprueba | Control | ,910 | 23 | ,041 |
| | Experimental | ,918 | 33 | ,016 |

Según la tabla anterior se puede observar que el p-valor es 0.041 para el grupo control y 0.016 para el grupo experimental, ambos valores son < 0.05 (nivel de significancia utilizado), por lo tanto se rechaza H_0 , es decir la variable en estudio no sigue una distribución normal.

Como la variable no sigue una distribución normal entonces se opta por utilizar la prueba no paramétrica Mann-Whitney.

Tabla 29:

Prueba de Mann-Whitney (Rangos)

| | Grupo | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------|--------------|----------|-----------------------|-----------------------|
| Posprueba | Control | 23 | 19,33 | 444,50 |
| | Experimental | 33 | 34,89 | 1151,50 |
| | Total | 56 | | |

Tabla 30:

Estadísticos de Prueba

| | Posprueba |
|----------------------------|------------------|
| U de Mann-Whitney | 168,500 |
| W de Wilcoxon | 444,500 |
| Z | -3,577 |
| Sig. asintótica(bilateral) | ,000 |

Según el p-valor es $0.000 < 0.05$ por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, y a un nivel de significancia del 5% se concluye que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de textos argumentativos de los

estudiantes del grupo experimental, con respecto al grupo control, de la asignatura de Propedéutica Jurídica de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima.

4.2 Discusión de Resultados

En coherencia con el objetivo general se determinó que la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de textos argumentativos. Esto se verifica con los resultados de la prueba de la hipótesis general expuestos en la Tabla 30 en la que el p-valor es =0.000 (< que 0.05), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, a un nivel de significancia del 5%, y se acepta la hipótesis alterna: La aplicación del método del aula invertida incrementa el logro de aprendizaje de la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del grupo experimental, con respecto al grupo control, de la asignatura de Propedéutica Jurídica de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima.

Los estudiantes del grupo experimental, quienes desarrollaron sus clases bajo el método del aula invertida lograron un resultado marcadamente superior al del grupo de control. El 87.88% de estudiantes del grupo experimental se ubicaron dentro de los niveles de “logrado” y “Logrado sobresalientemente”, frente al 65.22% del grupo de control, que solo se ubicó en el nivel “logrado”. Debe señalarse en esta sección que ambos grupos iniciaron con niveles similares de logro tal como se puede observar en la Tabla 11, aproximadamente el 80% de estudiantes de cada grupo (E) (C) se encontraba con un nivel de logro “Básico”.

Estos resultados están en la misma línea que los obtenidos por Guevara (2020), Martínez (2019) y Ventosilla, et al. (2021), mencionados en los estudios previos, quienes con similar enfoque, método, tipología, y diseño de investigación obtuvieron resultados favorables al aplicar el método del aula invertida en sus respectivas asignaturas.

En síntesis, se puede inferir que el método resulta eficaz para el desarrollo de habilidades de redacción argumentativa en tanto transfieren fuera del aula cuerpos teóricos del curso, así como material complementario mediante videos, presentaciones, formatos, guías, instrucciones (Bergmann y Sams, 2012), y permiten dedicar mayor tiempo en el aula para la práctica de la redacción, para la revisión permanente, para la absolución de consultas, para la exposición de avances y retroalimentación.

De acuerdo a lo expuesto en el marco teórico la redacción de textos académicos implica un proceso complejo que se desarrolla a través de etapas debidamente secuenciadas. Roa (2014) afirma que debe respetarse la idea de la redacción como proceso y de su complejidad debido a que esta se sustenta en habilidades de pensamiento superiores. Con fines didácticos se realizó una adaptación de los modelos organizativos de textos argumentativos propuesto por Reid (2010) y se evaluaron los logros de aprendizaje en cada etapa, que a su vez implicaba el uso de estrategias argumentativas propuestas por Lovón (2016). Se plantearon al menos cuatro objetivos específicos, uno por cada sección del texto argumentativo.

El primer objetivo específico referente a las secciones del texto argumentativo se propuso: evaluar el de logro de aprendizaje en la redacción de la introducción del texto argumentativo. Esto se verifica con los resultados de la prueba de la hipótesis, cuyo p-valor es $= 0.026 < 0.05$ (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y a un nivel de significancia del 5%, se acepta la hipótesis alterna: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción de la introducción de textos argumentativos respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional. De este modo se reafirma lo expuesto por Bergman y Sams (2012) sobre cómo el método mejora el aprovechamiento de los estudiantes, ya que permite optimizar los tiempos al trasladar las actividades básicas fuera del aula y brindar mayor tiempo al docente para las tareas más complejas.

Los estudiantes del grupo experimental, quienes desarrollaron sus clases bajo el método del aula invertida lograron un resultado marcadamente superior al del grupo de control. En la Tabla 12 y la Figura 07, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: Párrafo de introducción. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en iguales posiciones al inicio, incluso se observa una ligera desventaja por parte del grupo experimental, ya que un 81.82% que alcanzaba un nivel de logro “Básico”, frente al 60.87% del grupo control. En el postest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el grupo de control alcanzó el nivel “Logrado” solo un 43.48% y el experimental un 42.42%, sin embargo, el 36.36% de este grupo alcanzó el nivel

“logrado sobresalientemente”. En su nivel de logro acumulado el grupo experimental obtuvo un 78.78% entre “Logrado” (42.42%) y “Logrado Sobresalientemente” (36.36%).

El segundo objetivo específico referente a las secciones del texto argumentativo se propuso: evaluar el logro de aprendizaje de redacción de la técnica argumentativa: generalización a partir de ejemplos luego de la aplicación del método del aula invertida. Esto se verifica con los resultados de la prueba de la hipótesis, cuyo p-valor es $= 0.001 < \text{que } 0.05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y, a un nivel de significancia del 5%, y se acepta la hipótesis alterna: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente la redacción de la tesis de textos argumentativos redactados utilizando la técnica argumentativa de generalización a partir de ejemplos, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Los estudiantes del grupo experimental, quienes desarrollaron sus clases bajo el método del Aula Invertida lograron un resultado marcadamente superior al del grupo de control. En la Tabla 13 y la Figura 08, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos- de desarrolló: técnica argumentativa generalización por ejemplos. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en iguales posiciones al inicio, con un 90% de estudiantes en el nivel “Básico”. En el postest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el grupo de control alcanzó el nivel “Logrado” en un 52.17% y el experimental 39.39%, sin embargo, en este último, un 39.39 % alcanzó el nivel de “Logrado sobresalientemente”. Asimismo, en el acumulado del logro del grupo experimental el 78.78% entre “Logrado” (39.39%) y “Logrado Sobresalientemente” (39.39%).

El tercer objetivo específico referente a las secciones del texto argumentativo se propuso: evaluar el logro de aprendizaje de redacción: contraargumentación, luego de la aplicación del método del aula invertida. Esto se verifica con los resultados de la prueba de la hipótesis, cuyo p-valor es de 0.000 menor a 0.05 (α , nivel de significancia estadístico) por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de la técnica argumentativa: contraargumentación, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.

Los estudiantes del grupo experimental, quienes desarrollaron sus clases bajo el método del aula invertida lograron un resultado marcadamente superior al del grupo de control. En la Tabla 14 y la Figura 09, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: contraargumentación. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en similares niveles de logro, incluso el grupo experimental presentaba un mayor número de estudiantes (87.88%) en el nivel de logro “Básico”, mientras el grupo control solo el (78.26%). En el postest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el control alcanzó el nivel “Logrado” en un 52.17% y el experimental 63.64%, sin embargo, en este un 24.24 % alcanzó el nivel de “Logrado sobresalientemente”. Asimismo, se observa que el grupo experimental obtuvo un nivel de logro acumulado del 87.88% entre “Logrado” (63.64 %) y “Logrado Sobresalientemente” (24.24%).

Finalmente, el cuarto objetivo específico referente a las secciones del texto argumentativo se propuso: evaluar el logro de aprendizaje de redacción del cierre del texto argumentativo, luego de la aplicación del método del aula invertida. Esto se verifica con los resultados de la prueba de la hipótesis, cuyo p-valor es de 0.001 menor a 0.05 (α , nivel de significancia estadístico), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna: La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente la redacción del cierre del texto argumentativo, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional

Los estudiantes del grupo experimental, quienes desarrollaron sus clases bajo el método del aula invertida lograron un resultado marcadamente superior al del grupo de control. En la Tabla 15 y la Figura 10, se observa los porcentajes de la variable dependiente: Nivel de logro de aprendizaje de la producción de textos argumentativos: párrafo de cierre. En el pretest tanto el grupo de control como el grupo experimental estaban en similares niveles de logro, ya que en ambos grupos el 100% de los estudiantes se encontraba entre los niveles “Básico” y “En Proceso”. En el postest, se observó diferencias significativas entre ambos grupos, el grupo de control alcanzó el nivel “Logrado” en un 60.87% y el experimental 54.55%, sin embargo, en este un 33.33 % alcanzó el nivel de “Logrado sobresalientemente”. Asimismo se observa que el grupo experimental obtuvo un nivel de logro acumulado del 87.88% entre “Logrado” (54.55%) y “Logrado Sobresalientemente” (33.33%).

En síntesis, los resultados mostraron un incremento significativo del logro de aprendizaje luego de la aplicación del método del aula invertida. Casi el 80% logró niveles de “logrado” y “logrado sobresalientemente” en el párrafo de introducción, aproximadamente el mismo porcentaje alcanzó los niveles de “logrado” y “logrado sobresalientemente” en el párrafo de desarrollo con la técnica argumentativa de generalización a través de ejemplos, casi el 90% evidenció los niveles de “logrado” y “logrado sobresalientemente” en el párrafo de desarrollo con la técnica argumentativa de contraargumentación; y finalmente casi el 90% se ubicó en los niveles de “logrado” y “logrado sobresalientemente” en el párrafo de cierre. Lo anterior muestra que al desarrollar un texto argumentativo a través de un proceso de construcción permanente y haciendo uso metodologías disruptivas se obtienen logros tanto en las etapas y subproductos del texto argumentativo, así como en el texto final.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El presente estudio se propuso determinar la eficacia del método del aula invertida en la redacción de textos argumentativos. Considerando los resultados antes expuestos se arriban a las siguientes conclusiones:

1. La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Lima. Conclusión que se sustenta en la prueba de hipótesis con un $p= 0.000 < 0,05$, a un nivel de significancia de 5%.
2. La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de la introducción del texto argumentativo. Conclusión que se sustenta en la prueba de hipótesis con $p\text{-valor}= 0.026 < 0,05$, a un nivel de significancia de 5%.
3. La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción: generalización a partir de ejemplos. Conclusión que se sustenta en la prueba de hipótesis con $p\text{-valor}= 0.001 < 0,05$, a un nivel de significancia de 5%.
4. La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción: contraargumentación. Conclusión que se sustenta en la prueba de hipótesis con $p\text{-valor}= 0.000 < 0,05$, a un nivel de significancia de 5%.
5. La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción del párrafo de cierre del texto argumentativo. Conclusión que se sustenta en la prueba de hipótesis con $p\text{-valor}= 0.001 < 0,05$, a un nivel de significancia de 5%.

Recomendaciones

1. Dado que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios, se recomienda implementar su uso para el desarrollo de competencias comunicativas en el nivel superior universitario. Esto a fin de que se pueda generar mayores evidencias sobre su efectividad en esta área. No existen muchos estudios previos respecto a la aplicación de este método en procesos de redacción. Dicha efectividad ha sido posible gracias a que el método permite un mayor espacio para el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, tales como: analizar, evaluar, inferir, etc. bajo la guía del docente. Bajo el lema de a escribir se aprende escribiendo, es recomendable utilizar los espacios de clase para la actividad predominantemente práctica de la redacción (Domínguez, Aguirre, Rivarola y Busso, 2020).
2. En vista de que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción de la introducción del texto argumentativo, es recomendable elaborar material teórico y de modelamiento de la redacción que deberá ser revisado previamente por los estudiantes, y que luego deberá comprobarse su estudio mediante preguntas de control. Para esto es necesario que el docente tenga claro su rol, y pueda tener un dominio pleno del método, así como de los medios tecnológicos, recursos y aplicaciones que motiven al estudiante a sumergirse en la metodología y mantener una actitud favorable y participativa. Asimismo, es necesario que establezcan múltiples estrategias de aseguramiento y control para que los estudiantes realmente asistan a clase con la revisión, lectura y análisis de los materiales asignados. Para esto, como indican Hernández-Silva y Tecpan (2017) es preciso ayudar a los estudiantes a interiorizar que no se trata de gastar un mayor tiempo adicional de trabajo, sino de invertir para privilegiar la discusión y colaboración.
3. En vista de que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción de la generalización a partir de ejemplos, es recomendable elaborar material teórico y de modelamiento de la redacción que deberá ser revisado previamente por los estudiantes, y que luego deberá comprobarse su estudio mediante preguntas de control. Asimismo, será preciso brindar ejemplos y formatos de redacción que permitan al estudiante interiorizar la lógica y la

estructura de la técnica argumentativa. Además, será necesario elaborar un mapa argumentativo que le permita tener una visión general de la ruta a seguir en su proceso de redacción.

4. Debido a que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el logro de aprendizaje de la contraargumentación es recomendable, elaborar material teórico y de modelamiento de la redacción que deberá ser revisado previamente por los estudiantes, y que luego deberá comprobarse su estudio mediante preguntas de control. Asimismo, debe tenerse en cuenta que la técnica de la contrargumentación tiene un nivel adicional de dificultad en tanto, requiere identificar no solo los argumentos a favor de la idea a respaldar, sino los argumentos en contra, de modo tal que será necesario identificarlos y prever su uso y sus niveles de dificultad.
5. A pesar de que la aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción del cierre del texto argumentativo, cabe señalar que los estudiantes tienen dificultad para realizar una síntesis de las ideas o argumentos claves. Asimismo, se suele plantear sugerencias y recomendaciones imprecisas, genéricas y poco factibles de implementar o de llevar a cabo. Finalmente, se debe evaluar mejor la distribución de los tiempos en todo el proceso a fin de evitar de contar con un tiempo demasiado reducido para la redacción de este párrafo, ya que existe la tendencia a asignarle un valor menor que los párrafos de desarrollo y a presentarlo con una menor rigurosidad y cuidado en su redacción.

REFERENCIAS

- Adam, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Nathan-Université, Collection FAC, París.
Los textos: tipos y prototipos. Hacia una definición de la secuencia argumentativa.
Traducido por Joaquim Dolz. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38114>
- Albaladejo, B. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. Departamento de Derecho Civil Universidad de Alicante. XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38116>
- Araya, J. y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. Revista de Lenguas Modernas, N° 20, 2014 / 167-181 / ISSN: 1659-1933. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/download/14971/14230/>
- Ary, D. Jacobs, L. y Razavieh (1992). Introducción a la investigación pedagógica. D.F. México: Editorial McGraw-Hill.
- Ary, D., Cheser, L., y Sorensen, C.(2010). Introduction to Research in Education. Wadsworth, Cengage Learning. Australia. <https://www.modares.ac.ir/uploads/Agr.Oth.Lib.12.pdf>
- Azurín, V. (2018). “Desarrollo del pensamiento crítico y su efecto en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes”. Repositorio Institucional-UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1699>
- Barboza-Palomino, M. y Ventura, J.L. (2017). Aplicación de un programa para mejorar la velocidad y comprensión de lectura en estudiantes universitarios. Revista ISL vol. 8, 2017, págs. 49-59 ISSN: 2340-8685. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38118>
- Barriga, H. (2005). Investigación Educativa A. Texto Autoinstructivo. Programa de Bachillerato de la Facultad de Educación de la UNMSM.

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flipp your classroom. Reach every student in every class every day. Library of congress cataloguing in publication data. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38119>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar. Biblioteca Innovación Educativa. España. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38121>
- Bonwell, C. y Eison, J (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38120>
- Campbell, D.T. (1988). Methodology and epistemology for social science: Selected papers [Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales: Trabajos Seleccionados]. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Camps, A. (2008). Escribir y aprender a escribir. Revista Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, N° 175, 2008, págs. 10-14
- Canales, I. (2005). Evaluación Educacional. Texto Autoinstrutivo. Programa de Licenciatura.3 Ed. Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una adenda. Cuadernos Pedagógicos, 1 (1), 8-21.
- Carlino, P. (2007). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. Signo y Señal, (16), 71-117. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202>
- Córdova, A., Velásquez, L. y Arenas, M. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>

Cassany, D. (2007). Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales, Barcelona: Anagrama. Traducción de Óscar Morales y Daniel Cassany, 173 pág. (edición en catalán, Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals, Barcelona: Empúries, 2007)

Carneiro, M. (1996). Manual de redacción superior. Lima: Editorial San Marcos.

Corpeducar (2017). Aula Invertida. Ventajas y desventajas. <http://www.corpeducar.org.ec>

CTE (2013). Flipping the Classroom. Center for Teaching Excellence. <http://think.stedwards.edu/cte/blog/post/flippingclassroom>

CVC (2008). Diccionario de Términos Claves de ELE. Edición electrónica. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38125>

Davies, Dean y Ball (2013). Cambiando el aula y la integración de tecnología educativa en un curso de hoja de cálculo de sistemas de información de nivel universitario. Investigación y desarrollo de tecnología educativa (ETR & D), 61: 4, págs. 563-580
DOI 10.1007 /s11423- 013 - 9305 -6

De la Cruz, S. (2018). Errores frecuentes en textos argumentativos escritos en estudiantes de 5° grado de Educación Secundaria. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación, Nivel Secundaria, especialidad Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38122>

De la Puente, L. (2017). ¿Los universitarios peruanos comprenden lo que leen? Motivación, hábito y comprensión de lectura en dos universidades. Revista Argumentos, Edición N° 1, Año 11, 2017. 69-74 Instituto de Estudios Peruanos ISSN 2076-7722
<https://www.urp.edu.pe/s/?q=38123>

Díaz, A. (2009). La Argumentación Escrita. Universidad de Antioquía. Medellín-Colombia. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38124>

- Domínguez, M.B., Aguirre, C., Rivarola, M., y Busso, N. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza de inglés comunicacional en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 11 - Número 20 – 2020. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38168>
- Durán, J., May, A., y Ramírez, D. (2017). Impacto de prácticas docentes y rendimiento académico en el aprendizaje invertido. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*. Vol. 7, Núm. 14 (2017) <https://www.riege.mx/index.php/riege/article/view/356>
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicacions de la Universitat de València, 2008.
- Flores, R. (2015). *Aula invertida para un aprendizaje invertido*. IBERCIENCIA. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica. Toluca México. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38167>
- Flipped Learning Network (2014). ¿Qué es el ‘aprendizaje invertido’ o flipped learning? <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>
- Garduño, I. (2015). El Educador profesional. <http://www.ididactic.com/edblog/flipped-classroom-certification-by-sophia/>
- Garralón, M. (2017). ¿Y el rol del docente en el Modelo Flipped Classroom? <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38166>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4thed.). Boston: Allyn & Bacon. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38165>
- González, B. y Vega V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195- 201. <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>

- Guevara, M., Condezo, S., Panez, P., Saldaña, J., y Villarruel, J. (2020). El aula invertida como metodología aplicada a estudiantes universitarios en el contexto Covid-19. Vol. 8 Núm. 4. Revista Científica Pakamuros. <https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v8i4.145>
- Haidar, J (1999). El Debate CEU-Rectoría, Estrategias Discursivas, tesis doctoral, Mexico, Facultad de Ciencias Políticas, UNAM.
<https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/produccion/argumentacion.pdf>
- Hernández, N. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Invertido, Asistido por la Producción de Videos de Aprendizaje. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38126>
- Hernández-Silva y Tecpan (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de docentes de física. Estudios Pedagógicos XLIII, N° 3: 193-204, 2017. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art11.pdf>
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Library Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38164>
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., and Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 Library Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38127>
- Lopes, A.P, Soares, F. (2018). Voltar un curso de matemáticas un enfoque de aprendizaje combinado. Conferencia: XII Conferencia Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo. DOI: 10.21125 / inted.2018.0749
- Lovón, M. (2016). El texto argumentativo. Lenguaje y Redacción (blog). Lima: PUCP, 15 de agosto de 2016. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/lenguaje/2016/08/15/el-texto-argumentativo/>
- Luelmo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español; Encuentro 27. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38163>
- Lundin, M., Bergviken-Rensfeldt, A., Hillman, T., Lantz-Andersson, A. (2018). Dominio de la educación superior y conocimiento en silos: una revisión sistemática de la investigación

del aula invertida. DOI: 10.1186 / s41239-018-0101-6

Marimón, C. (2006). El texto Argumentativo. Recuperado de: Biblioteca de recursos electrónicos de Humanidades. E-excelence para red de comunicaciones Internet. <https://es.scribd.com/doc/270053721/4uhRWqNzZXEC>

Martínez-Jimenez, Ruiz Jiménez (2020). Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. Volume 18, Issue 3, November 2020, 100422. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100422>

Martínez-Salas, M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. The International Journal of Management Education. Vol. 13 Núm. 4. <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>

Martínez-Garrido, C. (2015). Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica. Director: F.J. Murillo. Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. Aula De Encuentro, 19(2). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3491>

Martínez, S. (2019). Aplicación del modelo pedagógico clase invertida (Flipped Classroom) para la mejora del aprendizaje en la competencia gramatical del idioma inglés en los estudiantes del programa Working Adult, Universidad Privada del Norte, Lima-2018. Tesis Maestría. UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/11590>

Medina, A. y Salvador, F. (2002). Didáctica General. Ed. Pearson Educación. Madrid-España.

Melo, L., y Sanchez, R. (2017). Analysis of the perceptions of students on the flipped classroom methodology for teaching advanced techniques in analysis laboratories of residues of veterinary drugs and contaminants. Educación Química. Volume 28, Issue 1, January 2017, pp. 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2016.09.010>

Mendaña, C., Poy, R., González, A., Arana, V., López, E. (2017). ¿Influye el aula invertida en la motivación y el rendimiento académico de estudiantes universitarios? Infancia,

- Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 3, N° 2 (edición especial), pp. 660-666. ISSN: 0719-6202. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Mercado, J. (2016). Un análisis del concepto de argumento en la teoría de la argumentación de Stephen Toulmin. Trabajo de grado presentado para optar por el título de Filósofo. Universidad de Cartagena Facultad de Ciencias Humanas Programa de Filosofía. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38128>
- Merla, A., Yáñez, G. (2016). El aula invertida como estrategia para la mejora del rendimiento académico. Revista mexicana de bachillerato a distancia. Vol 8, No 16. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38128>
- Montenegro y Bolívar (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. Artículo producto de Investigación de la Maestría en Educación, Universidad Autónoma del Caribe, con la tutoría de la Docente Osiris García Abello. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4497300.pdf>
- Moreno, C. y Zurita, P. (2009) A escribir se aprende escribiendo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_075.pdf
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. Lectura y Vida, XXIV, 3, 34-39. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf
- Navarro, D. y Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. EduSol, vol. 17, núm. 60, 2017 Centro Universitario de Guantánamo, Cuba. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013>
- Ñañez, M., Lucas, G. (2017), Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. Opción, vol. 33, núm. 84, 2017. Universidad del Zulia <https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991028/html/index.html>

- O'Flaherty, J. y Craig, P. (2015). El uso de aulas invertidas en la educación superior: una revisión del alcance. *Internet y la educación superior*. Volumen 25 , abril de 2015, páginas 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la Nueva Retórica*. Traducción de Julia Sevilla Muñoz. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38129>
- Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *Revista En el aula*. Nro. 11. Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38161>
- Perluz, W., Perea, N., y Mercado, M. (2015). *La escritura en docentes universitarios: caracterización a través de un estudio de caso*. Barranquilla: Colombia. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38130>
- Perluz, Perea, y Mercado (2011). Características de la escritura en docentes universitarios. *Zona Próxima*, núm. 15, julio-diciembre, 2011, pp. 78-93 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85322574006.pdf>
- Posada, F. (2017). El aula invertida. <https://canaltic.com/blog/?p=3045>
- Ramos, M. (2011). El Problema de Comprensión y Producción de Textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 5 – N°1- Dic. 2011*. <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5/153>
- Reid, J. (2000). *The process of composition*. New York: Prentice Hall Regents. Longman https://archive.org/details/processofcomposi0000reid_i8y0/page/n11/mode/2up
- Retamoso, S. (2016). *Percepción de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales Ciencias acerca de la influencia del Flipped Learning en el desarrollo de su aprendizaje en una universidad privada de Lima*. (Tesis de Maestría). PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7050>

- Ripoll, J., Chasco, C. y Azcárate, J. (2013). Mejora de la redacción de textos argumentativos mediante estrategias autorreguladas. *Pulso*. Universidad de Navarra. 36. Pág. 175-187
<http://hdl.handle.net/10171/35667>
- Roa, P. (2014). Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes. *Sophia*, vol. 10, núm. 2, 2014, pp. 70-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734079008.pdf>
- Rosado, R (2012). *Argumentación*. Preparatoria Abierta Aguascalientes SEP. México: Secretaría de Educación Pública, 2012.
http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/modulo_13.pdf
- Salas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133-141. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38162>
- Sánchez, T. (2015). Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
<https://www.urp.edu.pe/s/?q=38131>
- Sánchez-Rodríguez, J., Ruiz-Palmero, J., y Elena Sánchez-Vega (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *edmetic*, 6(2), 2017, E-ISSN: 2254-0059; pp.336-358. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>
- Solis, E. (1991). *Metodología de la Investigación Social*. Lima, Perú, 1,991, 1ra, Edición.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Prentice Hall: México. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38132>
- Torres, C., Navarro, G. y Gómez, P. (2016). ¿Cómo elaborar un esquema causal y su redacción? Blog de Redacción PUCP. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38133>

- Toulmin, S. (1958). Los usos de la argumentación. Traducción de María Morras y Victoria Pineda (2007). Ediciones península: Barcelona.
- Tourón, J., Santiago, R., Diez, A. (2014). The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela de aprendizaje. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38134>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 368. Abril-Junio. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288
- Unesco (2010). Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Andros. Santiago, Chile.
<https://www.urp.edu.pe/s/?q=38135>
- Unesco (2016). Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO Santiago. <https://www.urp.edu.pe/s/?q=38136>
- Ventosilla, S., Santa María, R., Ostos, D. y Flores, T. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. Revista de Psicología Educativa. Vol.9, Num.1 (2021). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1043>
- Villar, A. (2015). Modelo didáctico basado en la teoría de Toulmin para promover la producción de textos argumentativos. Trujillo – 2015. Repositorio- UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/19591>
- Zacarías, Barrios, y Córdova (2016). Relación entre la metodología flipped classroom y el aprendizaje de estudiantes en la Universidad Continental mediante el uso de TIC. <http://hdl.handle.net/20.500.12579/4666>

ANEXOS

ANEXO 1: Declaración de Autenticidad y No Plagio (Declaración del Graduado)



Escuela de Posgrado

DECLARACION DE AUTENTICIDAD Y NO PLAGIO DECLARACION DEL GRADUANDO

Por el presente el graduando Paredes Rosales, Franks en condición de egresado del Programa de Posgrado Maestría en Docencia Superior deja constancia que ha elaborado la tesis intitulada: "El Aula Invertida y su efecto en la producción de textos argumentativos de estudiantes de Derecho. 2019."

Declara que el presente trabajo de tesis ha sido elaborado por el mismo y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por cualquier persona natural o jurídica ante cualquier institución académica, de investigación, profesional o similar.

Deja constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que, no ha asumido como suyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o de la internet.

Asimismo, ratifica que es plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asume la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento y es consciente de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, el graduando se somete a lo dispuesto en las normas de la Universidad Ricardo Palma y los dispositivos legales vigentes.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Paredes Rosales, Franks', written over a horizontal dashed line.

Firma del graduando

18.11.2020

Fecha

ANEXO 2: Autorización para Realizar la Investigación



Escuela de Posgrado

AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

DECLARACIÓN DEL RESPONSABLE DEL ÁREA O DEPENDENCIA DONDE SE REALIZARÁ LA INVESTIGACIÓN

Dejo constancia que el área o dependencia que dirijo, ha tomado conocimiento del proyecto de tesis titulado:

EL AULA INVERTIDA Y SU EFECTO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE DERECHO. 2019

El mismo que es realizado por el Sr. Estudiante:

PAREDES ROSALES, FRANKS

En condición de estudiante – investigador del Programa de:

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR

Así mismo señalamos, que según nuestra normativa interna procederemos con el apoyo al desarrollo del proyecto de investigación, dando las facilidades del caso para aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

En razón de lo expresado doy mi consentimiento para el uso de la información y /o la aplicación de los instrumentos de recolección de datos:

| | | |
|---|---|--|
| Nombre de la institución Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Ricardo Palma | Autorización para el uso del nombre de la empresa en el informe final | SI <input checked="" type="checkbox"/> |
| | | No <input type="checkbox"/> |

| | |
|---|---|
| Apellidos y Nombres del Responsable del área: Mg. MARCO ANTONIO TRIGOSO SUÁREZ | Cargo del Jefe/Responsable del área: SECRETARIO ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIA POLÍTICA |
|---|---|

| | |
|--|--|
| Teléfono fijo (incluyendo anexo) y/o celular Celular: +51 987 180 399 Anexo: 708-0000 (4231) | Correo electrónico de la empresa sa.derecho@urp.edu.pe marco.trigoso@urp.edu.pe |
|--|--|

Firma

Fecha: 23.06.2019

ANEXO 3: Matriz de Consistencia

EL AULA INVERTIDA Y SU EFECTO EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE DERECHO. 2019

MATRIZ DE CONSISTENCIA (Código: MC-07-2020-EPG-UGA)

| Problemas Principal | Objetivos General | Hipótesis General | Variables Independiente | Dimensiones | Variables Dependiente | Dimensiones |
|---|---|--|-------------------------------|---|---|---|
| ¿La aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de textos argumentativos de los estudiantes de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima, en comparación con el método tradicional? | Evaluar en qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de textos argumentativos de los estudiantes de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima, en comparación con el método tradicional | La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el nivel de logro en la redacción de textos argumentativo de los estudiantes de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima, del grupo experimental, con respecto al grupo control. | Método del aula invertida (X) | <p>Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programación • Preparación de materiales • Visualización y lectura de materiales en casa • Diseño de las sesiones de clase <p>Ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de dudas • Actividades de consolidación • Trabajo colaborativo • Aprendizaje fuera del aula • Revisión y repaso <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación y autoevaluación | Nivel de logro de redacción de textos argumentativo : (Y) | <p>Redacción de la introducción</p> <p>Redacción de párrafo de desarrollo</p> <p>Redacción de párrafo de cierre</p> |

| Problemas Especifico | Objetivos Específicos | Hipótesis Especificas | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de la introducción de textos argumentativos? • ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción de generalización a partir de ejemplos? • ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje de la redacción del contraargumento? • ¿En qué medida la aplicación del método del aula invertida favorece el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el logro de aprendizaje de redacción de la introducción del texto argumentativo, • Evaluar el logro de aprendizaje de redacción de la generalización a partir de ejemplos luego de la aplicación del método del aula invertida. • Evaluar el logro de aprendizaje de redacción de la contraargumentación, luego de la aplicación del método del aula invertida. • Evaluar el logro de aprendizaje de redacción del cierre del texto argumentativo, luego de la aplicación | <ul style="list-style-type: none"> • La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción de la introducción del texto argumentativo respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional. • La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción de la generalización a partir de ejemplos, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional. • La aplicación del método del aula invertida incrementa | | | | |

| | | | | | | |
|---|-------------------------------|--|--|--|--|--|
| de la redacción del cierre del texto argumentativo? | del método del aula invertida | <p>significativamente el aprendizaje de la contraargumentación, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La aplicación del método del aula invertida incrementa significativamente el aprendizaje de la redacción del cierre del texto argumentativo, respecto a la aplicación del método de enseñanza tradicional. | | | | |
|---|-------------------------------|--|--|--|--|--|

ANEXO 4: Matriz de Operacionalización

Matriz de Operacionalización

| Variable Independiente | Definición Conceptual | Definición operacional | | |
|--------------------------|---|------------------------|--|---|
| | | Dimensiones | Factores | Indicadores |
| Método de Aula Invertida | Método activo centrado en el estudiante en el que la información teórica se transmite previamente a los estudiantes haciendo uso de las TIC , los mismos que deben ser estudiados fuera del aula para desarrollar actividades de mayor complejidad en el aula mediante el trabajo en equipo y bajo la orientación | Planificación | Elaboración de Material Estudios de materiales fuera de aula Planteamiento de las sesiones | <ul style="list-style-type: none"> • Se toman en cuenta las competencias definidas por la institución. • Se definen temas y logros de aprendizaje alineados a la competencia de la asignatura • Se proponen ideas y recursos motivadores • Se planifica actividades de todo el proceso de E-A • Se diseñan y elaboran los materiales que permitirán familiarizarse a los estudiantes con los temas claves. • Se comparten los materiales seleccionados o elaborados y se sensibiliza para motivar su estudio. • Se les indica que completen las preguntas de control y que anoten y compartan sus dudas. • Se preparan las sesiones en función de las necesidades e intereses del estudiante. |

| | | | | |
|--|-------------------------|-----------|--|--|
| | permanente del docente. | | | <ul style="list-style-type: none"> • Se planifican actividades colaborativas e individuales que promuevan el aprendizaje activo. |
| | | Ejecución | <p>Absolución de Consultas</p> <p>Consolidación del Aprendizaje</p> <p>Trabajos en equipos reducidos</p> <p>Aprendizaje <i>On line</i></p> <p>Repaso y revisión de saberes</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se inicia repasando las preguntas de control y resolviendo las dudas de los estudiantes sobre el material estudiado previamente. • Se utilizan materiales didácticos y se fomenta la participación activa. • Se inicia el desarrollo de actividades que consolidarán el logro del aprendizaje • Considerando las diferencias individuales y grupales se asignan actividades y ejercicios pertinentes. • El trabajo colaborativo puede durar más de una sesión • Se formulan retos de aprendizaje: Desarrollo de proyectos, discusiones controversiales, investigaciones, análisis de casos, resolución de problemas, etc. • Se fomenta el uso de recursos tecnológicos y plataformas virtuales de comunicación para el trabajo en equipos. • Se realiza un análisis del avance en el nivel de logro |

| | | | | |
|---|---|-----------------------------------|---|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Se exponen los resultados de las revisiones de los trabajos en el pleno de la clase. • Se solicita que verbalicen sus aprendizajes y la experiencia de las actividades y el trabajo en equipo. Se absuelven las dudas finales. |
| | | Evaluación | Medición y valoración de los logros de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa mediante rúbricas donde figuren las competencias, variables, criterios e indicadores previamente establecidos y comunicados. • Se comparten los resultados y se da instrucciones para la autoevaluación y coevaluación |
| Variable Dependiente | Definición Conceptual | Definición Operacional | | |
| | | Dimensiones | Indicadores | Instrumento (Escala) |
| Redacción de Textos Argumentativos | Producir un texto argumentativo con cohesión, coherencia, adecuado para un contexto académico formal, y aplicando estrategias retóricas que permitan sustentar una postura frente a un tema, de manera convincente. | Redacción de Párrafo Introdutorio | <ul style="list-style-type: none"> • Muestra un contexto adecuado, una controversia pertinente, y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en la planificación y está redactada con claridad y precisión. | <p>Rúbrica</p> <p>Básico, En Proceso, Logrado, Logrado Sobresalientemente</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | Redacción de Párrafo de Desarrollo | <ul style="list-style-type: none"> • Emplea adecuadamente las técnicas argumentativas de generalización a partir de ejemplos, y de contraargumentación, de modo que estas contribuyan al desarrollo de todos los argumentos o contraargumentos. • Utiliza recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. • Utiliza las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) exigidas en el contexto académico. | <p>Rúbrica</p> <p>Básico, En Proceso, Logrado, Logrado Sobresalientemente</p> |
| | | Párrafo de Cierre | <ul style="list-style-type: none"> • Produce un aporte propio desarrollado recomendaciones o sugerencias claras precisas y factibles. | <p>Rúbrica</p> <p>Básico, En Proceso, Logrado, Logrado Sobresalientemente</p> |

ANEXO 5: Rúbrica

RÚBRICA

PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN

| Criterio | Básico | En proceso | Logrado | Sobresaliente | Puntaje obtenido |
|---|--|---|---|---|-------------------------|
| Redacta un párrafo de introducción | Presenta un marco contextual insuficiente, una controversia imprecisa, y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en el proyecto, pero está formulada de modo claro y preciso. (1.0) | Presenta un marco contextual adecuado y una controversia imprecisa (o viceversa), y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en el proyecto y está formulada de modo claro y preciso. (2.0) | Presenta un marco contextual adecuado, una controversia pertinente, y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en el proyecto y está formulada de modo claro y preciso. (3.0) | Presenta un marco contextual adecuado y preciso, una controversia pertinente y concisa, y la postura (tesis) responde con precisión a la controversia planteada en el proyecto y está formulada de modo claro y preciso. (3.5) | (3.5 Puntos) |

PÁRRAFOS DE DESARROLLO 1 (TÉCNICA DE GENERALIZACIÓN)

| Criterio | Básico | En proceso | Logrado | Sobresaliente | Puntaje obtenido |
|---|--|---|---|---|-------------------------|
| Redacta, sobre la base del esquema elaborado previamente, un párrafo que fundamenta una tesis mediante argumentos secundarios sólidos. | Emplea inadecuadamente la técnica argumentativa, de modo que esta no contribuye al desarrollo de los argumentos (y/o contraargumentos). (1.0) | Emplea parcialmente adecuada la técnica argumentativa, de modo que esta contribuye en parte al desarrollo de los argumentos (y/o contraargumentos). (2.0) | Emplea adecuadamente la técnica argumentativa, de modo que esta contribuye al desarrollo de la mayoría de los argumentos (y/o contraargumentos). (3.5) | Emplea adecuadamente la técnica argumentativa, de modo que esta contribuye al desarrollo de todos los argumentos (y/o contraargumentos). (4.5) | (6.5 puntos) |
| | Utiliza inapropiadamente los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español y no se adecua a la situación comunicativa planteada. (0.25) | Utiliza apropiadamente, en parte del texto, los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español pero no se adecua a la situación comunicativa planteada. (0.5) | Utiliza apropiadamente, en la mayor parte del texto, los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. (0.75) | Utiliza apropiadamente, en todo el texto, los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. (1.0) | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | Utiliza inapropiadamente, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) (0.25) | Utiliza con propiedad, en parte del texto, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) (0.50) | Utiliza con propiedad, en la mayor parte del texto, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) (0.75) | Utiliza con propiedad, en todo el texto, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) exigidas en el contexto académico (1.0) | |
|--|--|---|--|--|--|

PÁRRAFOS DE DESARROLLO 2 (TÉCNICA DE CONTRAARGUMENTACIÓN)

| Criterio | Básico | En proceso | Logrado | Sobresaliente | Puntaje obtenido |
|--|---|--|--|--|-------------------------|
| Redacta, sobre la base del esquema elaborado previamente, un párrafo que fundamenta una tesis mediante argumentos secundarios sólidos. (| Emplea inadecuadamente la técnica argumentativa, de modo que esta no contribuye al desarrollo de los argumentos (y/o contraargumentos). (1.0) | Emplea parcialmente adecuada la técnica argumentativa, de modo que esta contribuye en parte al desarrollo de los argumentos (y/o contraargumentos). (2.0) | Emplea adecuadamente la técnica argumentativa, de modo que esta contribuye al desarrollo de la mayoría de los argumentos (y/o contraargumentos). (3.5) | Emplea adecuadamente la técnica argumentativa, de modo que esta contribuye al desarrollo de todos los argumentos (y/o contraargumentos). (4.5) | (6.5 puntos) |
| | Utiliza inapropiadamente los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español y no se adecua a la situación comunicativa planteada. (0.25) | Utiliza apropiadamente, en parte del texto, los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español pero no se adecua a la situación comunicativa planteada. (0.5) | Utiliza apropiadamente, en la mayor parte del texto, los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. (0.75) | Utiliza apropiadamente, en todo el texto, los recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. (1.0) | |
| | Utiliza inapropiadamente, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) (0.25) | Utiliza con propiedad, en parte del texto, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) (0.50) | Utiliza con propiedad, en la mayor parte del texto, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) (0.75) | Utiliza con propiedad, en todo el texto, las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) exigidas en el contexto académico (1.0) | |

PÁRRAFO DE CIERRE O CONCLUSIÓN:

| Criterio | Básico | En proceso | Logrado | Sobresaliente | Puntaje obtenido |
|---|---|--|---|--|-------------------------|
| Redacta un párrafo de cierre o conclusión. | Concluye su texto con un aporte propio básico (recomendaciones y/o sugerencias) aunque imprecisas, que recurren a ideas comunes y generales. (1.0) | Concluye su texto con un aporte propio básico (recomendaciones y/o sugerencias) (2.0) | Concluye su texto con una breve síntesis y con un aporte propio desarrollando (recomendaciones y/o sugerencias). (3.0) | Concluye su texto reafirmando su tesis y con un aporte propio desarrollando recomendaciones y/o sugerencias pertinentes y factibles (3.5) | 3.5 |

ANEXO 6: De la Confiabilidad y Validez de la Rúbrica

DETERMINACIÓN DE LA CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA RÚBRICA

INFORME DE VALIDACIÓN DE LA RÚBRICA

Técnicas estadísticas para el procesamiento y análisis de datos

Se aplica el método estadístico de Alfa de Cronbach mediante el software estadístico SPSS.

(George y Mallery, 2003, p. 231) sugieren los siguientes valores de los coeficientes de alfa de

Cronbach:

- Coeficiente alfa > 0.9 a 0.95 es excelente
- Coeficiente alfa > 0.8 es bueno
- Coeficiente alfa > 0.7 es aceptable
- Coeficiente alfa > 0.6 es cuestionable
- Coeficiente alfa > 0.5 es pobre
- Coeficiente alfa > 0.4 es inaceptable

| Resumen de procesamiento de casos | | |
|-----------------------------------|----|-------|
| Casos | N | % |
| Válido | 34 | 100,0 |
| Excluido ^a | 0 | 0,0 |
| Total | 34 | 100,0 |

Análisis de fiabilidad cuestionario del grupo experimental

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| 0,722 | 0,726 | 4 |

- Coeficiente alfa > 0.7 es aceptable

- Se obtiene un coeficiente de 0.722 que determina que el cuestionario del grupo experimental tiene una confiabilidad aceptable.

Análisis de fiabilidad cuestionario del grupo control

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| 0,850 | 0,854 | 4 |

- Coeficiente alfa > 0.8 es bueno
- Se obtiene un coeficiente de 0.727 que determina que el cuestionario del grupo de control tiene una confiabilidad buena.

Además se realizó la prueba binomial para validar la rúbrica

Resultados de la Prueba Binomial

| | | Categoría | N | Prop. observada | Prop. de prueba | Significación Exacta (unilateral) |
|--------|---------|-----------|----|-----------------|-----------------|-----------------------------------|
| Juez 1 | Grupo 1 | Si | 52 | 0,9 | 0,90 | 0,489 |
| | Grupo 2 | No | 5 | 0,1 | | |
| | Total | | 57 | 1,0 | | |
| Juez 2 | Grupo 1 | Si | 57 | 1,0 | 0,90 | 0,002 |
| | Grupo 2 | No | 00 | 0,0 | | |
| | Total | | 57 | 1,0 | | |
| Juez 3 | Grupo 1 | Si | 57 | 1,0 | 0,90 | 0,002 |
| | Grupo 2 | No | 00 | 0,0 | | |
| | Total | | 57 | 1,0 | | |

Hipótesis Estadística que se aplica para cada uno de los Jueces:

Ho: La proporción de preguntas aceptadas en el instrumento es igual al 90%

H1: La proporción de preguntas aceptadas en el instrumento es mayor al 90%

| Conclusiones: | Significación Unilateral |
|--|-----------------------------|
| La proporción de preguntas del instrumento aceptadas por el Juez 1 igual al 90% | 0.489 > 0.05, se acepta Ho |
| La proporción de preguntas del instrument aceptadas por el Juez 2 es mayor al 90% | 0.002 < 0.05 Se rechaza Ho |
| La proporción de preguntas del instrumento aceptadas por el Juez 3 es mayor al 90% | 0.002 < 0.05, se rechaza Ho |

Por lo tanto se demuestra la validez del instrumento a la proporción igual 90% y mayor al 90% de las preguntas aceptadas por los jueces, lo cual conduce a afirmar que es factible la aplicación del instrumento porque se ha demostrado la validez a través del juicio de expertos.

ANEXO 7: Cartas a expertos para Validación

CARTAS A EXPERTOS PARA VALIDACIÓN



Santiago de Surco, 22 de enero de 2019

MG. ALDO FIGUEROA OCAMPO
Docente de la Universidad de Ciencias Aplicadas

Presente.

Asunto: **VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE MEDICION A TRAVES DE JUICIO DE EXPERTO**

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi cordial saludo y asimismo, hacer de su conocimiento que en mi calidad de egresado de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Ricardo Palma vengo desarrollando mi proyecto de investigación denominado:

“El método del aula invertida y su efecto en el nivel de logro en la producción de textos argumentativos de estudiantes de la carrera de Derecho de una universidad privada de Lima, 2019”

En tal sentido, agradeceré su participación como evaluador del instrumento de medición en referencia.

De lo que quedo agradecido por su atención; sin otro en particular, me despido de usted.

Atentamente,

Bach. Franks Paredes Rosales

Se adjunta:

- *Matriz de consistencia.*
- *Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.*
- *Matriz de operacionalización de las variables*
- *Certificados de Validez de contenido de los instrumentos.*
- *Instrumento de medición.*

PALABRAS

Mg. Aldo Figueroa Ocampo DNI: 40936630
Magister en Docencia para la Educación Superior (Universidad Andrés Bello-Chile)
Registrado en SUNEDU



Santiago de Surco, 22 de febrero de 2019

Dr. WILLIAM TORRES ACUNA
Docente
Universidad Ricardo Palma

Presente.

**Asunto: VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE MEDICION A TRAVES DE
JUICIO DE EXPERTO**

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi cordial saludo y asimismo, hacer de su conocimiento que en mi calidad de egresado de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Ricardo Palma vengo desarrollando mi proyecto de investigación denominado:

**“El método del aula invertida y su efecto en el nivel de logro en la
producción de textos argumentativos de estudiantes de la carrera de
Derecho de una universidad privada de Lima, 2019”**

En tal sentido, agradeceré su participación como evaluador del instrumento de medición en referencia.

De lo que quedo agradecido por su atención; sin otro en particular, me despido de usted.

Atentamente,

Bach. Franks Paredes Rosales

Se adjunta:

- *Matriz de consistencia.*
- *Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.*
- *Matriz de operacionalización de las variables*
- *Certificados de Validez de contenido de los instrumentos.*
- *Instrumento de medición.*

Dr. William Torres Acuña (DNI: 07769949)
Doctor en Psicología por la UNMSM
Registrado en SUNEDU



Santiago de Surco, 23 de febrero de 2019

Dra. OFELIA ROQUE PAREDES
Docente de la Universidad Ricardo Palma

Presente.

**Asunto: VALIDACION DE INSTRUMENTOS DE MEDICION A TRAVES DE
JUICIO DE EXPERTO**

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi cordial saludo y asimismo, hacer de su conocimiento que en mi calidad de egresado de la Maestría en Docencia Superior de la Universidad Ricardo Palma vengo desarrollando mi proyecto de investigación denominado:

**“El método del aula invertida y su efecto en el nivel de logro en la
producción de textos argumentativos de estudiantes de la carrera de
Derecho de una universidad privada de Lima, 2019”**

En tal sentido, agradeceré su participación como evaluador del instrumento de medición en referencia.

De lo que quedo agradecido por su atención; sin otro en particular, me despido de usted.

Atentamente,

Bach. Franks Paredes Rosales

Se adjunta:

- *Matriz de consistencia.*
- *Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.*
- *Matriz de operacionalización de las variables*
- *Certificados de Validez de contenido de los instrumentos.*
- *Instrumento de medición.*

Dra. Ofelia Roque Paredes DNI: 06243124
Doctora en Administración UNFV
Registrado en SUNEDU

ANEXO 8: Certificado de validez de contenido de la rúbrica que mide el nivel de logro de la producción de textos argumentativos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA RÚBRICA QUE MIDE EL NIVEL DE LOGRO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSION 1: PLANIFICACIÓN | | | | | | | | |
| 1.1. DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN | | | | | | | | |
| 1 | Propone un tema y fundamenta su controversia. | X | | X | | X | | |
| 2 | Selecciona e identifica fuentes de consulta confiables | X | | X | | X | | |
| 3 | Adapta el propósito de su redacción y el público objetivo. | X | | X | | | X | |
| 4 | Organiza su escrito según la estructura de un texto introductorio propio de un texto argumentativo. | X | | X | | X | | |
| 1.2 DEL PÁRRAFO DE DESARROLLO | | | | | | | | |
| 5 | Identifica los argumentos | X | | X | | X | | |
| 6 | Selecciona e identifica fuentes de consulta confiables que apoyan sus argumentos. | X | | X | | X | | |
| 7 | Organiza su escrito según la estructura propia de la técnica argumentativa a desarrollar. | X | | X | | X | | |
| 1.3 DEL PÁRRAFO DE CIERRE | | | | | | | | |
| 8 | Revisa el propósito de su redacción y el público objetivo. | X | | X | | X | | |
| 9 | Organiza su escrito según la estructura: Reiteración parafraseada de la tesis, Recomendaciones o Sugerencias, con la previsión de que por cada propuesta, debe responderse como mínimo a las siguientes preguntas: ¿Qué se propone?, ¿Cómo se realizaría la propuesta? y ¿Cuál sería el impacto de la propuesta? | X | | X | | | X | |
| DIMENSION 2: REDACCIÓN | | | | | | | | |
| 2.1 DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN | | | | | | | | |
| 10 | Presenta un marco contextual adecuado, una controversia pertinente, y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en el proyecto y está formulada de modo claro y preciso. | X | | X | | X | | |
| 2.2 DEL PÁRRAFO DE DESARROLLO | | | | | | | | |
| 11 | Emplea adecuadamente las técnicas argumentativas por generalización por argumentación, de modo que estas contribuyan al desarrollo de todos los argumentos y contraargumentos. | X | | X | | X | | |
| 12 | Utiliza recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. | X | | X | | X | | |
| 13 | Utiliza las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) exigidas en el contexto académico. | X | | X | | X | | |
| 2.3 DEL PÁRRAFO DE CIERRE | | | | | | | | |
| 14 | Produce un aporte propio desarrollado, es decir, ofrece recomendaciones o sugerencias claras precisas y factibles. | X | | X | | X | | |
| DIMENSION 3: REVISIÓN | | | | | | | | |
| 3.1 DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN/DESARROLLO/CIERRE | | | | | | | | |
| 15 | Revisa la adecuación de su texto a su propósito. | X | | X | | X | | |
| 16 | Revisa si ha mantenido el tema y la unidad de ideas | X | | X | | | X | |
| 17 | Revisa si ha utilizado de forma precisa los diversos recursos cohesivos para relacionar las ideas contenidas en el texto. | X | | X | | X | | |
| 18 | Revisa si en su texto ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación a fin de dar claridad y corrección al texto que produce. | X | | X | | X | | |
| 19 | Revisa si ha usado un vocabulario variado, apropiado y preciso | X | | X | | | X | |

Aldo Figueroa

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Todas las observaciones se encuentran en el mismo documento

Firma del Experto Informante

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [X] No aplicable []

DNI: 40936630

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Magister Aldo Figueroa Ocampo DNI: 40936630

Especialidad del validador: Lingüística y didáctica textual

Santiago de Surco 24 de septiembre del 2020

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Aldo Figueroa

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA RÚBRICA QUE MIDE EL NIVEL DE LOGRO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSION 1: PLANIFICACION | | | | | | | | |
| 1.1. DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN | | | | | | | | |
| 1 | Propone un tema y fundamenta su controversia. | X | | X | | X | | |
| 2 | Selecciona e identifica fuentes de consulta confiables | X | | X | | X | | |
| 3 | Precisa el propósito de su redacción y el público objetivo. | X | | X | | X | | |
| 4 | Organiza su escrito según la estructura de un texto introductorio propio de un texto argumentativo. | X | | X | | X | | |
| 1.2 DEL PÁRRAFO DE DESARROLLO | | | | | | | | |
| 5 | Identifica los argumentos principales y secundarios. | X | | X | | X | | |
| 6 | Selecciona e identifica fuentes de consulta confiables que apoyan sus argumentos. | X | | X | | X | | |
| 7 | Revisa el propósito de su redacción y el público objetivo. | X | | X | | X | | |
| 8 | Organiza su escrito según la estructura propia de la técnica argumentativa a desarrollar. | X | | X | | X | | |
| 1.3 DEL PÁRRAFO DE CIERRE | | | | | | | | |
| 9 | Organiza su escrito según la estructura: Reiteración parafraseada de la tesis, Recomendaciones o Sugerencias, con la previsión de que por cada propuesta, debe responderse como mínimo a las siguientes preguntas: ¿Qué se propone?, ¿Cómo se realizaría la propuesta? y ¿Cuál sería el impacto de la propuesta? | X | | X | | X | | |
| DIMENSION 2: REDACCION | | | | | | | | |
| 2.1 DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN | | | | | | | | |
| 10 | Presenta un marco contextual adecuado, una controversia pertinente, y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en el proyecto y está formulada de modo claro y preciso. | X | | X | | X | | |
| 2.2 DEL PÁRRAFO DE DESARROLLO | | | | | | | | |
| 11 | Emplea adecuadamente las técnicas argumentativas por generalización por argumentación, de modo que estas contribuyan al desarrollo de todos los argumentos y contraargumentos. | X | | X | | X | | |
| 12 | Utiliza recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. | X | | X | | X | | |
| 13 | Utiliza las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) exigidas en el contexto académico. | X | | X | | X | | |
| 2.3 DEL PÁRRAFO DE CIERRE | | | | | | | | |
| 14 | Produce un aporte propio desarrollado recomendaciones o sugerencias claras precisas y factibles. | X | | X | | X | | |
| DIMENSION 3: REVISION | | | | | | | | |
| 3.1 DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN/DESARROLLO/CIERRE | | | | | | | | |
| 15 | Revisa la adecuación de su texto a su propósito. | X | | X | | X | | |
| 16 | Revisa si ha mantenido el tema y la unidad de ideas | X | | X | | X | | |
| 17 | Revisa si ha utilizado de forma precisa los diversos recursos cohesivos para relacionar las ideas contenidas en el texto. | X | | X | | X | | |
| 18 | Revisa si en su texto ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación a fin de dar claridad y corrección al texto que produce. | X | | X | | X | | |
| 19 | Revisa si ha usado un vocabulario variado, apropiado y preciso | X | | X | | X | | |

H. Torrel.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr: William Torres Acuña..... DNI: 07769949.....

Especialidad del validador: Educación y Psicología

Santiago de Surco 13 de octubre de 2020.

- ¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
- ³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

H. Torrel.

Firma del Experto Informante.

DNI

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA RÚBRICA QUE MIDE EL NIVEL DE LOGRO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSION 1: PLANIFICACION | | | | | | | | |
| 1.1. DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN | | | | | | | | |
| 1 | Propone un tema y fundamenta su controversia. | X | | X | | X | | |
| 2 | Selecciona e identifica fuentes de consulta confiables | X | | X | | X | | |
| 3 | Precisa el propósito de su redacción y el público objetivo. | X | | X | | X | | |
| 4 | Organiza su escrito según la estructura de un texto introductorio propio de un texto argumentativo. | X | | X | | X | | |
| 1.2 DEL PÁRRAFO DE DESARROLLO | | | | | | | | |
| 5 | Identifica los argumentos principales y secundarios. | X | | X | | X | | |
| 6 | Selecciona e identifica fuentes de consulta confiables que apoyan sus argumentos. | X | | X | | X | | |
| 7 | Revisa el propósito de su redacción y el público objetivo. | X | | X | | X | | |
| 8 | Organiza su escrito según la estructura propia de la técnica argumentativa a desarrollar. | X | | X | | X | | |
| 1.3 DEL PÁRRAFO DE CIERRE | | | | | | | | |
| 9 | Organiza su escrito según la estructura: Reiteración parafraseada de la tesis, Recomendaciones o Sugerencias, con la previsión de que por cada propuesta, debe responderse como mínimo a las siguientes preguntas: ¿Qué se propone?, ¿Cómo se realizaría la propuesta? y ¿Cuál sería el impacto de la propuesta? | X | | X | | X | | |
| DIMENSION 2: REDACCION | | | | | | | | |
| 2.1 DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN | | | | | | | | |
| 10 | Presenta un marco contextual adecuado, una controversia pertinente, y la postura (tesis) responde a la controversia planteada en el proyecto y está formulada de modo claro y preciso. | X | | X | | X | | |
| 2.2 DEL PÁRRAFO DE DESARROLLO | | | | | | | | |
| 11 | Emplea adecuadamente las técnicas argumentativas por generalización por argumentación, de modo que estas contribuyan al desarrollo de todos los argumentos y contraargumentos. | X | | X | | X | | |
| 12 | Utiliza recursos léxicos, sintácticos y semánticos del español en adecuación a la situación comunicativa planteada. | X | | X | | X | | |
| 13 | Utiliza las reglas de la ortografía (acentuación gráfica, mayúsculas, grafías, puntuación, etc.) exigidas en el contexto académico. | X | | X | | X | | |
| 2.3 DEL PÁRRAFO DE CIERRE | | | | | | | | |
| 14 | Produce un aporte propio desarrollado recomendaciones o sugerencias claras precisas y factibles. | X | | X | | X | | |
| DIMENSION 3: REVISION | | | | | | | | |
| 3.1 DEL PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN/DESARROLLO/CIERRE | | | | | | | | |
| 15 | Revisa la adecuación de su texto a su propósito. | X | | X | | X | | |
| 16 | Revisa si ha mantenido el tema y la unidad de ideas | X | | X | | X | | |
| 17 | Revisa si ha utilizado de forma precisa los diversos recursos cohesivos para relacionar las ideas contenidas en el texto. | X | | X | | X | | |
| 18 | Revisa si en su texto ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación a fin de dar claridad y corrección al texto que produce. | X | | X | | X | | |
| 19 | Revisa si ha usado un vocabulario variado, apropiado y preciso | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra OFELIA ROQUE PAREDES..... DNI: 06243124

Especialidad del validador: ESTADÍSTICA

Santiago de Surco 13 de octubre de 2020.

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del Experto Informante.

DNI: 06243124

ANEXO 9: Programación de contenidos

PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS

Plan calendario

Tres sesiones por semana

| | |
|------------------------|---|
| Logro del curso | Al finalizar el curso, el estudiante produce textos argumentativos sólidos utilizando técnicas retóricas y respetando los derechos de autor. |
|------------------------|---|

| S | Sesión a | Sesión b | Sesión c | Productos semanales |
|-----------------|--|---|---|---|
| SEMANA 1 | <p>Test de comprensión lectora general</p> <p>Presentación del curso</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los lineamientos administrativos y pedagógicos del curso.</p> | <p>¿Qué es la argumentación?</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los elementos de la argumentación.</p> | <p>Prueba de diagnóstico</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, grupalmente, discute sobre el tema controversial dirigido.</p> <p>El estudiante, individualmente, redacta un texto argumentativo, con base en el material presentado, en el que defiende su postura frente a un tema controversial dirigido.</p> | <p>Participación en la prueba general de diagnóstico</p> |
| SEMANA 2 | <p>Evaluación general de resultados de la prueba de diagnóstico</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de los comentarios de su profesor, reconoce los errores más comunes en los que ha incurrido en la prueba de diagnóstico.</p> <p>El texto argumentativo I</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los aspectos básicos de la redacción en proceso.</p> | <p>El texto argumentativo II</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los aspectos básicos del texto argumentativo.</p> <p>El estudiante identifica los aspectos básicos de los párrafos de introducción y cierre.</p> | <p>Técnicas asociativas I: Argumentación práctica (AP)</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los aspectos básicos de la argumentación práctica como técnica argumentativa asociativa.</p> | <p>Participación en la evaluación general de la prueba de diagnóstico</p> <p>Participación activa en las dinámicas de aprendizaje</p> |

| | | | | |
|---------------------|---|--|--|--|
| SEMANA 3 | <p>Técnicas asociativas II: Generalización a partir de ejemplos</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los aspectos básicos de la generalización a partir de ejemplos como técnica argumentativa asociativa.</p> | <p>Técnicas disociativas I: Contraargumentación</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los aspectos básicos de la contraargumentación como técnica argumentativa disociativa.</p> | <p>Técnicas disociativas II: Definición disociativa</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los aspectos básicos de la contraargumentación como técnica argumentativa disociativa.</p> <p>Presentación del primer proceso de redacción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los lineamientos administrativos y pedagógicos del primer proceso de redacción.</p> | Participación activa en las dinámicas de aprendizaje |
|---------------------|---|--|--|--|

| S | Sesión a | Sesión b | Sesión c | Productos semanales |
|---------------------|--|---|---|--|
| SEMANA 4 | <p>Presentación del mapa de la argumentación</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica argumentos relacionados con la controversia planteada para el proceso de redacción a partir de la lectura de fuentes diversas.</p> <p>El estudiante elabora un mapa de la argumentación para graficar el análisis de la controversia planteada.</p> | <p>Esquematización del párrafo de introducción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de introducción.</p> | <p>Redacción y revisión del párrafo de introducción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de introducción.</p> | <p>Presentación del mapa de la argumentación</p> <p>Presentación del esquema y del párrafo de introducción</p> |

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|--|
| <p>SEMANA 5</p> | <p>Esquematización de párrafo de desarrollo 1</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de desarrollo 1.</p> | <p>Redacción de párrafo de desarrollo 1</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de desarrollo 1.</p> | <p>Revisión y reescritura de párrafo de desarrollo 1</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de las observaciones realizadas por el docente, reescribe su párrafo de desarrollo 1.</p> | <p>Elaboración del esquema del párrafo de desarrollo 1</p> <p>Presentación del párrafo de desarrollo 1 corregido</p> |
| <p>SEMANA 6</p> | <p>Esquematización de párrafo de desarrollo 2</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de desarrollo 2.</p> | <p>Redacción de párrafo de desarrollo 2</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de desarrollo 2.</p> | <p>Revisión y reescritura de párrafo de desarrollo 2</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de las observaciones realizadas por el docente, reescribe su párrafo de desarrollo 2.</p> | <p>Elaboración del esquema del párrafo de desarrollo 2</p> <p>Presentación del párrafo de desarrollo 2 corregido</p> |
| <p>SEMANA 7</p> | <p>Esquematización del párrafo de cierre o conclusión</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de cierre o conclusión.</p> | <p>Redacción y revisión del párrafo de cierre o conclusión</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de cierre o conclusión.</p> | <p>Presentación de la versión final del texto argumentativo</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante presenta la versión corregida de su texto argumentativo.</p> <p>Presentación del segundo proceso de redacción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los lineamientos administrativos y pedagógicos del segundo proceso de redacción.</p> | <p>Presentación del esquema y del párrafo de cierre o conclusión</p> <p>Presentación de la versión final del texto argumentativo</p> |

| | |
|------------------------|---|
| <p>SEMANA 8</p> | <p>No hay examen parcial ni clases</p> |
|------------------------|---|

| S | Sesión a | Sesión b | Sesión c | Productos semanales |
|------------------|---|---|---|--|
| SEMANA 9 | <p>Retroalimentación general del primer proceso de redacción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los errores y aciertos cometidos durante el primer proceso de redacción.</p> | <p>Presentación del tema controversial definido y fundamentado</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante presenta su tema controversial definido y fundamentado.</p> | <p>Presentación de fuentes de información</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante presenta fuentes de información confiables para su redacción</p> | <p>Presentación del tema controversial y de fuentes de información</p> |
| SEMANA 10 | <p>Presentación del mapa de la argumentación</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante presenta un mapa de la argumentación para graficar el análisis de la controversia.</p> | <p>Esquematización y redacción de párrafo de introducción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de introducción.</p> <p>partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de introducción.</p> | <p>Revisión y reescritura de párrafo de introducción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de las observaciones realizadas por el docente, reescribe su párrafo de introducción.</p> | <p>Presentación del mapa de la argumentación</p> <p>Presentación del esquema y párrafo de introducción</p> |
| SEMANA 11 | <p>Esquematización de párrafo de desarrollo 1</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de desarrollo 1.</p> | <p>Redacción de párrafo de desarrollo 1</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de desarrollo 1.</p> | <p>Revisión y reescritura de párrafo de desarrollo 1</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de las observaciones realizadas por el docente, reescribe su párrafo de desarrollo 1.</p> | <p>Presentación del esquema y párrafo de desarrollo 1</p> |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| <p>SEMANA 12</p> | <p>Esquematización de párrafo de desarrollo 2</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de desarrollo 2.</p> | <p>Redacción de párrafo de desarrollo 2</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de desarrollo 2.</p> | <p>Revisión y reescritura de párrafo de desarrollo 2</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de las observaciones realizadas por el docente, reescribe su párrafo de desarrollo 2.</p> | <p>Presentación del esquema y párrafo de desarrollo 2</p> |
| <p>SEMANA 13</p> | <p>Esquematización de párrafo de desarrollo 3</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de desarrollo 3.</p> | <p>Redacción de párrafo de desarrollo 3</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de desarrollo 3.</p> | <p>Revisión y reescritura de párrafo de desarrollo 3</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de las observaciones realizadas por el docente, reescribe su párrafo de desarrollo 3.</p> | <p>Presentación del esquema y párrafo de desarrollo 3</p> |
| <p>SEMANA 14</p> | <p>Esquematización y redacción de párrafo de cierre o conclusión</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante elabora un esquema previo a la redacción del párrafo de cierre o conclusión.</p> <p>El estudiante, a partir del esquema elaborado previamente, redacta un párrafo de cierre o conclusión.</p> | <p>Revisión y reescritura de párrafo de cierre o conclusión</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante, a partir de las observaciones realizadas por el docente, reescribe su párrafo de cierre o conclusión.</p> | <p>Presentación de la versión final del ensayo argumentativo</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante presenta la versión corregida de su ensayo argumentativo.</p> <p>Presentación del caso EB</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los lineamientos administrativos y pedagógicos del examen final del (EB).</p> | <p>Presentación del esquema y párrafo de cierre o conclusión</p> <p>Presentación de la versión final del ensayo argumentativo</p> |

| | | | | |
|-----------------------------|---|---|--|--|
| <p>SEMANA 15</p> | <p>Retroalimentación general del segundo proceso de redacción</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante identifica los errores y aciertos cometidos durante el segundo proceso de redacción.</p> | <p>Preparación para Examen Final</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante presenta esquemas para párrafo de introducción y párrafo de desarrollo 1.</p> | <p>Preparación para Examen Final</p> <p>Logro de la sesión: El estudiante presenta esquemas para párrafo de desarrollo 2 y párrafo de cierre o conclusión.</p> | <p>Presentación de esquemas para párrafo de introducción y párrafo de desarrollo 1.</p> <p>Presentación de esquemas para párrafo de desarrollo 2 y párrafo de cierre o conclusión.</p> |
|-----------------------------|---|---|--|--|

ANEXO 10: Esquemas para la redacción de textos

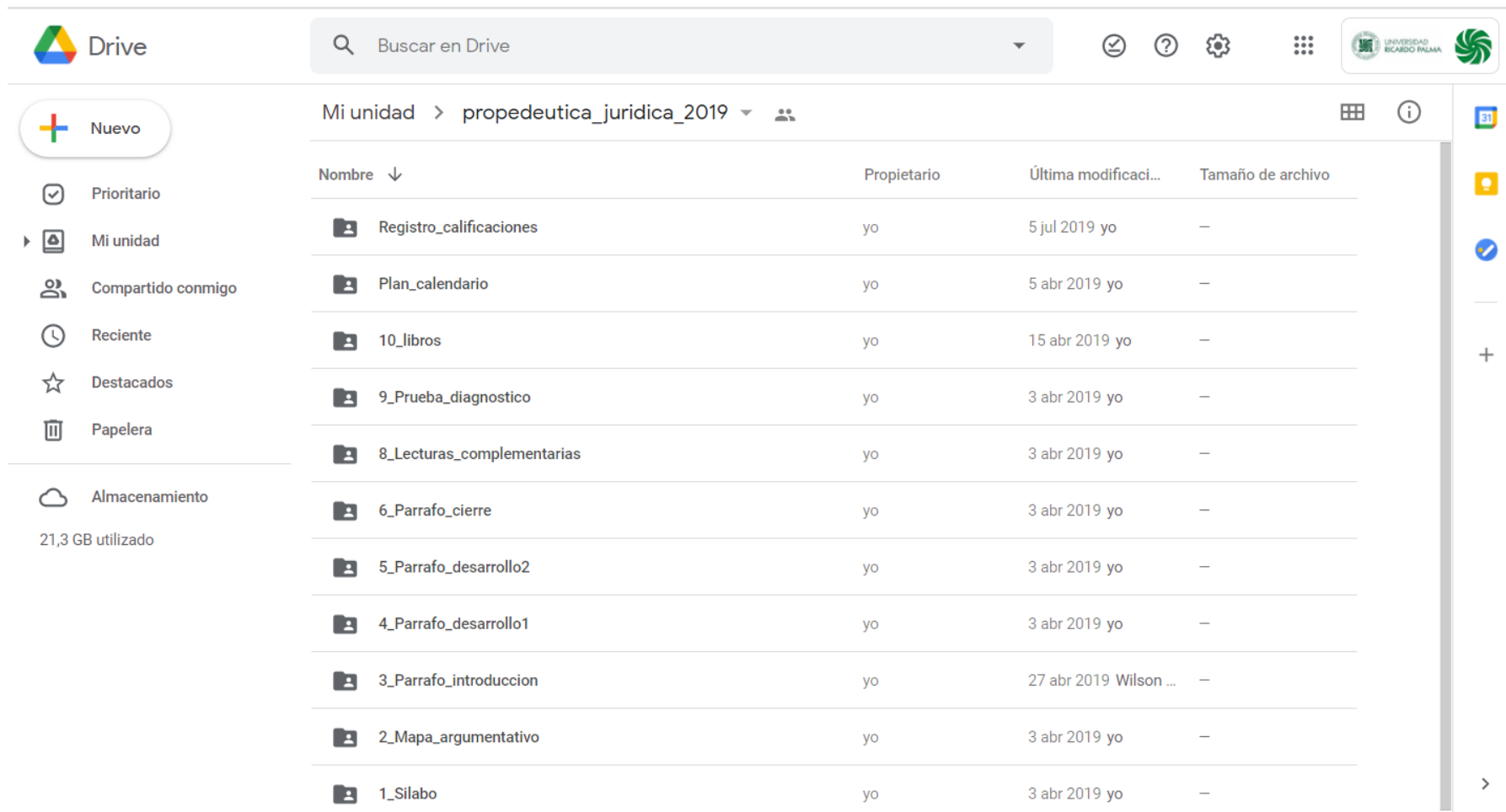
Esquemas para la redacción del texto argumentativo

| | | | |
|--|---|---|---|
| Tesis: | La pena de muerte si debería aplicarse en el Perú para establecer un orden social con paz, seguridad y justicia. | | |
| Argumento principal (conclusión generalizante): | Esta medida ha cumplido con eficacia a lo largo de la historia con la doble función de asepsia social de predadores irrecuperables y disuasión de potenciales delincuentes. | | |
| Fundamentación con argumentos secundarios (ejemplos nacionales e internacionales que inducen a la conclusión generalizante) | Ejemplo 1: | Autor(es), institución u organización: | Universidad de Barcelona |
| | | Título de la fuente y nombre del soporte de publicación: | Historia del pensamiento criminológico |
| | | Lugar geográfico de publicación: | España |
| | | Año de publicación de la fuente: | 2005 |
| | Caso recuperado de la publicación: | Versión de la fuente original | A diferencia de las Teorías absolutas, que respondían al interrogante de por qué castigar, las Teorías Relativas, responden al de para qué castigar. Precisamente, una de las respuestas a esta pregunta, da fundamentación a la pena de muerte: la idea de crear ciertas contramotivaciones en los transgresores potenciales. Es decir, dotan la pena de un carácter disuasorio e intimidatorio. |
| | | Versión parafraseada | Al ser aplicada una medida tan rigurosa en contra de los que cometen delitos graves, ello genera un efecto en el pensamiento de los criminales, disuadiéndoles de cometer dichos delitos o disminuyendo la probabilidad de que lo hagan. |
| Ejemplo 2: | Autor(es), institución u organización: | Flor Berenguer | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----------------------|
| Argumento contrario (con el que se discrepa): | Autor(es), institución u organización: | | Iñigo Álvarez Gálvez | | | |
| | Título de la fuente y nombre del soporte de publicación: | | La eutanasia voluntaria autónoma | | | |
| | Año de publicación de la fuente: | | 2002 | | | |
| | Argumento contrario: | | (...) el fin de la eutanasia debe ser mitigar el dolor y el sufrimiento. Se atenta contra la vida, ya que esta inicia con la concepción y esto ocurre entre el día 5º y 7º después de... | | | |
| Contraargumento (propuesta inversa al argumento contrario): | | | La eutanasia no mitiga el dolor ni el sufrimiento del paciente en estado terminal, por el contrario, es una "solución" drástica que culmina con la vida de estos afligidos y suprime, de manera radical, alguna posible esperanza de vida. Este método evita el desarrollo de los tratamientos paliativos, los cuales contribuyen a mantener un estilo de vida pleno para los pacientes en espera de su anunciada muerte. La vida no se inicia con la concepción, sino... | | | |
| Fundamentación con argumentos secundarios (ideas de otros autores que respaldan el contraargumento): | Argumento secundario: | Autor(es), institución u organización: | | Centro de Estudios <u>Biojurídicos</u> | | |
| | | Título de la fuente y nombre del soporte de publicación: | | Lic. Doris Silva Alarcón | | |
| | | Lugar geográfico de publicación: | | Madrid | | |
| | | Año de publicación de la fuente: | | 2000. | | |
| | | Idea recuperada de la publicación: | | Versión de la fuente original | | Versión parafraseada |
| | El Doctor Javier Gutiérrez Jaramillo, internista cardiólogo, aunque señala no ser partidario de la eutanasia, concuerda con el postulado de la eutanasia solutiva al expresar que se debe perfeccionar el tratamiento paliativo que calme dolores, quite angustias y depresiones para facilitar el proceso de la muerte, haciendo un llamado a adoptar todas las medidas necesarias para calmar el sufrimiento o | | | En un estudio del Centro de Estudio <u>Biojurídicos</u> , el Doctor Javier Gutiérrez internista cardiólogo, se encuentra a favor de mejorar los tratamientos paliativos para calmar los dolores de las personas lo cual <u>conllevará</u> a una reducción de la ansiedad y angustia y, por ende depresión en el instante del fallecimiento. Asimismo se concuerda que es importante tomar las medidas necesarias | | |

ANEXO 11: Materiales compartidos permanentemente en drive de google

MATERIALES COMPARTIDOS PERMANENTEMENTE EN DRIVE DE GOOGLE



The screenshot shows the Google Drive interface. At the top, there is a search bar with the text 'Buscar en Drive'. Below the search bar, the current location is 'Mi unidad > propedeutica_juridica_2019'. The main area displays a table of files with the following columns: 'Nombre', 'Propietario', 'Última modificaci...', and 'Tamaño de archivo'. The files listed are:

| Nombre | Propietario | Última modificaci... | Tamaño de archivo |
|----------------------------|-------------|------------------------|-------------------|
| Registro_calificaciones | yo | 5 jul 2019 yo | — |
| Plan_calendario | yo | 5 abr 2019 yo | — |
| 10_libros | yo | 15 abr 2019 yo | — |
| 9_Prueba_diagnostico | yo | 3 abr 2019 yo | — |
| 8_Lecturas_complementarias | yo | 3 abr 2019 yo | — |
| 6_Parrafo_cierre | yo | 3 abr 2019 yo | — |
| 5_Parrafo_desarrollo2 | yo | 3 abr 2019 yo | — |
| 4_Parrafo_desarrollo1 | yo | 3 abr 2019 yo | — |
| 3_Parrafo_introduccion | yo | 27 abr 2019 Wilson ... | — |
| 2_Mapa_argumentativo | yo | 3 abr 2019 yo | — |
| 1_Silabo | yo | 3 abr 2019 yo | — |

On the left side, there is a sidebar with navigation options: 'Nuevo', 'Prioritario', 'Mi unidad', 'Compartido conmigo', 'Reciente', 'Destacados', 'Papeler', and 'Almacenamiento' (21,3 GB utilizado). On the right side, there are icons for calendar, notifications, and a plus sign for more options.


ANEXO 12: Material audiovisual base para su revisión fuera del aula de clase

MATERIAL AUDIOVISUAL BASE PARA SU REVISIÓN FUERA DEL AULA DE CLASE

Estructura de un texto argumentativo

Suscripciones

Biblioteca



Escribir un texto argumentativo

12:35

Cómo escribir un texto argumentativo

13.629 visualizaciones · hace 11 meses


Javier Lengua

Cómo escribir un texto argumentativo para Selectividad. Escribir un artículo de opinión con introducción, argumentos y ...

Tendencias

Suscripciones

Biblioteca



¿CÓMO SE HACE UN TEXTO ARGUMENTATIVO?

7:34

TIPOS DE RAZONAMIENTO PARA UN TEXTO ARGUMENTATIVO

8966 visualizaciones · hace 3 meses

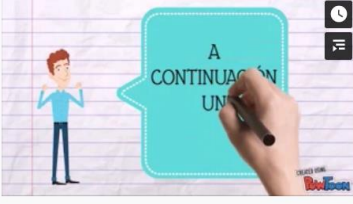
LA PROFE MÓNICA

En ocasiones se confunde Texto Argumentativo con Ensayo, o Texto Argumentativo con Texto Expositivo; aquí te explico las ...

Tendencias

Suscripciones

Biblioteca



Texto argumentativo

8063 visualizaciones · hace 3 años

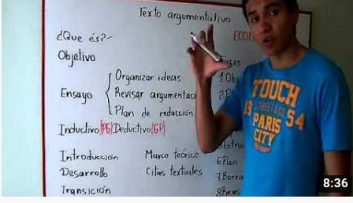
VERÓNICA PEÑALOSA GOENAGA

Trabajo de la materia "Texto argumentativo" con la profesora Sandra Milena González Román de la Universidad Autónoma de ...

Tendencias

Suscripciones

Biblioteca



¿Cómo hacer un texto argumentativo?

8:36

497.783 visualizaciones · hace 8 años


Olgher Villacres

O&V.

Subtítulos

Suscripciones

Biblioteca



Conectores para hacer textos argumentativos impecables

8:19

7147 visualizaciones · hace 10 meses


Spanish from Spain

Lección para aquellos que quieren mejorar su expresión escrita, para nativos que tienen problemas para ordenar las ideas en ...

Tendencias

Suscripciones

Biblioteca



¿CÓMO REDACTAR LA CONCLUSIÓN DE MI TEXTO ARGUMENTATIVO?

8:19

2579 visualizaciones · hace 5 meses

Te Lo Explico

Qué es la conclusión? Partes de la conclusión Tipos de conclusión Ejemplos #teloexplico #ViralicemosLaEducación ...

Biblioteca

Tendencias

Suscripciones

Biblioteca

Biblioteca

Suscripciones

Biblioteca

Inicio

Tendencias

Suscripciones


Biblioteca

Tendencias

Suscripciones

Tendencias

Suscripciones




Estrategia discursiva: La generalización

2410 visualizaciones · hace 3 años

ricardo chanamé chira

Created using PowToon -- Free sign up at <http://www.powtoon.com/youtube/> -- Create animated videos and animated ...




Contraargumentación Profe L

1827 visualizaciones · hace 10 meses

L - Docente

Contraargumento es una objeción. Un contraargumento se puede utilizar para refutar una objeción a un argumento anterior a la ...




Mafalda El televisor _ Argumentos y Contraargumentos

92.294 visualizaciones · hace 7 años

Sabrina Galarza

Subtítulos




Argumentar para persuadir

7176 visualizaciones · hace 1 año

Miguel Carbonell

Durante el curso que impartió Manuel Atienza en Centro Carbonell, explicó qué el fin de la argumentación es persuadir, sobre ...




Falacias argumentativas

13.017 visualizaciones · hace 1 año

Stav Guxt

Curso de lectura comprensiva y redacción. Las falacias argumentativas más usadas y ejemplos. Las imágenes de apoyo ...

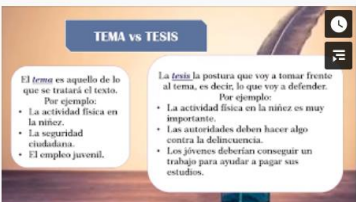


Parte I: Falacias lógicas

126.747 visualizaciones · hace 2 años

Monitor fantasma

Qué son las falacias lógicas o argumentativas? Introducción. Explicación. Significado. Concepto. Argumento ad antiquitatem, a ...



¿Cómo escribir un TEXTO ARGUMENTATIVO?

467.343 visualizaciones · hace 1 año

Te Lo Explico

Definición de texto argumentativo, tesis vs tema, partes del texto argumentativo, escribe un texto argumentativo.

ANEXO 13: Carpetas Digitales de los Estudiantes en Google Drive

CARPETAS DIGITALES DE LOS ESTUDIANTES EN GOOGLE DRIVE

Drive

Mi unidad > Allison Arostegui

| Nombre ↓ | Propietario | Última modificaci... |
|----------------|-------------|----------------------|
| texto_completo | yo | 18 jun 2019 yo |
| introduccion | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_2 | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_1 | yo | 18 jun 2019 yo |
| cierre | yo | 18 jun 2019 yo |

Almacenamiento: 21,3 GB utilizado

Drive

Compartido conmigo > Shaodi Fluker

| Nombre ↓ | Propietario | Última modificaci... |
|---------------------------------|--------------|-------------------------|
| texto_completo | yo | 18 jun 2019 yo |
| introduccion | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_2_generalizacion | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_1_contrargumentacion | yo | 18 jun 2019 yo |
| cierre | yo | 18 jun 2019 yo |
| SOLICITUD.docx | Shaodi Jandi | 21 jun 2019 Shaodi J... |

Almacenamiento: 21,3 GB utilizado

Drive

Compartido conmigo > Nayeli Casas

| Nombre ↓ | Propietario | Última modificaci... |
|----------------|-------------|----------------------|
| texto_completo | yo | 18 jun 2019 yo |
| introduccion | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_2 | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_1 | yo | 18 jun 2019 yo |
| cierre | yo | 18 jun 2019 yo |

Almacenamiento

Drive Buscar en Drive

Compartido conmigo > Nikolh Gonzales Calixtro

| Nombre ↓ | Propietario | Última modificaci... |
|--|-------------------------|-------------------------|
| texto_completo | yo | 18 jun 2019 yo |
| introduccion | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_2 | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_1 | yo | 18 jun 2019 yo |
| cierre | yo | 18 jun 2019 yo |
| ESQUEMA DE CONTRARGUMENTACIÓN.docx | Nikolh Gonzales Cali... | 23 may 2019 Nikolh ... |
| EL ABORTO - PARRAFO DE DESARROLLO.docx | Nikolh Gonzales Cali... | 28 abr 2019 Nikolh G... |

Drive Buscar en Drive

Compartido conmigo > María Patricia Torres Quispe

| Nombre ↓ | Propietario | Última modificaci... |
|-----------------------------|-------------------------|------------------------|
| texto_completo | yo | 18 jun 2019 yo |
| introduccion | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_2 | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_1 | yo | 18 jun 2019 yo |
| cierre | yo | 18 jun 2019 yo |
| parrafodecierre torres.docx | María Patricia Torre... | 21 jun 2019 María P... |

Drive Buscar en Drive

Compartido conmigo > Sarai Perez

| Nombre ↓ | Propietario | Última modificaci... |
|----------------|-------------|----------------------|
| texto_completo | yo | 18 jun 2019 yo |
| introduccion | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_2 | yo | 18 jun 2019 yo |
| desarrollo_1 | yo | 18 jun 2019 yo |
| cierre | yo | 18 jun 2019 yo |

ANEXO 14: Entrevistas a docentes (muestra)

ENTREVISTAS A DOCENTES

ENTREVISTA ESTRUCTURADA¹

CUESTIONARIO

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan sus estudiantes para el desarrollo de la competencia de redacción de textos en la lengua materna?

Los problemas que suelen presentar los estudiantes son amplios: desde la planificación textual hasta el aspecto formal (ortografía, puntuación). Si tuviera que describir un problema en particular, creo que sería la planificación textual y la pertinencia del contenido. Les cuesta mucho organizar la información que tendrá o debe tener un texto y, por otro lado, no saben reconocer lo adecuado/necesario/imprescindible de lo incidental/trivial en un escrito.

2. ¿Cuál es el rol que debería asumir el docente a fin de afrontar las dificultades que ha identificado?

Creo que el rol que deben tener los docentes son más de instructores, de asesores. Es decir, no se debe enseñar a redactar, sino pedirles a los estudiantes que lo hagan y corregir/enseñar/guiar sobre la base de este producto.

3. ¿Qué métodos y técnicas de enseñanza aplica para el desarrollo de la competencia de redacción de textos en la lengua materna?

Uso, en particular, la metodología activa. Los conocimientos más formales son aprendidos por los estudiantes de manera autónoma y, en el aula, el docente conversa con el estudiante sobre lo que han hecho bien o mal en su trabajo.

4. ¿Con qué nivel de desarrollo de la competencia de redacción de textos ingresan los estudiantes? Para identificar el nivel revise el cuadro adjunto.

Según el cuadro, creo que muchos de mis estudiantes se encuentran en el nivel 3. Para poder nivelar a estos estudiantes (para llevarlos al nivel 4), realizamos una prueba de selección. Sobre la base de estos resultados, algunos ingresan a un curso remedial (Nivelación de Lenguaje) para que alcancen el nivel 4.

¹ La información generada en las entrevistas será utilizada únicamente para fines de investigación.

ENTREVISTA ESTRUCTURADA²

CUESTIONARIO

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan sus estudiantes para el desarrollo de la competencia de redacción de textos en la lengua materna?
 - Entre las dificultades que se presentan puedo mencionar las siguientes:
 - Uso limitado del vocabulario que utilizan al redactar diversos tipos de textos.
 - Conocimiento regular de las reglas ortográficas. A veces, por descuido o desconocimiento de las reglas no se precisa un signo de escritura que sea correcto.
 - Dificultad en la cohesión de los textos, es decir, no se plantea con propiedad la estructura del mismo.
2. ¿Cuál es el rol que debería asumir el docente a fin de afrontar las dificultades que ha identificado?

Frente a esta situación, el docente debe asumir un rol de mediador entre la teoría y la práctica, es decir entre lo abstracto de las reglas gramaticales y la materialización de estas mediante un producto que puede ser un resumen, un cuento un esquema u otros.

3. ¿Qué métodos y técnicas de enseñanza aplica para el desarrollo de la competencia de redacción de textos en la lengua materna?

Para plantear los conceptos y ejemplos, el método expositivo. Además, considerar un tiempo para que elaboren sus propios textos (parte aplicativa o práctica) y, finalmente, realizar una lectura crítica de los textos elaborados para su revisión y corrección.
4. ¿Con que nivel de desarrollo de la competencia ingresan los estudiantes? Para identificar el nivel revise el cuadro adjunto.

Un grupo minoritario puede ubicarse en el nivel D, pero los demás pueden considerarse en un nivel 5.

² La información generada en las entrevistas será utilizada únicamente para fines de investigación.

ENTREVISTA ESTRUCTURADA³

CUESTIONARIO

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan sus estudiantes para el desarrollo de la competencia de redacción de textos en la lengua materna?
La falta de cohesión y coherencia en muchos de sus textos debido a las dificultades para poder determinar el esquema lógico de su discurso. A esto hay que añadirle el insuficiente repertorio léxico.
2. ¿Cuál es el rol que debería asumir el docente a fin de afrontar las dificultades que ha identificado?
El de mediador entre el estudiante y situaciones reales de comunicación en las cuales este último deba conocer y elaborar discursos coherentes y cohesionados.
3. ¿Qué métodos y técnicas de enseñanza aplica para el desarrollo de la competencia de redacción de textos en la lengua materna?
Técnicas de narración
Técnicas de manejo de información
Talleres de poesía
4. ¿Con qué nivel de desarrollo de la competencia comunicativa ingresan los estudiantes del nivel secundario? Para identificar el nivel revise el cuadro adjunto.
Nivel 6 en la mayoría.

³ La información generada en las entrevistas será utilizada únicamente para fines de investigación.