



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Gestión de talleres con enfoque sociocrítico y sus efectos
en la redacción de textos argumentativos en estudiantes
del Programa Académico de Economía de la Universidad
de Piura, campus Lima**

Tesis para optar el Grado de
Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Mónica Carola Tueros Salazar

Asesor:
Mgtr. Juan Carlos Zapata Ancajima

Lima, diciembre de 2020



HOJA DE APROBACIÓN

La tesis titulada «Gestión de talleres con enfoque sociocrítico y sus efectos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes del Programa Académico de Economía de la Universidad de Piura, campus Lima» presentada por la Mgtr. Mónica Carola Tueros Salazar, en cumplimiento a los requisitos para optar el grado de Magíster en Educación con Mención en Teoría y Gestión Educativa, fue aprobada por el asesor oficial Mgtr. Juan Carlos Zapata Ancajima y defendida el 16 de diciembre de 2020 ante el Tribunal integrado por

.....
Presidente

.....
Informante





Dedicatoria

A Dios y a la Virgen que iluminan siempre mi camino.

A mi esposo por su gran amor y su apoyo continuo en cada etapa de la maestría. ¡Gracias por recordarme que el cielo es el límite!

A mi hijo, quien me motivaba a culminar cada capítulo pensando en los aportes para mejorar la educación; pues al verme redactar, con una sonrisa y su inocencia, exclamaba: «¡Hazlo bien, ¿eh?; y pronto, mamá, para poder jugar!».

Carola





Agradecimientos

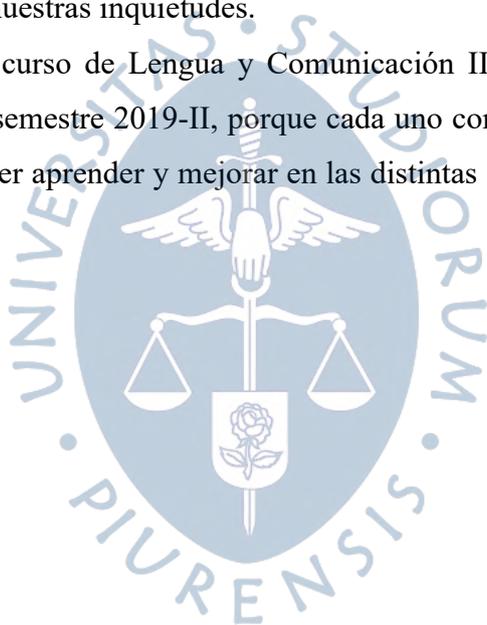
Al Mgtr. Juan Carlos Zapata Ancajima por sus clases magistrales de investigación y su asesoría pertinente durante la realización de mi tesis.

A la Mgtr. Pilar García, directora administrativa de UDEP campus Lima, y a la Sra. Carmen Pérez, excoordinadora de la maestría en Educación, porque gracias a sus gestiones pude concretar mis estudios en esta maestría.

A los profesores de la maestría, que tuve a lo largo de estos dos años, pues a través de sus distintos conocimientos, siempre enfocados en la persona humana, nos encaminaban hacia el saber y la verdad.

A la actual coordinadora de la maestría, Sra. Sandra Albán, quien con una actitud positiva estaba presta a solucionar nuestras inquietudes.

A mis informantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C» del Programa Académico de Economía, semestre 2019-II, porque cada uno con su respectiva particularidad tuvo la disposición de querer aprender y mejorar en las distintas sesiones de las clases talleres del texto argumentativo.





Resumen analítico-informativo

Gestión de talleres con enfoque sociocrítico y sus efectos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes del Programa Académico de Economía de la Universidad de Piura, campus Lima

Mónica Carola Tueros Salazar

Asesor: Mgtr. Juan Carlos Zapata Ancajima

Tesis

Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación

Lima, 16 diciembre de 2020

Palabras clave: clases talleres / enfoque sociocrítico / textos argumentativos / redacción / ensayo.

Introducción: en reportes de investigaciones nacionales e internacionales, se destaca que los estudiantes universitarios presentan dificultades para la redacción de textos argumentativos, los de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, campus Lima (Perú), no están exentos de esta realidad, por lo tanto, surgió la necesidad de gestionar clases talleres con enfoque sociocrítico y ver el efecto que tienen en la redacción para saber si es factible proponer este tipo de enseñanza en los cursos de Lengua de la UDEP.

Metodología: es una investigación de paradigma cuantitativo, modalidad experimental, diseño preexperimental, recogió información por medio de una preprueba y una posprueba aplicado en un solo grupo de 22 estudiantes de Lengua y Comunicación II (LC2), sección «C», de 2.º ciclo del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias y Económicas y Empresariales, semestre 2019-II. Se observó la variable dependiente «redacción de textos argumentativos» antes de aplicar la variable independiente «clases talleres con enfoque sociocrítico» con una preprueba; y después de aplicar dicha variable independiente, con una posprueba. Ambas pruebas midieron el conocimiento y producción de textos argumentativos con la finalidad de comparar los resultados y saber si las clases talleres tuvieron un impacto positivo.

Resultados: se observa que en la preprueba solo el 4,5 % de estudiantes logró redactar correctamente un texto argumentativo; en cambio, en la posprueba el 68,2 % de los estudiantes redactó eficientemente este tipo de textos, luego de haber participado en las clases talleres sobre el texto argumentativo. En la posprueba, ninguno se quedó en la escala no logrado; y, más bien, el 27,3 % que no logró redactar en forma apropiada el texto argumentativo en la preprueba pasó a la escala en proceso con un 31,8 %.

Conclusiones: las clases talleres con enfoque sociocrítico tuvieron un efecto positivo y significativo en los estudiantes de LC2, pues mejoraron la redacción de sus textos argumentativos; por lo tanto, se comprobó la hipótesis general de investigación. En consecuencia, se concluye que resulta viable aprovechar este tipo de estrategias y recursos en los cursos de LC2.

Fecha de elaboración del resumen: 01 diciembre de 2020

Resumen analítico-informativo

Gestión de talleres con enfoque sociocrítico y sus efectos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes del Programa Académico de Economía de la Universidad de Piura, campus Lima

Mónica Carola Tueros Salazar

Asesor: Mgr. Juan Carlos Zapata Ancajima

Tesis

Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación

Lima, 16 diciembre de 2020

Keywords: workshop classes / socio-critical approach / argumentative text / writing text / essay

Introduction: in national and international research reports, it is emphasized that university students have difficulties in writing their argumentative texts, the Faculty of Economic and Business Sciences of the University of Piura-Lima campus (Peru), is no stranger to this reality, therefore, the need arises to design workshops with a socio-critical approach to improve their language competences and see the effect they have on writing skills to explore this type of teaching in the UDEP language courses.

Methodology: it is an investigation of quantitative paradigm, experimental modality, preexperimental design, which collected information through a pretest and posttest applied in a single group of 22 students of LC2, section «C», of 1st year in the Academic Program of Economics of the Faculty of Economics and Business Administration (2019). The dependent variable "writing argumentative texts" was observed before using the independent variable "workshop classes with socio-critical approach" through a pretest and posttest data model. Both tests measured the knowledge and production of argumentative texts in order to compare the results and know if the workshop classes had a positive impact.

Results: it was observed that in the pretest only 4.5 % of students wrote correctly the argumentative text; on the other hand, in the posttest 68.2 % of the students wrote this type of text right, after having participated in the workshops classes of argumentative text. After taking a posttest, none of them remained on the scale of not achieved; and, rather, the 27.3 % who failed in pretest made progress into the scale in process, obtaining 31.8 % after the workshop classes.

Conclusions: workshops classes with a socio-critical approach had a positive and significant impact on the students of LC2, as they improved in writing argumentative texts; therefore, the general hypothesis of the researcher was verified. Consequently, it is feasible to take advantage of these types of strategies and resources in the LC2 courses.

Summary date: December 01, 2020

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Planteamiento de la investigación.....	5
1.1. Caracterización de la realidad problemática	5
1.2. Formulación del problema	7
1.3. Objetivos de la investigación	8
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos.....	8
1.4. Hipótesis de la investigación	8
1.4.1. Hipótesis general	8
1.4.2. Hipótesis específicas	8
1.5. Justificación de la investigación	9
1.6. Antecedentes	11
1.6.1. Antecedentes internacionales.....	11
1.6.2. Antecedentes nacionales	13
1.6.3. Antecedentes locales	16
Capítulo 2. Marco teórico.....	19
2.1. Teoría científica que sustenta la investigación	19
2.1.1. Enfoque crítico o sociocrítico	19
2.2. Base conceptual sobre los talleres con enfoque sociocrítico	21
2.2.1. Definición de taller.....	21
2.2.2. Características del enfoque sociocrítico	23
2.2.3. Aplicación de clases talleres en cursos de Lengua.....	24
2.2.4. Clases talleres para facilitar la producción de textos argumentativos.....	27
2.3. Base conceptual sobre la redacción de textos argumentativos	30
2.3.1. Definición de argumentación	30

2.3.2. Tipología o modalidades argumentativas.....	31
2.3.3. Elementos del texto argumentativo	31
2.3.3.1. Tesis.....	31
2.3.3.2. Los argumentos y su clasificación.....	32
2.3.3.2.1. Argumento de regla general.....	32
2.3.3.2.2. Argumento de ejemplificación.....	32
2.3.3.2.3. Argumento de causa-efecto	33
2.3.3.2.4. Argumento de autoridad	33
2.3.3.2.5. Argumento por analogía	33
2.3.3.2.6. Argumento de experiencia	33
2.3.3.2.7. Proverbios, sentencias, refranes, dichos y máximas.....	34
2.3.3.2.8. Contraargumento	34
2.3.3.3. La conclusión.....	35
2.3.4. Estructura de un texto argumentativo.....	35
2.3.4.1. Introducción.....	35
2.3.4.2. Cuerpo o argumentación.....	35
2.3.4.3. Conclusión	35
2.3.5. Marcadores textuales argumentativos	36
Capítulo 3. Metodología de la investigación	39
3.1. Paradigma de investigación	39
3.2. Tipo de investigación	39
3.3. Diseño de investigación	40
3.4. Población y muestra.....	41
3.4.1. Población.....	41
3.4.2. Muestra.....	41
3.5. Variables	41
3.5.1. Variable independiente: talleres con enfoque sociocrítico.....	41

	xiii
3.5.2. Variable dependiente: redacción de textos argumentativos	43
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
3.6.1. Validación	45
3.6.2. Confiabilidad.....	46
3.7. Procedimiento y presentación de resultados	46
3.7.1. Elaboración de base de datos	47
3.7.2. Tabulación.....	47
3.7.3. Graficación.....	47
3.7.4. Análisis estadístico.....	47
3.7.5. Interpretación	48
Capítulo 4. Resultados de la investigación.....	49
4.1. Descripción del contexto y los sujetos de investigación.....	49
4.2. Descripción de los resultados.....	49
4.2.1. Reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos.....	49
4.2.2. Formulación de tesis, argumentos y conclusión.....	51
4.2.3. Conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales	52
4.2.4. Conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal de textos argumentativos	53
4.2.5. Redacción de textos argumentativos.....	54
4.3. Prueba de hipótesis	55
4.3.1. Hipótesis específica 1	56
4.3.2. Hipótesis específica 2.....	56
4.3.3. Hipótesis específica 3.....	57
4.3.4. Hipótesis específica 4.....	58
4.3.5. Hipótesis general.....	58
4.4. Discusión de resultados.....	60
4.4.1. Sobre el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos.....	60

4.4.2. Sobre la formulación de tesis, argumentos y conclusión en la redacción de textos argumentativos	62
4.4.3. Sobre el conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales en la redacción de textos argumentativos	64
4.4.4. Sobre el conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal de textos argumentativos	65
4.4.5. Sobre la redacción de textos argumentativos	66
Capítulo 5. Propuesta de talleres de redacción de textos argumentativos.....	69
5.1. Información general	69
5.2. Objetivos	69
5.2.1. Objetivo general	69
5.2.2. Objetivos específicos.....	69
5.3. Diseño de los talleres	70
5.4. Competencias, capacidades, actitudes	71
5.5. Secuencia didáctica de los talleres.....	73
5.5.1. Secuencia didáctica del taller de planificación: primera y segunda sesión.....	73
5.5.2. Secuencia didáctica del taller de planificación: tercera y cuarta sesión.....	78
5.5.3. Secuencia didáctica del taller de elaboración: quinta y sexta sesión	83
5.5.4. Secuencia didáctica del taller de elaboración: séptima y octava sesión.....	87
5.5.5. Secuencia didáctica del taller de revisión y corrección: novena y décima sesión	90
5.6. Técnicas o estrategias	94
5.7. Evaluación (criterios, indicadores, instrumentos).....	95
5.7.1. Primera parte de la evaluación	96
5.7.2. Segunda parte de la evaluación	96
5.7.3. Tercera parte de la evaluación.....	97
5.7.4. Cuarta parte de la evaluación	98
5.7.5. Quinta parte de la evaluación: redacción del texto argumentativo	98

	xv
5.8. Evaluación de las clases talleres	101
Conclusiones	105
Recomendaciones	109
Referencias bibliográficas	111
Apéndices	115
Anexos	181





Lista de tablas

Tabla 1: Baremación o escala de evaluación del instrumento	45
Tabla 2: Nueva escala para dimensiones seleccionadas	45
Tabla 3: Resultados de la validación de los instrumentos	46
Tabla 4: Resultado de la confiabilidad del instrumento.....	46
Tabla 5: Distribución de estudiantes por sexo	49
Tabla 6: Nivel de logro en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos.....	50
Tabla 7: Nivel de logro en la formulación de tesis, argumentos y conclusión	51
Tabla 8: Nivel de logro en el conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales	52
Tabla 9: Nivel de logro en el conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal.....	53
Tabla 10: Nivel de logro en la redacción de textos argumentativos	54
Tabla 11: Contraste hipótesis específica 1	56
Tabla 12: Contraste hipótesis específica 2.....	57
Tabla 13: Contraste hipótesis específica 3	57
Tabla 14: Contraste hipótesis específica 4.....	58
Tabla 15: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.....	59
Tabla 16: Prueba de T de Student para la hipótesis general	59



Lista de figuras

Figura 1: Nivel de logro en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos....	50
Figura 2: Nivel de logro en la formulación de tesis, argumentos y conclusión.....	51
Figura 3: Nivel de logro en el conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales.....	52
Figura 4: Nivel de logro en el conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal	53
Figura 5: Nivel de logro en la redacción de textos argumentativos.....	55
Figura 6: Resultados evaluación docente en las clases talleres de texto argumentativo.....	101
Figura 7: Aprendizaje logrado en las clases talleres sobre texto argumentativo	102
Figura 8: Satisfacción y recomendación de las clases taller sobre texto argumentativo	102





Lista de apéndices

Apéndice A: Matriz general de consistencia	117
Apéndice B: Matriz de operacionalización de las variables	119
Apéndice C: Preprueba y posprueba.....	123
Apéndice D: Rúbrica de evaluación de la prueba.....	130
Apéndice E: Base de datos preprueba.....	133
Apéndice F: Base de datos posprueba	134
Apéndice G: Encuesta de evaluación de clases talleres del texto argumentativo.....	135
Apéndice H: Tipología textual.....	136
Apéndice I: Modalidades textuales argumentativas	139
Apéndice J: Tipología de argumentos.....	145
Apéndice K: Planificación texto argumentativo	147
Apéndice L: Texto argumentativo	149
Apéndice M: Presentaciones sobre argumentación	151
Apéndice N: Marcadores textuales	155
Apéndice Ñ: Esquema.....	157
Apéndice O: Presentación planificación esquema.....	158
Apéndice P: Plantilla de ensayo.....	159
Apéndice Q: Presentación tipos de argumentos.....	161
Apéndice R: Bibliografía estilo APA	164
Apéndice S: Ortografía y gramática	166
Apéndice T: Redacción borrador del ensayo	169
Apéndice U: Guía de revisión de ensayo	173
Apéndice V: Presentación sobre la coma criminal	175
Apéndice W: Redacción versión final del ensayo	177



Lista de anexos

Anexo 1:	Fichas de validación de instrumentos	183
Anexo 2:	Evidencia fotográfica de la aplicación de instrumentos	189
Anexo 3:	Evidencia fotográfica de la aplicación de talleres	192





Lista de imágenes

Imagen 1: Estudiantes iniciando prueba piloto	189
Imagen 2: Estudiantes desarrollando prueba piloto	189
Imagen 3: Estudiantes desarrollando preprueba	190
Imagen 4: Estudiantes redactando texto argumentativo en preprueba.....	190
Imagen 5: Estudiantes desarrollando posprueba.....	191
Imagen 6: Estudiante redactando texto argumentativo en posprueba.....	191
Imagen 7: Analizando textos de práctica dirigida 1, primera sesión	192
Imagen 8: Debatiendo en grupo características de los textos, primera sesión.....	192
Imagen 9: Interacción docente-estudiantes en talleres, primera sesión	193
Imagen 10: Retroalimentación docente-estudiantes en talleres, segunda sesión.....	193
Imagen 11: Repartiendo material de trabajo de talleres.....	194
Imagen 12: Solicitando a la clase ejemplos de argumentos, quinta sesión.....	194
Imagen 13: Orientando en la elaboración de la plantilla del ensayo, quinta sesión	195
Imagen 14: Resolviendo dudas grupales, quinta sesión.....	195
Imagen 15: Preguntando a la clase sobre la forma de citar en APA, sexta sesión.....	196
Imagen 16: Recapitulación de organización del texto y enlaces oracionales, séptima sesión.....	196
Imagen 17: Orientando en la redacción del ensayo, octava sesión.....	197
Imagen 18: Repartiendo trabajos corregidos, novena sesión.....	197
Imagen 19: Repasando nociones ortográficas y gramaticales, novena sesión.....	198
Imagen 20: Interacción con estudiantes, redacción ensayo final, décima sesión	198



Introducción

La investigación trata sobre la gestión de talleres con enfoque sociocrítico y los efectos que tienen en la redacción de textos argumentativos en estudiantes de Lengua y Comunicación II (LC2), sección «C», 2.º ciclo, semestre 2019-II de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, campus Lima. El estudio surgió ante la necesidad de aplicar nuevas estrategias didácticas que ayuden a potenciar la competencia escrita en los universitarios, ya que tanto a nivel nacional como internacional la redacción se ve menoscabada.

El problema se planteó, partiendo de la evidencia de que muchas veces los profesores no acompañan al estudiante en clase en su labor de redacción; dejan como tarea elaborar el ensayo o determinado escrito argumentativo brindando solo la fundamentación y orientación teórica, suponiendo erróneamente que el estudiante está familiarizado con las prácticas de análisis y producción de estos textos académicos. Se produce, entonces, el fracaso de los estudiantes en la redacción porque se exige, pero no se enseña de manera propicia esta competencia discursiva procedimental y práctica, que a su vez demanda reflexión y análisis.

En las clases, basadas en talleres, si bien los estudiantes llegan con fuentes y citas textuales o contextuales ya redactadas, tienen que saberlas enlazar en el escrito que producen en el aula. Se evidencia así el aprendizaje porque si solamente se pide que elaboren un texto en casa, no se sabe si lo redactarán ellos mismos o no. En las sesiones prácticas es el mismo estudiante quien redacta su texto; el docente monitorea y certifica el trabajo hecho y actúa como guía o tutor encaminando la textualización de la argumentación.

El estudiante, por lo tanto, no entra en pánico y angustia al no saber cómo redactar; sino, más bien, en un clima de confianza donde sabe e interioriza que el profesor tutor lo acompaña y asiste ante la dificultad. No le teme al error, sino que lo ve como una oportunidad de aprendizaje, supera la timidez o vergüenza de ser considerado incapaz y busca ser participativo porque comprueba los beneficios de la tutoría en las sesiones prácticas. Como enfrenta por sí mismo los problemas de la escritura, tiene interés en hacer consultas sobre su propio texto; su motivación será, entonces, aprender a redactar mejor y no simplemente presentar un trabajo escrito.

Por el contrario, si los docentes se limitan a exponer en clase sin que los estudiantes practiquen, no promueven un real aprendizaje de la competencia escrita. Se debe aprender haciendo y recibiendo la retroalimentación efectiva; de otra forma, es un enseñanza superficial y no integradora del saber escrito.

La investigación está organizada en cinco capítulos. En el primer capítulo se da el planteamiento de la investigación, se caracteriza la problemática, se formula el problema con sus respectivos objetivos e hipótesis, se justifica la investigación y se brindan antecedentes internacionales, nacionales y locales. En el segundo capítulo se sistematiza el marco teórico, exponiendo las teorías científicas que sustentan dicho trabajo como la base conceptual de los talleres con enfoque sociocrítico. En el tercer capítulo se explica detalladamente la metodología de la investigación, considerando la medición de la variable dependiente «redacción de textos argumentativos» antes de aplicar la variable independiente «clases talleres con enfoque sociocrítico» con una preprueba; y después de aplicar dicha variable independiente, con una posprueba. A través de las pruebas, se midieron el nivel de conocimiento y producción de textos argumentativos con la finalidad de comparar los resultados y saber si los talleres tuvieron un impacto positivo.

En el cuarto capítulo, los resultados de la investigación; y en el quinto, la propuesta que se aplicó, esto es, los talleres de planificación, de elaboración y de revisión del texto argumentativo con un total de 10 sesiones, al término de las cuales se tomó una encuesta anónima para obtener la retroalimentación de los estudiantes acerca de dichos talleres con enfoque sociocrítico.

La investigación es importante porque buscó comprobar que los talleres sí tienen un efecto positivo y significativo en la redacción argumentativa, pues propician la elaboración de un ensayo coherente y bien cohesionado, cuidando la norma idiomática en los niveles ortográfico, morfosintáctico y léxico. Se busca que los estudiantes cuiden, asimismo, la presentación formal y la buena caligrafía, puesto que el texto final se presenta en manuscrito.

La investigación demuestra que es interesante promover estas técnicas activas de enseñanza y aprendizaje porque el estudiante durante su vida académica-universitaria redactará este tipo de textos; por consiguiente, debe ser competente en su expresión escrita argumentativa en sus prácticas, trabajos, exámenes y en su desempeño académico en general. Además, este tipo de textos no solo los redactarán en sus cinco años de carrera, sino que les servirá también en su desempeño como profesionales.

Redactar textos argumentativos cuidando la norma idiomática, la corrección ortográfica, gramatical, léxica e incluso la buena caligrafía los ayudará a comunicarse de forma escrita de manera efectiva atendiendo a su intención comunicativa. Frecuentemente, el estudiante escribe, pero realmente no redacta; es decir, no plasma en su escrito su real intención o finalidad de comunicación, construyendo enunciados y textos incoherentes o tal vez poco coherentes. Esto es lo que se pretende superar con las clases talleres en los cursos de Lengua.

Gracias a esta investigación, se ha podido reflexionar sobre el papel como profesores, asimilando lo trascendental que resultan las decisiones docentes en el aprendizaje de los estudiantes, pues son los responsables de planificar acertadamente los contenidos empleando las adecuadas estrategias para que el estudiante sea el constructor de su aprendizaje y así aprenda a aprender y aprenda a pensar. A través de la educación vista con responsabilidad ética, se pueden formar estudiantes críticos que luego se involucren en la construcción de un mundo mejor.

En definitiva, diseñar y aplicar sesiones de aprendizaje, donde se impulse el saber hacer y el saber ser con capacidad creadora para plasmar, inventar y adaptar materiales, es una labor meticulosa y ardua; mas no imposible. Con esfuerzo, constancia y un adecuado plan de tareas se pueden lograr sesiones con métodos metacognitivos, lo que, justamente, se propone también en esta investigación, que se espera sea útil y del agrado del lector.





Capítulo 1

Planteamiento de la investigación

1.1. Caracterización de la realidad problemática

El aprendizaje de la redacción es un problema que no solo atañe a la realidad peruana, sino también a otros países vecinos. Se tiene el caso, por ejemplo, de Costa Rica cuyo Ministerio de Educación Pública (MEP) decidió en el 2013 modificar los programas de español escolar (nivel educativo primario), ya que consideran que las dificultades en redacción de las aulas universitarias comienzan a gestarse desde tempranas edades. Malavassi, actual rector de la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA) y exministro de Educación de dicho país en una entrevista con el diario La Nación en el 2017 dijo que esta problemática estaba muy extendida, pues los estudiantes no saben redactar, analizar temas, relacionar una cosa con otra, no saben de puntuación. Fue firme en declarar lo siguiente:

Lo que no se hizo en la educación primaria no se puede reparar en un curso de un año en una universidad. Si los maestros no corrigen los errores que se cometen en el aula, los arrastran a la secundaria, luego a la universidad y con los mismos errores se terminan graduando como pasa actualmente.

Siguiendo la misma línea, Pérez Abril (2016), académico de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y exasesor del Ministerio de Educación del Perú en políticas educativas, señaló que «el déficit de lectura y escritura con el que llegan los alumnos a las universidades es prácticamente el mismo en toda América Latina. De nada sirve echarle la culpa al bachillerato, a la secundaria o a las familias». Agrega, además, que no solamente los jóvenes son responsables.

Las instituciones académicas y los profesores deben analizar la manera cómo se construye el conocimiento en la universidad porque la forma de leer y escribir es el efecto de la manera en que el conocimiento se transmite, construye, aplica y reconstruye en las escuelas de educación superior (Universia, 2016).

En el Perú, algunas universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), ya reconocen estas deficiencias y por ello han incorporado cursos de redacción o argumentación en sus primeros ciclos ocupando espacios en la malla curricular donde deberían ofrecerse otros cursos propios de la carrera. Otras como la Universidad del Pacífico (UP), la Universidad de Piura (UDEP), la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) tienen cursos generales de Lengua 1 y Lengua 2, en donde se tratan de abordar estos aspectos relacionados al dominio de la escritura. Inclusive en algunas se da la figura del ciclo cero donde se imparte cursos de nivelación entre los que aparece el de Lenguaje (UP, UDEP).

Autores reconocidos como Carlino (2013) inciden en la importancia de la escritura en el proceso de aprendizaje. En la última década, en países latinoamericanos como su natal Argentina ha crecido el número de talleres y cursos de redacción ofrecidos en los primeros ciclos universitarios constituyéndose como una forma viable de aprender no solo a escribir, sino también a leer apropiadamente, buscando contrarrestar los problemas de dichas competencias lingüísticas. La mencionada investigadora en su obra *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* señala que hay un verdadero aprendizaje cuando un estudiante es capaz de explicar un tema a otro compañero y tiene la necesidad de ponerlo por escrito en un texto.

Carlino (2005) señala que «la escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen» (p. 8). Es el principal recurso para lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, apoya la idea de las tutorías para escritos grupales, sin dejar de lado la lectura y la evaluación como acciones también fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora no se equivoca en afirmar que habitualmente los docentes son expertos en sus específicos campos del saber, pero adolecen de herramientas didácticas. En este sentido, algunos siguen en la enseñanza tradicional, sin tener en cuenta que no es lo propicio. «Nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes deben prever esta acción cognitiva y propiciarla» (Carlino, 2005, p. 153). Así, las clases deben incluir espacios específicos donde los conceptos explicados deben ser reelaborados y trabajados en conjunto con los estudiantes.

Acompañar al estudiante mediante clases talleres de redacción de textos argumentativos es un importante apoyo en su proceso de construcción de un conocimiento superior, yendo de la mano con la concepción actual del docente como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, más que un mero transmisor de conocimientos. Teniendo en cuenta que la escritura es una «herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable» y no solo un mero «canal para comunicar lo que ya se sabe», los profesores deben enseñar sus prácticas escritoras (Carlino 2009, p. 20-21).

Siendo conscientes, a su vez, de que el aprendizaje de la redacción es arduo y supone siempre un problema al estudiante universitario, puesto que usualmente se les exige la textualización, pero no se les enseña a escribir en las universidades, se debe pensar en técnicas y estrategias que aporten un aprendizaje significativo y que no suponga que llegan a la universidad con esta

competencia comunicativa ya lograda desde el colegio. Tendría que darse por sentado que los modos de escritura universitarios difieren de los colegiales.

Es sensato tener en cuenta que si a un profesional le toma tiempo hacer un escrito, y aún ya concluido debe revisarlo, pedir consejo y cotejarlo; a un estudiante universitario, que recién empieza la vida académica de pregrado, le cuesta aún más. Ñañez y Lucas (2017), Ferrucci y Pastor (2013) coinciden en que los ingresantes tienen dificultades en la redacción de textos académicos y según la propia experiencia de docencia universitaria, más del 50 % de ingresantes, esto es, un porcentaje significativo, llega a las aulas sin saber concatenar correctamente las ideas con muchos errores de concordancia gramatical y de ortografía; por lo tanto, existe la necesidad de potenciar la capacidad de redacción del estudiante con clases prácticas permitiéndole aprender con un guía o tutor, que lo acompañe en este proceso de aprendizaje.

Además, el adolescente de hoy está inmerso en una cultura internáutica donde le es fácil obtener información. Está rodeado de medios tecnológicos que incluso le facilitan el no tomar apuntes ni escribir en clases, basta con sacar su teléfono inteligente y tomar una foto a la pizarra del salón o transmitirla vía Skype. Cuando escriben, acortan palabras o no le muestran interés a la ortografía, pues se fían de los correctores automáticos. Con ello, se evidencia que la práctica de la buena escritura se ve limitada; son los maestros, quienes deben guiarlos e incentivarlos a la reflexión para que se den cuenta de que el cuidado y esmero de los textos escritos es vital. Los profesores deben percartarse de las carencias en la competencia o habilidad escritural con que llega el estudiante al aula universitaria y tratar de solucionarlas; la manera que se propone a los estudiantes del Programa Académico de Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP, son las clases talleres con enfoque sociocrítico para potenciar la redacción de textos argumentativos.

1.2. Formulación del problema

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se consideró conveniente formular el siguiente problema general de investigación:

¿Cuáles son los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos en estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura-campus Lima, 2019?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos en estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura-campus Lima, 2019.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes.
- b) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos de los estudiantes.
- c) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos de los estudiantes.
- d) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de textos argumentativos de los estudiantes.

1.4. Hipótesis de la investigación

1.4.1. Hipótesis general

La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C» del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura-campus Lima, 2019.

1.4.2. Hipótesis específicas

- a) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos sobre el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes.
- b) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos sobre la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos de los estudiantes.
- c) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos sobre el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos de los estudiantes.

- d) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos sobre la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de textos argumentativos de los estudiantes.

1.5. Justificación de la investigación

La investigación se justifica por su conveniencia, relevancia, pertinencia y novedad.

Es conveniente porque se ha detectado que la disposición y capacidad de los estudiantes para argumentar sigue representando un problema en muchas universidades (Torres, 2017). En el caso de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales presentan carencias en habilidades de escritura, por lo tanto, determinar los efectos que tiene la gestión de clases talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos los ayudó a potenciar su competencia escrita, pues se partió de la hipótesis que la gestión de estas clases talleres tuvo resultados significativos, mejorando la expresión escrita porque es el mismo aprendiz que, guiado por un profesor facilitador, aprende por sí mismo en clases prácticas a redactar textos argumentativos. Miranda (2011) en una investigación sobre la producción de textos argumentativos en estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional de Tumbes resalta también la idea del aprendizaje activo y colaborativo promoviendo el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación y la tolerancia.

Es relevante porque la gestión de clases talleres con enfoque sociocrítico estuvo dirigida a potenciar la redacción de textos argumentativos. Dominar la argumentación es importante en todo universitario que se perfila como un buen profesional porque le permite transmitir sus puntos de vista sobre determinados temas, reflexionar, analizar y aportar intelectualmente con la verdad. En la universidad se busca que el estudiante sea crítico, que sepa discernir, investigar y manifestar la defensa de sus ideas; por ende, una buena forma de lograrlo es mediante los textos argumentativos.

El objetivo de los textos argumentativos es encaminar al receptor a creer como lo piensa el emisor, persuadir y convencer al lector, por consiguiente, el dominio de estos textos en la modalidad escrita será provechoso en la vida académica del estudiante universitario, ya que en sus prácticas, exámenes y trabajos se les pide precisamente argumentar o justificar con buenos argumentos su postura.

Si el estudiante aprende a aprehender activamente a través de clases talleres, mejorará sus conocimientos y competencia comunicativa de expresión escrita en este rubro. En consecuencia, se optimiza su aprendizaje. «El taller es una alternativa pedagógica muy útil, no

la cura universal para los males educacionales, pero sí una oportunidad innovadora para alcanzar ciertos objetivos» (Gutiérrez, 2016, p.52).

Es pertinente porque se atendió la necesidad de potenciar las habilidades de escritura de textos argumentativos en los estudiantes universitarios del primer año de estudios. Los directivos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales buscan que sus estudiantes tengan una buena redacción, ortografía, ya que continuamente los profesores de años superiores de las diferentes áreas temáticas de dicha facultad se quejan de la falta de habilidades comunicativas escritas de los estudiantes (pésima redacción y ortografía), lo cual evidencia que se debe trabajar mejor en la clases de los cursos de Lengua y una buena opción es implementar clases talleres en dichas asignaturas (Lengua y Comunicación I y Lengua y Comunicación II).

En este sentido, las clases talleres son propicias porque pueden mejorar significativamente la producción de textos argumentativos. Investigaciones como la realizada por Gutiérrez (2016) lo certifican, esta autora define al taller como:

Un sistema de enseñanza productivo en el que se aprende haciendo y donde los participantes aportan en la resolución de un problema de su interés, ya que su metodología es activa, basada en la pedagogía de la pregunta, el trabajo sistémico en equipo y la inseparable relación teórica-práctica con el único fin de transformarse personal y profesionalmente (p. 55-56).

Es novedosa porque se implementaron clases talleres con enfoque sociocrítico, donde las experiencias formativas son elementales y no están basadas en resultados, sino en la participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje sobre la base de una adecuada interacción profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-materia de enseñanza. Promueve, asimismo, el conocimiento emancipatorio, el que libera al individuo de las presiones, obstáculos, etcétera; fomentando la enseñanza-aprendizaje mediante la crítica del método dialéctico.

La concepción tradicional de educación «asumía al alumno como un ser pasivo sin nada que aportar a la situación de aprendizaje» (Coloma y Tafur, 1999, p. 220), solo recibía conocimientos por parte del profesor. En cambio, las nuevas tendencias como el constructivismo pedagógico y, sobre todo, el enfoque sociocrítico transforman la didáctica en un proceso activo centrado en el estudiante, donde este elabora y construye su conocimiento teniendo en cuenta tanto su experiencia previa como las interacciones que se propician entre sus demás compañeros, su maestro y el entorno comunicativo. Postulan que la adquisición de un nuevo conocimiento se produce sobre la base de uno antiguo; pero entra a tallar también el aprendizaje autónomo del estudiante, que es significativo, ya que el estudiante tiene un papel dinámico en dicho proceso de aprendizaje y es el eje o motor de su propio aprendizaje. Mientras

que la didáctica tradicional estaba centrada en el profesor, las nuevas tendencias exigen que este sea su gestor, asesor y guía, pues el aprendizaje se concentra en el estudiante.

En el caso de la investigación, las clases talleres rompen el esquema de una clase tradicional y van más acordes a las nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje, es decir, aquellas que están alineadas al constructivismo pedagógico y al enfoque sociocrítico que impulsan el conocimiento emancipatorio y permiten actuar conforme a los dictados de la racionalidad autónoma del estudiante.

Las clases talleres con enfoque sociocrítico en Lengua buscan la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos (profesor-estudiante). En este tipo de sesiones la acción, la reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico, pues hay constante diálogo e interacción entre los mismos universitarios al trabajar en grupo, también con el profesor que ayuda a desarrollar sus capacidades comunicativas vinculándolas con la reflexión de un trabajo bien hecho. Se requiere para esto de «un docente teórico-práctico reflexivo preparado para la flexibilidad y la acción innovadora desde dos aspectos claves: el contexto socio-histórico y el pensamiento crítico: elementos primordiales para la generación de una teoría pedagógica» (Vargas y Rondón, 2012, p. 184).

Si se comprueba la hipótesis del trabajo de investigación, estas clases talleres podrían aplicarse a todos los cursos de Lengua de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; puesto que, actualmente, en la malla académica de dicha facultad solo se dictan dos cursos de Lengua y, al ser pocos (uno en cada semestre), se tiene que sacar el mayor provecho a las clases, logrando que los estudiantes realmente mejoren sus habilidades comunicativas de expresión escrita de textos argumentativos.

1.6. Antecedentes

1.6.1. Antecedentes internacionales

Torres (2017) realizó la investigación «Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito» que presentó como tesis de doctorado en la Universidad de Granada. El estudio se realizó desde el enfoque mixto de tipo exploratorio secuencial derivativo, no experimental y transeccional con el objetivo de analizar las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios. La muestra en su primera fase involucró cuatro universidades de la ciudad de Quito, para el análisis de las variables curriculares y 13 profesores universitarios; en su segunda etapa, dos universidades, 12 facultades y 654 estudiantes; y en su tercera fase, se elaboró una propuesta didáctico-

metodológica. La información se recogió a través de entrevistas, análisis de sílabos, mallas curriculares, prácticas, cuestionarios de preguntas abiertas, cuestionarios sobre marcos argumentativos según Hample.

En los resultados, se corrobora que existe un bajo nivel de representatividad del tema en cuestión en los documentos que rigen la docencia en las universidades seleccionadas, niveles bajos de las competencias argumentativas que sobrepasa el 70,0 %, predominio de los marcos argumentativos de cooperación en el 64,0 %. La muestra no llega a altos niveles de dominio que serían deseables en el campo de la competencia argumentativa. En la descripción de la malla curricular de las facultades seleccionadas se pudo observar que la casi totalidad de las analizadas, presentaban un bajo porcentaje de asignaturas lingüísticas o lógicas que contribuyan a mejorar las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, comportándose su distribución de una forma homogénea. Casi la mitad de los profesores reconoció que algunas actividades evaluativas pueden instrumentar competencias argumentativas organizando las evaluaciones en forma de paneles y talleres.

El antecedente es útil porque da un panorama de la realidad de manejo de las competencias argumentativas en universitarios de un país vecino, lo que ha permitido contrastarlo con los estudiantes peruanos, específicamente de la UDEP. El estudio señala la necesidad de mejorar los resultados obtenidos a partir de medidas didáctico-metodológicas, lo que abre camino a la propuesta de implementar clases talleres en los cursos de Lengua. Posibilitó, además, identificar a la argumentación como un objetivo educacional que se puede desarrollar con la práctica. El argumento razonado es valioso por sí mismo, además de ser la vía más productiva hacia la adquisición de conocimiento, en consecuencia, es importante que el entorno universitario sea el espacio para promover el dominio de las competencias argumentativas para el futuro desarrollo profesional.

Orozco, Sosa y Martínez (2018) en el artículo «Modelos didácticos en la educación superior: una realidad que se puede cambiar», publicado en la revista Profesorado, determinaron la incidencia de los modelos didácticos que aplican los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para lograr este objetivo se realizó una investigación de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental-transversal, de tipo descriptivo y correlacional con una muestra de 179 estudiantes y 4 profesores, a quienes se les aplicaron escalas de tipo Likert.

Los resultados se centran en determinar los modelos que emplean los docentes universitarios, dos incidieron significativamente, el tecnológico y el espontaneísta-activo. En sus conclusiones destaca el predominio del modelo tradicional que continúa en la práctica docente en el ámbito universitario sin que los mismos profesores lo reconozcan, lo cual evidencia la necesidad de un

modelo ecléctico que se aleje del modelo tradicional basado solo en clases magistrales (centrado en el profesor y en el contenido) y que más bien el nuevo modelo se enfoque más en el estudiante. Se comprobó que el modelo tecnológico incidió negativamente en las notas de los estudiantes, mientras que el modelo espontaneísta-activo positivamente, pues mientras más se aplicaba mejores notas se obtenían. Se ve la necesidad de crear un modelo acorde a la época para lograr aprendizajes significativos y así formar profesionales competentes.

El antecedente es de utilidad pues señala que es posible cambiar el desasosiego sobre la práctica del docente en las aulas universitarias con la explotación de medios y recursos tecnológicos existentes en la actualidad, que pueden contribuir en el mejoramiento de la educación superior. Así como combinar metodologías que permitan fortalecer o crear un modelo didáctico acorde a nuestra época, con proyección a lograr aprendizajes significativos «para toda la vida», y así, dar cumplimiento a la formación de profesionales calificados y eficientes. Este antecedente al detallar y dar a conocer los diferentes modelos que se dan actualmente en la educación superior, evoca también a una reflexión sobre adoptar nuevos enfoques educativos, que permitan ajustar los programas acordes a las necesidades del entorno. Justamente, lo que se enuncia como hipótesis del presente trabajo: la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos, el profesor debe realizar clases prácticas, de guía y acompañamiento, no solo magistrales de corte tradicional, si quiere subir el nivel o la competencia de expresión escrita en los estudiantes. El artículo, además, permite obtener una idea de la medición de la percepción de los diferentes modelos tanto por parte del estudiante como del profesorado, así como del rendimiento académico. Formas de medición que fueron de utilidad para esta investigación.

1.6.2. Antecedentes nacionales

Sánchez (2015) realizó la investigación «Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos», la que presentó como tesis de maestría en Educación con mención en Lengua y Literatura en la Universidad de Piura. El estudio se realizó desde el enfoque cuantitativo, modalidad descriptiva con el objetivo de identificar los procesos cognitivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes del segundo ciclo de la Escuela de Derecho de la Universidad César Vallejo de Piura para inferir los logros y dificultades que estos estudiantes presentaban en la construcción de textos en la asignatura de Argumentación y Debate. La muestra estuvo conformada por 26 estudiantes de la asignatura de Argumentación. La información se recogió a través de una prueba de diagnóstico con un conjunto de indicadores relacionados con los procesos cognitivos de la planificación, la

redacción y diferentes aspectos de los textos argumentativos (definición, características, estructuras, mecanismos, entre otros). A través de esta prueba se logró que los estudiantes demostraran sus conocimientos, habilidades y destrezas en los procesos de planificación y redacción de un texto argumentativo. La prueba fue evaluada a través de una guía elaborada por el investigador, que contenía dieciocho indicadores, de los cuales ocho correspondían a la categoría de los procesos cognitivos y los otros diez a la categoría texto argumentativo. El instrumento aplicado se completó después de la redacción del texto argumentativo que tuvieron que realizar cada uno de los estudiantes.

En los resultados, la investigación encontró que la mayoría de los estudiantes (88,5 %) cumple correctamente con evidenciar la selección de un tema que se puede argumentar (indicador 1), pues los temas seleccionados para un texto de esta naturaleza deben ser debatibles o cuestionables de tal modo que generen la dinámica argumentativa o la discusión. El 69,2 % cumple con errores la generación de ideas teniendo en cuenta el tema seleccionado (indicador 2); el 57,7 % cumple correctamente la organización de ideas teniendo en cuenta el propósito del texto (indicador 3); el 73,1 % cumple con errores el determinar los diferentes argumentos o ideas que defendían su tesis, mientras que el 26,9 % simplemente no lo cumple (indicador 4). Asimismo, el 73,1 % cumple con errores mantener el tema a lo largo de la redacción del texto versus el 26,9 % que no lo cumple (indicador 5); el 92,3 % cumple con errores trabajar la información, afirmación y garantía de las ideas propuestas versus el 7,7 % que no lo cumple (indicador 6); el 61,5 % cumple con errores usar información relevante a partir del tema, la estructura y la intención comunicativa versus el 38,5 % que no lo cumple (indicador 7); el 65,8 % cumple correctamente en brindar argumentos apoyados por evidencias (indicador 8); el 88,5 % cumple con errores el redactar párrafos teniendo en cuenta el orden en la estructura del texto (indicador 9); el 76,9 % cumple con errores evidenciar una secuencia lógica y coherente (indicador 10); el 92,3 % cumple con errores utilizar los conectores lógicos adecuados para enlazar las oraciones y párrafos entre sí (indicador 11); el 73,1 % cumple con errores el objetivo de convencer y persuadir (indicador 12); el 73,0 % cumple con errores que el texto sea original y novedoso (indicador 13); el 88,5 % cumple con errores usar un tono serio y objetivo (indicador 14); el 88,5 % cumple con errores usar un lenguaje formal (indicador 15); el 61,5 % cumple correctamente presentar la tesis de manera clara y explícita, mientras que el 27,0 % no lo cumple y el 11,5 % lo hace con errores (indicador 16); el 92,3 % cumple con errores referidos a evidenciar los argumentos que defienden su tesis (indicador 17); el 46,1 % cumple correctamente en reiterar y reforzar la tesis en la conclusión, mientras que el 50,0 % no lo cumple y el 3,9 % lo hace con errores (indicador 18).

En conclusión, los estudiantes presentan dificultades y limitaciones en la producción de textos argumentativos porque no se realizan o completan los procesos mentales involucrados en la escritura. La calidad de los textos argumentativos producidos por los estudiantes, no es óptima, ya que se ve limitada por algunos problemas en la etapa de la redacción; así, por ejemplo, a pesar de que los estudiantes presentan argumentos para defender sus planteamientos, estos en algunos casos no son trabajados con la rigurosidad que exige la dinámica argumentativa.

El antecedente es útil porque se centra en la redacción del texto argumentativo, se puede vislumbrar que los estudiantes de otra universidad; en este caso, César Vallejo, también presentan dificultades en la redacción. Entonces, con la lectura de esta tesis se pudo evidenciar a qué se debe o si los problemas de redacción son similares a los presentados por los estudiantes de Empresas de la UDEP. La misma tesis recomienda pensar e implementar un conjunto de estrategias orientadas a fortalecer las habilidades cognitivas necesarias para planificar y redactar de manera eficaz los textos argumentativos y cómo la presente investigación se dirige a ello, a implementar clases talleres con enfoque sociocrítico resulta interesante tener en cuenta este estudio.

Bellodas (2015), por otra parte, desarrolló una tesis de maestría en Educación con mención en Lengua Española de la Universidad de Piura, titulada «Uso de argumentos en la producción de ensayos académicos», a través de la cual determinó los tipos de argumentos que utilizan los universitarios del II ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad San Martín de Porres, filial Chiclayo, en la producción de ensayos académicos en el taller de expresión escrita, perteneciente al área curricular de Estudios Generales. La investigación se realizó siguiendo el paradigma sociocrítico, diseño de investigación-acción, su objetivo fue determinar los tipos de argumentos que utilizan tales universitarios en la producción de ensayos académicos. La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes; para obtener la información, se elaboró una tabla de indicadores con el fin de hacer el seguimiento de los objetivos y la medición de variables, atendiendo, en principio, a tres temas que constituyen la estructura del texto argumentativo: tesis, argumentos y conclusión; también dos pruebas, una de modalidad aplicativa y otra de modalidad extensiva.

En sus resultados, la investigación arrojó que el 78,3 % reconoce la tesis del ensayo, un 82,6 % conoce la clasificación de los argumentos; no obstante, solo el 26,0 % reconoce todos los argumentos en un texto proporcionado, mientras que el 61,0 % los reconoce medianamente y un 13,0 % no reconoce ningún argumento en el texto. Con relación a los tipos de argumentos, son los de ejemplificación (57,0 % de estudiantes) y los de autoridad (48,0 % de estudiantes)

los que más utilizan los universitarios. Todos los estudiantes (100,0 %) saben redactar un argumento con coherencia y cohesión, es decir, han empleado mecanismos gramaticales, marcadores del discurso y han desarrollado los argumentos en relación a un mismo tema. La mayoría de estudiantes (70,0 %) no tiene conocimiento de que una conclusión debe reafirmar la tesis y la argumentación y el menor porcentaje (30,0 %) sí sabe redactar una conclusión. En definitiva, si bien los estudiantes saben redactar un argumento, la mayor parte (74,0 %) no sabe redactar una conclusión atendiendo a la pregunta problemática, ello demuestra que los estudiantes no saben establecer relación de la conclusión con la previa estructura del texto argumentativo. Asimismo, un 52,0 % no utiliza estrategias de cierre en la redacción de la conclusión del ensayo.

El antecedente fue útil porque aportó evidencia sobre el manejo y reconocimiento de argumentos de estudiantes universitarios de segundo ciclo; del mismo modo, muestra instrumentos de investigación que pueden servir como referencia, ya que la presente investigación también tiene como muestra a estudiantes de segundo ciclo de una carrera afín (estudiantes de Economía de la UDEP).

1.6.3. Antecedentes locales

Zelada (2016) realizó el estudio titulado «Niveles de logro alcanzados en la producción de textos expositivos escritos en estudiantes universitarios» que defendió como tesis de maestría en Educación con mención en Lengua Española en la Universidad de Piura, asumiendo una metodología cuantitativa-experimental con el objetivo de explicar, precisamente, los niveles de logro alcanzados en la producción de textos expositivos escritos en estudiantes del curso de Comprensión y Producción de Lenguaje 1 (CPL1) de una universidad particular limeña. En el recojo de datos, se aplicó una rúbrica de evaluación de texto a los estudiantes universitarios con la finalidad de ponderar el avance en el dominio de la escritura, concretamente en relación con el manejo del tema de la inseguridad ciudadana: pertinencia de ideas en relación con la situación comunicativa, establecimiento de jerarquía de ideas a nivel micro y macrotextual y solidez y suficiencia de ideas a partir del uso de estrategias explicativas; los recursos semánticos, sintácticos y léxicos: formalidad y precisión en el uso del léxico, construcción sintáctica propia del registro formal y empleo de elementos de cohesión y coherencia textual, así como las reglas ortográficas: aplicación de reglas de ortografía puntuativas, grafemáticas y tildativas.

En sus resultados, la investigación denota que los estudiantes presentan aciertos en la producción de textos expositivos, pero también algunos problemas en la concordancia gramatical, en la precisión y uso de terminología, así como en la ortografía, sobre los cuales se

debe reflexionar para tomar decisiones acertadas que puedan abordarse a nivel de estrategias metodológicas. El proceso de adquisición de las habilidades de escritura académica de textos expositivos requiere de la práctica continua para lograr su empoderamiento y manejo correcto de esta macrocompetencia comunicativa. La mayoría de estudiantes se ubica en el nivel de proceso en la producción de textos expositivos escritos y, en menor proporción, en el nivel de logrado. Los resultados obtenidos en dicho trabajo son una muestra de que el proceso de adquisición de las habilidades de escritura académica de textos expositivos requiere de la práctica continua para lograr su eficacia.

El antecedente es útil porque, a partir del empleo de un instrumento estructurado, se pueden identificar los logros de los estudiantes en el proceso de redacción y, en tal sentido, como los textos argumentativos también pasan por un proceso de escritura, la mencionada investigación aporta puntos positivos al presente trabajo. Si se quiere ahondar en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes de la UDEP, la lectura de esta investigación sirve de apoyo para analizar cómo trabajaron la producción textual escrita de la exposición y hasta qué nivel llegaron con las técnicas empleadas para hacer un paralelismo con el texto argumentativo.

Tineo (2017) ejecutó la investigación «La argumentación como estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes del VII ciclo del nivel secundario de la Institución Educativa Particular Santa Teresita, Vitarte», la que presentó como tesis de maestría en Ciencias de la Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Asumió las orientaciones de la investigación cuantitativa, modalidad experimental; observó los avances de un grupo experimental frente al grupo de control trabajando diversas listas de cotejo, según la unidad de aprendizaje; su objetivo fue determinar cómo la argumentación mejora el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 56 estudiantes de 4.º B y la información se recogió con listas de cotejo, evaluaciones teórico-prácticas dirigidas por el docente, pruebas de medición y técnica de la encuesta, los instrumentos fueron validados por juicio de expertos.

En los resultados, la investigación identificó que a mayor tiempo de taller-práctica los estudiantes lograron crear sus propios argumentos mediante la búsqueda y selección de la información, el desarrollo de pensamiento crítico y el fortalecimiento de la comprensión crítica defendiendo así sus ideas. Se demostró que hay una diferencia de los dos grupos de 6,27 %.

El antecedente es útil porque sugiere realizar talleres de textos argumentativos, a mayor práctica, mayor dominio y, precisamente, se pretende en el trabajo de investigación implementar clases-talleres en los cursos de lengua, pues se parte de la hipótesis que tiene efectos significativos en la enseñanza de la redacción argumentativa. Si bien, la tesis de Tineo

no tiene como grupo objetivo a estudiantes universitarios, el trabajar con estudiantes de secundaria permite vislumbrar que la enseñanza de la argumentación desde edades tempranas es positiva, pues propicia el desarrollo del pensamiento superior y permite que tengan ventajas al entrar a la universidad en el dominio de estas técnicas argumentativas cuando se enfrenten a situaciones de diálogo y debate.



Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Teoría científica que sustenta la investigación

En la investigación se han gestionado clases talleres basadas en enfoque sociocrítico en los cursos de Lengua de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP, por lo que es conveniente entender este tipo de enfoque curricular, no sin antes manifestar que hay un enfoque técnico (el profesor es considerado un técnico o ingeniero que cumple con hacer efectivos los objetivos del currículo, orientado a los logros de aprendizaje deseados en los estudiantes) y un enfoque práctico (donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje, es decir, se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto).

2.1.1. Enfoque crítico o sociocrítico

Es una ampliación del enfoque práctico, no se basa en lo técnico, sino en la praxis, en la práctica. Esta visión crítica ha sido tratada por diversos investigadores como Carr (1990), Grundy (1991), Kemmis (1993), Popkewitz (1988). Bajo esta perspectiva, el profesor es el único investigador válido de su propia práctica, se da impulso a la investigación-acción para mejorar el proceso educativo; se la ve como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo (Elliot, 1991).

Los estudiantes y profesores aprenden de su quehacer práctico, se busca la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos (profesor-estudiantes). No obstante, su particularidad o diferenciación se debe a que la acción, la reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico, esto es, las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación donde las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan; por ende, la clase es dinámica diseñada teniendo en cuenta el intercambio de los participantes, se ve la enseñanza, entonces, como un proceso continuo de toma de decisiones donde entra a tallar también la escuela y el aula.

Se basa en el razonamiento dialéctico o reflexivo. «La reflexión se considera como aquel procedimiento que permite a un sujeto observar de manera detallada una situación concreta con la que se encuentra, dentro de un contexto determinado; de esta forma, se identifican algunos problemas y las posibles soluciones» (Grijalba, Mendoza y Beltrán, 2020, p.69).

La praxis se desarrolla en el mundo real, en situaciones reales de aprendizaje, no en lo pensado como ideal. Se preocupa por estudiar el marco social con el objetivo de identificar situaciones inadecuadas dando fundamentos teóricos para poder superarlas. De esta forma, se

vincula al estudiante con la realidad incentivando el pensamiento crítico. Tal como lo señala Freire:

La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan, por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción» (1979, p. 16).

Otros autores como Padilla, Vera y Silva (2012) siguen la línea de Freire al indicar que esta pedagogía sociocrítica es un referente para dar sentido a los procesos educativos como espacios de verdadera construcción social porque permiten una educación contextualizada, «cabe establecer criterios de reflexión que permitan a los estudiantes y maestros sentirse agentes constructores de sociedad» (pag. 166), pues son capaces de un pensamiento reflexivo sobre temas que involucren su entorno.

La enseñanza y el aprendizaje están basados en la participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje sobre la base de una adecuada interacción profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-materia de enseñanza; por tal razón, la clase no es un conjunto de planes a desarrollar, sino un proceso interactivo donde la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en un proceso de investigación-acción cualitativamente superior, pues permite su transformación a enseñanza-aprendizaje mediante la crítica del método dialéctico.

Los profesores con el enfoque crítico transforman su propia práctica porque no hacen investigación sobre la educación, sino para la educación.

¿Por qué en el desarrollo de la clase, según el enfoque crítico, la praxis constituye un problema fundamental?

Porque la praxis está dirigida hacia un interés emancipador, entonces, los profesores se plantean prácticas curriculares a favor de la emancipación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Resumiendo a Cazares (2005), esto significa que el profesor debe tener maestría pedagógica para impulsar una comunicación asertiva entre profesor-alumno, alumno-profesor dejando de lado un papel autoritario en el proceso de enseñanza y provocando la acción de hablar de una forma equitativa entre todos los participantes; si no lo logra, el objetivo se ve menoscabado. Se debe tener claro que el profesor no pierde su papel de enseñar, sino que ocupa ahora un papel cualitativamente más importante y superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues favorece la colaboración profesor-alumno en la praxis curricular, tanto así que los propios estudiantes podrían llegar a decidir la forma y el contenido de las clases estando en mejor posición para lograr paulatinamente su aprendizaje autónomo. Sin embargo, esto

muchas veces es difícil de lograr porque el profesor carece de buenas estrategias o por falta de apoyo de los estudiantes al resistirse al nuevo enfoque por estar acostumbrados a la enseñanza tradicional.

Por tanto, se puede verificar que el currículo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales sigue el enfoque sociocrítico y ve la competencia como actuar complejo (modelo de Tobón) porque se centra en valores y, específicamente, en el actuar complejo de una persona que se adapta, interviene y transforma su entorno de acuerdo con el contexto, esto es, responde a las demandas de su entorno. Ve al estudiante como un ser que puede desarrollar todas sus dimensiones (espiritual, intelectual, cultural, etcétera) y contribuir con una actitud de servicio al bien común de la sociedad. En palabras de López citado por Tobón (2015, p. 12): «formarse para ser eficaz, para ser solidario en el ineludible encuentro con los demás y gestionar el propio proyecto ético de vida».

La Facultad de Empresas desarrolla su plan de estudios basado, como ya se mencionó, en un modelo por competencias, pues su propuesta formativa parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico-empresarial, integrando la teoría con la práctica en las diversas actividades, promoviendo la continuidad entre todos los ciclos de formación académica, los procesos laborales y de convivencia, así también fomentando la construcción del aprendizaje autónomo, orientando la formación y el afianzamiento de valores complementando los cinco saberes: saber ser, saber hacer, saber pensar, saber convivir, saber emprender, este último vinculado específicamente al mundo laboral. Por consiguiente, es importante ir en esa misma línea en los cursos de Lengua, dar clases talleres con enfoque sociocrítico.

2.2. Base conceptual sobre los talleres con enfoque sociocrítico

A continuación, se teoriza los conceptos involucrados en la primera variable.

2.2.1. Definición de taller

El *Diccionario de la lengua española* (2014) señala que la palabra taller viene del francés *atelier* y la define mediante tres acepciones: a) lugar en que se trabaja una obra de manos, b) escuela o seminario de ciencias o artes y c) conjunto de colaboradores de un maestro.

Si se atiende a estas significaciones, se puede afirmar que un taller está relacionado con el hacer y que requiere de una colaboración mutua. Se aprende haciendo, en la práctica; es parecido a un laboratorio, donde se obtienen resultados a base de experimentaciones. En un taller se va aprendiendo en la medida que se pone en práctica la teoría.

Un taller es el espacio propicio donde convergen diferentes metodologías de enseñanza y de aprendizaje. Carlino (2013) expresa algunos aspectos positivos de la puesta en marcha de talleres, por una parte, hace visible la necesidad de que la universidad se ocupe de la lectura y la escritura, asigna un tiempo curricular para trabajar la lectoescritura, y al ser impartidos por especialistas permiten tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos, lo cual resultaría muy difícil ser abordado por profesores sin experiencia o no especialistas.

(...) los talleres sirven para aprender a leer y escribir lo que genuinamente se lee y se escribe dentro de ellos, siempre y cuando ofrezcan oportunidad de ejercer, con colaboración del docente prácticas de lector y escritor completas y con sentido para los estudiantes. Asimismo, contribuyen a gestar la necesaria “duda ortográfica y gramatical”: actitud metacognitiva de detectar cuando no se está seguro sobre el uso aceptado de la lengua y la ortografía, para entonces consultar alguna fuente apropiada, si se escribe con un propósito y una audiencia que lo ameritan (Carlino, 2013, p. 360).

En el caso de las clases talleres de Lengua que se desarrollaron en esta investigación, se asumieron como el lugar donde se intercambian, precisamente, conocimientos lingüísticos, gramaticales, ortográficos y semánticos vinculados a la redacción; zona donde se recrean estrategias metodológicas que permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita argumentativa.

Los talleres invitan a los docentes y estudiantes a enfrentarse y a encontrarse con el hacer. Los profesores piensan en el material didáctico que pueden emplear en sus aulas de clase para la construcción de conceptos de acuerdo con las inferencias, información previa leída o socializada, claridades conceptuales y complementación de ideas a partir de la interacción activa, la participación de los estudiantes. Es importante tener en cuenta el contexto para vincular el hacer a situaciones reales, por ejemplo, escribir sobre un tema polémico de actualidad que lleve al estudiante al raciocinio y a investigar y contrastar información reciente. Hay que pensar en adecuadas estrategias (acciones que movilizan el pensamiento), que conduzcan al estudiante a hacer ejercicios metacognitivos y lo enfrenten a un ambiente dinámico donde tanto el aprendiente como el conocimiento puedan discurrir y complementarse.

Las clases talleres deslindan de las clases magistrales estableciendo una relación libre de acción continua y disfrute de lo ejecutado y aprendido, y de intercambio entre docente y estudiante. Se propicia una relación horizontal. En la experiencia de investigación se propusieron clases talleres con enfoque sociocrítico, pues ayudaron al estudiante a involucrarse en las tareas encomendadas, negociando, por ejemplo, con el docente el tema sobre el que iban a redactar apelando así a la iniciativa y autonomía del estudiante en la búsqueda de fuentes diversas para la realización de sus escritos, Obviamente, el docente como tutor brindó retroalimentación sobre los temas elegidos asesorándolos sobre la ejecución de los mismos.

2.2.2. Características del enfoque sociocrítico

Se fundamenta en la pedagogía crítica, aquella que fomenta la reflexión y el análisis de información. Se empezó a consolidarse en los años 70 del siglo XX. «La sociocrítica es una teoría crítica por cuanto tiene en cuenta en el proceso de conocimiento tanto lo que es como lo que debería ser» (Chicharro, 2012, p.87).

Chuñe (2014), basándose en las ideas de Carr y Kemmis (1988), define esta enseñanza como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría. Asimismo, busca favorecer el desarrollo emocional, fortaleciendo la empatía, la asertividad, la comunicación, las habilidades sociales y la autoestima.

Bajo este enfoque se inicia a los jóvenes en un camino crítico, formándolos en las competencias del saber criticar, investigar, interpretar; así como proponer soluciones a los diferentes problemas en diferentes contextos. Apunta al mundo intercultural, permite la interdisciplinariedad, humaniza la pedagogía; por ende, construye una comunidad democrática. Pone énfasis en la relación entre la teoría y la práctica para la búsqueda de la verdad. Tiene como puntos de apoyo a la reflexión individual y a la grupal. Da un gran peso al poder colectivo en la transformación de sí mismo y también de las instituciones.

Los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje deben procurar ser adecuados y efectivos a las necesidades formativas y sociales. En este contexto, surge la necesidad de promover la formación del pensamiento sociocrítico direccionado a favorecer la reflexión y la toma de decisiones que beneficien la calidad de vida y redunde en un provecho para el entorno social (Grijalba, Mendoza y Beltrán 2020, p. 65).

Condensando las ideas de Cazares (2005), se añaden las siguientes características:

- a) Los elementos que constituyen la praxis son la acción y la reflexión.
- b) Es un currículo de carácter interactivo en que la acción, planificación y evaluación están directamente relacionadas.
- c) La praxis se desarrolla en el mundo real, ya que es un currículo que no se puede separar de la práctica.
- d) Los procesos de enseñanza y aprendizaje solo pueden ser entendidos en una relación dialéctica entre maestro-estudiante.
- e) El mundo de la praxis supone de un universo construido. El saber es considerado como una construcción social.
- f) El aprendizaje convierte a los estudiantes en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento.

g) La praxis supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero se reconoce que el significado se construye de manera social.

En síntesis, el enfoque sociocrítico está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre sus participantes activos, a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación. La acción, la reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico donde los profesores y estudiantes aprenden de su propia práctica.

El enfoque sociocrítico busca enfrentar estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan, por eso, la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. Grijalba, Mendoza y Beltrán (2020) manifiestan que «el pensamiento sociocrítico es una herramienta indispensable dentro de cualquier proceso formativo para promover la comprensión de los sucesos diarios, facilitar la resolución de problemas y configurar un juicio propio» (p. 65).

Este enfoque es el escogido para los talleres porque se busca en ellos la reflexión y análisis, un proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente la actitud crítica y reflexiva frente al mundo o contexto del estudiante, quien debe comprender la importancia de elaborar bien sus textos basados en temas actuales y de trascendencia social. Se impide así que los talleres se conviertan en espacios puramente normativos y descontextualizados, lo que Carlino (2013) llama un taller superficial del lenguaje, pues se desliga del contenido de aquello sobre lo que se escribe. Lo que se pretende lograr es un proceso de enculturación académica y un espacio de reflexión mediante las clases talleres de textos argumentativos.

2.2.3. Aplicación de clases talleres en cursos de Lengua

Se pretende implementar en las clases de Lengua talleres donde se enseñen habilidades de redacción a los estudiantes para que puedan presentar sus textos argumentativos y ensayos con nivel académico, de tal modo que incluso puedan ser publicados.

Estas clases talleres con enfoque sociocrítico se valen de distintas estrategias y metodologías con el fin de que el estudiante universitario pueda comprender y desarrollar de manera clara un tema bajo la tipología textual argumentativa. Solomon (2001) señala como buen punto de partida emplear preguntas íntimas o lecturas redactadas en un lenguaje cotidiano que permitan en primera instancia realizar una exposición argumentada, claramente articulada, y bien escrita. Grijalba, Mendoza y Beltrán (2020) colocan a la pregunta como una de las características del pensamiento sociocrítico, junto con el análisis, la reflexión, la argumentación y la solución de

problemas que fomentan en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje la actitud crítica y reflexiva. Claro está que la pregunta debe ser pertinente para que logre la respuesta deseada.

Mediante preguntas correctamente formuladas sobre distintos tipos de textos de actualidad los estudiantes pueden identificar las características de las distintas modalidades argumentativas, de este manera, no solo asimilan las diferencias entre ellas, sino que exponen sus razonamientos, abordando temas de interés social. Se da la oportunidad del debate entre los distintos participantes con la finalidad de argumentar sus inferencias y llegar a una respuesta correcta y asertiva por consenso.

Las clases talleres con acompañamiento del docente clarifican, entonces, qué tipo de texto argumentativo debe hacerse, un ensayo o un artículo, por ejemplo. Se diseñan ciertas actividades que promueven una mejor escritura.

De igual modo, para defender correctamente una postura se deben conocer las bases teóricas de la argumentación con el objetivo de redactar un texto inteligible. Durán (2016) al respecto reafirma la necesidad de este conocimiento:

Si queremos defender una tesis, es importante saber sobre los tipos de argumentos, sobre lógica y sobre la motivación de la argumentación. Así, es posible no solo expresar una tesis, sino también justificar la validez de un argumento que no se había pensado antes. Si bien los argumentos son necesarios, hay que escribir con una cierta narrativa y estilo. La forma en este caso permite organizar los argumentos y presentarlos de tal modo que se sigan y que guarden una coherencia interna que sea agradable al lector (p. 41).

El problema de una mala redacción o escritura, aparte del desconocimiento de las nociones fundamentales de determinadas tipologías textuales, también se origina porque muchas veces se le asigna al estudiante una tarea que no es clara para él y, consecuentemente, no puede ejecutarla. Por ende, las nociones e instrucciones deben ser claras.

Argumentar es una competencia cognitivo-lingüística que requiere dos procesos simultáneos: el primero es la construcción del pensamiento a partir de una red de conocimientos rica y bien conectada; el segundo, es el tipo de discurso que se construye para convencer al destinatario de la fuerza de las propias razones y, tal vez, modificar su estado de opinión. Por lo tanto, a la vez que guiamos al alumnado en la reconstrucción de un conocimiento complejo y relativo, también debemos proporcionarle las herramientas para elaborar y comunicar este conocimiento, de forma que se apropie de los rasgos propios de cada una de las tipologías discursivas y, específicamente, del discurso argumentativo (Canals, 2007, p. 54).

En estas clases talleres se enseña a planificar un texto argumentativo, a elaborarlo y a revisarlo de manera crítica para lo cual hay un taller de planificación del texto, otro de redacción o elaboración y uno de revisión cuidando la presentación y el estilo de los textos argumentativos.

Se dan las pautas precisas para redactar párrafos argumentativos y el profesor del curso está presente en toda la clase con una actitud proactiva, esto es, abierto a atender las dudas que los estudiantes tengan en la práctica de su escritura.

Por citar un ejemplo, se proporcionan los pasos que sugiere Onieva (1991, pp. 154-155) para la redacción de un párrafo argumentativo y una guía para su evaluación.

En este sentido, algunas recomendaciones para redactar un párrafo argumentativo (pp. 154-155), son las siguientes:

- a) Elegir un tema de discusión serio y que interese al mayor número posible de personas.
- b) Escribir la oración temática que exprese la opinión sobre el tema de forma clara y concisa.
- c) Aducir al menos tres razones que confirmen tu opinión.
- d) Desarrollar las razones mediante ejemplos y datos estadísticos, si es posible.
- e) Ordenar las razones por orden de importancia.
- f) Adoptar un tono serio y no emocional
- g) Redactar la frase conclusiva y observar que resume la opinión y qué se infiere de las razones aportadas.
- h) Revisar la ortografía y puntuación del párrafo.
- i) Leerlo en voz alta y corregir los errores gramaticales y léxicos que se hayan podido cometer.
- j) Leerlo a un compañero para que te dé su opinión.

Asimismo, el autor anterior plantea una Guía para la evaluación de párrafos argumentativos (p. 155):

- Oración temática: ¿expresa la oración temática la opinión sobre un tema serio, susceptible de discusión?, ¿está redactada de forma clara y concisa?
- Desarrollo del tema: ¿se aducen por lo menos tres razones que confirmen o desarrollen el tema?, ¿está cada razón o argumento confirmada con ejemplos y datos estadísticos?
- Unidad: ¿está relacionada directamente cada oración con la opinión emitida en la oración temática?, ¿hay alguna razón o argumento que se aparta del tema?
- Conclusión: ¿la oración conclusiva resume una opinión sobre el tema y se infiere de las razones aportadas?
- Ordenación: ¿se ordenan las razones según su importancia?
- Conexión entre las ideas: ¿se puede seguir con facilidad el hilo de la argumentación?, ¿se usan las referencias directas y expresiones de transición adecuadas?
- Vocabulario: ¿se ha empleado el lenguaje apropiado a los destinatarios?

- Tono: ¿es lo suficientemente serio y objetivo el tono del párrafo?, ¿el autor se ha dejado llevar por sus sentimientos hacia el tema?

Se debe tener claro que el docente es el responsable del diseño de sus clases, en consecuencia, tiene potestad para decidir qué le conviene más al estudiante para el óptimo aprendizaje y qué no. Esto lo decide en función de las competencias que se quieren desarrollar en el estudiante.

Asimismo, las acciones educativas escogidas tienen que ser entendidas como procesos de comunicación donde las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúen para un óptimo aprendizaje.

2.2.4. Clases talleres para facilitar la producción de textos argumentativos

Las clases talleres, como se ha mencionado en el apartado anterior, buscan mejorar la competencia escrita del estudiante. Como esta investigación se ha centrado en la producción de textos argumentativos, resulta interesante saber desde el punto de vista teórico cómo podrían colaborar con tal fin.

Al estar enfocadas en proporcionar técnicas para el desarrollo específico de textos argumentativos, se ahonda en esta tipología enseñándole al estudiante a reconocer de manera práctica las características de un texto argumentativo, así como a diferenciar modalidades argumentativas analizando redacciones actuales, inmersas en su contexto sociocultural. Centrarse en sus propias características y particularidades es importante porque «la argumentación se distingue de otros géneros discursivos por numerosas estrategias expresivas y propiedades lingüísticas» (Dolz y Pasquier, 1996, p. 10). Por lo tanto, no se deben emplear las mismas estrategias que se utilizan para otros tipos de textos como son la narración, descripción, etcétera. En la argumentación no se narra ni se describe, sino se defiende una postura o tesis de un tema en discusión para convencer o persuadir al interlocutor; se puede valer como apoyo de otros tipos de texto, pero esto no significa que deba seguir la estructura o recursos de tales textos.

Al igual que Dolz y Pasquier quienes afirmaban ya, por la década de los 90, que las propuestas más innovadoras en la enseñanza de la argumentación incidían en la interacción entre las actividades de lectura y escritura porque no bastaba dar un texto para leerlo y analizarlo; las clases talleres de textos argumentativos afianzan en la praxis estas ideas, pues en las sesiones no solo se le proporciona al estudiante un texto para que lo comprenda y lo exponga oralmente, sino que se le incentiva a redactar, plasmando de esta forma mediante el lenguaje

escrito, sus propias argumentaciones acerca de lo leído, «las actividades de producción de textos argumentativos transforman la práctica del debate oral y permiten igualmente mejorar su comprensión» (Dolz y Pasquier, 1996, p. 11).

Al dar material para distinguir un tipo de texto de otro y hacerlos trabajar en equipos, se propicia el diálogo y el debate permitiéndoles precisar conceptos con respecto a la argumentación, a la vez que se les enseña valores como el respeto a escuchar las ideas del compañero y a esperar su turno para contraargumentar aquello con lo que no están de acuerdo. Se trabaja, entonces, la confianza y seguridad al manifestar sus propias opiniones al mismo tiempo que aprenden a debatir y a canalizar debidamente las controversias para clarificar las diferencias y características de los textos. Si ganan autoconfianza en la oralidad y pierden el temor a expresar sus propias ideas oralmente, se les hará menos complicado el aventurarse a proyectar mediante grafías sus pensamientos.

El estudiante es considerado como el centro de la experiencia formativa y por lo tanto, debe tener una participación muy activa en el proceso de aprendizaje. Entendido éste como un proceso de construcción personal y social, gracias a la interacción que establece con lo que constituye el objeto de conocimiento y con los puntos de vista de los otros, sus pares, con quienes interacciona socialmente. Estos puntos de vista se coordinan con los propios, favoreciendo la construcción y reconstrucción del conocimiento (Serrano de Moreno, 2008, p. 151).

Por otra parte, las clases talleres los ayudan a manejar correctamente los argumentos, pues no solo se les enseña a reconocerlos en los textos proporcionados, sino que también se les pide crear sus propios argumentos que sustenten el cuerpo de su escrito y que vayan acorde a su público lector. No se trata de colocar cualquier argumento, sino pensar en aquel que es convincente para el lector al que va dirigido el escrito, hay que adelantarse a sus posibles contraargumentos.

A menudo los alumnos redactan textos de opinión sin reflexionar verdaderamente sobre las consecuencias de la elección efectuada (particularmente en las relaciones sociales), sin buscar suficientemente los argumentos que les son favorables o sin tomar en consideración las opiniones de los otros para llegar a un acuerdo que convenga a todos. De esta manera, en el proceso de redacción del texto, pierden de vista el objetivo (convencer a alguien de algo), cambian el punto de vista cayendo en contradicciones, o se centran exclusivamente en sus propias ideas sin tener en cuenta las opiniones de aquellos a quienes tienen que convencer (Dolz y Pasquier, 1996, p. 44).

Por medio de los talleres aprenden a desarrollar un razonamiento estructurado reflexionando sobre la importancia de la organización de las ideas. Los estudiantes, muchas veces, tienen dificultades no solo en encontrar ideas que apoyen sus opiniones, sino también en plasmarlas correctamente en la estructura argumentativa que concluya con un reforzamiento de su tesis o postura. En la práctica, con el uso de plantillas es factible que vayan mejorando, para lo cual el docente los guía haciéndolos trabajar en la misma clase de manera individual y también grupal.

El involucrarlos, asimismo, en temas de su propio interés y que se evidencien en el tiempo en el que viven, favorece que le encuentren gusto a la tarea y se apasionen buscando las fuentes del tema que realmente les interesa; cuando se impone un tema con un lenguaje muy técnico se produce un rechazo, los textos y el material, por ende, deben ser asequibles a su nivel de competencia lingüística.

El redactar en clase les permite realizar por sí mismos las tareas, pueden equivocarse y reescribir el escrito contando con la tutoría del profesor que de manera personalizada acude ante sus dudas. En estas clases prácticas con enfoque sociocrítico el docente no deja una tarea para que el estudiante la haga mientras el docente permanece en su escritorio hasta el término de la sesión, sino que implican una constancia por parte del docente de estar atento a todo su salón de clases porque no solo atenderá las dudas de aquellos que levanten la mano, sino que debe tener la preparación y experiencia necesaria para darse cuenta de cuándo un estudiante requiere de su ayuda; ya que, a veces, hay estudiantes tímidos que no se animan a hacer las consultas, entonces, es el docente quien debe propiciar la comunicación horizontal en aras a desarrollar competencias de confianza en sus aprendientes.

Elaborar la versión del borrador del texto argumentativo en clase y luego poderlo revisar conjuntamente con el profesor del curso es un plus para el estudiante, quien vence el miedo a la escritura y busca ya de manera autodidáctica que su texto argumentativo esté bien escrito contando con la retroalimentación de su profesor tutor. Esta situación se ve favorecida, más aún, cuando se le proporciona una guía de revisión adaptada para la tipología argumentativa. El estudiante es capaz de comprender en estos talleres de forma práctica que un texto siempre se puede mejorar, pues hasta los grandes escritores solicitan ayuda a correctores para pulir sus escritos; aprenden a realizar las mejoras necesarias a su texto original, que las correcciones no son puntos débiles para el estudiante, sino que más bien brindan la posibilidad de afianzar conocimientos para no cometer posteriormente en otras redacciones las mismas equivocaciones.

Con el desarrollo paulatino en distintas sesiones del texto argumentativo se logra que el estudiante mejore en su redacción entregando un producto mejor estructurado y sin tantas fallas gramaticales, ortográficas y léxicas, puesto que las clases talleres propician actividades de reforzamiento y fijación para que el estudiante logre redactar correctamente un texto argumentativo.

2.3. Base conceptual sobre la redacción de textos argumentativos

La base conceptual de la argumentación es importante para poder redactar eficazmente estos tipos de texto, por lo que a continuación se tratarán las bases teóricas de los aspectos relacionados a este tema. Se conceptualiza la argumentación y se explica los elementos a tener en cuenta en la redacción de textos argumentativos.

2.3.1. Definición de argumentación

Autores como Anscombe y Ducrot (1994), Fuentes y Alcaide (2007) y Rodríguez (2008) aclaran que la argumentación está presente en distintas materias y ámbitos de la vida misma:

La argumentación se ha constituido en eje central no sólo de la filosofía y las ciencias del lenguaje, sino también de: la sociología, la historia y la psicología, ciencias donde se admite que su materialidad básica es el discurso; la pedagogía, con el interés de innovar los procedimientos didácticos para enseñar a construir textos argumentativos coherentes; disciplinas como los estudios de la publicidad y la politología, donde la persuasión es elemento fundamental; y, en general, en los estudios de la comunicación que se aplican al conocimiento de todo tipo de intercambios discursivos, desde los más formales hasta los de la conversación cotidiana, donde la argumentación se usa en forma más o menos (in)consciente (Rodríguez, 2008, p.2).

Anscombe y Ducrot (1994) manifiestan incluso que lo argumentativo no es un rasgo añadido a los valores semántico-pragmáticos de los enunciados, sino que es connatural al enunciado mismo y viene determinado por su propia forma lingüística, que determina el encadenamiento argumentativo. En otras palabras, lo argumentativo es una característica inherente al lenguaje mismo, pues el propio acto de habla lleva consigo la intención de convencer y persuadir al interlocutor.

Fuentes y Alcaide (2007) definen la argumentación como un macroacto de habla que forma parte del devenir cotidiano. Cualquier discurso sea cual sea su tipología responde a un propósito, una intención, una finalidad, por tanto, se puede decir que la dimensión argumentativa está presente siempre. Se espera que el receptor se adhiera a lo que se le dice. La argumentación es un proceso de naturaleza relacional, en el que se encadenan unos argumentos a una conclusión.

Rodríguez (2008) comparte la misma idea que Fuentes y Alcaide:

La argumentación viene a constituirse en un macro-acto de enunciación donde un emisor se dirige a un receptor con el fin de predicar algo y fundamentar sus puntos de vista con un propósito dado; y, a la vez, ese macro-acto de enunciación argumentativa comprende una serie de acciones o «actos de habla» (como se designan en la pragma-lingüística, a partir de Austin y Searle), tales como el acto de opinar, de aseverar, de explicar, de justificarse, etc. (pp. 2-3).

Canals (2007) acota que es una habilidad del pensamiento que da razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o

se niega, esto es, se somete el propio pensamiento al juicio y a la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate.

Por otra parte, Cárdenas (2013) afirma que si se acepta al hombre como un ser que razona de manera formal, estética y práctica; y que las formas de la causalidad son diversas y sujetas a diversas mediaciones, etcétera, se puede plantear que la argumentación es una suerte de retórica que, además de atender a los juegos de lenguaje sobre sí mismo, insiste en referirse al mundo desde la perspectiva múltiple de causas, razones y motivos humanos. La argumentación, en definitiva, se ajusta a procesos cognitivos y, también, a tipos de razonamiento, y se vale de procedimientos que singularizan la acción humana de efectos lógicos, analógicos, dialógicos e ideológicos en los cuales media el lenguaje.

En resumen, la argumentación es un tipo de texto que intenta convencer, modificar o, en ocasiones, reforzar la opinión mediante razones o argumentos aceptables, fuertes y capaces de resistir las razones en contra o contraargumentos. Su finalidad es convencer al lector para que piense de una manera determinada, para lo cual debe ofrecer información cabal y lo más completa posible para persuadirlo mediante un razonamiento.

2.3.2. Tipología o modalidades argumentativas

Jorba, Gómez y Prat (2000) no se equivocan al decir que cada tipología discursiva tiene una estructura y unos elementos lingüísticos propios. Su conocimiento ayudará a los estudiantes a construir textos argumentativos bien estructurados y coherentes. Se presentan sucintamente algunos tipos:

- a) El debate: discusión formal entre varias personas dirigidas por un moderador.
- b) El discurso argumentativo: exposición razonada ante un auditorio.
- c) El ensayo: escrito formal que sintetiza y analiza un tema significativo.
- d) La reclamación: texto que manifiesta una queja por un daño recibido.
- e) El artículo de fondo: el autor expresa su opinión sobre un tema en particular.
- f) El editorial: refleja la opinión del periódico ante un tema polémico.
- g) La publicidad: utiliza un mensaje persuasivo para convencer e influir en el receptor.
- h) El mensaje publicitario: texto verbal con elementos no verbales.

2.3.3. Elementos del texto argumentativo

2.3.3.1. Tesis

Es la idea fundamental o afirmación que sirve de base a la argumentación. Expresa la opinión o idea que defiende el autor sobre un determinado tema. Por tanto, debe aparecer formulada de

manera clara y objetiva. Puede estar al inicio o al final del texto. Si se encuentra al final, se omite la conclusión del texto por ser innecesaria; no obstante, se prefiere colocarla al inicio, así lo afirma Vásquez (2005):

La tesis debe ser sencilla, fácil de entender por el lector, clara y medianamente novedosa y creativa. Por lo general, esa tesis se enuncia en el primer párrafo del ensayo, bien sea de manera escueta o dentro de un párrafo que le sirva de encuadre o de contexto (p. 211).

Su expresión más sencilla consiste en el empleo de las formas del condicional del verbo deber: *debería* o *no debería*. Ejemplos: Se debería mejorar la calidad de los servicios del transporte público peruano; Debería haber más vigilancia policial en la ciudad de Lima, sobre todo, de noche; Los niños no deberían pasar muchas horas frente a la pantalla de un teléfono inteligente.

2.3.3.2. Los argumentos y su clasificación

Son las razones que apoyan la tesis. Deben ser muy lógicos, para ello es necesario aportar evidencias ordenadas y claras. Diversos autores como Álvarez (1997), Fuentes y Alcaide (2007), Montolio (2000), Onieva (1995), Reyes (1999), etcétera, han tratado el tema de los argumentos explicando su validez o rechazo, así también como su clasificación, según se muestren datos, ejemplos, opiniones de personas entendidas en la materia y otros medios lícitos que apoyen una postura. Dependiendo de la razón utilizada, entonces, se pueden clasificar en:

2.3.3.2.1. Argumento de regla general

Corresponde a las ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad. Ejemplo: Tesis: *Hay que comer verduras*. Argumento: *Las verduras favorecen la salud por su fibra y vitaminas*.

2.3.3.2.2. Argumento de ejemplificación

Es un ejemplo concreto, que apoya la tesis; no es cualquiera ejemplo. «Los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización» (Weston, 1986, p. 33). Ejemplo: Tesis: *La mayoría de los países desarrollados está usando fuentes de energía renovables*. Argumento 1: *España usa molinos de viento como una de sus principales fuentes de energía*. Argumento 2: *Los paneles solares del desierto de Arizona proporcionan energía eléctrica a Las Vegas*.

2.3.3.2.3. *Argumento de causa-efecto*

Ciertos hechos (causas) provocan determinados resultados (efectos). Ejemplo: Tesis: *La migración beneficia al mercado laboral*. Argumento: *Una forma de flexibilizar el mercado laboral es aceptar inmigrantes*.

2.3.3.2.4. *Argumento de autoridad*

Opinión de una persona con reconocido prestigio en el área de la que se trata.

En ocasiones, el autor, para confirmar y dar fuerza a su razonamiento, se vale de la opinión que otras personas de reconocido prestigio intelectual —*autoridades* en la materia— han formulado. En este caso se dice que el escrito se ha valido del *criterio de autoridad* (Onieva, 1991, p. 153).

Ejemplo: Tesis: *El Estado no debe otorgar tantos días feriados porque no favorecen a la economía peruana*. Argumento: *Carlos Casas, exviceministro y profesor de la Universidad del Pacífico, sostiene que la generación de la actividad de turismo que se presenta por esas fechas no será suficiente para compensar la pérdida por los días no laborados*.

2.3.3.2.5. *Argumento por analogía*

Se funda en la semejanza de dos estructuras. Lázaro y Tusón (1989) indican que la argumentación por analogía es una de las más frecuentes:

Hacer ver que la estructura de la idea que se defiende es similar (paralela) a la de algo que resulta familiar para el lector; de modo que, si este le parece fuera de discusión, será también evidente la idea que se le presenta como análoga. Su fórmula general podría ser: *A es a B como C es a D* (Lázaro y Tusón, 1989, p. 309).

Ejemplo: Tesis: *El uso de teléfonos móviles en clase distrae a los estudiantes*. Argumento: *Una de las causas del bajo rendimiento estudiantil es la distracción por medio de recursos tecnológicos como la telefonía celular. Del mismo modo que un chofer puede provocar un accidente por mirar constantemente su celular; los estudiantes bajan su rendimiento al perder el hilo de la clase por estar mirando continuamente los mensajes de sus teléfonos móviles*.

2.3.3.2.6. *Argumento de experiencia*

Experiencia concreta o particular (propia del autor o recogida por este de fuentes ajenas).

Ejemplo: Tesis: *La condición humana nos da a todos la posibilidad de ser al menos en alguna ocasión maestros de algo para alguien*. Argumento: *De mi paso nada glorioso (ni gozoso) por el servicio militar guardo una lección provechosa: el capitán me enseñó cómo se cumplimenta un cheque bancario, minúscula tarea que nunca hasta entonces había realizado. Si incluso en el servicio militar puede uno aprender algo útil, ello prueba más allá de toda duda que nadie*

puede librarse de instruir ni de ser instruido, sean cuales fueren las circunstancias... El valor de educar (Savater, 1997).

2.3.3.2.7. Proverbios, sentencias, refranes, dichos y máximas

Expresiones de discurso repetido y de uso común que refuerzan la tesis. Ejemplo: Tesis: *El salario debe ser justo para todos*. Argumento: Ya lo dijo Sancho: «Yo quiero saber lo que gano, poco o mucho que sea; que *sobre un huevo pone la gallina y muchos pocos hacen un mucho*, y mientras gana algo no se pierde nada» *Don Quijote de la Mancha* (Instituto Cervantes, 1998).

2.3.3.2.8. Contraargumento

Introduce en el propio discurso un argumento opuesto a alguno de los nuestros o a nuestra tesis para refutarla. La contraargumentación es una estrategia rentable porque previene de las posturas o réplicas contrarias y así poder rebatirlas antes de que puedan ser formuladas, o incluso antes de que el receptor se las haya planteado siquiera. Mermar la tesis o argumentos contrarios tiene el efecto de reforzar los propios.

Para desarrollar la contraargumentación es necesario, por un lado, aducir en el propio texto argumentos que aparentemente parecen refutar, o al menos ponen en tela de juicio, la tesis; y refutar claramente dichos argumentos o la conclusión que de ellos pudiera derivarse. No se debe olvidar que a través de la contraargumentación se pone de manifiesto que el autor ha sopesado las diferentes posibilidades a propósito de un tema concreto y ha optado por defender la tesis más justificada. Ejemplo: Tesis: El contacto de los viejos con los jóvenes es bastante significativo. Contraargumento: Otro lugar común en la literatura sobre el papel de los viejos es que se erosiona su función transmisora de saberes y de influencia sobre los nietos. Se supone que es un corolario del principio más general de pérdida de la función sociabilizadora de la familia, sustituida en esto por la escuela y quizá por la televisión. *El argumento es impecable en la lógica, pero desgraciadamente no le asiste la prueba empírica: Hoy como ayer, la familia es el gran artefacto para ir colocando a los jóvenes en la vida. Precisamente, en un momento de gran complejidad laboral, la educación por sí misma sirve de poco para situar a los jóvenes en sus respectivos nichos laborales. Aunque de algo sirviera el título escolar, el empleo se logra primordialmente a través de la mediación familiar, La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX* (De Miguel, 2001).

Cabe indicar, además, que es necesario contar con argumentos precisos para llegar a la conclusión. Así lo afirma Reyes cuando dice: «Al argumentar proponemos un argumento que

sea irrefutable para que los interlocutores alcancen una conclusión o tesis, que es un conocimiento y creencia nueva, no aceptada antes» (1999, pp. 256-257).

2.3.3.3. La conclusión

La conclusión recoge las consecuencias de forma breve y clara. Se suele decir que es la última oportunidad que tiene el emisor para convencer al lector, por ello es preciso redactarla con cuidado. Fuentes y Alcaide, en definitiva, señalan que es la tesis que se defiende en el texto (2007, p. 35).

2.3.4. Estructura de un texto argumentativo

El texto argumentativo, de manera general, recopilando el tratamiento de distintos autores como Álvarez (1997), Fuentes y Alcaide (2007), Montolio (2000), Onieva (1995), Reyes (1999), suele presentar la siguiente estructura:

2.3.4.1. Introducción

Se da la presentación del tema y exposición ordenada de las ideas, sucesos, datos, etcétera. La entrada puede presentar los hechos que actualizan la polémica, adelantar la tesis defendida, ubicar al lector en el tema que se va a desarrollar, mencionar antecedentes que explican la situación actual del problema.

2.3.4.2. Cuerpo o argumentación

Expone la tesis o punto de vista y las razones que la sostienen. Puede haber contraargumentaciones, ejemplos, propuestas, etcétera. Es la parte en la que se despliega una serie de procedimientos argumentativos que tienen por objetivo demostrar la tesis propuesta. Onieva (1991) afirma que las características lingüísticas de la argumentación son las mismas que las de la exposición, ya que todo párrafo argumentativo también es expositivo. Sin embargo, en un párrafo argumentativo habrá predominio de oraciones subordinadas causales y consecutivas para expresar lingüísticamente las razones y consecuencias de lo argumentado.

2.3.4.3. Conclusión

Es la síntesis que refuerza el argumento principal. Puede resumir las principales ideas expuestas o mostrar las consecuencias de lo que se viene sosteniendo. La conclusión enfatiza la postura del autor, mostrando su opinión; muchas veces, también, da a conocer el plan de acción e invita a reflexionar sobre los puntos pendientes con respecto al tema y enfoque abordado.

2.3.5. Marcadores textuales argumentativos

Fuentes y Alcaide (2007) indican que los mecanismos sintácticos más conocidos para marcar la argumentación son los elementos que relacionan dos enunciados (conectores), muchos de los cuales se consideran propiamente argumentativos. Dichas autoras esclarecen el panorama de los más utilizados, aquí un resumen de los tipos de marcadores que exponen (pp. 61-66):

Los aditivos señalan coorientación de argumentos; los de oposición, marcan antiorientación y los de causalidad, propician la relación argumento-conclusión.

Entre los marcadores textuales que indican conclusión figuran: *en conclusión*, *en resumen*, *en suma*, *en definitiva*, *en cualquier caso*, etcétera. Otros operan a nivel de fuerza o suficiencia como *encima*, que indica la adición de un argumento situado en posición elevada de la escala, no esperado por el hablante, y considerado excesivo.

De hecho presenta una justificación o prueba de lo dicho, y aparece siempre en la estructura conclusión-argumento.

Al fin y al cabo, y *después de todo* introducen una justificación, pero marcan que es el argumento mínimo suficiente, elegido tras una reconsideración de otros implícitos. *Después de todo* suele marcar un argumento conocido, *al fin y al cabo* introduce información nueva.

También se utilizan *operadores* argumentativos, que son aquellas unidades que actúan dentro de un enunciado y marcan orientación, fuerza o suficiencia argumentativa. Son los procedimientos más claros para indicar, sobre todo, la posición en la escala, y actúan como realizantes o desrealizantes. *Hasta* e *incluso* introducen un elemento no esperado de la serie, y la presupone. *Al menos* indica suficiencia argumentativa, y *solo*, insuficiencia. *Ni siquiera* niega la participación del elemento mínimo, del más esperado.

Poco marca dirección descendente (hacia lo negativo), *un poco* dirección ascendente (hacia lo positivo).

Si se dijera *crecen un poco*, o *a veces un poco fiables*, se tendría que sostener la conclusión contraria.

Aparte de los operadores específicamente argumentativos, se utilizan como elementos de fuerza los operadores de enunciación y los modales.

Hay operadores escalares, cuantificadores, que actúan como intensificadores, elementos de fuerza, realizantes. Así, *maravillosamente*, *abrumadoramente*, *magníficamente*, *extraordinariamente*... y otros se usan con adjetivos para marcar una cuantificación en un grado muy elevado, superando todo lo esperado.

Otros elementos escalares son: *mínimamente*, *como mínimo*, *nada menos que*, *más o menos*.

También hay operadores que indican preferencia en la escala: *sobre todo, especialmente, particularmente...*

Por el contrario, otros son desrealizantes, es decir, invierten la orientación argumentativa del elemento o lo atenúan.

Mera orienta en sentido negativo al sustantivo, y lo sitúa en posición baja de la escala, de desvalorización.

Algunas unidades sirven para atenuar lo dicho, quitar fuerza y son mecanismos preferidos de cortesía. Así, *de alguna manera (modo, forma), en cierto modo (manera, forma, medida), en principio...*

En resumidas cuentas, la función de los conectores es sustancial por encadenar los argumentos y articular el discurso. El conocimiento y el uso de los conectores lógicos argumentativos contribuyen a relacionar mejor las ideas y a precisar la intencionalidad del discurso.

Por otra parte, es importante destacar que la argumentación tiene como fin convencer y persuadir sobre alguna postura o idea, justificar formas de pensar o maneras de actuar, influir sobre el comportamiento de otros y establecer bases en la toma de decisiones. Definitivamente, «consiste en provocar o en aumentar la adhesión de los oyentes o lectores a lo que se defiende, denominado tesis» (Lázaro y Tusón, 1989, p. 309).

Del mismo modo, se emplea la argumentación para desarrollar trabajos de investigación y llegar a conocer la verdad o falsedad de la hipótesis (o tesis) que se ha planteado. Actividades con tanta importancia social como la política o la administración de justicia se basan en la argumentación, es un texto que está presente en el día a día y en cualquier circunstancia u ocasión.

La capacidad para argumentar correctamente suele ir de la mano con la capacidad de influir sobre las personas y es un reflejo de la organización del pensamiento. Es evidente, pues, su importancia en la vida universitaria y, sobre todo, en la vida profesional, por lo que para redactar eficazmente textos argumentativos se deben tener claros todos los conceptos anteriormente explicados, pues una redacción argumentativa requiere no solo saber qué es la argumentación y qué subtipo de argumentación es la que se quiere plasmar; sino también entender que este tipo de redacción requiere de una tesis, introducción, un cuerpo dividido en párrafos donde se expongan y sustenten los argumentos y una conclusión, en la que se refuerce la postura del escritor; todos correctamente enlazados por marcadores textuales o enlaces oracionales que permitan la cohesión del texto favoreciendo la coherencia.

La escritura de textos argumentativos implica la activación de habilidades cognitivas como explicar, relacionar las ideas, ejemplificar, justificar y argumentar para que el estudiante logre aplicarlas adecuadamente, lo que incide en el aprendizaje de la composición de textos adecuados (Serrano de Moreno, 2008, p.153).

La práctica proporcionada en las clases talleres para la redacción de textos argumentativos debe estar sustentada en bases teóricas porque si el estudiante no tiene claros los principios teóricos, difícilmente podrá mejorar su competencia escrita argumentativa.



Capítulo 3

Metodología de la investigación

3.1. Paradigma de investigación

La investigación asumió los fundamentos y orientaciones del paradigma cuantitativo porque midió la variable dependiente: producción escrita de textos argumentativos por medio de instrumentos sistemáticos (preprueba y posprueba) para recabar información y medir el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes respecto al texto argumentativo como sus características, su estructura y sus modalidades. También, si los estudiantes producen estos textos con la debida estructura (introducción, tesis, argumentos, conclusión) cuidando la coherencia y cohesión (se empleó una rúbrica de evaluación), cuyos resultados se procesaron estadísticamente.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, pp. 5-6) el paradigma o enfoque cuantitativo refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los problemas de investigación, la recolección de datos se fundamenta en la medición de las variables o conceptos contenidos en la hipótesis, recolección que se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al mundo real. Como los datos son productos de mediciones, se representa mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos y pruebas estadísticas.

3.2. Tipo de investigación

El estudio corresponde a una investigación experimental, específicamente, se circunscribe a una investigación preexperimental que trabajó con un grupo de 22 estudiantes de LC2, sección «C», del Programa Académico de Economía, donde se compararon los resultados de la preprueba y la posprueba.

Es experimental porque se busca explicar los efectos de las clases talleres con enfoque sociocrítico en la producción escrita o redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso de LC2 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP campus Lima.

Este tipo de investigación «pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías» (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 6). Pretende medir con precisión y objetividad la variable dependiente del estudio.

Es preciso mencionar que el estudio no trata de la simple aplicación de una herramienta investigativa para observar sus resultados, sino que el instrumento (prueba), así como su rúbrica de evaluación han sido elaborados específicamente para los fines de la investigación (ver apéndices C, D y anexo 1). Asimismo, todo el material de las clases talleres en sus diferentes fases, si bien se basa en fuentes previas, es inédito (desde el apéndice H hasta el apéndice W). Se incluye también la retroalimentación de los estudiantes, a través de la encuesta de evaluación del taller (apéndice G).

3.3. Diseño de investigación

El diseño que orientó la observación y medición de las variables clase taller con enfoque sociocrítico (variable independiente) y producción de textos argumentativos (variable dependiente) es el denominado diseño preexperimental con preprueba y posprueba en un solo grupo.



La simbología en el diagrama anterior significa:

- G: grupo de estudiantes de LC2, sección «C», de 2.º ciclo del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias y Económicas y Empresariales.
- O₁: observación de la variable: redacción de textos argumentativos (preprueba), antes de aplicar clase taller. Aquí se aplica la prueba de entrada para medir el conocimiento y producción de textos argumentativos antes de impartir la clase taller.
- O₂: observación de la variable: redacción de textos argumentativos (posprueba), después de aplicar clases taller. Aquí se aplica la prueba de salida después de la clase taller sobre producción de textos argumentativos.
- X: variable independiente: propuesta experimental de clase taller de redacción de textos argumentativos.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 130) «los diseños experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula». En este caso, la variable independiente o supuesta causa es el taller con enfoque sociocrítico que influye en la variable dependiente: redacción de textos argumentativos, la cual se mide para ver los efectos de las clases talleres en la producción escrita de los estudiantes.

Se optó por la modalidad de diseño preexperimental de preprueba y posprueba en un solo grupo porque es un estudio exploratorio a modo de ensayo para otros experimentos de mayor control. Por medio de esta se pudo observar y medir el nivel del grupo de estudiantes en la redacción de la argumentación antes y después del taller, lo cual permitió un seguimiento del grupo. «Generalmente es útil como un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad» (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p.141).

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población estuvo constituida por 23 estudiantes universitarios del segundo ciclo matriculados en el curso de LC2, sección «C», del Programa Académico de Economía del semestre 2019-II de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP campus Lima.

3.4.2. Muestra

Se determinó por muestreo no probabilístico, específicamente, muestreo intencional o por conveniencia, considerando que la docente investigadora fue responsable del curso de LC2, de la sección «C», del Programa Académico de Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que se eligió como muestra. La docente dictó dicha asignatura en esa sección y, por tanto, tuvo la opción de realizar el estudio. Se escogió, asimismo, estudiantes de Economía, pues la docente ha dictado muchos años en esa facultad como en otras, entonces, su experiencia le sirvió también como retroalimentación en identificar las características de su grupo de estudio.

Cabe señalar, que al momento de analizar los resultados se excluyó de la investigación a un estudiante que si bien estuvo en la prueba de entrada, no rindió la prueba de salida. Quiere decir que del total de los 23 estudiantes se tuvo que considerar 22 en el capítulo resultados de la investigación.

3.5. Variables

La investigación ha considerado las siguientes variables:

3.5.1. Variable independiente: talleres con enfoque sociocrítico

Son una estrategia de enseñanza y aprendizaje que interrelaciona la teoría y la práctica. El profesor expone los fundamentos teóricos y procedimentales, que sirven de base para que los

estudiantes realicen un conjunto de actividades diseñadas previamente que los conducen a desarrollar su comprensión de los temas al vincularlos con la práctica operante. Presenta el ambiente idóneo para el vínculo entre la conceptualización y la implementación, en donde el profesor es un facilitador que permite la autonomía de los estudiantes bajo una continua supervisión y oportuna retroalimentación. Se basan en el enfoque sociocrítico.

Si se define de manera operacional, es una propuesta de aplicación de clases tipo taller para potenciar la redacción de textos argumentativos en los estudiantes de los cursos de Lengua de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP, en la que se diseñaron y gestionaron actividades prácticas, es decir, de aplicación de los conceptos teóricos acerca de los textos argumentativos para la correcta expresión y competencia escrita de los estudiantes.

Operacionalización de la variable

Presenta las siguientes dimensiones e indicadores (ver apéndice B: matriz de operacionalización de las variables):

Dimensiones	Indicadores
D1 Taller de planificación de textos argumentativos. (4 sesiones de clases de 50 minutos cada una).	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de distintos textos argumentativos. • Reconocimiento de las características del texto argumentativo. • Elección del tema y la tesis del texto argumentativo por parte del estudiante y justificación con tres argumentos válidos. Conocimiento del tema (6 ideas previas). • Intención del texto a redactar. ¿Quiénes serán sus lectores? ¿Por qué? • Corrección y retroalimentación del profesor de los temas elegidos por los estudiantes. • Elaboración del esquema del escrito.
D2 Taller de elaboración del texto argumentativo. (4 sesiones de clases de 50 minutos cada una).	<ul style="list-style-type: none"> • Textualización o redacción del texto argumentativo en clase con ayuda del profesor. Elaboración de la introducción, tesis, desarrollo y conclusión. • Uso de argumentos. • Uso de conectores o marcadores textuales. • Aplicación de las normas ortográficas, gramaticales y léxicas.
D3 Taller de revisión y corrección del escrito. (2 sesiones de clases de 50 minutos cada una).	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del título del escrito (título atractivo, manifiesta o no la postura). • Revisión de la estructura del escrito: introducción, desarrollo y conclusión (coherencia y cohesión, uso correcto de marcadores textuales). • Revisión de los argumentos y si reconoce correctamente su tipología o clasificación. • Revisión de la bibliografía y de las citas en estilo APA. • Revisión de la presentación formal: orden, uniformidad y limpieza.

3.5.2. Variable dependiente: redacción de textos argumentativos

Es un texto que, por medio del uso de razones o ejemplos expuestos de forma lógica y coherente, demuestra, comprueba o convence al lector de la certeza o validez de una proposición inicial. Su elaboración, desarrolla habilidades de lectura, de escritura y de pensamiento crítico. Esto es, le permite al estudiante demostrar que ha leído, comprendido y que puede relacionar diferentes lecturas para desarrollar una posición propia. Este tipo de ejercicio entrena al estudiante para identificar y resumir las ideas más importantes de un texto, situarlo en el ámbito académico pertinente y relacionarlo con otros escritos (Centro de Español Universidad de los Andes, 2019).

La redacción de textos argumentativos se define de modo operacional como una práctica constante en la vida académica universitaria. En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura se ve la necesidad de que los estudiantes redacten apropiadamente este tipo de textos, ya que hay un alto porcentaje de universitarios que llegan a últimos años de carrera sin saber el manejo de un texto argumentativo y, por tanto, no pueden presentar un texto escrito de calidad.

La redacción de textos argumentativos fue evaluada en dos etapas:

En la etapa primera se tomó una preprueba a los estudiantes de segundo ciclo con el objetivo de medir el nivel de competencia escrita de reconocimiento y elaboración de textos argumentativos (ver imágenes 3 y 4, estudiantes rindiendo preprueba). Es una etapa de diagnóstico. Cabe señalar que previo a la preprueba se realizó una prueba piloto a la sección «A» de LC2 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, que también estaba a cargo de la investigadora (ver imágenes 1 y 2, estudiantes rindiendo prueba piloto).

En la segunda etapa rindieron una posprueba de aplicación que midió el nivel de aprendizaje y la competencia escrita de los textos argumentativos (ver imágenes 5 y 6, estudiantes rindiendo posprueba), luego de haber recibido las clases talleres. Etapa de análisis y explicación de la incidencia de la implementación de la clase taller.

Operacionalización de la variable

Presenta las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensiones	Indicadores
D1 Conocimiento de tipología textual argumentativa y diferenciación con otros textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación de la argumentación de otros tipos de textos (narración, descripción, exposición, etcétera). • Diferenciación de tipología o modalidad argumentativa (ensayo, editorial, debate, etcétera).
D2 Redacción de la introducción, tesis, argumentos y conclusión.	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos argumentativos con la estructura: introducción (tesis), argumentos y conclusión. • Manifiesta la tesis y explicita su intención de persuadir. • Conocimiento y uso de distintos tipos de argumentos. Elabora el texto citando autores y justifica sus argumentos con datos objetivos. • Sabe concluir y reforzar la tesis.
D3 Conocimiento sobre marcadores textuales o enlaces oracionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y uso de marcadores textuales.
D4 Conocimiento sobre reglas ortográficas, gramaticales y de presentación formal.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y aplicación de reglas ortográficas (uso de la tilde, signos de puntuación, etcétera). • Conocimiento y aplicación de reglas gramaticales (concordancia gramatical entre sujeto y predicado, no abusar de la subordinación, etcétera). • Conocimiento de aspectos formales (caligrafía legible, espacio entre párrafos, aplicación del estilo APA, etcétera).

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el recojo de datos se utilizó una prueba (preprueba y posprueba: ver apéndice C) para recolectar información sobre el conocimiento y la producción de los textos argumentativos. El instrumento se administró con el propósito de determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos en los estudiantes del curso de LC2 del Programa Académico de Economía. En su estructura consideró dos partes:

En la primera parte, se evaluó el conocimiento de la tipología argumentativa y diferenciación con otros tipos de textos (dimensión 1) a través de dos preguntas semiobjetivas con espacios en blanco para rellenar con posibilidad de una respuesta única por cada uno de los cinco textos que había en cada pregunta, a fin de que luego se puedan cuantificar o medir estadísticamente.

En la segunda parte, se le solicitó al estudiante la redacción de un texto argumentativo, para lo cual utilizó el tema y las fuentes que trabajó previamente en la clase taller sobre el texto expositivo. Se pidió al estudiante redactar la tesis de su texto argumentativo, hacer un esquema del texto a redactar, luego la redacción del texto argumentativo en sí; y, por último, explicitar los argumentos empleados y mencionar de qué tipo eran dichos argumentos (dimensiones 2, 3 y 4).

Para medir la prueba se empleó una rúbrica compuesta por cuatro dimensiones (las de la variable dependiente del estudio), que a su vez constaban de 10 indicadores en total, cada uno medido por medio de una escala ordinal (ver rúbrica: apéndice D). La escala fue 0 no logrado, 1 en proceso y 2 logrado.

Como había dimensiones que poseían más de un indicador, las escalas tuvieron que ser recodificadas baremando los puntajes obtenidos en cada dimensión, por ejemplo, la segunda dimensión (D2) estaba compuesta de 4 indicadores que arrojaba un puntaje total entre 0 y 8, el cual tuvo que ser dividido entre tres para reasignar nuevos puntajes a las escalas: no logrado entre 0 y 2, en proceso entre 3 y 5, logrado entre 6 y 8. Este método se aplicó a las dimensiones 1, 2 y 4; la dimensión 3 solo tenía un indicador, no hizo falta su recodificación.

A continuación, se muestran los nuevos valores de las escalas:

Tabla 1: Baremación o escala de evaluación del instrumento

Dimensiones	Número de Indicadores	No logrado	En proceso	Logrado
D1: Conocimiento de tipología textual argumentativa	2	0 a 1	2 a 3	4
D2: Esquema de introducción, tesis, argumentos y conclusión	4	0 a 2	3 a 5	6 a 8
D3: Marcadores textuales o enlaces oracionales	1	0	1	2
D4: Ortografía, gramática y presentación formal	3	0 a 2	3 a 4	5 a 6
Conocimiento y producción de textos argumentativos	10	0 a 7	8 a 13	14 a 20

Fuente: Elaboración propia.

Esto llevó a que la nueva escala o etiquetas de valor recodificadas fueran las siguientes:

Tabla 2: Nueva escala para dimensiones seleccionadas

Dimensiones	Escala o etiquetas de valor		
	No logrado	En proceso	Logrado
1, 2 y 4	1	2	3

Fuente: Elaboración propia.

Se hace hincapié que la dimensión 3 al contar con un solo indicador ha mantenido su escala original de 0 para no logrado, 1 en proceso y 2 logrado. Lo que no afectó a los resultados totales.

3.6.1. Validación

El instrumento (prueba y rúbrica) se validó a través del procedimiento denominado validez de contenido mediante juicio de expertos. Para ello, se seleccionó a tres profesionales: un

docente investigador en temas de lengua y literatura (Dr. Martín García), un docente de metodología de la investigación y estadística (Mgtr. Sandro Vidaurrazaga Sferrazza) y una docente de lengua y literatura (Mgtr. Cynthia Briceño Valiente), quienes revisaron y evaluaron el instrumento de acuerdo con los criterios establecidos en la ficha de validación de la *Guía para elaborar una tesis universitaria* (Zapata, 2016).

De las fichas de evaluación (ver anexo 1, validación de instrumentos: prueba y rúbrica) se obtuvo el siguiente reporte:

Tabla 3: Resultados de la validación de los instrumentos

Instrumento	Validador 1	Validador 2	Validador 3	Promedio	Situación Final
Prueba	0,96	0,98	1,00	0,98	Validez muy buena
Rúbrica	0,96	0,98	1,00	0,98	Validez muy buena

Fuente: Elaboración propia.

En los resultados se determinó que el instrumento tiene una muy buena validez (0,98), lo que significa que su contenido mide los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos en los estudiantes del curso de LC2 del Programa Académico de Economía.

3.6.2. Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se obtuvo con la prueba Alfa de Cronbach (o coeficiente de consistencia interna), puesto que para medir la prueba se utilizó una rúbrica con una escala ordinal. El reporte de resultados estableció lo siguiente:

Tabla 4: Resultado de la confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
0,742	10

Fuente: Elaboración propia.

El coeficiente de confiabilidad determina que el instrumento tiene una confiabilidad aceptable (George y Mallery, 2003). Esto significa que brinda la confianza y seguridad para medir la variable dependiente redacción de textos argumentativos.

3.7. Procedimiento y presentación de resultados

Los resultados se procesaron y analizaron a través del software SPSS 26 y Microsoft Excel 2016, considerando el procedimiento que se describe a continuación:

3.7.1. Elaboración de base de datos

Se diseñó una vista de variables y de datos para procesar las respuestas de los informantes. Tanto para la preprueba como la posprueba se crearon 10 variables ordinales correspondientes a 10 ítems o indicadores. Se utilizó 22 informantes (se excluyó un informante que rindió la preprueba, pero no la posprueba). Los resultados obtenidos se ingresaron en la base de datos (ver apéndice E, base de datos preprueba; ver apéndice F, base de datos posprueba). Adicionalmente, se crearon tres variables: la primera para la suma de los resultados por informante en la preprueba, la segunda para la suma de resultados por informante en la posprueba de salida y la tercera para la diferencia entre ambas. Estas tres últimas variables fueron de gran utilidad, pues acumulan el puntaje total obtenido por cada informante, lo cual sirvió para contrastar los resultados entre la preprueba y la posprueba, así como para medir la normalidad en los resultados, necesaria para poder aplicar pruebas paramétricas.

3.7.2. Tabulación

En la investigación se midió diez indicadores (variables en SPSS) por cada informante con una preprueba y posprueba. Se procedió a agrupar las categorías por intervalos considerando las dimensiones de la variable dependiente como se puede observar en la tabla 1 (baremación o escala de evaluación del instrumento); y, de esta forma, se resumió la información en cinco tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas, según los objetivos de investigación.

3.7.3. Graficación

Se diseñó gráficos de columnas para representar las frecuencias relativas de acuerdo con las cinco tablas de contingencia comparativas.

3.7.4. Análisis estadístico

Se realizó estadística descriptiva y estadística inferencial a través de medidas de comparación de medias: T de Student para los valores totales de la preprueba y la posprueba; y la prueba de rangos de Wilcoxon para el análisis de las dimensiones de la variable dependiente, en este caso se tuvo que baremar para contrastar los resultados por dimensión. Para el caso de la prueba paramétrica T de Student previamente se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

3.7.5. Interpretación

Se destacó el significado de los hallazgos más representativos de cada tabla y gráfico, usualmente los valores más altos y más bajos y las diferencias entre ellos, datos que puedan dar explicación a las variables analizadas.



Capítulo 4

Resultados de la investigación

4.1. Descripción del contexto y los sujetos de investigación

La investigación se realizó en la Universidad de Piura-campus Lima, ubicada en calle Mártir Olaya 162, distrito de Miraflores, ciudad de Lima. Es una universidad de régimen privado que fue fundada en 1969 y que brinda servicio a nivel de pregrado y posgrado con ocho carreras profesionales en Lima y 15 en Piura.

De manera específica se trabajó con estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Programa Académico de Economía, los mismos que se encontraban matriculados en la asignatura de Lengua y Comunicación II (LC2), sección «C», durante el semestre académico 2019-II.

En la experiencia de estudio se consideró a 22 estudiantes de segundo ciclo académico, que se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 5: Distribución de estudiantes por sexo

Estudiantes	Varones	Mujeres	Total
Estudiantes de la asignatura de Lengua y Comunicación 2	12	10	22

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Descripción de los resultados

La investigación formuló cuatro objetivos específicos y un objetivo general, los cuales van acorde con las dimensiones que midió la prueba, cuyos resultados se presentan a continuación:

4.2.1. Reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos

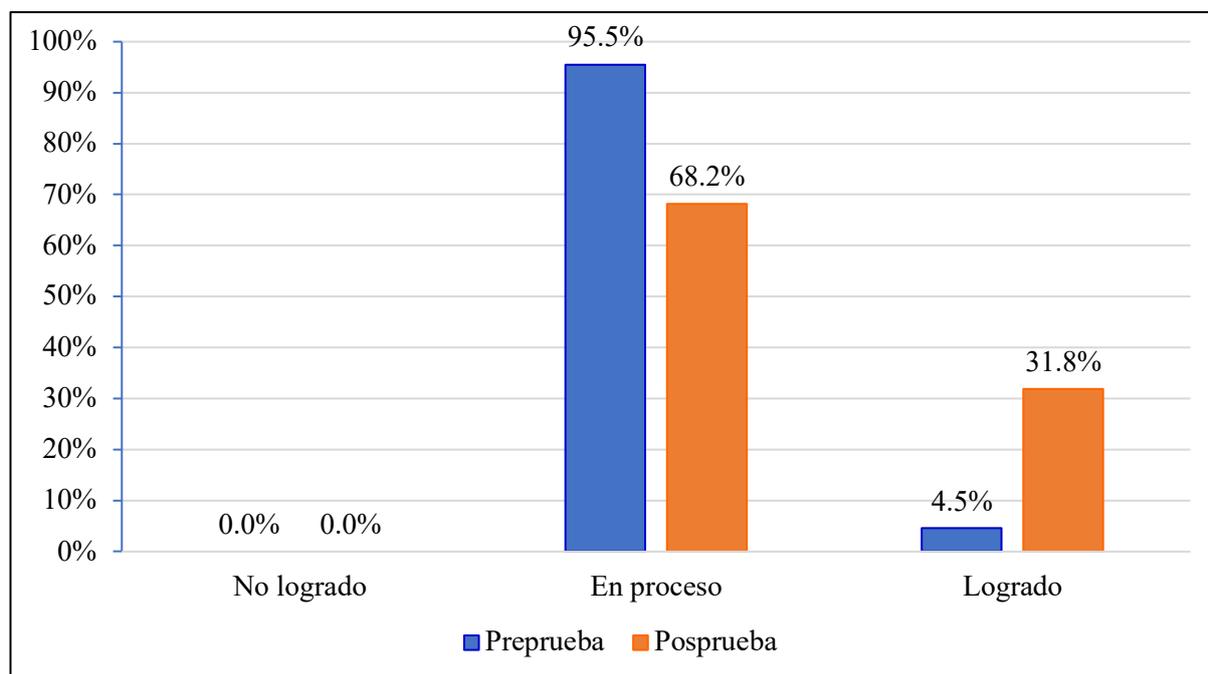
En el primer objetivo específico se midieron los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos:

Tabla 6: Nivel de logro en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos

Categorías	Preprueba		Posprueba		Comparación	
	fi	%	fi	%	Fi	%
No logrado	0	0,0	0	0,0	0	0,0
En proceso	21	95,5	15	68,2	↓6	↓27,3
Logrado	1	4,5	7	31,8	↑6	↑27,3
Total	22	100,0	22	100,0		

Fuente: Prueba aplicada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura de Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

Figura 1: Nivel de logro en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos



En la tabla y figura se observa que si en la preprueba el 95,5 % de estudiantes se encontraba en proceso de diferenciar y reconocer textos argumentativos, luego de rendir la posprueba, este porcentaje disminuyó a 68,2 %. Esto significa que el 31,8 % pasó a la escala de logrado, gracias a las clases talleres. No obstante, se debe hacer hincapié que la mayoría de estudiantes estaba en proceso y no hay porcentajes de no logrado, puesto que ya habían pasado Lengua y Comunicación I (LC1), curso donde reciben la teoría sobre los tipos de texto de modo general; además, en LC2, previamente a las clases talleres de texto argumentativo, hubo clases talleres del texto expositivo, donde se les enseñó a reconocer distintos tipos de textos.

4.2.2. Formulación de tesis, argumentos y conclusión

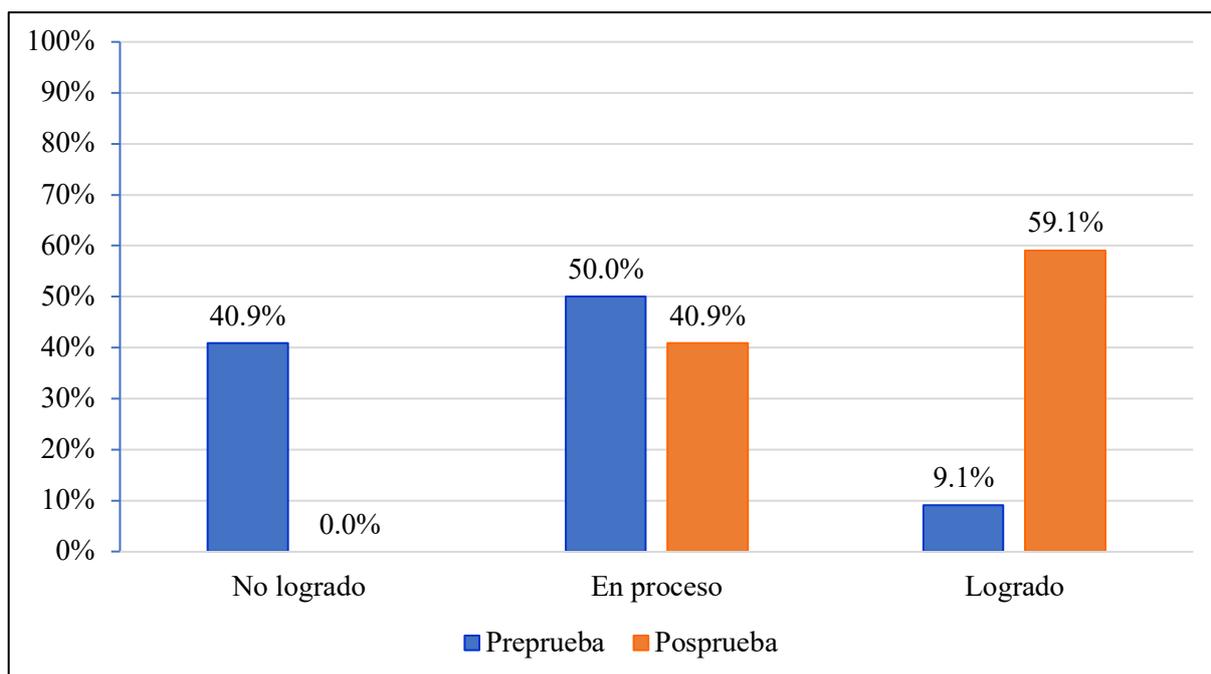
En el segundo objetivo específico se midieron los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos en los estudiantes.

Tabla 7: Nivel de logro en la formulación de tesis, argumentos y conclusión

Categorías	Preprueba		Posprueba		Comparación	
	fi	%	fi	%	Fi	%
No logrado	9	40,9	0	0,0	↓9	↓40,9
En proceso	11	50,0	9	40,9	↓2	↓9,1
Logrado	2	9,1	13	59,1	↑11	↑50,0
Total	22	100,0	22	100,0		

Fuente: Prueba aplicada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura de Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

Figura 2: Nivel de logro en la formulación de tesis, argumentos y conclusión



En la tabla y figura se observa que si en la preprueba el 40,9 % de estudiantes no logró redactar correctamente el texto argumentativo, luego de aplicar el taller todos los estudiantes pudieron formular su introducción, tesis, argumentos y conclusión, ya que se observa un 0,0 % en la escala de no logrado. Esto significa que las clases talleres tuvieron efecto positivo en los estudiantes y se verifica con el 59,1 % de estudiantes que logran plenamente el objetivo de saber redactar textos argumentativos.

4.2.3. Conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales

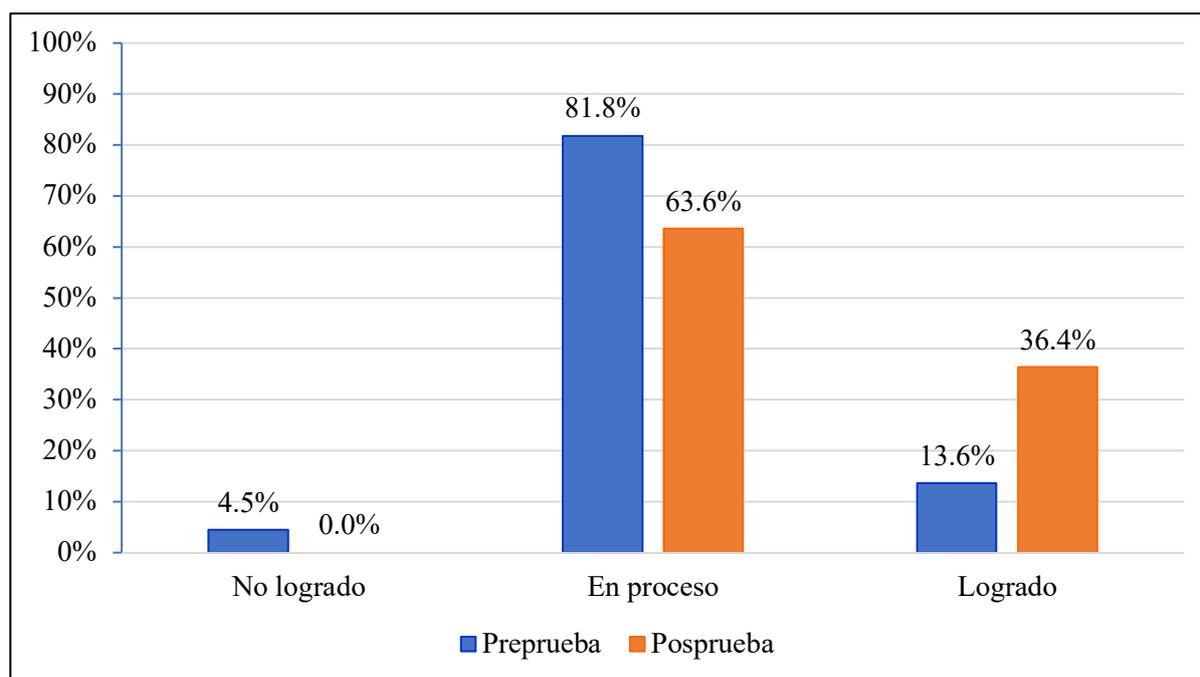
En este tercer objetivo específico se midieron los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes.

Tabla 8: Nivel de logro en el conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales

Categorías	Preprueba		Posprueba		Comparación	
	fi	%	fi	%	fi	%
No logrado	1	4,5	0	0,0	↓1	↓4,5
En proceso	18	81,8	14	63,6	↓4	↓18,2
Logrado	3	13,6	8	36,4	↑5	↑22,7
Total	22	100,0	22	100,0		

Fuente: Prueba aplicada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura de Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

Figura 3: Nivel de logro en el conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales



En la tabla y figura se observa que si bien en la preprueba el 81,8 % de estudiantes se encontraba en proceso de reconocer y usar correctamente los marcadores textuales, luego de rendir la posprueba bajó a 63,6 %. Esto significa que el 36,4 % pasó a la escala de logrado, gracias a las clases talleres del texto argumentativo. Sin embargo, se debe aclarar que el alto porcentaje de estudiantes en proceso en la preprueba es porque antes de las clases talleres del texto argumentativo, hubo clases talleres previas sobre el texto expositivo, donde se les enseñó

a reconocer y usar enlaces oracionales en la redacción de un texto expositivo. Asimismo, aunque sí hubo una mejora en el manejo de marcadores, pues pasan del 13,6 % al 36,4 %, es necesario un mayor número de sesiones prácticas para lograr plenamente este objetivo.

4.2.4. Conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal de textos argumentativos

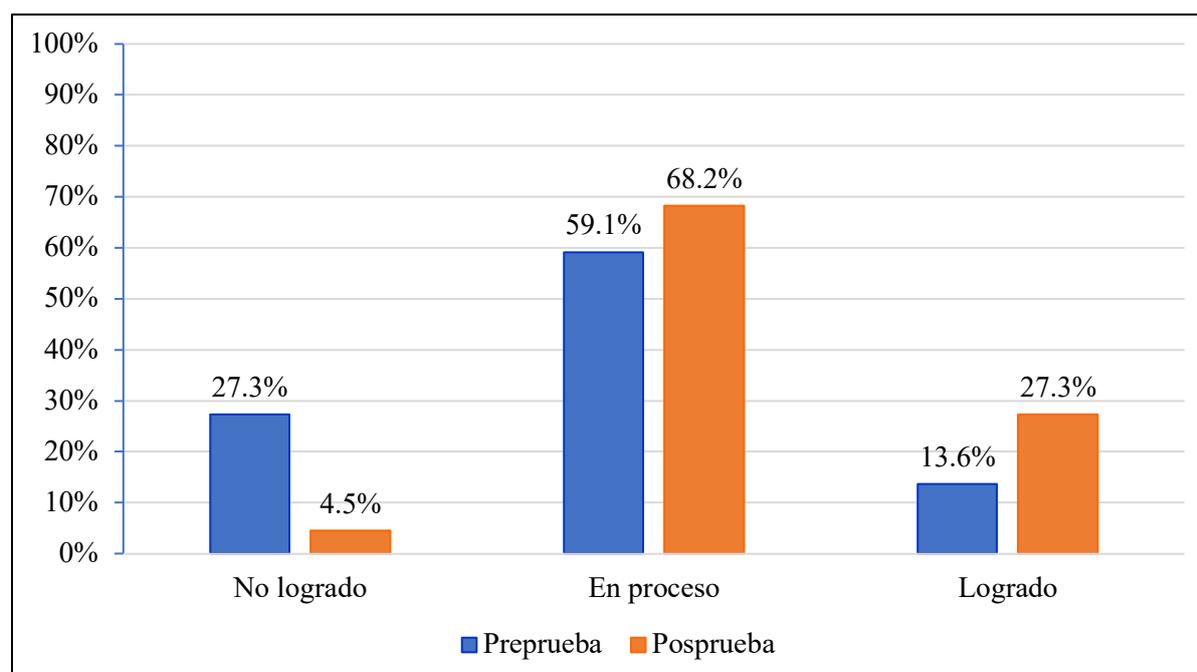
En este cuarto objetivo específico se midieron los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la práctica y conocimiento de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de textos argumentativos.

Tabla 9: Nivel de logro en el conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal

Categorías	Preprueba		Posprueba		Comparación	
	fi	%	fi	%	fi	%
No logrado	6	27,3	1	4,5	↓5	↓22,7
En proceso	13	59,1	15	68,2	↑2	↑9,1
Logrado	3	13,6	6	27,3	↑3	↑13,6
Total	22	100,0	22	100,0		

Fuente: Prueba aplicada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura de Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

Figura 4: Nivel de logro en el conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal



En la tabla y figura se observa que hay una mejora en el conocimiento de ortografía, gramática y presentación formal, ya que el porcentaje de no logrado se redujo de 27,3 % a 4,5 %. Además, de un 13,6 % se ha pasado a un 27,3 % de estudiantes que sí manejan esta dimensión. El alto porcentaje que se mantiene en proceso se debe a las razones ya explicadas en los análisis anteriores (haber cursado LC1 y clases previas sobre estos tópicos en el curso de LC2), aún así dicho porcentaje de 68,2 % de estudiantes en proceso en la posprueba se debe a que ha bajado el porcentaje de estudiantes en la escala de no logrado. Cabe señalar que esta es una dimensión que se debe reforzar continuamente, puesto que incluso habiendo llevado el prerrequisito de la asignatura LC1 y cursando el taller, la estadística arroja un mínimo porcentaje (4,5 %) de estudiantes que no logra esta dimensión. La ortografía, la gramática y los aspectos formales de todo texto no solo se deben enseñar y corregir en cursos de Lengua, sino que necesitan ser reforzados por profesores de otros cursos a lo largo de la carrera del estudiante.

4.2.5. Redacción de textos argumentativos

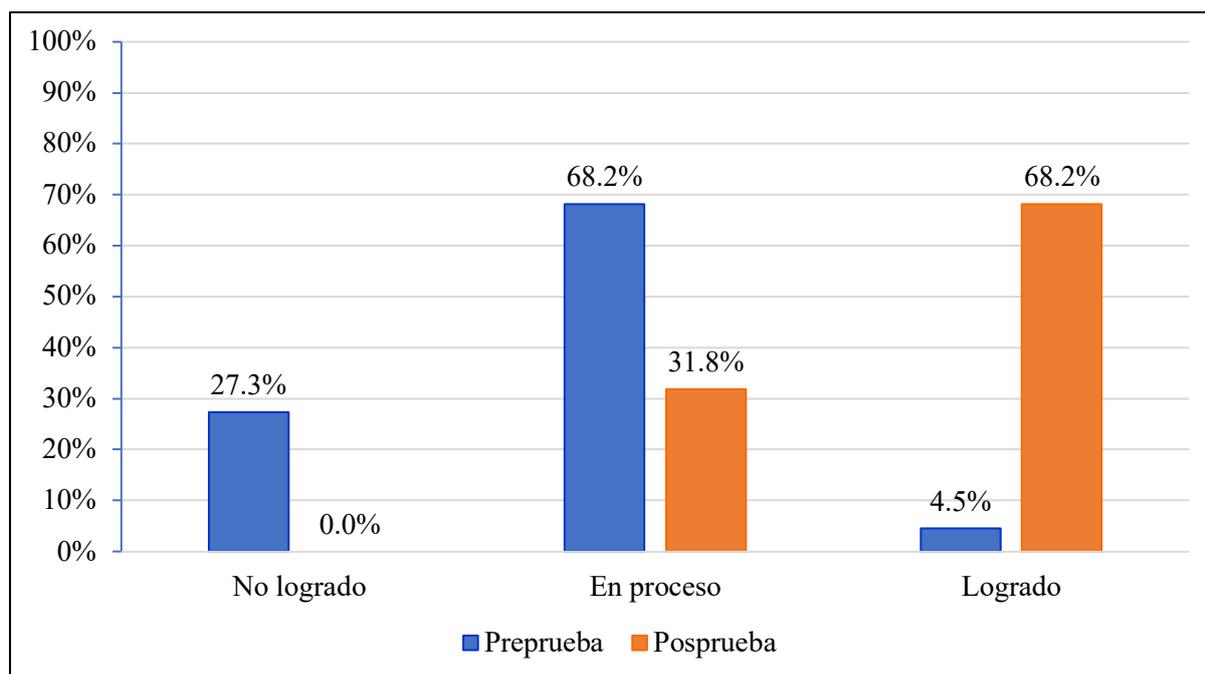
En el objetivo general se midieron los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, campus Lima.

Tabla 10: Nivel de logro en la redacción de textos argumentativos

Categorías	Preprueba		Posprueba		Comparación	
	fi	%	fi	%	Fi	%
No logrado	6	27,3	0	0,0	↓6	↓27,3
En proceso	15	68,2	7	31,8	↓8	↓36,4
Logrado	1	4,5	15	68,2	↑14	↑63,6
Total	22	100,0	22	100,0		

Fuente: Prueba aplicada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura de Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

Figura 5: Nivel de logro en la redacción de textos argumentativos



En la tabla y figura se observa que si en la preprueba solo el 4,5 % de estudiantes logró redactar correctamente el texto argumentativo, luego de aplicar el taller, el 68,2 % de los estudiantes cumplió cabalmente el objetivo. Ninguno se quedó en la escala de no logrado y, más bien, el 27,3 % que no logró redactar correctamente el texto argumentativo en la preprueba pasó a la escala de en proceso con un 31,8 %. Esto significa que las clases talleres tuvieron un efecto positivo en los estudiantes; puesto que, de manera general, es evidente la mejora en la producción de textos argumentativos.

4.3. Prueba de hipótesis

En este apartado se presenta los resultados de la prueba de hipótesis para cada una de las hipótesis específicas de la investigación, acorde a las dimensiones propuestas para la variable dependiente. De igual manera, se presente la prueba de hipótesis para contrastar la hipótesis general de la investigación.

En el caso de las hipótesis específicas, al tratarse de variables ordinales con dos medidas sobre una misma muestra (pruebas pareadas: preprueba y posprueba), se eligió la prueba de rangos de Wilcoxon dentro de las medidas no paramétricas.

Para la hipótesis general se usó la prueba estadística paramétrica T de Student para muestras relacionadas o pareadas. Se tuvo que comprobar previamente la normalidad en los datos, la cual se evidenció mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Como los informantes del estudio fueron 22, esta prueba fue la indicada, pues se aplica para menos de 50 informantes.

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk opera como una prueba de hipótesis ordinaria, a excepción de que en esta prueba no se trata de buscar diferencia, sino igualdad; es decir, lograr que los datos se comporten igual a una distribución normal estándar. Dicho de otra manera, que muestren normalidad.

4.3.1. Hipótesis específica 1

Se formuló la hipótesis específica 1 con su respectiva hipótesis nula.

H_i : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes.

H_0 : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico no tiene efectos significativos en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes.

Se aplicó la prueba de rangos no paramétrica de Wilcoxon con un nivel de confianza de 95,0 %, encontrando los siguientes resultados:

Tabla 11: Contraste hipótesis específica 1

Estadísticos	Media Preprueba	Media Posprueba	Valor Z	P-valor
Valores	2,05	2,32	-2,121	0,034

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados y considerando las escalas recodificadas de la tabla 2, se puede evidenciar que la media de la preprueba está en una escala de en proceso, pues obtuvo una media de 2,05. La posprueba también entra en esta misma escala con la diferencia que se logra una mejora porque de 2,05 aumentó a 2,32. Se obtuvo un p-valor o nivel de significancia estadística de 0,034 menor a 0,05; se rechazó la hipótesis nula, lo cual significa que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos estadísticamente significativos sobre el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos. Se acepta, por lo tanto, la hipótesis específica 1.

4.3.2. Hipótesis específica 2

Se formuló la hipótesis específica 2 con su respectiva hipótesis nula.

H_i : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos de los estudiantes.

H_0 : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico no tiene efectos significativos en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes.

Se aplicó la prueba de rangos no paramétrica de Wilcoxon con un nivel de confianza de 95,0 %, arrojando los siguientes resultados:

Tabla 12: Contraste hipótesis específica 2

Estadísticos	Media Preprueba	Media Posprueba	Valor Z	P-valor
Valores	1,68	2,59	-4,066	0,000

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, se puede evidenciar que la media de la preprueba está en una escala de no logrado; pues obtuvo 1,68. La posprueba, en cambio, pasó a la escala de en proceso, ya que su media es de 2,59, esto es, subió 0,91 comparándolo con la preprueba.

Se obtuvo un p-valor o nivel de significancia estadística de 0,000 que fue menor a 0,05; por ende, se debe rechazar la hipótesis nula, es decir, se confirma que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos estadísticamente significativos en la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos. En consecuencia, se acepta la hipótesis específica 2.

4.3.3. Hipótesis específica 3

Se formuló la hipótesis específica 3 con su respectiva hipótesis nula.

H_i: la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos de los estudiantes.

H₀: la gestión de talleres con enfoque sociocrítico no tiene efectos significativos en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos de los estudiantes.

Se aplicó la prueba de rangos no paramétrica de Wilcoxon con un nivel de confianza de 95,0 %, encontrando los siguientes resultados:

Tabla 13: Contraste hipótesis específica 3

Estadísticos	Media Preprueba	Media Posprueba	Valor Z	P-valor
Valores	1,09	1,36	-2,449	0,014

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que la dimensión 3 no requirió de una baremación, se consideraron los valores de 0 para no logrado, 1 para en proceso y 2 para logrado. De este modo, tanto la media de la preprueba como de la posprueba se encuentran en proceso; no obstante, la posprueba subió 0,27 en comparación la preprueba. Se obtuvo un p-valor o nivel de significancia estadística de

0,014 que fue menor a 0,05; por consiguiente, se debe rechazar la hipótesis nula y afirmar que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos estadísticamente significativos en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos. Se acepta, de esta manera, la hipótesis del investigador y se comprueba así la tercera hipótesis específica.

4.3.4. Hipótesis específica 4

Se formuló la hipótesis específica 4 con su respectiva hipótesis nula.

H_i : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de textos argumentativos de los estudiantes.

H_0 : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico no tiene efectos significativos en la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de textos argumentativos de los estudiantes.

Se aplicó la prueba de rangos no paramétrica de Wilcoxon con un nivel de confianza de 95,0 %, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 14: Contraste hipótesis específica 4

Estadísticos	Media Preprueba	Media Posprueba	Valor Z	P-valor
Valores	1,86	2,23	-2,138	0,033

Fuente: Elaboración propia.

Se puede evidenciar que la media de la preprueba está en la escala de no logrado, pues obtuvo una media de 1,86. Por el contrario, la posprueba pasó a la escala en proceso, debido a que la media es de 2,23, subió 0,37 en comparación a la preprueba.

Se obtuvo un p-valor o nivel de significancia estadística de 0,033 que fue menor a 0,05; por tanto, se rechazó la hipótesis nula y se demostró que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos estadísticamente significativos en la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de textos argumentativos. En síntesis, se acepta la hipótesis específica 4.

4.3.5. Hipótesis general

Se formuló la hipótesis general de la investigación con su respectiva hipótesis nula.

H_i : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso Lengua y Comunicación II, sección

«C», del Programa Académico de Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, campus Lima, 2019.

H_0 : la gestión de talleres con enfoque sociocrítico no tiene efectos significativos en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, campus Lima, 2019.

Se aplicó la prueba Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad de los resultados obtenidos de la preprueba y de la posprueba con sus correspondientes hipótesis.

H_0 : los datos muestran normalidad, es decir, están distribuidos de acuerdo con una distribución normal estándar. Es una hipótesis de igualdad.

H_1 : los datos no muestran normalidad, es decir, no están distribuidos de acuerdo con una distribución normal estándar. Es una hipótesis de diferencias.

La prueba estadística de Shapiro-Wilk se realizó sobre la diferencia entre los resultados de la preprueba y de la posprueba. La data fue la siguiente:

Tabla 15: Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Estadísticos	Valores
Valor del estadístico	0,939
Significación (p-valor)	0,189

Fuente: Elaboración propia.

Se obtuvo un p-valor o índice de significancia estadística de 0,189 que fue mayor al nivel de significancia de 0,05 determinado. Esto conlleva a no rechazar la hipótesis nula y, más bien, a aceptarla. Esto es, los datos estadísticos no son diferentes (son iguales) a los mostrados por una distribución normal estándar, en consecuencia, existe normalidad en los datos. Una vez superada esta prueba, se pudo aplicar la prueba paramétrica de T de Student con un nivel de confianza del 95,0 %, hallando los siguientes resultados:

Tabla 16: Prueba de T de Student para la hipótesis general

	Media	Desv. Estándar	Diferencia	T de Student	Significación (p-valor)
Preprueba	9,727	2,848	-4,636	-11,067	0,000
Posprueba	14,363	2,258			

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la media de la preprueba de 9,727 está en la escala de en proceso acorde con la tabla 1 ya analizada anteriormente. Sin embargo, la posprueba se ubica en la escala de logrado al obtener una media de 14,363. Hubo una considerable subida de 4,636 en comparación con la preprueba.

Se obtuvo un p-valor o nivel de significancia estadística de 0,000 que fue menor a 0,05. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos estadísticamente significativos en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes de la asignatura Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, campus Lima, 2019. Esto significa la aprobación de la hipótesis general de la investigación.

4.4. Discusión de resultados

La discusión de los resultados se presenta sobre los cuatro objetivos específicos y sobre el objetivo general de la investigación.

4.4.1. Sobre el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos

En el objetivo específico I se determinaron los efectos de la gestión de talleres en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos. Reconocer las características de un texto argumentativo es importante para diferenciarlo de una exposición, narración, descripción, etcetera; y, aún más, saber a qué modalidad específica nos enfrentamos en la textualización, esto es, un ensayo, un editorial, un debate, una reclamación, etc. Un estudiante no podrá redactar eficazmente un texto determinado sin identificar sus peculiaridades ni las distinciones de otras modalidades textuales. Esta idea la refuerza Perelman (1999) al afirmar que elaborar argumentos complejos exige no solamente aumentar el conocimiento del tema, informarse, leer otras opiniones, sino también conocer las propiedades del texto a producir. De allí la necesidad de prestar atención a esta dimensión de la investigación.

Se comprueba que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos, pues de un 4,5 % se pasa a un 31,8 % que logra este objetivo con las clases talleres. Torres (2017) señala que las habilidades de este tipo se logran por experiencias de participación en actividades argumentativas; coincidentemente con la opinión de este autor, se evidencia que la orientación y práctica de

ejercicios de análisis de textos argumentativos en las clases talleres incrementaron dicha competencia.

El alto porcentaje en proceso, tanto antes (95,5 %) como después de impartir el taller (68,2 %), se debe a que ya han cursado Lengua y Comunicación I (LC1), donde se enseña dicha teoría textual de modo general. Si ya han recibido esta teoría en un curso anterior, la pregunta sería ¿por qué, entonces, la profesora la vuelve a retomar? La respuesta es simple: porque tiene a su cargo un grupo nuevo, al cual no le ha dictado el curso de LC1, por lo que, algunos estudiantes indican, o bien que no les han enseñado los tipos de texto o modalidades argumentativas en LC1 o, en todo caso, que no les ha quedado claro; y, por eso, solicitan una recordación del tema. Además, las clases talleres del texto argumentativo están enmarcadas dentro del curso de LC2, no es un taller independiente, sino que forma parte del sílabo del mismo curso; entonces, al ser la profesora la que imparte esta asignatura, ha mantenido una metodología similar en clases anteriores al tratar el texto expositivo, ya les ha enseñado a reconocer distintos tipos de textos en LC2, y esto facilita el aprendizaje específico de las distintas modalidades textuales argumentativas como son el ensayo, el artículo de opinión, el editorial, la reclamación, etcétera.

Algunos estudiantes no reconocen los textos argumentativos o se les dificulta diferenciar los subtipos o modalidades de textos argumentativos porque no han realizado ellos mismos prácticas o análisis de estos textos en clases anteriormente y mucho menos con textos actuales que los vincule con el momento en que viven; en cambio, las clases talleres prácticas, donde todos los estudiantes participaron compartiendo sus apreciaciones, les permitieron entender mejor las diferencias y características de cada texto porque pusieron en práctica lo aprendido en el mismo curso de LC2 o curso anterior de LC1, convirtiéndose en estudiantes activos y no pasivos, aquellos que solo esperan la respuesta del profesor o del compañero de al lado.

«La práctica hace al maestro», por ende, si al estudiante se le expone a análisis reflexivos de textos actuales que lo vinculen con la realidad y sus intereses, es más sencillo asimilar conceptos. Esto se dio en el taller de planificación, donde tuvieron que analizar distintas modalidades argumentativas como un ensayo redactado por la misma docente sobre el relativismo y su implicancia en la educación, un artículo de opinión sobre el hostigamiento sexual en universidades peruanas del mismo mes y año (octubre 2019) en que se llevó a cabo la sesión, un editorial sobre la situación de pobreza en el Perú de setiembre de 2019, un debate sobre la película estadounidense Joker estrenada en el 2019, etcétera (ver apéndice I).

El taller, entonces, los ayudó a diferenciar no solo a nivel textual una argumentación de una exposición, narración, descripción, etc.; sino que fue más allá, distinguiendo las modalidades

textuales, reconociendo características diferenciadoras de cada modalidad argumentativa y los diferentes argumentos empleados en cada una. En estas clases talleres hubo tiempo para que analicen, debatan entre ellos y expongan sus apreciaciones por equipos mediante la oralidad y la escritura, ya que debían entregar al culminar la sesión, una redacción del análisis efectuado, reforzando así lo aprendido y asimilado en la misma clase. Si había dudas con respecto a algún texto o modalidad, el profesor actuaba como guía reforzando ideas y dando las pautas para que ellos mismos descubran el porqué de tal clasificación. Se cumple aquí, la postura de Freire (1979) al señalar que la pedagogía crítica tiene como fuente principal para la selección de los contenidos la propia realidad y que la acción crítica es la praxis entre la reflexión y la acción; así como la de Solomon (2001) al aconsejar lecturas redactadas en un lenguaje cotidiano que permitan exposiciones argumentadas, claramente articuladas, y bien redactadas.

4.4.2. Sobre la formulación de tesis, argumentos y conclusión en la redacción de textos argumentativos

En el objetivo específico 2 se evidenciaron los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico sobre la formulación de tesis, argumentos y conclusión en la redacción de textos argumentativos. De un 9,1 % que logra estructurar dicho texto antes de las clases talleres se pasa a un 59,1 % de estudiantes que cumplen plenamente este objetivo.

En conformidad con los hallazgos de Torres (2017), en diversas universidades de la ciudad de Quito, hay un bajo nivel de competencias argumentativas previo a la aplicación de los talleres, por lo que plantea la necesidad de mejorar los resultados a partir de medidas didáctico-metodológicas.

La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos porque el mismo estudiante con ayuda del tutor es el constructor de su propio aprendizaje. Esta metodología, que dista de las clases tradicionales centradas en el profesor, potencia las habilidades y capacidades de la expresión escrita de los estudiantes, mejorando sus competencias argumentativas, ya que son capaces de estructurar apropiadamente un texto argumentativo. Coincidentemente, Orozco, Sosa y Martínez (2018) apuntan por un alejamiento del modelo tradicional.

Los resultados obtenidos antes de la aplicación de talleres demuestran que los estudiantes tienen dificultades en la formulación de la tesis, pues confunden lo que es un tema con lo que significa la tesis; asimismo, no distinguen claramente los distintos tipos de argumentos que pueden utilizar y no culminan su texto con una conclusión que refuerce la tesis. Bellodas (2015) va en la misma línea al señalar que solo el 26 % de los estudiantes del segundo ciclo de la

Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad San Martín de Porres, filial Chiclayo, reconocen todos los argumentos, no obstante, hay discrepancias en el reconocimiento de la tesis, pues en su investigación un 78,3 % sí la identifica.

Siguiendo con el análisis, algunos estudiantes ni siquiera presentaron un esquema de su redacción, simplemente escribieron sin planificar. Otros sí elaboraron un esquema previo, sin embargo, en la redacción no se notó claramente la estructura que habían planificado en su esquema, esto es, faltó coherencia entre los párrafos o los argumentos que empleaban no aportaban debidamente a la tesis. Después de las clases talleres sobre el texto argumentativo, los estudiantes mejoraron en estos aspectos, ya que aparte de proporcionarse material de resumen con ejercicios prácticos sobre estas cuestiones y reforzarlos con presentaciones en clase (ver apéndices J, K, L, M), ellos mismos trabajaron sus temas, tanto en el taller de planificación como en el de elaboración. La profesora como guía o tutora los ayudó en la elaboración de sus esquemas y, posteriormente, a través de una plantilla para la redacción del ensayo delimitaron adecuadamente las partes de dicho texto: introducción, tesis, argumento y conclusión (ver apéndices Ñ y P). El hacerlos trabajar en clases, dándoles las herramientas necesarias y la confianza en su desempeño mediante un trato horizontal entre el docente y el estudiante, donde no se juzgue al estudiante por sus errores; sino, más bien, se le motive a redactar viendo la equivocación como una oportunidad de aprendizaje, permitió romper la barrera del miedo a las preguntas sobre dudas de redacción y dar la confianza suficiente para que ellos mismos redacten, mejorando de este modo su desempeño.

Como todas las sesiones se basaban en esta metodología práctica, el estudiante culminaba un producto que a su vez era corregido por el docente en tiempo récord, por ejemplo, entregaron el tema, su tesis o postura justificando su elección con argumentos y para la siguiente sesión ya estaba corregida y devuelta para que los estudiantes trabajaran sobre la marcha su esquema y así sucesivamente. El tener retroalimentación y puntajes parciales de reconocimiento a la labor efectuada también los motivó a redactar correctamente, ya que no solo se evaluó el producto final, sino cada producto de las distintas sesiones de aprendizaje.

Queda claro en este punto que es importante que los estudiantes tengan el tiempo suficiente para poner en práctica sus habilidades de escritura, como lo menciona Zelada (2016) al acotar que la práctica continua permite la eficacia de la escritura académica o como lo reafirma Tineo (2017) diciendo que a mayor tiempo de taller práctica, los estudiantes logran crear sus propios argumentos, desarrollar el pensamiento crítico y el fortalecimiento de la comprensión crítica de las ideas.

4.4.3. Sobre el conocimiento y uso de marcadores textuales o enlaces oracionales en la redacción de textos argumentativos

En el objetivo específico 3 se comprueban los efectos significativos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales en los textos argumentativos porque de un 13,6 % de estudiantes que sabían emplear estos mecanismos antes del taller, se eleva a 36,4 % después de la aplicación del taller. No obstante, hay un grupo considerable que se mantiene en proceso (63,6 %), aun luego del taller; esto significa que si bien utilizan marcadores, algunos no relacionan correctamente las ideas o no han logrado reconocer los marcadores, pues no los subrayaron como se pidió en la prueba.

Este porcentaje elevado de la escala en proceso coincide con hallazgos realizados por Sánchez (2015) que midiendo el uso de conectores a estudiantes de la Universidad César Vallejo de Piura encontró que el 92,3 % los utiliza para enlazar oraciones y párrafos, pero los emplean con errores.

Hay fallas de cohesión en las redacciones debido al incorrecto uso de marcadores; pues si bien de modo general tienen un conocimiento de la tipología, al momento de conectar las ideas u oraciones se confunden de marcadores y los colocan indebidamente sin respetar la relación semántica que establecen.

Los resultados arrojan también que después del taller todos los informantes superan la escala de no logrado, si bien antes del taller había un 4,5 % que no lo lograba, es decir, no usaba correctamente los marcadores ni los reconocía, luego la situación mejora. Esto se debe en parte al reforzamiento práctico que efectuó la docente, ya que aparte de repasar cómo se usa cada marcador, se entregó una hoja guía con la relación semántica del marcador y los tipos o sinónimos que podían emplear para no repetir siempre el mismo enlace oracional (ver apéndice N).

El grueso de estudiantes se encuentra en la escala de en proceso antes del taller (81,8 %) por las razones ya explicadas en la discusión sobre reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos: los estudiantes no parten de cero en el uso de marcadores por el prerequisite de LC1 y por los conocimientos impartidos por la profesora en LC2, antes de las clases talleres del texto argumentativo.

El uso de marcadores o enlaces oracionales es imprescindible para una buena cohesión textual que redundará en una buena coherencia. Fuentes y Alcaide (2007) confirman esta idea señalando que los conectores son los mecanismos sintácticos más conocidos para marcar la argumentación; por lo tanto, es elemental que el estudiante no solo sepa cómo emplearlos, sino

también reconocerlos para así evitar confundir la relación que establece un marcador con otro, pues no es lo mismo emplear, por ejemplo, un *aunque adversativo* (*Le gusta escribir, aunque no a mano*) que un *aunque concesivo* (*Aunque haya terremoto, entregarán la tesis*).

4.4.4. Sobre el conocimiento de ortografía, concordancia gramatical y presentación formal de textos argumentativos

En el objetivo específico 4 se comprueban los efectos significativos de la gestión de talleres en el conocimiento y aplicación de la ortografía, concordancia gramatical y presentación formal de textos argumentativos porque el porcentaje de estudiantes que no logra esta dimensión se ha reducido de 27,3 % antes del taller a 4,5 % después del taller. Además, de un 13,6 % de estudiantes que cumplían el objetivo se ha pasado a un 27,3 %.

No obstante, cabe hacer hincapié que este es el único objetivo que, aún habiendo una mejora general, hay un 4,5 % de estudiantes que se mantiene en la escala de no logrado, y no pudo llegar ni siquiera a la escala de en proceso.

En el informe *La ortografía de los estudiantes en la educación básica de México* (2008) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se señala que elevar la competencia ortográfica es una labor compleja, pues requiere de la enseñanza continua. De allí que incluso con las clases talleres, donde se repasó contenido ortográfico y gramatical, hay un porcentaje que no logra este objetivo porque mejorar al estudiante en esta dimensión es una tarea que no solo involucra al profesor de Lengua, sino también a los profesores de los demás cursos universitarios.

La ortografía, la gramática y la presentación formal son requisitos imprescindibles en todos los textos académicos universitarios, no se circunscriben únicamente a la redacción de textos argumentativos porque las normas se aplican a las distintas modalidades textuales en general. Si no hay un trabajo conjunto entre todos los profesores de los distintos cursos y semestres académicos, difícilmente se puede elevar el nivel en esta perspectiva. Algunos profesores que no dictan Lengua piensan que es una labor exclusiva del área de Lengua y Literatura, específicamente, de los encargados de estos cursos; sin embargo, no es cierto porque estas materias solamente se enseñan en el primer año. En dos semestres académicos no se puede contrarrestar al 100 % los errores que arrastran desde el colegio, para superarlos se necesita constante práctica y reforzamiento continuo.

Continuando con el análisis, se puede afirmar que la mejora experimentada, de manera general, se debió al repaso frecuente de cuestiones ortográficas, gramaticales y de presentación formal en la clases talleres, pues se preparó material para analizar y practicar con los

estudiantes, se trabajaron oraciones y enunciados con errores sacados de sus propios trabajos parciales que iban entregando y que la profesora corregía continuamente.

La presentación de un texto sin fallas ortográficas, con buena concordancia gramatical y una adecuada presentación formal no es una tarea sencilla. Lazaro y Tusón (1989) respecto a la corrección ortográfica afirman que no consiste solo en emplear las letras convenientes, sino que esté también correctamente puntuado, esto es, con las comas, los puntos y los puntos y comas en sus precisos lugares; y con los restantes signos (interrogación, admiración, paréntesis y guiones), si son necesarios. Por otra parte, la gramática no es solo el saber la concordancia general entre sujeto y predicado, sino que también involucra el uso del léxico; pues el no conocer el significado de la palabra, dificulta determinar su morfología (forma) y sintaxis (función) y entablar así concordancias gramaticales, por ejemplo, si no se sabe que *editorial* puede ser, o bien el artículo no firmado que expresa opinión de un medio, o bien la casa editora, difícilmente se podrá establecer si va con un determinante masculino (*el editorial*: artículo) o femenino (*la editorial*: casa editora). Con respecto a la presentación formal no solo se evalúa un texto limpio y que se coloquen debidamente en estilo APA las citas y referencias bibliográficas, sino que en textos manuscritos (como se presentaron las redacciones de esta investigación) sea inteligible; es decir, con buena caligrafía.

4.4.5. Sobre la redacción de textos argumentativos

En el objetivo general se evidencian los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos. Los resultados de esta investigación demuestran que la hipótesis general se cumple, ya que después de aplicar el taller 68,2 % de estudiantes logra redactar correctamente el texto argumentativo. Antes del taller, solo lo lograba un 4,5 % del grupo en estudio. Asimismo, al rendir la preprueba un 27,3 % no logró el objetivo de redactar el texto argumentativo; en cambio, con la posprueba la cifra en la escala ordinal de no logrado se redujo a cero.

Coincidentemente, las investigaciones realizadas a nivel nacional como internacional determinan que los estudiantes universitarios muestran bajos niveles de competencia argumentativa (Torres, 2017) o presentan dificultades o limitaciones en la redacción de textos argumentativos (Sánchez, 2015; Bellodas, 2015). La UDEP no es ajena a esta realidad, por lo que los resultados de esta investigación permiten comprobar que gestionar nuevas técnicas de enseñanza como las clases talleres con enfoque sociocrítico supone una mejora en la redacción de textos argumentativos.

La experiencia dicta que algunos estudiantes llegan a LC2 sin los saberes básicos aprendidos en LC1, esto es, tienen dificultades en las concordancias gramaticales, en la ortografía, en el uso de marcadores textuales, en utilizar fuentes de información y referenciarlas, según estilo APA. Asimismo, no saben enlazar ideas ni reconocer las principales, no las diferencian de las secundarias ni de las complementarias, tampoco saben presentar inteligiblemente un texto en manuscrito. Esto supone una recapitulación constante del profesor sobre estos temas, preparar ejercicios y adjuntar información complementaria en el SIGA, dicha información el estudiante la debe revisar y repasar, de lo contrario se le dificulta realizar el ejercicio de redacción en la misma clase taller.

Esta limitación se complica más cuando se trabaja un curso cadena con estudiantes que no han llevado con el mismo profesor el curso previo de LC1, pues en este caso el docente no conoce sus deficiencias y limitaciones, empieza con ellos desde cero, en el sentido de no saber si adquirieron debidamente los conocimientos del curso previo. Los docentes suelen escuchar que tal tema no se lo enseñaron en Lengua y Comunicación I, a pesar de estar en el sílabo; ante lo cual debe repasar contenidos anteriores y el tiempo de clases se hace corto. Esta situación sería distinta si asignaran los mismos grupos de alumnos con los que un profesor trabajó el curso de LC1. En el caso de la docente investigadora no fue así y esto supuso un reto mayor, incluso en el aprendizaje de nombres y apellidos para que el estudiante se sintiera identificado y valorado desde las primeras clases.

Siguiendo con el análisis, los estudiantes elevaron la competencia de textualización argumentativa porque aprendieron a planificar su escrito. Se coincide en este punto con Perelman (1999), quien considera elemental la planificación para estructurar correctamente el texto argumentativo. Antes del taller, escribían sin elaborar un esquema; después, emplearon el esquema plasmando el contenido del texto, supieron utilizar distintos tipos de argumentos y enlazarlos correctamente en el cuerpo de sus ensayos. Si previamente al taller no tenían claras las diferencias y características de las distintas modalidades argumentativas ni entendían bien la diferencia entre el tema y la tesis; después, fueron capaces de formular sus hipótesis y escoger temas novedosos, actuales y controversiales para sus redacciones. Además, luego del taller se preocuparon más en la presentación de su escrito, cuidaron su ortografía, su caligrafía y la limpieza de sus textos.

Esto se debe a que las clases talleres con enfoque sociocrítico difieren de las clases tradicionales porque en estas clases prácticas se impulsa la investigación-acción, lo cual es importante para el progreso del proceso educativo como indica Elliot (1991). En estas clases fue el mismo estudiante quien analizó, investigó y se convirtió en el propio constructor de su

aprendizaje; la profesora era una guía que a través de la resolución de diversas consultas y ejercicios prácticos hacía que la acción, la teoría y la práctica se unificaran en un proceso dialéctico, pues hubo constante diálogo e interacción entre los mismos estudiantes y la docente, quien, en definitiva, buscaba la construcción conjunta del conocimiento.

La docente para lograr este objetivo tuvo que diseñar y planificar varias sesiones, en total 10, pensando reflexivamente en los materiales, estrategias, el tiempo de ejecución, así como la evaluación de cada actividad parcial hasta llegar a la redacción final del ensayo, buscando siempre que los estudiantes aprendan a pensar y aprendan a aprender fomentando la construcción del aprendizaje autónomo y el afianzamiento de valores, complementando los cinco saberes: saber ser, saber hacer, saber pensar, saber convivir y saber emprender.

Otro factor importante para la mejora de la redacción argumentativa fue la disposición del estudiante, la motivación de redactar su texto argumentativo; si no cree que está aprendiendo, difícilmente le encuentra gusto a la redacción, que por sí es un tema complejo y complicado; pero en las clases talleres se les daba retroalimentación e ideas sobre el tema elegido e incluso obtenían puntajes por los productos trabajados en clase, los estudiantes se sentían cómodos en trabajar su tema porque evidenciaban un acompañamiento y, además, interiorizaban que el error era una oportunidad para aprender, se sentían más seguros al tener a la profesora como una guía que los corregía y encaminaba y no como una docente inactiva, que simplemente esperaba la entrega de un escrito, sin proporcionar retroalimentación alguna, para posteriormente evaluarlos.

Por cierto, la disposición de la docente fue clave, el estar presta y atenta a las inquietudes de sus estudiantes y ser una tutora activa, pues en estas clases la profesora no se quedaba en su escritorio mientras duraba la sesión, sino que estaba continuamente en movimiento atendiendo las consultas y requerimientos de sus estudiantes, asegurando un correcto aprendizaje que propiciaba el pensamiento crítico, ayudándolos a mejorar la producción del texto que iban desarrollando en clase.

En resumidas cuentas, la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la redacción de textos argumentativos. Dichas clases talleres pueden abrir el camino para superar el problema del bajo nivel de competencia escrita en los universitarios udepinos. Hay que considerar esta alternativa, más aún, teniendo en cuenta las palabras de Serrano de Moreno (2008, p. 150) al afirmar que «es un deber en la universidad potenciar las competencias discursivas de los estudiantes, especialmente las de composición escrita argumentativa».

Capítulo 5

Propuesta de talleres de redacción de textos argumentativos de Lengua y Comunicación II

5.1. Información general

- a) Institución : Universidad de Piura-campus Lima.
- b) Nivel educativo : superior universitario (pregrado).
- c) Carrera / área : Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- d) Curso : Lengua y Comunicación II
- e) Ciclo : 2
- f) N.º de créditos : 4
- g) Horas de clase : 4 horas semanales, martes y jueves de 9 a. m. a 11 a. m. (4 sesiones de 50 minutos cada una).
- h) Requisitos : Lengua y Comunicación I porque se aplican los contenidos y principios teóricos, gramaticales, ortográficos y léxicos brindados en el primer curso de Lengua.
- i) Semestre : 2019-II
- j) Sección : «C»
- k) Beneficiarios : 23 estudiantes universitarios

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivo general

Redactar un texto argumentativo (ensayo) coherente y bien cohesionado, con una adecuada estructura, cuidando la ortografía, la gramática, el léxico y la presentación formal.

5.2.2. Objetivos específicos

- a) Aprender a planificar la redacción de un texto argumentativo reconociendo previamente las modalidades del texto argumentativo y sus características.
- b) Elegir adecuadamente el tema y determinar la hipótesis.
- c) Saber distinguir argumentos.
- d) Reconocer marcadores textuales.
- e) Elaborar un esquema.

- f) Redactar el texto argumentativo siguiendo la estructura introducción, tesis, cuerpo o argumentación y conclusión.
- g) Repasar conocimientos ortográficos y gramaticales.
- h) Citar según el estilo APA.
- i) Revisar y corregir el texto argumentativo para la entrega de la versión final o definitiva.

5.3. Diseño de los talleres

Los talleres estuvieron divididos en tres bloques que corresponden a las dimensiones 1, 2 y 3 de la variable independiente del presente trabajo (ver apéndice B, matriz de operacionalización de las variables):

- a) Taller de planificación de textos argumentativos : 4 sesiones de 50 minutos cada una.
- b) Taller de elaboración del texto argumentativo : 4 sesiones de 50 minutos cada una.
- c) Taller de revisión y corrección del escrito : 2 sesiones de 50 minutos cada una.

En total fueron 10 sesiones de clases talleres de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la UDEP campus Lima, que se llevaron a cabo los días martes 15, jueves 17, martes 22, jueves 24 y martes 29 de octubre del 2019 (décima, undécima y duodécima semana del semestre académico 2019-II) de 9: 00 a. m. a 11: 00 a. m.

Las sesiones de las clases talleres estuvieron divididas en lapsos de 50 minutos con un descanso de 10 minutos entre sesiones (2 sesiones por cada día de clases). Es importante hacer hincapié que en este tiempo se daba un trabajo interactivo de ejecución de los ejercicios propuestos por el profesor a los estudiantes; el profesor era un gestor, guía y facilitador del trabajo, pues constantemente absolvía las dudas e inquietudes de sus estudiantes.

Previamente a estas clases talleres hubo 11 clases de 1 hora y 40 minutos cada una, donde se explicó la parte 2 del sílabo del curso concerniente al proceso de redacción en general, una práctica calificada escrita para evidenciar la adquisición de conocimientos, que los estudiantes rindieron el jueves 05 de setiembre, una sesión práctica de la redacción de un texto expositivo, tipología textual (solicitud y CV). Además, un examen parcial rendido el miércoles 09 de octubre de 2019.

Dichas clases previas a los talleres se dictaron en las siguientes fechas: jueves 22 de agosto, martes 27 de agosto, jueves 29 de agosto, martes 3 de setiembre, jueves 05 de setiembre (práctica calificada), martes 10 de setiembre, jueves 12 de setiembre, martes 17 de setiembre, jueves 19 de setiembre (redacción del texto expositivo), martes 24 de setiembre y jueves 26 de setiembre del año 2019 (solicitud y CV).

A continuación, se esquematiza los contenidos dados en estas 11 sesiones previas:

Tema 2: El proceso de redacción

1. La planificación
 - 1.1. Elección y delimitación del tema
 - 1.2. Intención comunicativa
 - 1.3. La subjetividad y la objetividad en el texto
 - 1.4. Acopio de información
 - 1.5. Disposición y jerarquización de la información: el esquema
2. La elaboración
 - 2.1. El enunciado
 - 2.2. El párrafo: concepto y tipos (enumeración, secuencia, comparación y contraste, desarrollo de un concepto, causa-efecto, introducción, conclusión)
 - 2.3. El texto como unidad
3. La revisión
 - 3.1. Aspectos ortográficos, tipográficos, paralingüísticos
4. Tipología textual (solicitud, CV).

Con lo expuesto, se trata de evidenciar que el estudiante no partió de cero en las clases talleres del texto argumentativo, sino que tenía una base dada por el propio curso de LC2, ya que el desarrollo de este tipo de textos argumentativos está pensado como parte del sílabo del curso de pregrado de LC2 y no abarca todo el curso; por lo tanto, se pensó en aprovechar al máximo el tiempo asignado a la argumentación para que el estudiante cumpla el objetivo de redactar un texto argumentativo coherente y bien cohesionado. Además, contaba con los conocimientos adquiridos también en LC1, prerequisite de LC2.

Con respecto a la caracterización del grupo, algunos estudiantes eran activos; otros, pasivos. Cabe mencionar que este grupo era nuevo para la docente investigadora, puesto que habían cursado LC1 con otro docente, por lo tanto, recapitular o refrescar conocimientos previamente adquiridos fue una tarea muy importante durante todas las clases talleres.

5.4. Competencias, capacidades, actitudes

Se trabajaron distintas competencias, capacidades y actitudes en los estudiantes:

- a) **General compleja:** mejorar la redacción, el razonamiento verbal, la ortografía, gramática, en definitiva, la expresión escrita a través de la presentación de un texto argumentativo que se relacione con su entorno o realidad.

Los estudiantes trabajaron y redactaron temas vigentes con información actualizada, basta comprobar los temas tratados a continuación:

- La eutanasia y la capacidad de decidir en menores de 18 años.
- La tecnología en los infantes.
- La pena de muerte.
- La influencia de Pepa Pig en los niños.
- La tauromaquia.
- El uso de las energías renovables.
- El aborto en la adolescencia.
- El alcoholismo en la adolescencia.
- La reducción de los efectos nocivos derivados del consumo de drogas.
- Métodos de enseñanza: el ejemplo.
- La legalización del aborto en el Perú.
- La corrupción política en el Perú.

Estos temas los enfocaron con datos actuales y algunos los circunscribían al contexto peruano, es decir, el país de donde son y en donde se desenvuelven y encuentran. Así, se los vinculaba a la realidad y a su entorno motivando el pensamiento reflexivo.

b) Competencia instrumental: capacidad de organización y planificación del texto, del párrafo, capacidad de síntesis, pues en un máximo de ocho párrafos debían redactar su tema.

c) Competencia personal: capacidad para el trabajo en equipo, habilidad para el manejo de relaciones interpersonales, ya que para los primeros productos se formaron grupos de cuatro y cinco estudiantes y para todo el proceso de redacción del ensayo se trabajó en grupos de dos personas. Compromiso ético, puesto que los temas elegidos van acordes con el ideario de la UDEP, por ejemplo, no se aceptó un tema sobre la necesidad de legalizar el aborto como beneficio o en pro para las adolescentes. Obviamente, se explicó el porqué incidiendo en el tema de los valores y el deber ser, con lo cual se certifica la misión de todo profesor de la UDEP de no solo impartir la clase, sino de ir asesorando y formando según los principios éticos promovidos por la UDEP.

d) Competencia sistémica: promueve aprendizaje autónomo, pues cada grupo debía redactar habiendo investigado previamente sus fuentes, los alumnos fueron los que en muchos casos hicieron entrevistas a profesionales vinculados con el tema de estudio y tuvieron que revisar y cotejar información que la profesora había adjuntado en el Sistema Integrado de Gestión Académica de la UDEP (SIGA) como el texto argumentativo, marcadores textuales, el

resumen de la *Guía a la redacción en el estilo APA*, 6ta edición de Sylvia Zavala Trías, etcétera.

Todas estas competencias se evidencian a través del desempeño de los estudiantes. Cabe anotar que las competencias se trabajaron a lo largo de todas las 10 sesiones de las clases talleres, en las que se iban evaluando sus destrezas o capacidades.

5.5. Secuencia didáctica de los talleres

5.5.1. Secuencia didáctica del taller de planificación: primera y segunda sesión

Sesiones talleres del día martes 15 de octubre del año 2019 (2 sesiones de 50 minutos cada una; en total: 1 hora y 40 minutos).

Contenidos:

- Recapitulación sobre los tipos de texto.
- Características generales de distintos tipos de texto (narración, exposición, texto poético, texto instructivo, etcétera) y sus respectivas modalidades (noticia de espectáculo, hagiografía, definición, poema, rima, reglas de juegos, etcétera).
- Características generales del texto argumentativo y sus respectivas modalidades.
- Reconocimiento y diferenciación de las modalidades de textos argumentativos (ensayo, artículo de opinión, editorial, debate, reclamación, etcétera).

Primera sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó la sesión saludando a los estudiantes, quienes se pararon en señal de cortesía. Se tomó la lista de asistencia.</p> <p>Se solicitó a los estudiantes que formen equipos de cuatro y cinco personas, puesto que trabajarían en grupo una práctica dirigida sobre tipología textual, que consistiría en reconocer distintos tipos de texto y dar sus características.</p> <p>Se los ubicó adecuadamente, evitando que estén al lado de otro equipo de forma apiñada, ya que esto dificultaba la realización del ejercicio por la distracción que les podía ocasionar otro grupo.</p> <p>Se señaló la importancia de distinguir los tipos de texto, diferenciando sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia impresa. - Lapiceros. - Mesas y sillas. - Práctica dirigida impresa n.º1 sobre tipología textual (ver apéndice H, Tipología textual). 	<p>1 minuto</p> <p>1 minuto 30 segundos</p> <p>1 minuto</p> <p>1 minuto, 30 segundos</p>

Primera sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	características. Se repartieron hojas de ejercicios por cada grupo y se explicó que debían entregar desarrollado un ejemplar por grupo para su evaluación, se aconsejó que asignen un secretario por grupo para que anote las ideas y designen a otra persona del grupo como orador, puesto que sería la persona que representaría al grupo para la explicación de las características. Se aclaró que debían desarrollar la actividad completa en 30 minutos.		Total 5 minutos
Desarrollo	<p>Actividades de integración y aplicación:</p> <p>Los estudiantes en grupo leyeron los textos, discutieron entre ellos las características de cada uno y desarrollaron la práctica dirigida sobre tipología textual para su posterior entrega escrita (ver anexo 3, imágenes 7 y 8). El secretario del grupo anotó las respuestas de la práctica dirigida que al final entregaron al profesor.</p> <p>Actividad de recordación:</p> <p>Cinco minutos antes de la entrega de la práctica dirigida se advirtió que les faltaba poco tiempo y que ya debían ir concluyendo el trabajo.</p> <p>Entrega de los trabajos impresos. Los estudiantes entregaron una práctica dirigida por grupo. La profesora se acercó a cada grupo y recogió la práctica dirigida a evaluar.</p> <p>A su vez, a cada grupo le pidió que escogiera un papelito envuelto, el cual llevaba un número. El número que le tocó al grupo fue el número de texto de la práctica dirigida que le tocaba exponer. Como eran cinco textos para analizar y hubo cinco grupos en el salón, a cada uno le tocó un texto distinto de acuerdo con su suerte al coger el papelito que llevaba oculto un número.</p> <p>Asignación del orden de exposición por grupo: fue conforme al número que le tocó en el papel. De este modo, al que le</p>	<p>- Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido, hojas de ejercicios para el trabajo de alumnos en papel.</p> <p>- Entrega de cinco prácticas dirigidas desarrolladas por los estudiantes.</p> <p>- Cinco papelitos envueltos cada uno con un número (del uno al cinco).</p>	<p>30 minutos</p> <p>1 minuto</p> <p>1 minuto, 30 segundos</p>

Primera sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	<p>tocó el número uno, fue el primero en exponer y explicar el texto 1, al que le tocó el número dos, el segundo en exponer y explicar el texto 2 y así sucesivamente.</p> <p>Actividad de integración y reflexión: Explicación sintética por cada grupo de uno de los cinco textos de la práctica dirigida. El representante asignado por grupo fue quien expuso. De esta forma, se logró la participación de todos los grupos y a la vez todos se enteraron de las características de los textos y todos tuvieron la solución de la práctica dirigida.</p> <p>Interacción docente-estudiante para resolver dudas. Retroalimentación continua por parte del profesor a cada equipo de trabajo (ver imagen 9).</p> <p>Aclaraciones por parte del profesor a toda la clase, según los errores que se iban generando en el desarrollo de la práctica dirigida.</p>	<p>- Cinco estudiantes representantes (uno por grupo) expone oralmente las características de un tipo de texto. Cada orador expone solo 1 minuto y medio.</p>	<p>7 minutos, 30 segundos</p> <p>Total: 40 minutos</p>
Final	<p>Actividad de fijación: Los estudiantes reconocieron las características de cada tipo de texto, gracias al reforzamiento de la profesora según lo expuesto por cada representante de grupo.</p>		<p>5 minutos</p> <p>Total: 5 minutos</p>

Segunda sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó la segunda sesión, luego de 10 minutos de receso.</p> <p>Los estudiantes continuaron en los mismos equipos de trabajo (cuatro y cinco por grupo) que formaron en la primera sesión, puesto que desarrollaron en grupo otra práctica dirigida, pero esta vez sobre modalidad textual argumentativa, que consistió en reconocer distintos tipos de modalidades de textos argumentativos, nombrar sus características y los tipos de argumentos empleados en cada texto. Se indicó que para ello podían apoyarse en la práctica dirigida n.º3, donde se explicaban con ejemplos los distintos tipos de argumentos. Asimismo, se les solicitó que se mantuvieran ubicados dentro del salón de clases en el mismo lugar donde trabajaron la tipología textual de la primera sesión de clases.</p> <p>Se aclaró la importancia de distinguir las modalidades o subtipos de textos argumentativos diferenciando sus características y los argumentos empleados en cada uno. Se repartieron hojas de ejercicios por cada grupo y se explicó que se seguiría la misma metodología de la primera sesión, es decir, debían entregar desarrollado un ejemplar por grupo para su evaluación de la práctica dirigida n.º 2, el secretario por grupo debía anotar las ideas y el orador sería la persona que representaría al grupo para la explicación del texto que les tocara exponer de acuerdo al sorteo. Se indicó que debían desarrollar la actividad completa en 30 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia impresa. - Lapiceros. - Mesas y sillas. - Práctica dirigida impresa n.º2 sobre modalidad textual argumentativa (ver apéndice I). - Práctica dirigida n.º 3 sobre distintos tipos de argumentos (ver apéndice J). 	<p>1 minuto, 30 segundos</p>
	<p>1 minuto, 30 segundos</p>		
	<p>Total 3 minutos</p>		
Desarrollo	<p>Actividades de integración y aplicación:</p> <p>Los estudiantes en grupo leyeron los textos argumentativos, discutieron las características, los tipos de argumentos de cada modalidad y desarrollaron la práctica dirigida sobre modalidad textual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido, hojas de ejercicios. 	30 minutos

Segunda sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	<p>argumentativa para su posterior entrega escrita. El secretario del grupo anotó las respuestas que incluyeron en la práctica dirigida n.º 2.</p> <p>Actividad de recordación:</p> <p>Cinco minutos antes de la entrega de la práctica dirigida se advirtió que les faltaba poco tiempo y que debían ir concluyendo el trabajo.</p> <p>Entrega de los trabajos impresos. Los estudiantes entregaron una práctica dirigida n.º 2 por grupo de trabajo. La profesora se acercó a cada grupo para recoger la práctica dirigida a evaluar.</p> <p>A su vez, cada grupo escogió otro papelito envuelto, el cual llevaba un número. Se siguió, entonces, la misma metodología de la primera sesión, esto es, el número que le tocó al grupo fue el número de modalidad argumentativa de la práctica dirigida que tuvo que exponer.</p> <p>Asignación del orden de exposición por grupo: fue acorde con el número que le tocó por azar en el sorteo. El número uno fue el primero en exponer y explicar el texto 1; el número dos, el segundo en exponer y explicar el texto 2 y así sucesivamente.</p> <p>Actividad de integración y reflexión:</p> <p>Explicación sintética por cada grupo de una de las cinco modalidades de textos argumentativos de la práctica dirigida. El representante asignado por grupo fue quien expuso, pero también se apoyaron de otro integrante que complementaba la exposición. De esta forma, hubo participación de todos los grupos y a la vez todos se enteraron de las características de las distintas modalidades argumentativas y, asimismo, tuvieron la solución de la práctica dirigida.</p> <p>Interacción docente-estudiante para resolver dudas. Retroalimentación continua por parte del profesor a cada equipo de trabajo (ver imagen 10).</p>	<p>Entrega de cinco prácticas dirigidas desarrolladas por los estudiantes.</p> <p>Cinco papelitos envueltos cada uno con un número (del uno al cinco).</p> <p>Cinco estudiantes representantes (uno por grupo) expone oralmente las características de un tipo de texto. Cada orador expone solo 2 minutos.</p>	<p>1 minuto</p> <p>1 minuto</p> <p>10 minutos</p>

Segunda sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	Aclaraciones por parte del profesor a toda la clase, según los errores que se iban generando en el desarrollo de la práctica dirigida.		Total: 42 minutos
Final	<p>Actividad de fijación:</p> <p>Los estudiantes reconocieron las características de cada tipo de texto argumentativo, gracias al reforzamiento de la profesora, según lo expuesto por los representantes de cada grupo.</p> <p>Los estudiantes se informaron que para la próxima clase debían ir pensando en un tema sobre el cual les gustaría escribir y llevar, asimismo, sus fuentes de información (libros, fichas, recortes de periódico, etc.). A su vez, debían resolver el ejercicio de la práctica dirigida n.º 3.</p>		5 minutos Total: 5 minutos

5.5.2. Secuencia didáctica del taller de planificación: tercera y cuarta sesión

Sesiones talleres del día jueves 17 de octubre del año 2019 (2 sesiones de 50 minutos cada una; en total: 1 hora y 40 minutos).

Contenido:

- Recapitulación sobre el significado del texto argumentativo.
- Diferencias entre tema y tesis.
- Planificación del texto argumentativo: elección del tema, la tesis, público objetivo.
- Elegir adecuadamente el tema y determinar la hipótesis.
- Recapitulación sobre el esquema y sus ventajas.
- Elaboración del esquema.

Tercera sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó la sesión saludando a los estudiantes.</p> <p>Se procedió a entregar los trabajos calificados (prácticas dirigidas 1 y 2), desarrollados en la primera y segunda sesión de clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia impresa. - Lapiceros. - Computadora del salón para uso de la profesora. - Mesas y sillas. 	1 minuto 1 minuto 30 segundos.

Tercera sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	<p>Los estudiantes formaron equipos de dos personas para trabajar la práctica dirigida n.º4 sobre planificación del texto argumentativo, que consistía en definir el tema, la tesis, dar argumentos del porqué eligen el tema y la postura, determinar el público del escrito y dar ideas previas.</p> <p>Se los ubicó adecuadamente, ya que esto dificultaría la realización del ejercicio por la distracción que les podía ocasionar otro grupo.</p> <p>Se resaltó la importancia de ponerse de acuerdo en equipo para elegir o decidirse por el tema que más les gustaba como grupo de los que cada estudiante había llevado. Aconsejó que eligieran por grupo el tema del cual tuviesen fácil acceso a fuentes de información. Esto se aclaró, ya que en la sesión anterior (la segunda) se dejó como tarea de casa que pensara cada estudiante en un tema y lo llevara con sus fuentes, por lo tanto, los estudiantes de manera individual tenían la idea de un tema que en esta tercera sesión lo cristalizaron entre dos personas.</p> <p>Asimismo, se repartió a la par de la práctica dirigida n.º4, la número 5 que trataba de manera general sobre el texto argumentativo. Los estudiantes debían entregar desarrollado por grupo solo un ejemplar de la práctica dirigida n.º5 para su evaluación. Se anotó que debían desarrollar la actividad completa en 30 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas dirigidas 1 y 2 corregidas. - Práctica dirigida impresa n.º 4 sobre planificación (ver apéndice K). - Práctica dirigida impresa n.º 5 sobre el texto argumentativo (ver apéndice L). 	<p>1 minuto</p> <p>1 minuto, 30 segundos</p> <p>Total 5 minutos</p>
Desarrollo	<p>Actividades de reflexión:</p> <p>Recapitulación de la diferencia entre el tema, la tesis y la finalidad de un texto argumentativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de TIC: uso de Power Point. 	10 minutos

Tercera sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Final	<p>Actividad de recordación: Cinco minutos antes de que finalice la sesión se advierte sobre el tiempo restante. Entrega de los trabajos impresos. Se entregó una práctica dirigida por grupo de trabajo.</p> <p>Actividad de fijación: Los estudiantes reconocieron la diferencia entre el tema y la tesis; además de que la opinión en un texto argumentativo debe ser siempre justificada.</p>	Entrega de 12 prácticas dirigidas desarrolladas por parte de los estudiantes. Participaron del taller 24 alumnos.	<p>1 minuto</p> <p>4 minutos.</p> <p>Total: 5 minutos</p>

Cuarta sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación: Se empezó la cuarta sesión, luego de 10 minutos de receso. Se pidió a los estudiantes que continúen en los mismos equipos de trabajo (dos por grupo) que formaron en la primera hora de clases, puesto que elaborarían el esquema tentativo de su ensayo. Asimismo, se solicitó que se mantuvieran ubicados dentro del salón de clases en el mismo lugar donde trabajaron la práctica dirigida sobre planificación del texto argumentativo de la primera hora de clases. Se enfatizó en la importancia de realizar el esquema cuidando una secuencia coherente entre las partes generales: introducción, desarrollo y conclusión. Se repartió la práctica dirigida n.º 6, en la que debían presentar el esquema y se explicó que entregarían solo un esquema por grupo para su evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápices. - Mesas y sillas. - Computadora del salón para uso de la profesora. - Computadoras portátiles traídas por los alumnos (opcional). - Práctica dirigida n.º 6 para la presentación del esquema (ver apéndice Ñ). 	<p>2 minutos</p> <p>1 minuto</p> <p>1 minuto</p> <p>Total 4 minutos</p>

<p>Desarrollo</p>	<p>Actividades de reflexión: Recapitulación de la elaboración del esquema y consejos para elaborar un buen esquema.</p> <p>Actividades de integración y aplicación: Los estudiantes en grupos de a dos organizaron sus ideas y las plasmaron en un esquema tentativo del tema que iban a desarrollar en su ensayo. La profesora estuvo atenta a las inquietudes de cada grupo, pasaba por cada uno ayudándolos con la realización del esquema tentativo (ver imagen 12).</p> <p>Actividades de interacción: Interacción docente-estudiante durante toda la sesión para resolver dudas. Retroalimentación continua por parte del profesor a cada equipo de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de TIC: uso de Power Point. - Puntero láser: para ubicar rápidamente el enunciado que se explicará en Power Point. - Proyector. - Presentación en Power Point sobre la planificación, esquema del texto argumentativo (ver apéndice O). - Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido, 	<p>6 minutos</p> <p>35 minutos</p> <p>Total: 41 minutos</p>
<p>Final</p>	<p>Actividad de recordación: Cinco minutos antes de que finalice la sesión se advirtió que les faltaba poco tiempo para presentar su esquema. Entrega del esquema en manuscrito (uno por grupo).</p> <p>Actividad de fijación: Los estudiantes interiorizaron la importancia de la realización del esquema, pues sin un orden en las ideas difícilmente se redacta un texto apropiadamente. Se les solicitó llevar a la siguiente clase de elaboración del ensayo (22 de octubre) todas sus fuentes recopiladas incentivando así actividades de exploración con el fin de que el estudiante se familiarice aún más con el tema elegido.</p>		<p>1 minuto</p> <p>4 minutos.</p> <p>Total: 5 minutos</p>

5.5.3. Secuencia didáctica del taller de elaboración: quinta y sexta sesión:

Sesiones talleres del día martes 22 de octubre del año 2019 (2 sesiones de 50 minutos cada una; en total: 1 hora y 40 minutos).

Contenido:

- Recapitulación sobre el ensayo y su estructura.
- Repaso de los distintos tipos de argumentos.
- Elaboración de la plantilla del ensayo indicando tesis, argumentos, refuerzo de tesis y bibliografía.
- Normas APA para la bibliografía y citas dentro de textos.

Quinta sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó saludando a los estudiantes y se entregó los productos calificados de las clases talleres anteriores (tercera y cuarta sesión) junto con una hoja informativa de apoyo sobre el ensayo y una plantilla para la redacción del mismo. No hizo falta agruparlos porque los estudiantes por defecto se sentaron con el compañero con que habían trabajado en la sesión anterior.</p> <p>Se dio la retroalimentación en general de los errores encontrados en los trabajos (prácticas dirigidas 4 y 6) para su posterior corrección por parte de los estudiantes. Asimismo, se señaló que se darían nociones acerca del ensayo y un repaso de los tipos de argumentos tomando los ejemplos de los ejercicios dejados como tarea en la segunda sesión (práctica dirigida n.º 3), puesto que estos conocimientos les serviría para la presentación final de una plantilla de redacción de su ensayo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia impresa. - Lapiceros. - Computadora del salón para uso de la profesora. - Retroproyector. - Puntero láser - Mesas y sillas. - Prácticas dirigidas 4 y 6 corregidas. - Práctica dirigida impresa de apoyo sobre el ensayo. - Práctica dirigida n.º 7 plantilla para la redacción de un ensayo (ver apéndice P). 	<p>2 minutos</p> <p>8 minutos.</p> <p>Total 10 minutos</p>

Quinta sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Desarrollo	<p>Actividades de reflexión:</p> <p>Recapitulación de los conocimientos acerca del ensayo y la estructura de dicho tipo de texto.</p> <p>Recapitulación sobre los tipos de argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de TIC: uso de Power Point. - Puntero láser: para ubicar rápidamente el enunciado que se explicará en Power Point. - Proyector. - Práctica dirigida impresa de apoyo sobre el ensayo. - Práctica dirigida n.º 7 impresa, plantilla para la redacción de un ensayo. - Presentación en Power Point sobre tipos de argumentos con respuestas a ejercicios anteriores (ver apéndice Q). - Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido, hojas de ejercicios para el trabajo de alumnos en la plantilla. 	10 minutos
	<p>Actividades de integración, interacción y aplicación:</p> <p>Los estudiantes respondieron a las distintas preguntas que hizo la profesora sobre la estructura del ensayo y sus principales características.</p> <p>Los estudiantes participaron activamente ejemplificando de manera original la tipología argumentativa (ver imagen 12). Del mismo modo, luego de este repaso, leyeron ejemplos dados en Power Point y dieron respuestas acertadas sobre el tipo de argumento expuesto en la presentación, algunos eran obtenidos de la tarea que se dejó en la práctica dirigida 3 y otros eran nuevos.</p>		16 minutos
	<p>Se acotó que con estos conocimientos podían empezar a elaborar su plantilla de ensayo y que les serviría lo que se les había corregido en su esquema previo. Se pidió que escribieran correctamente su tema y tesis ya corregidos y que pensarán en sus posibles argumentos, indicando a su vez la tipología (ver imagen 13).</p>		12 minutos
	<p>Actividades de interacción:</p> <p>Interacción docente-estudiante durante toda la sesión para resolver dudas. Retroalimentación continua por parte del profesor a cada equipo de trabajo (ver imagen 14).</p>		Total: 38 minutos

Quinta sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Final	<p>Actividad de fijación:</p> <p>Los estudiantes asimilaron la importancia de distinguir el tema de la tesis y de redactarlos correctamente sin fallas ortográficas, léxicas o gramaticales, gracias al reforzamiento de la docente.</p>		<p>2 minutos</p> <p>Total: 2 minutos</p>

Sexta sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó la sexta sesión, luego de 10 minutos de receso. Algunos estudiantes aprovecharon esos minutos para seguir trabajando su plantilla, otros para hacer preguntas específicas sobre sus temas a la profesora.</p> <p>Se señaló la importancia de llenar la plantilla del ensayo respetando las normas ortográficas, léxicas, gramaticales y de presentación formal. Asimismo, se enfatizó que el esquema ya revisado los ayudaría a verificar la secuencia coherente que se debía guardar entre las partes generales: introducción, desarrollo y conclusión. Se indicó que era importante mencionar el tipo de argumento que emplearían, que al final podían colocar un posible título tentativo y colocar sus referencias en APA. Por tanto, se entregó la práctica dirigida n.º 8, pues los ayudaría en la manera de citar y referenciar en APA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lapiceros. - Mesas y sillas. - Computadoras portátiles traídas por los alumnos (opcional). - Práctica dirigida n.º 7 plantilla para la redacción de un ensayo. - Práctica dirigida n.º 8 sobre bibliografía y referencias en APA (ver apéndice R). 	<p>3 minutos</p> <p>Total 3 minutos</p>
Desarrollo	<p>Actividades de reflexión:</p> <p>Recapitulación de la manera de citar y referenciar en APA.</p> <p>Actividades de integración, interacción y aplicación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de TIC: uso de Power Point. 	<p>10 minutos</p>

Sexta sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	<p>Los estudiantes respondieron a las distintas preguntas que hizo la profesora sobre la manera de citar en APA valiéndose del PPT y de la práctica dirigida n.º 8 donde había ejercicios prácticos (ver imagen 15).</p> <p>Los estudiantes continuaron con el desarrollo de sus plantillas.</p> <p>La profesora estuvo atenta a las inquietudes de cada grupo, pasaba por cada uno ayudándolos con la realización de su plantilla y sus dudas acerca de cómo citar las fuentes que habían llevado a clase.</p> <p>Actividades de interacción: Interacción docente-estudiante durante toda la sesión para resolver dudas. Retroalimentación continua por parte del profesor a cada equipo de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Puntero láser: para ubicar rápidamente el enunciado que se explicará en Power Point. - Proyector. - Presentación en Power Point sobre bibliografía y referencias en APA. - Computadoras portátiles traídas por los alumnos (opcional). - Práctica dirigida n.º 6 corregida sobre el esquema. - Práctica dirigida n.º 7 plantilla para la redacción de un ensayo. - Práctica dirigida n.º 8 sobre bibliografía y referencias en APA. - Fuentes de información recopiladas por los estudiantes. - Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido. 	<p>12 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>Total: 42 minutos</p>
Final	<p>Actividad de recordación: Cinco minutos antes de que finalice la sesión se advirtió que les faltaba poco tiempo para presentar su plantilla. Entrega de la plantilla en manuscrito (uno por grupo).</p> <p>Actividad de fijación: Los estudiantes asimilaron la importancia de la realización de la plantilla, pues sin una estructura definida y orden en las ideas difícilmente se redacta un ensayo. Asimismo, reconocieron la importancia de la ortografía y la gramática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de 12 plantillas (práctica dirigida n.º 7). - Entrega de la práctica dirigida n.º 9 sobre ortografía y gramática (ver apéndice S). 	<p>1 minuto</p> <p>4 minutos</p>

Sexta sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	Se les solicitó desarrollar la práctica dirigida n.º 9 sobre ortografía y gramática en casa, pues era un repaso de las normas a través de ejercicios prácticos que los iba a ayudar a mejorar en ortografía y gramática.		1 minuto Total: 5 minutos

5.5.4. Secuencia didáctica del taller de elaboración: séptima y octava sesión

Sesiones talleres del día jueves 24 de octubre del año 2019 (2 sesiones de 50 minutos cada una; en total: 1 hora y 40 minutos).

Contenido:

- Redacción del ensayo.
- Repaso de los distintos marcadores textuales.

Séptima sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó la sesión con la entrega del producto calificado de las clases talleres anteriores (quinta y sexta sesión) junto con la práctica dirigida n.º 10, donde los estudiantes redactarían su ensayo colocando sus argumentos con la debida clasificación.</p> <p>Se dio la retroalimentación en general de los errores encontrados en los trabajos evaluados (práctica dirigida n.º7). Se recapitularon nociones acerca de la organización del texto argumentativo, específicamente de los marcadores textuales o enlaces oracionales .</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia impresa. - Lapiceros. - Computadora del salón para uso de la profesora. - Retroproyector. - Puntero láser - Mesas y sillas - Producto corregido, plantilla del ensayo, práctica dirigida n.º7. - Práctica dirigida impresa n.º10 borrador del ensayo (ver apéndice T). 	2 minutos 8 minutos. Total 10 minutos
Desarrollo	<p>Actividades de reflexión:</p> <p>Recapitulación de la organización del texto argumentativo: marcadores textuales o enlaces oracionales (ver imagen 16).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de TIC: uso de Power Point. - Puntero láser: para ubicar rápidamente el enunciado 	10 minutos

	<p>Actividades de integración, interacción y aplicación:</p> <p>Los estudiantes respondieron a las distintas preguntas que hizo la profesora sobre los marcadores textuales, los recursos anafóricos, catafóricos y la elipsis, trabajando con los ejercicios de la presentación.</p> <p>Este repaso, así como lo corregido en su plantilla previa, les sirvió para la posterior redacción de su ensayo. En la práctica dirigida n.º 10 escribieron su tesis, la redacción argumentativa y la tipología argumentativa. La redacción no debía exceder los ocho párrafos, tenían que subrayar los marcadores textuales y colocar la bibliografía en APA, cuidando la presentación formal, la concordancia gramatical y la ortografía.</p> <p>Actividades de interacción:</p> <p>Interacción docente-estudiante durante toda la sesión para resolver dudas.</p>	<p>que se explicará en Power Point.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Presentación en Power Point sobre organización del texto argumentativo: marcadores textuales o enlaces oracionales. - Hoja guía de marcadores textuales. - Producto corregido, plantilla del ensayo, práctica dirigida n.º 7. - Práctica dirigida impresa n.º 10 ensayo. - Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido, hojas de ejercicios para el trabajo de alumnos en papel. 	<p>16 minutos</p> <p>12 minutos</p> <p>Total: 38 minutos</p>
Final	<p>Actividad de fijación:</p> <p>Los estudiantes valoraron la importancia de presentar una redacción sin fallas ortográficas, léxicas o gramaticales.</p>		<p>2 minutos</p> <p>Total: 2 minutos</p>

Octava sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó la octava sesión, luego de 10 minutos de receso. Algunos estudiantes aprovecharon esos minutos para seguir trabajando la redacción del ensayo, otros para hacer preguntas específicas sobre la organización de sus párrafos y también para que se les revisara la redacción de su tesis. Mostraron una actitud proactiva y de compromiso con la tarea de clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia impresa. - Lapiceros. - Mesas y sillas. - Práctica dirigida impresa n.º 10 ensayo. 	<p>2 minutos</p>

Octava sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
		referencias en APA, etcétera. Hoja guía sobre los marcadores textuales. - Presentación del esquema y plantilla corregidos. Práctica dirigida sobre ortografía y gramática.	Total: 44 minutos
Final	<p>Actividad de recordación: Cinco minutos antes de que finalice la sesión se advierte que les falta poco tiempo para presentar el borrador de su ensayo.</p> <p>Actividad de fijación: Los estudiantes reconocieron la importancia de entregar de manera legible y pulcra el borrador del ensayo. Entrega del borrador del ensayo (uno por grupo).</p> <p>Actividad de recordación: Se les solicitó a los estudiantes llevar nuevamente todas sus fuentes y material elaborado a la siguiente sesión (29 de octubre), pues trabajarían la versión final del ensayo.</p>	Entrega de 12 ensayos, según el formato de la práctica dirigida n.º 10.	1 minuto 1 minuto 1 minuto Total: 3 minutos

5.5.5. Secuencia didáctica del taller de revisión y corrección: novena y décima sesión:

Sesiones talleres del día martes 29 de octubre del año 2019 (2 sesiones de 50 minutos cada una; en total: 1 hora y 40 minutos).

Contenido:

- Revisión de la versión borrador del ensayo.
- Repaso de las normas ortográficas y gramaticales.
- Repaso de la coma criminal.
- Corrección del ensayo y entrega final.

Novena sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se entregó el producto revisado de las clases talleres anteriores (séptima y octava sesión) junto con la práctica dirigida n.º 11 que contenía la guía de revisión del ensayo (ver imagen 18).</p> <p>Se dio la retroalimentación en general de la revisión formal del borrador del ensayo. No se corrigió totalmente porque esa era una labor que realizarían los mismos estudiantes, siguiendo las indicaciones de la guía de revisión. Asimismo, se aclaró que al terminar de contrastar la guía con su texto, debían corregir los errores encontrados para que al terminar la décima sesión pudieran entregar la versión final del ensayo.</p> <p>Los estudiantes recapitularían nociones ortográficas y gramaticales (coma criminal) con la práctica dirigida n.º 9.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de asistencia impresa. - Lapiceros. - Computadora del salón para uso de la profesora. - Retroproyector. - Puntero láser - Mesas y sillas - Producto revisado, borrador del ensayo, práctica dirigida n.º 10. - Práctica dirigida impresa n.º 11, guía de revisión de ensayo (ver apéndice U). 	<p>2 minutos</p> <p>6 minutos.</p> <p>Total 8 minutos</p>
Desarrollo	<p>Actividades de aplicación, interacción e integración:</p> <p>Corrección del ensayo verificando la guía de revisión: preguntas sobre estructura, sintaxis, vocabulario, etc. En la parte de revisión ortográfica se corrigieron los ejercicios de la práctica dirigida n.º 9. Luego se continuó con la presentación formal del escrito y con la recapitulación acerca de la coma criminal (ver imagen 19).</p> <p>Redacción de la versión final, se escribe la versión corregida en la práctica dirigida n.º 12. Los estudiantes trabajan en grupo.</p> <p>Interacción docente-estudiante para resolver dudas. Retroalimentación continua por parte del profesor a cada equipo de trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de TIC: uso de Power Point. - Puntero láser: para ubicar rápidamente el enunciado que se explicará en Power Point. - Proyector. - Presentación en Power Point sobre la coma criminal (ver apéndice V). - Práctica dirigida n.º 12 redacción final del ensayo. - Práctica dirigida impresa n.º 10, borrador del ensayo. - Práctica dirigida impresa n.º 11, guía de revisión. 	<p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p>

Novena sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	Aclaraciones por parte del profesor a toda la clase, según los errores que se van generando en el desarrollo de los textos.	<ul style="list-style-type: none"> - Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido. - Pizarra y plumones para las explicaciones generales que se daban de acuerdo a las dudas del momento. 	Total: 40 minutos
Final	<p>Actividad de fijación:</p> <p>Los estudiantes tuvieron claro que en la siguiente sesión debían presentar la versión final del escrito teniendo en cuenta todas las aclaraciones dadas por parte de la profesora en esta novena sesión.</p>		<p>2 minutos</p> <p>Total: 2 minutos</p>

Décima sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
Inicio	<p>Actividades de iniciación:</p> <p>Se empezó la décima sesión, luego de 10 minutos de receso. Algunos estudiantes aprovecharon esos minutos para seguir corrigiendo su ensayo, otros para hacer preguntas específicas sobre su texto. Tenían una actitud proactiva y de compromiso con la revisión de su redacción.</p> <p>Se señaló que en esta sesión se dedicarían a pasar en limpio el borrador de su ensayo ya corregido y que para tal propósito se les entregaría la práctica dirigida n.º 12 con el formato de la redacción final del ensayo, haciendo hincapié que solo se recogería una redacción por grupo y que se evaluaría la presentación formal resaltando que esta actividad tenía un valor de 10 puntos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lapiceros. - Mesas y sillas. - Práctica dirigida impresa n.º12, ensayo redacción final (ver apéndice W). 	<p>2 minutos</p> <p>2 minutos</p> <p>Total 4 minutos</p>
Desarrollo	<p>Actividades de integración y aplicación:</p> <p>Redacción de la versión final del ensayo en equipos de a dos (técnica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica dirigida impresa n.º10 ensayo. 	

Décima sesión			
Momentos	Actividades / Estrategias	Medios y Materiales	Tiempo
	<p>grupal). Los estudiantes tuvieron la ocasión de corregir su borrador aplicando todo lo aprendido durante las clases talleres, se impulsó el saber hacer.</p> <p>Interacción docente-estudiante para resolver dudas. Retroalimentación continua por parte del profesor a cada equipo de trabajo (ver imagen 20).</p> <p>Aclaraciones por parte del profesor a toda la clase, según los errores que se iban generando en el desarrollo de los textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lapicero negro o azul, lápiz, borrador, corrector líquido, - Pizarra y plumones para las explicaciones generales que se daban de acuerdo a las dudas del momento. - Computadoras portátiles traídas por los alumnos (opcional). - Material de investigación: fuentes de revistas, periódicos, entrevistas, etcétera. - Prácticas dirigidas sobre la planificación de la redacción y el texto argumentativo: ensayo, los tipos de argumentos, referencias en APA, etcétera. <p>Hoja guía sobre los marcadores textuales.</p> <p>Práctica dirigida sobre ortografía y gramática.</p>	<p>Total: 44 minutos</p>
Final	<p>Actividad de recordación:</p> <p>Cinco minutos antes de que finalice la sesión se advierte sobre el tiempo restante para presentar la versión final del ensayo junto con la guía de revisión.</p> <p>Actividad de fijación:</p> <p>Los estudiantes asimilaron que debían entregar de manera legible y pulcra la versión final del ensayo, colocando correctamente la bibliografía en APA.</p> <p>Entrega de la redacción final del ensayo.</p>	<p>Entrega de 12 ensayos, según el formato de la práctica dirigida n.º 12.</p>	<p>1 minuto</p> <p>1 minutos</p> <p>Total: 2 minutos</p>

5.6. Técnicas o estrategias

Se emplearon diversas técnicas y estrategias con los estudiantes:

De reflexión sobre la actividad: se explica la importancia de saber redactar textos argumentativos, se les aclara que lo sustancial es aprender a escribir correctamente porque se los está formando para que sean estudiantes comprometidos con el saber. Se los involucra a ser partícipes de temas actuales y reales para que sean responsables con el entorno y con el tiempo en que viven. Los temas los escogen ellos mismos y en equipos deciden el tema final, con lo cual se propicia el aprendizaje autónomo y también colaborativo promoviendo la metacognición del estudiante porque se busca que comprenda y reflexione sobre la importancia de la tarea y del porqué se debe realizar.

De ensayo o repetición: se recapitulan a manera de resumen los contenidos previamente impartidos en clases anteriores con el objetivo de comprobar la asimilación y aplicación correcta de los mismos. Se evidencia con las presentaciones de Power Point, las hojas guías, la resolución de ejercicios de prácticas dirigidas y la solución de dudas con explicación recordatoria de algunos contenidos.

De organización y elaboración: se pide que redacten el ensayo para lo cual deben elaborar un esquema previo, luego realizar su plantilla indicando la introducción con la tesis, el cuerpo con argumentos, la conclusión con el refuerzo de la tesis y colocar correctamente la bibliografía. Posteriormente, deben organizar sus párrafos. Los estudiantes tienen que relacionar información, vincular sus fuentes de consulta, buscar sinónimos para evitar la repetición innecesaria de palabras, usar y reconocer conectores y marcadores textuales, etcétera. La estrategia es guiada por el profesor, quien interactúa constantemente con los distintos grupos de estudiantes.

De comprensión: los estudiantes deben seleccionar sus conocimientos previos, hacer una depuración de sus fuentes de acuerdo con la vinculación con su tema (discrimina qué es lo que debe ir en el texto y qué no, gracias a su capacidad de comprensión de la información), se formula preguntas, trata de responderlas por sí mismo y a la par elabora preguntas para ser resueltas por el profesor guía. La comprensión de los contenidos lo lleva a innovar y crear su propio texto argumentativo.

De interacción: se trabaja en equipo y con la constante asesoría y guía del docente que tiene un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro es un facilitador, un gestor de aprendizaje, deja de lado el papel autoritario en el proceso de enseñanza, provocando la acción de hablar de una forma horizontal entre todos los participantes del grupo. Y accediendo

a todos los grupos, en ningún momento tuvo una actitud pasiva. Permite la cooperación y desarrollar las virtudes sociales.

De autonomía: los propios estudiantes deciden y eligen el tema y la forma cómo van a organizar sus párrafos acordes con un esquema. Asimismo, investigan sobre el tema y llevan todo lo indagado a la clase. También son ellos mismos los que corrigen la versión borrador de sus escritos, para terminar presentando una versión final mejorada y con calidad académico-universitaria.

Todas estas estrategias están abiertas a una enseñanza de tipo comunicativa constructiva donde el aprendiente es el propio asimilador y constructor de sus conocimientos. Cabe mencionar, que no se pueden aplicar este tipo de estrategias de reflexión y análisis si antes el estudiante no ha pasado por estrategias mecánicas y técnicas y procedimentales como se ha observado en los ejercicios trabajados tanto en las sesiones previas como en las primeras sesiones de estas clases talleres sobre el texto argumentativo.

5.7. Evaluación (criterios, indicadores, instrumentos)

Para obtener un puntaje de 20 puntos al final de todas las sesiones sobre el texto argumentativo (10 sesiones en total) se dividió la evaluación en cinco partes, pues se apela a una evaluación formativa o procesual, que se da en el proceso para detectar dificultades e ir corrigiendo errores para obtener un producto final de calidad, en este caso la redacción del texto argumentativo. Es importante la información que nos da este tipo de evaluación porque se busca mejorar el aprendizaje del estudiante en el camino o proceso de aprendizaje, por eso es sistémica, continua e integral.

Aunque es difícil realizar esta evaluación, se pensó en una manera de hacerlo guiándonos por cinco rúbricas o instrumentos de evaluación dependiendo de cada parte de las sesiones talleres (1. Rúbrica distinción tipos de texto y reconocimiento de modalidades argumentativas con sus respectivas características, 2. Rúbrica elección tema, tesis, argumentos e ideas, 3. Rúbrica esquema, 4. Rúbrica plantilla texto argumentativo. 5. Rúbrica redacción texto argumentativo). Esto con el fin de evitar la subjetividad a la hora de corregir y evaluar el logro de aprendizaje en saber hacer y saber ser.

5.7.1. Primera parte de la evaluación (valor 3 puntos):

Rúbrica calificación tipos de texto y modalidades argumentativas

Criterio	Niveles de desempeño		
	No logrado	En proceso	Logrado
Indicador 1	0	1	1,5
Reconocimiento distintos tipos de texto	No reconoce ni diferencia las características de los cinco tipos de texto para analizar.	Reconoce y diferencia las características de dos a cuatro tipos de texto para analizar.	Reconoce y diferencia las características de los cinco tipos de texto para analizar.
Indicador 2	0	1	1,5
Reconocimiento distintas modalidades textos argumentativos	No reconoce ni diferencia las características ni los argumentos de las cinco distintas modalidades de textos argumentativos para analizar.	Reconoce, diferencia las características y los argumentos de dos a cuatro distintas modalidades de textos argumentativos para analizar.	Reconoce, diferencia las características y los argumentos de las cinco distintas modalidades de textos argumentativos para analizar.
Puntaje total			
Observaciones			

5.7.2. Segunda parte de la evaluación (valor 4 puntos):

Rúbrica calificación de elección del tema y tesis

Criterio	Niveles de desempeño		
	No logrado	En proceso	Logrado
Indicador 1	0	0,25	0,5
Elección del tema	No elige tema o elige un tema de poco interés o trillado.	Elige un tema distante a los principios y valores impartidos en UDEP.	Elige un tema adecuado respetando valores y que pueda argumentarse.
Indicador 2	0	0,25	0,5
Tesis	No explica correctamente cuál es la tesis o postura y no va de acuerdo con el tema elegido. Presenta fallas ortográficas y gramaticales	Explica la tesis o postura, pero no es totalmente clara, aunque guarda cierta consonancia con el tema elegido; no obstante, tiene algunas fallas ortográficas y gramaticales.	Explica correctamente cuál es su tesis o postura acorde con el tema elegido cuidando la ortografía y la redacción.
Indicador 3	0	0,5	1
Argumentación de la elección del tema y tesis	No formula argumentos o da un argumento con errores ortográficos y gramaticales.	Formula dos argumentos válidos y fundamenta correctamente sus respuestas, pero presenta algunas fallas de ortografía, coherencia y cohesión.	Formula tres argumentos válidos y fundamenta correctamente sus respuestas cuidando la ortografía, la coherencia y la cohesión.

Criterio	Niveles de desempeño		
	No logrado	En proceso	Logrado
Indicador 1	0	0,25	0,5
Indicador 4	0	0,75	1,5
Ideas sobre el tema	No presenta las ideas o, en todo caso, presenta una o dos ideas no válidas sin basarse en fuentes ni utilizar bibliografía. Tiene además fallas ortográficas y gramaticales.	Presenta entre cinco y tres ideas válidas basándose en fuentes y bibliografía acertada, pero tiene algunas fallas ortográficas y gramaticales.	Presenta seis ideas válidas basándose en fuentes y bibliografía acertada cuidando la ortografía y la redacción.
Indicador 5	0	0,25	0,5
Lectores	No menciona el público lector de su texto argumentativo ni explica correctamente por qué lo eligió.	Menciona el público lector de su texto argumentativo, pero no explica correctamente el porqué lo eligió.	Menciona el público lector de su texto argumentativo y explica correctamente por qué lo eligió.
Puntaje total			
Observaciones			

5.7.3. Tercera parte de la evaluación (valor 2 puntos):

Rúbrica calificación esquema

Criterio	Niveles de desempeño		
	No logrado	En proceso	Logrado
Indicador 1	0	1	2
Elaboración de esquema	No presenta el esquema del texto argumentativo.	Presenta un esquema adecuado cuidando la presentación formal, pero no se evidencia completamente una secuencia de argumentos. Tiene algunas fallas ortográficas o gramaticales.	Presenta un esquema adecuado cuidando la presentación formal y se evidencia que incluye la tesis o postura y una secuencia de argumentos. No tiene faltas ortográficas ni gramaticales.
Puntaje total			
Observaciones			

5.7.4. Cuarta parte de la evaluación (valor 1 punto):

Rúbrica calificación de la plantilla del texto argumentativo

Criterio	Niveles de desempeño		
	No logrado	En proceso	Logrado
Indicador 1	0	0,5	1
Plantilla	No llena la plantilla ni sabe colocar la tesis, los argumentos, citas. No presenta la plantilla del texto argumentativo.	Presenta la plantilla, pero se le dificulta colocar la tesis, los argumentos y las citas. Tiene algunas fallas ortográficas o gramaticales.	Presenta una plantilla incluye la tesis, argumentos y citas. No tiene faltas ortográficas ni gramaticales.
Puntaje total			
Observaciones			

5.7.5. Quinta parte de la evaluación: redacción del texto argumentativo (valor 10 puntos)

Rúbrica calificación de la redacción

Criterio	Niveles de desempeño		
	No logrado	En proceso	Logrado
Indicador 1	0	0,5	1
Tema y título	No presenta título o coloca un título objetivo incoherente con el tema del escrito. El tema no es claro. La presentación es confusa	Presenta un título poco atractivo. La presentación del tema tiene lagunas, aunque es crítico.	Presenta un título atractivo. El tema es abordado con claridad. No pierde la secuencia. Es reflexivo.
Indicador 2	0	1	2
Marcadores textuales	No utiliza correctamente los marcadores textuales. No los identifica subrayándolos o resaltándolos en el texto.	Utiliza marcadores textuales, pero no los identifica a todos subrayándolos o resaltándolos en el texto.	Utiliza correctamente los marcadores textuales y los identifica subrayándolos o resaltándolos en el texto.
Indicador 3	0	2	4
Coherencia, cohesión y manejo de argumentos	El tema no es abordado con claridad, pierde la secuencia lógica y no emplea debidamente los argumentos ni indica su tipología, son confusos. Presenta errores de concordancia gramatical, así como mal uso del léxico. No cuida el	El tema no se aborda con total claridad, no pierde la secuencia lógica, pero usa algunos argumentos no tan claros y se equivoca al clasificarlos o mencionar su tipología. Presenta ciertos errores gramaticales, lexicales y ortográficos en el uso de	El tema es abordado con claridad, no pierde la secuencia lógica y lo sustenta con los debidos argumentos mencionando correctamente su tipología o clasificación. Estos argumentos son claros, entendibles y

Criterio	Niveles de desempeño		
	No logrado	En proceso	Logrado
	correcto uso de la tilde y de los signos de puntuación.	la tilde y de los signos de puntuación.	defendibles. Cuida la gramática, el léxico y el correcto uso de la tilde y de los signos de puntuación.
Indicador 4	0	0,5	1
Estructura del texto	No planifica ni presenta una estructura textual. No se evidencia claramente la introducción, el desarrollo ni la conclusión. Esta última no guarda relación con el tema.	Tiene planificación y presenta una estructura textual; no obstante, no se evidencia claramente la introducción, el desarrollo ni la conclusión. La introducción y el desarrollo del tema es entendible, pero puede mejorar. La conclusión tiene relación con el tema, pero no es totalmente convincente.	Tiene buena planificación, organización y presenta adecuadamente la estructura del texto. Se evidencia claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión. Posee una buena introducción y desarrollo del tema. La conclusión tiene relación con el tema y los argumentos expuestos.
Indicador 5	0	0,5	1
Presentación formal	No presenta el texto con buena caligrafía, es ininteligible y sin pulcritud. No cuida la separación entre párrafos, la sangría, la separación de palabras ni la separación de sílabas al final del renglón.	Presenta el texto con una letra no del todo inteligible, aunque cierta pulcritud. Hay algunas fallas en los márgenes, la separación entre párrafos, en la sangría, en la separación de palabras y sílabas al final del renglón.	Presenta el texto con buena caligrafía, de manera inteligible y con pulcritud cuidando los márgenes, la separación entre párrafos, la sangría, la separación de palabras y sílabas al final del renglón.
Indicador 6	0	0,5	1
Bibliografía	No presenta bibliografía.	Presenta bibliografía, pero no cuida el estilo APA.	Presenta bibliografía en estilo APA.
Puntaje total			
Observaciones			

Se hace hincapié en que no solo se evalúa el producto final (la presentación de la redacción), sino también mediante trabajos previos y la observación en el aula evaluando el interés en los temas de clase y la buena disposición al realizar las actividades en clases (se conceden puntos extras o adicionales). Del mismo modo, se evalúa mediante la tutoría que pueda prestar el profesor a cada estudiante no solo dentro, sino fuera del salón de clases.

Cabe añadir que en este tipo de sesiones el mismo estudiante tiene la capacidad de autoevaluarse con sentido crítico reconociendo sus errores, defectos o carencias en cuanto a la redacción del texto argumentativo y con la capacidad de ver el error como una oportunidad de aprendizaje.

Este tipo de evaluación promueve que los estudiantes produzcan más y mejores textos, pues no están exclusivamente pendientes de la nota final, sino del efectivo aprendizaje que pueden obtener de la actividad. Como ellos mismos han sido sus creadores, se van exigiendo cada vez mejores estándares de calidad llevando a cabo una productiva labor de autocorrección y autocrítica.

La evaluación del profesor estuvo apoyada, entonces, por la autoevaluación de sus estudiantes determinando así un aprendizaje positivo porque los discentes al darse cuenta de sus propios errores tendrán la motivación de superarlos convirtiéndose en artífices de su aprendizaje. Se sigue aquí la corriente de Corder (1967) donde no se ve el error como algo negativo, sino más bien como una oportunidad de aprendizaje. El papel del profesor será el de proporcionar todas las herramientas al estudiante para que aprenda mejor y no el de juzgar únicamente el resultado final.

El desarrollo de la misma clase taller permite, también, evaluar el entendimiento o confusión del estudiante, pues la profesora está pendiente en toda la sesión de clase de atender sus dudas y de ayudarlos a mejorar la producción del texto que van desarrollando en clase.

Como trabajan de manera grupal y la profesora se acerca constantemente a cada grupo de trabajo, se puede percatar de su grado de asimilación y aprendizaje a través de distintas preguntas efectuadas al grupo, según su tema de trabajo, y evidenciar cómo responden. Sabe que han asimilado cuando los estudiantes con sus propias palabras pueden explicar el tema. Esto permite corregir también sobre la marcha aquello que está mal o reforzar conceptos o conocimientos que no los tienen claros.

La profesora se percata, al pasar por cada grupo, de la manera cómo van planificando la redacción de sus párrafos, cómo concatenan las ideas y si siguen o no el esquema previamente realizado en clases anteriores. Verifica, por ejemplo, si emplean correctamente los marcadores textuales y si exponen con precisión el tema previamente aprobado y sustentado.

Asimismo, cuando la duda es reiterativa en varios equipos de trabajo, la profesora la aclara de manera general a todo el salón; hace una explicación resumen para todo el grupo y luego continúan redactando.

En definitiva, estas sesiones están basadas en la participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje con una adecuada interacción profesor-alumno, alumno-alumno

y alumno-materia de enseñanza. Promueven, asimismo, el conocimiento emancipatorio que le permite actuar conforme a los dictados de la racionalidad autónoma del discente.

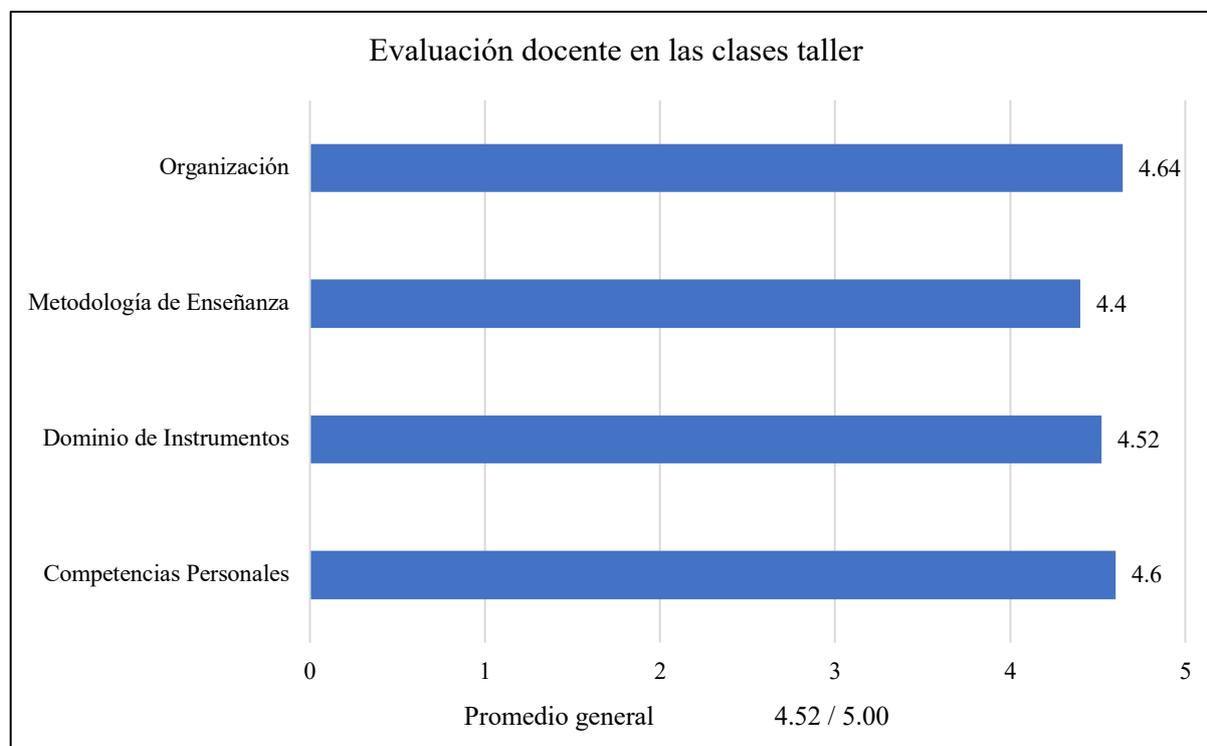
5.8. Evaluación de las clases talleres

Se realizó una encuesta para evaluar al docente, el aprendizaje logrado en las clases talleres y la satisfacción y recomendación general sobre el uso de talleres para la enseñanza del texto argumentativo. Dicho instrumento fue una adaptación de la encuesta de evaluación docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura (ver apéndice G).

En el apartado de la evaluación docente se consideran las dimensiones organización, metodología de enseñanza, dominio de instrumentos y competencias personales. Se utilizó una escala ordinal con una valoración de 1 para nunca, 2 pocas veces, 3 en ocasiones, 4 con frecuencia y 5 siempre; por lo tanto, el puntaje máximo fue de 5 para cada ítem y también 5 si se promediaban los resultados por dimensión o general.

La encuesta se realizó a los 23 estudiantes de la asignatura de Lengua y Comunicación II del presente estudio, la información se procesó a través de Microsoft Excel y los resultados se muestran resumidos en las siguientes figuras:

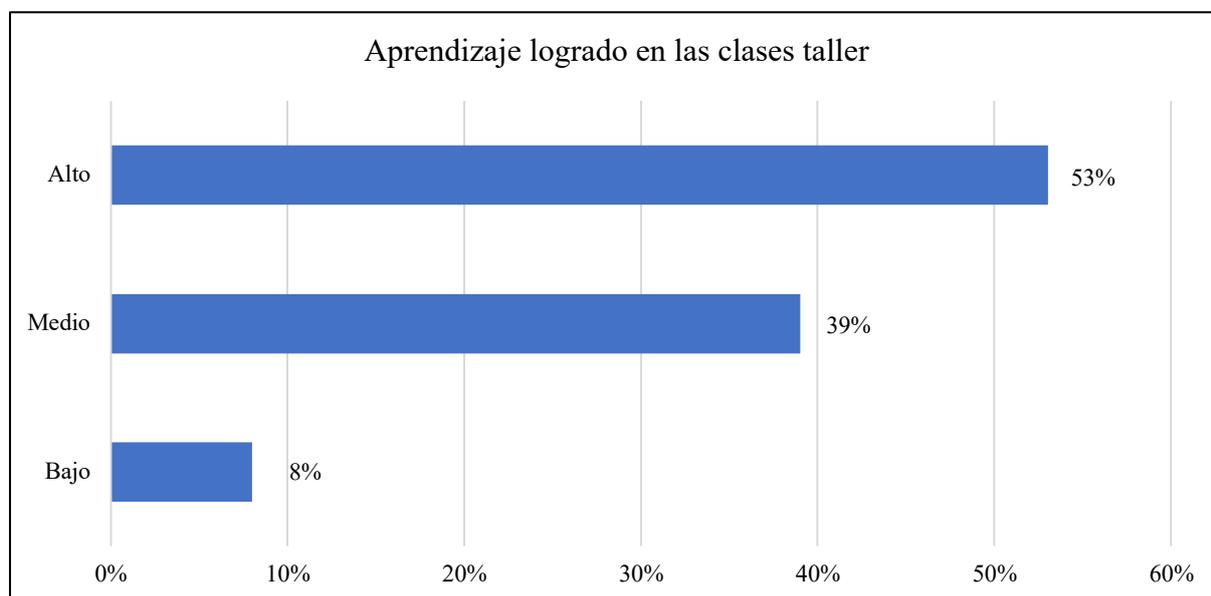
Figura 6: Resultados evaluación docente en las clases talleres de texto argumentativo



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

En el apartado de evaluación del aprendizaje logrado se utilizó cuatro ítems o preguntas siendo los resultados los mostrados a continuación:

Figura 7: Aprendizaje logrado en las clases talleres sobre texto argumentativo

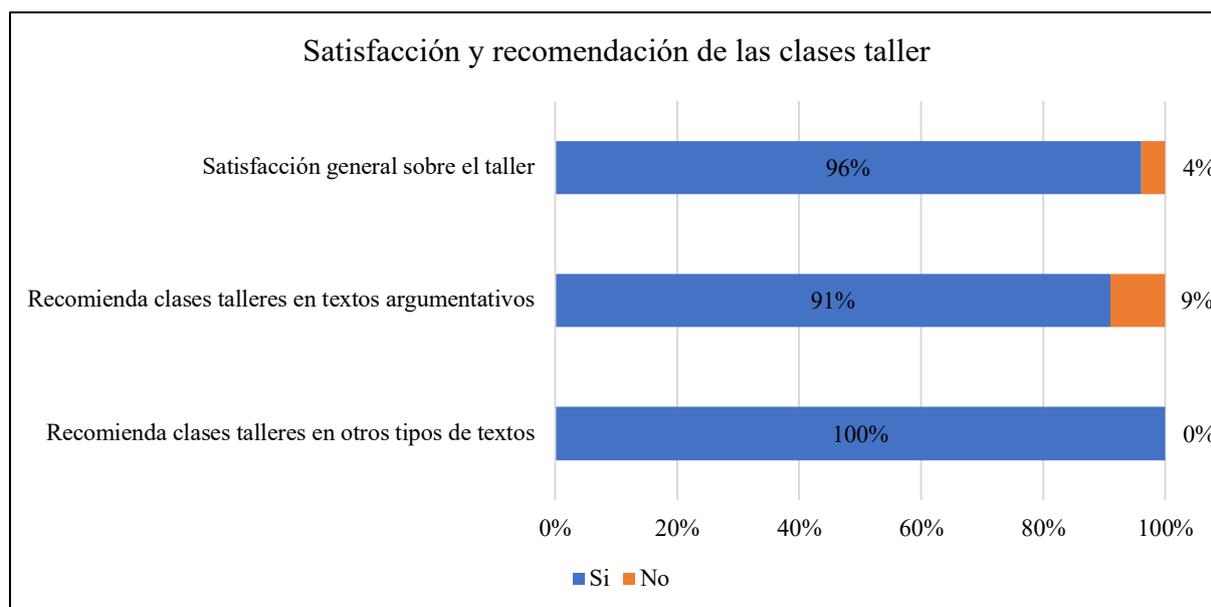


Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

Como se muestra en la figura, los estudiantes señalaron, en su mayoría, que el aprendizaje logrado es alto a través de las clases talleres propuestas para el texto argumentativo.

En el apartado satisfacción y recomendación general del taller se utilizó tres preguntas de alternativa dicotómica, cuyos resultados se muestran a continuación:

Figura 8: Satisfacción y recomendación de las clases taller sobre texto argumentativo



Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de segundo ciclo de la asignatura Lengua y Comunicación II, sección «C», UDEP campus Lima, 2019.

Como se puede apreciar la satisfacción general sobre el taller es bastante alta, al igual que la recomendación de su uso en las clases sobre texto argumentativo, tanto así que la respuesta es unánime (100,0 % de los encuestados) respecto al uso de clases talleres para la enseñanza de otros tipos de textos. Los resultados de este último apartado confirman al investigador el alto grado de satisfacción y aprendizaje logrado con el uso de clases talleres en la enseñanza de estas materias.





Conclusiones

Primera. En cuanto al objetivo general de la investigación, los resultados demuestran que las clases talleres con enfoque sociocrítico tuvieron un efecto positivo en la redacción de los textos argumentativos de los estudiantes de LC2, sección «C», del Programa Académico de Economía; pues, luego de aplicar el taller, el 68,2 % de los estudiantes logró redactar correctamente el texto argumentativo en la posprueba o prueba de salida frente al 4,5 % de estudiantes que había logrado cumplir este objetivo en la prueba de entrada o preprueba. Después de rendir la posprueba, ninguno se quedó en la escala de no logrado; y, más bien, el 27,3 %, que estaba en no logrado en la preprueba, pasó a la escala en proceso (31,8 %), siendo evidente la mejora en la producción escrita de dichos textos. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe diferencia significativa, con un p-valor o nivel de significancia estadística de 0,000, esto es, menor a 0,05.

Estos resultados favorables se deben a que los talleres fueron coherentes con el enfoque sociocrítico y con las competencias del actuar complejo, pues fueron clases talleres que no se centraron únicamente en lo teórico y técnico, sino en la praxis buscando desarrollar en el estudiante todas sus dimensiones (espiritual, intelectual, cultural, etcétera). El estudiante fue el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y el profesor, un facilitador, tutor o consejero; el ensayo una fuente de interés real con temas escogidos por los mismos estudiantes; y todas las actividades se diseñaron y planificaron para lograr una buena competencia comunicativa escrita argumentativa.

La sesión de clase taller dista de lo tradicional, donde el profesor se limita a dar una clase magistral; por el contrario, da impulso a la investigación-acción para mejorar el aprendizaje. Se busca la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos (docente-estudiante). En esta sesión de clase, la acción, la reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico, pues hay constante diálogo e interacción entre los mismos estudiantes al trabajar en grupo y con el profesor.

Segunda. En relación al primer objetivo específico, la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tuvo un efecto positivo en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes de LC2; dado que, después de aplicar el taller el 31,8 % de los estudiantes logró reconocer y diferenciar dichos textos en la posprueba a diferencia de solo un 4,5 % que lo logró en la preprueba. Por otro lado, se redujo el porcentaje de estudiantes de

la escala de en proceso, pues del 95,5 % que hubo en la preprueba disminuyó al 68,2 % de estudiantes en la posprueba; esto quiere decir que el 27,3 % superó la escala de en proceso para pasar a la de logrado. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe una diferencia significativa, ya que se obtuvo un p-valor de 0,034; menor al 0,05 definido como nivel de confianza. Por lo tanto, la gestión de talleres logró que se diferenciaron las características de un texto argumentativo con respecto a otro, ya sea descriptivo, narrativo, expositivo, instructivo, etc. Asimismo, dentro de la modalidad argumentativa pudieron reconocer un ensayo, un artículo de opinión, el debate, el editorial, la reclamación, etcetera

Tercera. Respecto al segundo objetivo específico, la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tuvo un efecto positivo en la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos de los estudiantes de LC2 porque después de aplicar el taller el 59,1 % de estudiantes se posicionó en la escala de logrado versus un 9,1 % que solo lo logró en la preprueba. Por otro parte, el 40,9 % que no logró este objetivo en la preprueba se redujo al 0,0 % en la posprueba, mostrando una mejora sustancial en esta escala; ya que ese 40,9 % se pasa a la escala de en proceso. En la prueba de hipótesis se determinó que existe una diferencia estadística significativa, pues se obtuvo un p-valor de 0,000, menor al 0,05 definido como nivel de confianza. En consecuencia, la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tuvo efectos estadísticamente significativos porque los estudiantes pudieron relacionar la tesis con el tema del escrito, mejoraron en su intención de persuadir, en la redacción coherente de distintos tipos de argumentos y en el refuerzo de la tesis en la conclusión.

Cuarta. Con relación al tercer objetivo específico, los resultados mostraron que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tuvo efectos significativos en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos de los estudiantes de LC2; ya que de un 13,6 % que estaba en la escala de logrado en la preprueba, se pasó a un 36,4 % en la posprueba, dejando en 0,0 % la escala de no logrado. Asimismo, se redujo la escala de en proceso en un 18,2 % puesto que de un 81,8 % en la preprueba se redujo a un 63,6 % en la posprueba. En la prueba de hipótesis se determinó que existe una diferencia estadística significativa porque se obtuvo un p-valor de 0,014 que fue menor al 0,05. Se puede afirmar que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico mejoró en el reconocimiento y selección de los distintos nexos oracionales, según la intención del enunciado, logrando así mejorar la cohesión textual al enlazar debidamente las ideas del texto.

Quinta. El cuarto objetivo específico de esta investigación también se cumple, puesto que la gestión de talleres con enfoque sociocrítico tuvo efectos significativos en la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de los textos argumentativos, puesto que a pesar de ser mínima hay una mejora en la escala de logrado, del 13,6 % de la preprueba se pasó a un 27,3 % luego de aplicar el taller. En la prueba de hipótesis se determinó que existe una diferencia significativa porque se obtuvo un p-valor de 0,033 menor al 0,05 definido como nivel de confianza. Por ende, la gestión de talleres con enfoque sociocrítico permitió identificar errores ortográficos, mejorar la concordancia gramatical y aplicar el estilo APA en los textos argumentativos.

Cabe señalar que esta cuarta dimensión es la única, comparada con las otras tres dimensiones, que obtuvo un 4,5 % de estudiantes en la escala de no logrado en la posprueba. Hay que fortalecer esta dimensión en forma continua porque la ortografía, la gramática y los aspectos formales de todo texto no solo se deben enseñar y corregir en cursos de Lengua, sino que necesitan ser reforzados por profesores de otros cursos a lo largo de la carrera del estudiante.

Sexta. La propuesta formativa de clase taller parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico. Une la teoría con la práctica en las diversas tareas, promoviendo la continuidad entre todas las actividades. Así, también, fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, la formación y el afianzamiento de valores, complementando los cinco saberes: saber ser, saber hacer, saber pensar, saber convivir, y saber emprender.

Séptima. Al diseñar y planificar una sesión o varias sesiones de clases se debe pensar reflexivamente en los contenidos, materiales, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, en el tiempo de ejecución de cada actividad, así como en la manera de evaluar y en los adecuados instrumentos de evaluación, puesto que se debe proponer una clase donde los estudiantes aprendan a aprender y aprendan a pensar.



Recomendaciones

Primera. Se recomienda a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP promover las clases talleres en todos los cursos de Lengua y Comunicación II porque está comprobado que los estudiantes mejoran su capacidad de expresión escrita; y, además, son los mismos estudiantes quienes manifiestan sentirse satisfechos con el taller (96 %) y son ellos los que señalan que recomendarían dichas clases talleres para textos argumentativos (91 %) como para otros tipos de texto (100 %), según los resultados de la encuesta aplicada al culminar las sesiones talleres del texto argumentativo (ver capítulo 5, apartado 5.8 y apéndice G).

Segunda. En el supuesto de que se impartan clases talleres para grupos de mayor número de estudiantes, se recomienda a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP asignar un asistente especialista en Lengua y temas de redacción para lograr el objetivo de acompañamiento y guía de los aprendientes durante todo el proceso. Es complicado que el profesor sin ayuda logre una buena retroalimentación con esta metodología de clase práctica de redacción en un aula con 50 o más participantes. Esta técnica ha sido factible porque se ha aplicado a una clase con un número aceptable, en este caso 23 estudiantes, que para la medición de resultados se redujo a 22. En clases con un mayor número de alumnos y sin asistente no se obtendrían los mismos resultados positivos como ha arrojado la presente investigación.

Tercera. Se recomienda a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP que, para un mayor aprovechamiento de las clases talleres en LC2, el profesor a cargo sea el mismo que haya dictado LC1, ya que al enseñarles este prerrequisito, conoce las fortalezas y debilidades de los estudiantes; y, por ende, puede aprovechar mejor el tiempo para potenciar las habilidades lingüísticas del grupo encomendado. Esto es muy importante, pues algunos llegan al curso de LC2 sin los saberes básicos aprendidos en LC1, es decir, tienen dificultades en las concordancias gramaticales, en la ortografía, en el uso de marcadores textuales, en utilizar fuentes de información y referenciarlas según estilo APA. Asimismo, no saben enlazar ideas ni reconocer las principales, no las diferencian de las secundarias ni de las complementarias, tampoco saben presentar inteligiblemente un texto en manuscrito. El cursar la cadena de LC2 no habiendo superado dichas deficiencias en LC1 requiere una recapitulación constante sobre estos temas; el profesor debe preparar ejercicios extras, dar material complementario para ser revisado y repasado por el estudiante; de lo contrario, se le dificulta realizar los ejercicios de redacción en las mismas clases talleres.



Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1997). *Tipos de escritos I: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.
- Anscombe, J. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Bellodas, P. (2015). *Uso de argumentos en la producción de ensayos académicos* (tesis de maestría). Piura: Universidad de Piura.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 49-60.
- Cárdenas, A. (2013). Escritura, discurso y argumentación. *Enunciación*, 94-108.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3 (5), 13-52.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista RMIE*, 18 (57), 355-381.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.
- Cazares, M. (2005). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Cuba: UCF.
- Cerdas, D. (5 de marzo de 2017). Mala redacción de estudiantes causa alarma en universidades. Fallas en comprensión de lectura y ortografía afectan desempeño. *La Nación*, 1-4.
- Cervera, A. (1999). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Chicharro, A. (2012). *Ente lo dado y lo creado. Una aproximación a los estudios sociocríticos*. Polonia: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia.
- Chuñe, A. (2014). *Propuesta de evaluación por competencias sustentado en la teoría socio crítico para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en los estudiantes del tercer año de educación secundaria* (tesis de maestría). Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo.
- Coloma, C.R. y Tafur, R.M. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8 (16), 217-244.
- Corder, S. (1967). *The significance of learners' errors*. En Corder S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage* (pp. 161-170). Oxford: Oxford University Press.
- De Miguel, A. (2001). *La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX*. Barcelona: Planeta.
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer*. España: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- Durán, A. (2016). Estado del arte sobre talleres de escritura filosófica. *Nodos y Nudos*, 39-54.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ferrucci, G. y Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima* (tesis de maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación (Celadec).

- Fuentes, C. y Alcaide, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *Using SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. London: Pearson Education.
- Grijalba, J., Mendoza, J. N., y Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, N. (2016). *Taller de redacción para mejorar la producción de textos argumentativos de los estudiantes del "Programa Beca 18" de la Universidad Privada del Norte-Trujillo, 2016-II* (tesis de maestría). Trujillo: Universidad César Vallejo.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill
- Instituto Cervantes. (1998). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Crítica. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: <https://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/default.htm>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. Obtenido de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D222.pdf>
- Jorba, J., Gómez, I., y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis-ICE de la UAB.
- Kemmis, S. y Carr, W. (1989). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lázaro, F. y Tusón, V. (1989). *Lengua española*. Madrid: Anaya.
- Martínez, J. (2013). *Guía para la elaboración de textos argumentativos*. Colombia: Centro de Español Universidad de los Andes.
- Miranda, D. (2011). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *RIDU*, 5(1), 1-25.
- Montolio, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Ñañez, M. y Lucas, G. (2017). Nivel de redacción de textos académicos en estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791-817.
- Onieva, J. (1991). *Curso básico de redacción*. Madrid: Verbum.
- Onieva, J. (1995). *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.
- Orozco, G., Sosa, M. y Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la educación superior: una realidad que se puede cambiar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 447-469.
- Padilla, J., Vera, A. y Silva, W. (2012). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *EL ÁGORA USB*, 13(1), 367-402.
- Perelman, F. (1999). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*. Obtenido de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n2/22_02_Perelman.pdf
- Pérez, A., Sarmiento, J. y Zabalza, M. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria*, 145-176.

- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. España: Mondadori.
- Real Academia de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://www.rae.es/>
- Reyes, G. (1999). *Manual de redacción. Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
- Rodríguez, L. (2008). *Las argumentación*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): http://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/407trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab
- Sánchez, T. (2015). *Procesos cognitivos de planificación y redacción en la producción de textos argumentativos* (tesis de maestría). Piura: Universidad de Piura.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Serrano de Moreno, S. (2008). Composición del textos argumentativos: una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 140-161.
- Solomon, R. (2001). *Writing Philosophy En The Big Questions: A Short Introduction to Philosophy*. California: Wadsworth.
- Terrones, S. y Pérez, C. (2008). *Material del Pronafcap-Talara*. Nota técnica n.º 17. Piura: Universidad de Piura.
- Tineo, H. (2017). *La argumentación como estrategia para el desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes del VII ciclo del nivel secundario de la Institución Educativa Particular Santa Teresita, Vitarte* (tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Tobón, S. (16 de marzo de 2015). *Libros virtual. Tus libros digitales*. Obtenido de <https://www.librosvirtual.com/libros/formacion-basada-en-competencias-2da-edicion-sergio-tobon>
- Torres, R. (2017). *Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito* (tesis de doctorado). Granada: Universidad de Granada.
- Tovar, J. y García, G. (2014). Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 2557-2570). Alicante: Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad.
- Universia (2 de marzo de 2016). *Déficit de lectura y escritura en estudiantes universitarios*. Obtenido de Universia.net: <https://mx.universianews.net/2016/03/02/deficit-de-lectura-y-escritura-en-estudiantes-universitarios/>
- Vargas, A. y Rondón, L. (2012). El enfoque socio-crítico en la formación docente de la UPEL-IPB. *Revista educare*, 16 (2), 176-190.
- Vásquez, F. (2005). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpress.
- Weston, A. (1986). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Zapata, J.C. (2016). *Guía para elaborar una tesis universitaria*. Piura: Universidad Nacional de Piura.
- Zelada, C. (2016). *Niveles de logro alcanzados en la producción de textos expositivos escritos en estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Piura: Universidad de Piura.



Apéndices





Apéndice A: Matriz general de consistencia

Tema: Gestión de talleres con enfoque sociocrítico y sus efectos en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura-campus Lima.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿Cuáles son los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura-campus Lima, 2019?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura-campus Lima, 2019.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura-campus Lima, 2019.</p>	Gestión de talleres con enfoque sociocrítico.	<p>Enfoque</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Nivel</p> <p>Explicativo</p> <p>Tipo</p> <p>Experimental, interpretativa</p> <p>Diseño</p> <p>Aplicado preexperimental</p> <p>Técnica o Instrumentos</p> <p>Recojo de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prueba. Escala de medida (preprueba y posprueba) - Rúbrica de evaluación - Observación en el aula. - Análisis de textos de estudiantes de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía.
	<p>Objetivos específicos</p> <p>a) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes.</p> <p>b) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la formulación de tesis argumentos de textos argumentativos de los estudiantes.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>a) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en el reconocimiento y diferenciación de textos argumentativos de los estudiantes.</p> <p>b) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la formulación de tesis, argumentos y conclusión de textos argumentativos de los estudiantes.</p>	Redacción de textos argumentativos de los estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.	

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
	<p>c) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos de los estudiantes.</p> <p>d) Determinar los efectos de la gestión de talleres con enfoque sociocrítico en la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación de textos argumentativos de los estudiantes.</p>	<p>c) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en el uso de marcadores textuales o enlaces oracionales de textos argumentativos de los estudiantes.</p> <p>d) La gestión de talleres con enfoque sociocrítico tiene efectos significativos en la práctica de la ortografía, de la concordancia gramatical y de la presentación formal de textos argumentativos de los estudiantes.</p>		<p>- Experiencias personales de aplicación de clases talleres en cursos de Lengua.</p> <p>Población</p> <p>- Estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del Programa Académico de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP-campus Lima.</p> <p>Muestra</p> <p>- 22 estudiantes del curso de Lengua y Comunicación II, sección «C», del semestre 2019-II.</p>

Apéndice B: Matriz de operacionalización de las variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Variable independiente Talleres con enfoque sociocrítico	<p>Se puede decir que es una modalidad de enseñanza y aprendizaje que interrelaciona la teoría y la práctica. El profesor expone los fundamentos teóricos y procedimentales, que sirven de base para que los estudiantes realicen un conjunto de actividades diseñadas previamente que los conducen a desarrollar su comprensión de los temas al vincularlos con la práctica operante. Presenta el ambiente idóneo para el vínculo entre la conceptualización y la implementación, en donde el profesor es un facilitador que permite la autonomía de los estudiantes bajo una continua supervisión y oportuna retroalimentación.</p> <p>El enfoque sociocrítico ve al estudiante como un ser que puede desarrollar todas sus dimensiones (espiritual, intelectual, cultural, etcétera) y contribuir con una actitud de servicio al bien común de la sociedad. «La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan, por lo que la fuente</p>	<p>Es una propuesta de aplicación de clases tipo taller para potenciar la redacción de textos argumentativos en los estudiantes de los cursos de Lengua de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDEP, en la que se diseñarán y gestionarán actividades prácticas, es decir, de aplicación de los conceptos teóricos acerca de los textos argumentativos para la correcta expresión y competencia escrita de los estudiantes.</p>	<p>D1 Taller de planificación de textos argumentativos. (4 sesiones de clases de 50 minutos cada una)</p>	Reconocimiento de distintos textos argumentativos.
				Reconocimiento de las características del texto argumentativo.
				Elección del tema y la tesis del texto argumentativo por parte del estudiante y justificación con tres argumentos válidos. Conocimiento del tema (6 ideas previas).
				Intención del texto a redactar. ¿Quiénes serán sus lectores? ¿Por qué?
				Corrección y retroalimentación del profesor de los temas elegidos por los estudiantes.
				Elaboración del esquema del escrito.
			<p>D2 Taller de elaboración del texto argumentativo. (4 sesiones de clases de 50 minutos cada una)</p>	Textualización o redacción del texto argumentativo en clase con ayuda del profesor. Elaboración de la introducción, tesis, desarrollo y conclusión.
				Uso de argumentos.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
	<p>fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción» (Freire, 1979:16). La praxis se desarrolla en el mundo real, en situaciones reales de aprendizaje, no en lo pensado como ideal. Se preocupa por estudiar el marco social con el objetivo de identificar situaciones inadecuadas dando fundamentos teóricos para poder superarlas.</p>		<p>D3 Taller de revisión y corrección del escrito. (2 sesiones de clases de 50 minutos cada una)</p>	<p>Uso de conectores o marcadores textuales.</p> <p>Aplicación de las normas ortográficas, gramaticales y léxicas.</p> <p>Revisión del título del escrito (título atractivo, manifiesta o no la postura).</p> <p>Revisión de la estructura del escrito: introducción, desarrollo y conclusión (coherencia y cohesión, uso correcto de marcadores textuales).</p> <p>Revisión de los argumentos y si reconoce correctamente su tipología o clasificación.</p> <p>Revisión de la bibliografía y de las citas en estilo APA.</p> <p>Revisión de la presentación formal: orden, uniformidad y limpieza.</p>
<p>Variable dependiente Redacción de textos argumentativos</p>	<p>Es un texto en el cual, por medio del uso de razones o ejemplos expuestos de forma lógica y coherente, se demuestra, se comprueba o se convence al lector de que es cierta o válida una proposición inicial. Elaborar un texto argumentativo</p>	<p>La redacción de textos argumentativos es una práctica constante en la vida académica universitaria. En la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura se ve la necesidad de que los</p>	<p>D1 Conocimiento de tipología textual argumentativa y diferenciación con otros textos.</p>	<p>Diferenciación de la argumentación de otros tipos de textos (narración, descripción, exposición, etc.).</p> <p>Diferenciación de tipología o modalidad argumentativa (ensayo, editorial, debate, etc.).</p>

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
	<p>desarrolla habilidades de lectura, de escritura y de pensamiento crítico. Esto es, le permite al estudiante demostrar que ha leído, comprendido y que puede relacionar diferentes lecturas para desarrollar una posición propia. Este tipo de ejercicio entrena al estudiante para identificar y resumir las ideas más importantes de un texto, situarlo en el ámbito académico pertinente y relacionarlo con otros escritos (Martínez, 2013).</p>	<p>estudiantes redacten apropiadamente este tipo de textos, ya que hay un alto porcentaje de universitarios que llegan a últimos años de carrera sin saber el manejo de un texto argumentativo y, por tanto, no pueden presentar un texto escrito de calidad.</p> <p>La redacción de textos argumentativos será evaluada en dos etapas:</p> <p>En la primera etapa se tomará una preprueba a los estudiantes de segundo ciclo, con el objetivo de medir el nivel de competencia escrita de reconocimiento y elaboración de textos argumentativos. Es una etapa de diagnóstico.</p> <p>En la segunda etapa harán una posprueba de aplicación para medir el nivel de aprendizaje de las técnicas necesarias para lograr la competencia escrita de los textos argumentativos. Etapa de análisis y explicación de la incidencia de la implementación de las clases talleres.</p>	<p>D2 Redacción de la introducción, tesis, argumentos y conclusión.</p> <p>D3 Conocimiento sobre marcadores textuales o enlaces oracionales</p> <p>D4 Conocimiento sobre reglas ortográficas, gramaticales y de presentación formal</p>	<p>Produce textos argumentativos con la estructura: introducción (tesis), argumentos y conclusión.</p> <p>Manifiesta la tesis y explicita su intención de persuadir.</p> <p>Conocimiento y uso de distintos tipos de argumentos. Elabora el texto citando autores y justifica sus argumentos con datos objetivos.</p> <p>Sabe concluir y reforzar la tesis.</p> <p>Conocimiento y uso de marcadores textuales.</p> <p>Conocimiento y aplicación de reglas ortográficas (uso de la tilde, signos de puntuación, etc.).</p> <p>Conocimiento y aplicación de reglas gramaticales (concordancia gramatical entre sujeto y predicado, no abusar de la subordinación, etc.).</p> <p>Conocimiento y aplicación de aspectos formales (caligrafía legible, espacio entre párrafos, aplicación del estilo APA, etc.).</p>



Apéndice C: Preprueba y posprueba

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
LENGUA Y COMUNICACIÓN 2
10 de octubre de 2019

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ Ciclo académico: _____

FIRMA DEL ALUMNO	CALIFICACIÓN	FIRMA DEL PROFESOR

Prueba para medir el nivel de conocimientos y producción de textos argumentativos

Estimado estudiante del curso de Lengua y Comunicación 2, sección «C»:

La siguiente prueba pretende medir su conocimiento acerca de la argumentación, así como principios ortográficos, uso de marcadores textuales y su capacidad para redactar un texto argumentativo con coherencia y cohesión. La primera parte de esta evaluación está compuesta por preguntas para rellenar (sea preciso y claro).

En la segunda parte se le pide redactar un texto argumentativo para lo cual debe considerar el tema y las fuentes recogidas que utilizó en la clase taller sobre la redacción del texto expositivo. Los 13 temas que se trabajaron fueron los siguientes:

- La depresión en la actualidad.
- La intuición y sus mecanismos.
- Las danzas chinas.
- La anorexia nerviosa.
- Los trasplantes de órganos.
- La música en los adolescentes.
- Los octógonos de advertencia en la sociedad peruana.
- El amarillismo en los medios de comunicación.
- La inversión privada en el turismo de la Amazonía peruana.
- La parálisis del sueño y sus implicancias.
- El tarwi: leguminosa para combatir la anemia.
- El impacto de las redes sociales en la juventud.
- El iPhone 11 y la tripofobia.

I. PRIMERA PARTE

1. A continuación se presentan distintos tipos de texto (narrativo, descriptivo, expositivo argumentativo, instructivo, poético, etc.). Escriba en el espacio en blanco la tipología correspondiente:

Texto 1: Josemaría Escrivá de Balaguer nace el 9 de enero de 1902 en Barbastro (España), fue el segundo de los seis hijos de José Escrivá y María Dolores Albás. Sus padres, fervientes católicos, lo bautizaron y le transmitieron los fundamentos de la fe y las virtudes cristianas: el amor a la Confesión y a la Comunión frecuentes, la oración, la devoción a la Virgen, la ayuda a los más necesitados, etcétera.

Muy pronto el Señor comienza a temprar su alma en la forja del dolor: entre 1910 y 1913 mueren sus tres hermanas pequeñas, y en 1914 la familia experimenta la ruina económica. En 1915, los Escrivá se trasladan a Logroño, allí su padre encontró un empleo que le permitió sostener modestamente a los suyos.

En el invierno de 1917-18, un hecho influirá decisivamente en Josemaría Escrivá: un día ve en el suelo las huellas heladas de unos pies sobre la nieve; son las pisadas de un religioso carmelita que caminaba descalzo. Entonces, se pregunta: -«Si otros hacen tantos sacrificios por Dios y por el prójimo, ¿no voy a ser yo capaz de ofrecerle algo?» Así, surge en su alma una inquietud divina: «Comencé a barruntar el Amor, a darme cuenta de que el corazón me pedía algo grande y que fuese amor». Sin saber aún qué le pide el Señor, decide hacerse sacerdote, para estar más disponible a la voluntad divina.

Tipo de texto: _____

Texto 2: *«Quisiera ser pensamiento / para estar dentro de ti / y así saber lo que piensas / cuando te acuerdas de mí».*

Tipo de texto: _____

Texto 3: A veces creo que el mundo en que vivimos está organizado con el único y exclusivo objetivo de favorecer a los hombres, de tal manera que a las mujeres nos toca una y otra vez la peor parte. No crean que es una postura feminista. Ni mucho menos. Pero basta con echar una mirada a nuestro alrededor para comprobar que ni siquiera en vacaciones se nos permite desentendernos de los problemas caseros y de las tareas cotidianas. Pregunto: ¿qué mujer puede permitirse el lujo de no hacer nada durante las vacaciones de verano? No sé el número, pero apostarí a que son una minoría. La mayoría se va de vacaciones para cambiar de paisaje, pero no para conseguir el tan merecido descanso a que tiene derecho toda persona.

Tipo de texto: _____

Texto 4: Los flamencos son aves gregarias altamente especializadas, que habitan sistemas salinos de donde obtienen su alimento (compuesto generalmente de algas microscópicas e invertebrados) y materiales para desarrollar sus hábitos reproductivos. Las tres especies de flamencos sudamericanos obtienen su alimento desde el sedimento limoso del fondo de lagunas o espejos lacustre-salinos de salares. El pico del flamenco actúa como una bomba filtrante. El agua y los sedimentos superficiales pasan a través de lamelas en las que quedan depositadas las presas que ingieren. La alimentación consiste principalmente en diferentes especies de algas diatomeas, pequeños moluscos, crustáceos y larvas de algunos insectos...

Para ingerir el alimento, abren y cierran el pico constantemente produciendo un chasquido leve en el agua, y luego levantan la cabeza como para ingerir lo retenido por el pico. En ocasiones, se puede observar cierta agresividad entre los miembros de la misma especie y frente a las otras especies cuando está buscando su alimento, originada posiblemente por conflictos de territorialidad. *Omar Rocha, Los flamencos del altiplano boliviano. Alimentación.*

Tipo de texto: _____

Texto 5: Eco era una ninfa que por haber ofendido a uno de los dioses, estaba condenada a no poder hablar, excepto por la repetición de la última sílaba de todo lo que se le dijera. Algunas fuentes dicen que Hera (Juno) fue quien le impuso la maldición exasperada por su incesante parloteo; otras fuentes dicen que fue Pan, enojado por su empalagoso amor. Tuvo la mala suerte de enamorarse de Narciso, el hermoso hijo del dios del río Cefiso y de la ninfa Liríope. Sin embargo, como ella solo podía hacer eco de sus palabras, Narciso la ignoró y ella se desvaneció en una sombra. Pero el castigo aguardaba a Narciso: egoísta y despreciativo de todas sus admiradoras se enamoró de su propio reflejo en el estanque y así murió admirándose. Los dioses lo convirtieron en la flor homónima.

Tipo de texto: _____

2. A continuación se presentan distintos tipos de texto argumentativos (ensayo, artículo de opinión, debate, editorial, reclamación, etc.). Escriba en el espacio en blanco la tipología correspondiente:

Texto 1: La lectura es una confrontación crítica con el material y con las ideas del autor. Los libros –más aún los buenos libros– no contienen un mensaje unidireccional, sino que producen significaciones múltiples. Planteo esta cuestión porque la primera fase es biológica, la escuela enseña a leer, a comprender un contenido expresado en signos gráficos, y el niño se siente poderoso.

¿Qué suele pasar después? Llega, nefasta, la lectura obligatoria, la que «conviene», la impuesta por la formación y la información. Se le pide al niño que entienda y explique un tipo de lectura que no desea explicar, en lugar de compartir con él la lectura obligatoria que sí entiende y disfruta, la que expande lo imaginario.

Tipo de texto: _____

Texto 2: A veces creo que el mundo en que vivimos está organizado con el único y exclusivo objetivo de favorecer a los hombres, de tal manera que a las mujeres nos toca una y otra vez la peor parte. No crean que es una postura feminista. Ni mucho menos. Pero basta con echar una mirada a nuestro alrededor para comprobar que ni siquiera en vacaciones se nos permite desentendernos de los problemas caseros y de las tareas cotidianas. Pregunto: ¿qué mujer puede permitirse el lujo de no hacer nada durante las vacaciones de verano? No sé el número, pero apostaría a que son una minoría. La mayoría se va de vacaciones para cambiar de paisaje, pero no para conseguir el tan merecido descanso a que tiene derecho toda persona.

Tipo de texto: _____

Texto 3: Ustedes han estado en estas tierras sin permiso del partido”, le dice ‘Wilma’ a los comuneros de Unión Fortaleza, en Vizcatán del Ene (Junín) el 21 de junio de este año. El pueblo ha sido ocupado por el Militarizado Partido Comunista del Perú, el nombre utilizado por los remanentes de Sendero Luminoso en esa zona del Vraem. Los terroristas se han autoproclamado propietarios del caserío, han asignado a ‘Wilma’ como encargada y le han cambiado de nombre a Nuevo Amanecer-Alto Vizcatán.

Así nomás, con la autoridad espuria que le conceden las armas a los criminales, Sendero Luminoso se dispuso a cambiar la vida de un grupo de ciudadanos. Muchos (más de 25 familias), apremiados por el miedo y rehusándose a vivir bajo el yugo de los terroristas, decidieron dejar atrás Unión Fortaleza y buscar la tranquilidad. Algunos hablaron con El Comercio sobre cómo llegaron a ser desplazados, los maltratos que soportaron y sobre el régimen paralelo al poder oficial que los terroristas han inaugurado en los territorios invadidos.

Según explican, los terroristas –encabezados por ‘Fernando’, ‘Marcelo’ y ‘Olga’– plantearon 25 reglas que debían ser cumplidas por quienes decidían quedarse. Además de reemplazar los cultivos de café y cacao por sembríos de coca, maíz y camote (estos dos últimos productos servirían de alimento para los delincuentes), se les exigió, también, a los comuneros participar en eventuales emboscadas contra las fuerzas del orden. A Santiago, uno de los afectados que declaró a este Diario, le gritaron: “Si no estás de acuerdo, te vas; o aquí te mueres”.

Sin duda, todo lo descrito parece arrancado de las páginas de una novela distópica, pero lo ocurrido con los habitantes de Unión Fortaleza dista de ser un caso aislado. En el último año, un total de cinco pueblos se han visto obligados a desplazarse tras haber sido tomados por Sendero Luminoso en el Vraem.

En suma, un problema gravísimo que, aparte de demostrar la nefaria influencia que mantiene Sendero Luminoso en el Vraem, deja ver que en el Perú existe un grupo no menor de ciudadanos a los que el Estado no ha podido proteger.

En ese sentido, no ayuda la manera en la que algunos funcionarios del Ejecutivo parecen valorar el problema. El lunes, en una entrevista, el ministro de Defensa, Jorge Moscoso, se refirió a lo que acá hemos descrito como “un tema totalmente acotado”, perpetrado por “un grupo reducido de delincuentes terroristas” que van a centros poblados de un “área que está totalmente definida por nosotros” e interactúan con la comunidad. Una retahíla de eufemismos que parece querer edulcorar una realidad muchísimo más cruda que afecta a decenas de ciudadanos en zonas en las que incluso han muerto militares (tres miembros de las Fuerzas Armadas murieron en Valle Manantial en junio).

El mensaje, en lugar de minimizar, debería ir por el lado de reconocer las falencias existentes y buscar soluciones. En esa línea es positivo que el ministro de Defensa también reconozca la importancia de aumentar la presencia del Estado y la interacción con las comunidades en la zona.

Esto incluye, además de asegurar las mejores condiciones posibles para nuestras Fuerzas Armadas en la zona, darles a los ciudadanos victimizados la atención que sus demandas merecen reconociendo la gravedad del problema.

Adaptado de El Comercio, miércoles, 25 de setiembre de 2019 .

Tipo de texto: _____

Texto 4: Pablo señala que está a favor del aborto en caso de violación a menores de edad, puesto que el bebé pone en riesgo la vida de la gestante. No obstante, su compañera de estudios muestra una postura contraria al decir que no hay derecho en acabar con una vida para preservar otra porque las personas son generadoras de vida no son dueñas de otras.

Tipo de texto: _____

Texto 5: Vengo a interponer una queja, pues pagué por el servicio de cable, internet y telefonía fija; sin embargo, hace un mes no funciona el teléfono fijo y el recibo ha incrementado un 10% comparándolo con el de mi vecino, se está cometiendo un abuso, puesto en su recibo no figura tal incremento siendo ambos usuarios de la misma empresa.

Tipo de texto: _____

II. SEGUNDA PARTE

1. Redacte un texto argumentativo considerando el tema, basándose en las fuentes que utilizó en la clase taller sobre la redacción del texto expositivo. Debe indicar, asimismo, la tesis, subrayar los marcadores textuales empleados, indicar el tipo de argumentos que utiliza y colocar la bibliografía en estilo APA.

Tesis: _____

Esquema:



Argumentos. Escriba los argumentos empleados y mencione de qué tipo son:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Argumento 4: _____



Apéndice D: Rúbrica de evaluación de la prueba

Rúbrica para evaluar el conocimiento y producción de textos argumentativos						
Estudiante:					Ciclo:	
Dimensiones / Indicadores	Escala				Puntaje	
	No logrado	En proceso	Logrado			
	0	1	2			
Conocimiento de tipología textual argumentativa						
1	Diferenciación con otros tipos de texto (narración, descripción, exposición, etc.).	No diferencia un texto argumentativo de otro tipo de texto general.	Diferencia dos o tres tipos de texto.	Diferencia todos los tipos de texto.		
2	Diferenciación de modalidad argumentativa (ensayo, editorial, debate, etc.).	No diferencia modalidades argumentativas.	Diferencia dos o tres modalidades argumentativas.	Diferencia todas las modalidades argumentativas.		
Redacción de la introducción, tesis, argumentos y conclusión						
1	Produce textos argumentativos con la estructura: introducción, tesis, desarrollo, argumentos y conclusión.	No planifica, no usa esquema o el esquema no plasma el contenido del texto. No presenta una estructura textual. No se evidencia claramente la introducción, el desarrollo ni la conclusión. Esta última no guarda relación con el tema.	Tiene planificación, usa esquema que plasma parcialmente el contenido del texto. Presenta una estructura textual; no obstante, no se evidencia claramente la introducción, el desarrollo ni la conclusión. La introducción y desarrollo del tema es entendible, pero puede mejorar. La conclusión tiene relación con el tema, pero no es totalmente convincente.	Tiene buena planificación, emplea esquema plasmando el contenido del texto. Presenta organización y una adecuada estructura del escrito. Se evidencia claramente la introducción, el desarrollo y la conclusión. Posee una buena introducción y desarrollo del tema. La conclusión tiene relación con el tema y los argumentos expuestos.		

Dimensiones / Indicadores		Escala			Puntaje
		No logrado	En proceso	Logrado	
		0	1	2	
2	Manifiesta la tesis y explicita su intención de persuadir.	No se entiende la tesis, no guarda relación con el tema del escrito, no se manifiesta la intención de persuadir.	La tesis guarda relación con el tema del escrito, pero no se manifiesta correctamente la intención de persuadir.	Presenta tesis relacionada con el tema del escrito y es explícita la intención de persuadir.	
3	Conocimiento y uso de distintos tipos de argumento. Elabora el texto citando autores y justifica sus argumentos con datos objetivos.	No emplea argumentos o usa argumentos confusos atentando la coherencia textual. No utiliza citas ni argumentos de autoridad.	Emplea distintos argumentos, pero algunos argumentos no son tan claros dificultando la coherencia textual. Cita autores, sin embargo, estas referencias no aportan debidamente a la tesis.	Emplea distintos argumentos y sustenta con los debidos tipos de argumentos; estos son claros y entendibles favoreciendo la coherencia textual. Cita autores y estas referencias aportan debidamente a la tesis.	
4	Sabe concluir y reforzar la tesis.	No sabe concluir ni reforzar la tesis.	Concluye, pero le falta reforzar la tesis.	Concluye y refuerza la tesis debidamente.	
Marcadores textuales o enlaces oracionales					
1	Conocimiento y uso de marcadores textuales.	No utiliza correctamente los marcadores textuales. No los subraya en el texto.	Utiliza marcadores textuales, pero algunos no enlazan debidamente las ideas del texto. Subraya cinco o más marcadores textuales.	Utiliza marcadores textuales, que enlazan debidamente las ideas del texto. Subraya todos los marcadores textuales.	
Ortografía, gramática y presentación formal					
1	Conocimiento y aplicación de reglas ortográficas.	Presenta 10 o más errores ortográficos, no cuida el correcto uso de la tilde y de los signos de puntuación.	Presenta menos de 10 errores ortográficos en el uso de la tilde y de los signos de puntuación.	No presenta errores ortográficos. Cuida el correcto uso de la tilde y de los signos de puntuación.	
2	Conocimiento y aplicación de reglas gramaticales.	Presenta errores de concordancia gramatical, así como mal uso del léxico. En consecuencia un texto incoherente y mal cohesionado.	Presenta ciertos errores gramaticales y lexicales que dificultan la coherencia y la cohesión.	No presenta errores gramaticales y hace uso adecuado del léxico, favoreciendo la coherencia y la cohesión.	

Dimensiones / Indicadores		Escala			Puntaje
		No logrado	En proceso	Logrado	
		0	1	2	
3	Conocimiento de aspectos formales.	No presenta el texto con buena caligrafía, es ininteligible y sin pulcritud. No cuida la separación entre párrafos, la sangría, la separación de palabras ni la separación de sílabas al final del renglón. No sigue el estilo APA.	Presenta el texto con una letra no del todo inteligible, aunque presenta cierta pulcritud. Hay algunas fallas en los márgenes, la separación entre párrafos, en la sangría, en la separación de palabras y sílabas al final del renglón. Usa el estilo APA pero no del todo correctamente.	Presenta el texto con buena caligrafía, de manera inteligible y con pulcritud cuidando los márgenes, la separación entre párrafos, la sangría, la separación de palabras y sílabas al final del renglón. Usa debidamente el estilo APA.	
TOTAL					

No logrado	El estudiante no alcanza los indicadores previstos.
En proceso	El estudiante presente algunas dificultades para obtener los indicadores previstos, no obstante, avanza positivamente en la consecución de los mismos.
Logrado	El estudiante logra los indicadores previstos.

Fuente: Elaboración propia.

Apéndice E: Base de datos preprueba

Informante \ Ítem	Dimensiones										Total
	Conoc. Tip. Textual Arg.		Introducción, tesis, argumentos y conclusión				Marca-dores	Ortografía, gramática y presentación			
	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	
Informante 1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	8
Informante 2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	7
Informante 3	1	2	1	0	0	0	1	1	2	1	9
Informante 4	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Informante 5	2	1	0	0	1	0	1	1	1	1	8
Informante 6	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	9
Informante 7	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	6
Informante 8	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
Informante 9	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Informante 10	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
Informante 11	1	2	1	0	0	0	1	0	1	1	7
Informante 12	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5
Informante 13	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	13
Informante 14	1	1	1	2	1	2	2	1	2	0	13
Informante 15	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	11
Informante 16	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	6
Informante 17	1	2	1	0	0	0	1	0	1	0	6
Informante 18	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	12
Informante 19	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	5
Informante 20	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	13
Informante 21	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	13
Informante 22	1	2	1	0	1	0	1	1	1	2	10
Informante 23	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	15

Apéndice G: Encuesta de evaluación de clases talleres del texto argumentativo



ENCUESTA CLASES TALLERES DEL TEXTO ARGUMENTATIVO PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA, LC2, SECCIÓN «C», CAMPUS LIMA 2019-II

Sexo	F	M
------	---	---

Responda al cuestionario, de acuerdo a la siguiente escala

1. Nunca	2. Pocas veces	3. En ocasiones	4. Con Frecuencia	5. Siempre
----------	----------------	-----------------	-------------------	------------

Apreciación del estudiante sobre el desempeño del profesor en las clases talleres:

Tópicos	Ítems	Valorización				
		1	2	3	4	5
Organización (A)	1 El profesor presentó y explicó el contenido de las clases talleres del texto argumentativo y expuso el objetivo que se pretendía conseguir					
	2 Explicó la metodología que se tuvo en cuenta en cada sesión del taller					
	3 Entregó las notas o puntajes de los trabajos realizados en casa sesión de aprendizaje en el tiempo oportuno					
	4 Utilizó y entregó el material pertinente para las sesiones sobre el texto argumentativo					
Metodología de Enseñanza (B)	5 Desarrolló cada clase de manera didáctica y dinámica, cuidando el ritmo de exposición					
	6 Estructuró adecuadamente las clases talleres del texto argumentativo					
	7 El tono de voz fue adecuado y utilizó un vocabulario que correspondía al tema tratado					
	8 Planteó interrogantes que ayudaron a pensar de manera creativa e innovadora, promoviendo la participación de los alumnos					
	9 El material propuesto para las sesiones talleres fue asequible					
	10 El profesor hizo una síntesis o recapitulación de los temas tratados en las clases talleres del texto argumentativo					
Dominio de instrumentos didácticos (C)	11 El profesor realizó actividades variadas en las clases talleres					
	12 Fomentó tanto el trabajo individual como el trabajo en equipo					
	13 El sistema de evaluación del profesor midió el aprendizaje logrado sobre el texto argumentativo					
	14 Promovió el análisis crítico durante el desarrollo de las clases talleres sobre texto argumentativo					
Competencias Personales (D)	15 Demostró empatía en los intereses y las inquietudes de los alumnos					
	16 Mostró un trato cordial y respetuoso con todos los alumnos					
	17 Tuvo en cuenta la práctica de valores en el campo académico-profesional y mostró coherencia con lo que dice					
	18 Resolvió dudas durante las clases talleres del texto argumentativo					

Apreciación general del estudiante sobre las clases talleres:

	Bajo	Medio	Alto
19 El nivel de exigencia de estas clases talleres fue:			
20 Mi grado de aprendizaje en las clases talleres fue:			
21 Mi participación activa en clase fue:			
22 El aporte del profesor a mi aprendizaje de textos argumentativos fue:			

23 En general, me siento satisfecho con el desarrollo de las clases talleres sobre textos argumentativos	Si	No
24 Recomendaría que el aprendizaje sobre textos argumentativos sea mediante clases talleres	Si	No
25 Recomendaría que el aprendizaje de otros tipos de textos (expositivo, narrativo, etc.) sea mediante clases talleres	Si	No

Gracias por su tiempo

Nota: adaptación de la encuesta sobre práctica docente de cursos regulares de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales UDEP campus Lima

Apéndice H: Tipología textual

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
 PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
 LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»

Sesión taller textos argumentativos n.º 1

15 de octubre de 2019 Hora: 9: 00 a. m. a 9: 50 a. m.

Integrantes (nombres y apellidos):

TIPOLOGÍA TEXTUAL

1. A continuación se presentan distintos tipos de texto (narrativo, descriptivo, expositivo argumentativo, instructivo, poético, etc.). En grupo lea y discuta qué tipos de texto son argumentando su postura.

Una vez obtenida la respuesta escriban en el espacio en blanco la tipología correspondiente y dé cinco características de cada tipo de texto:

Texto 1: El «Gato con botas» (Antonio Banderas), divertido personaje que se ganó el corazón de grandes y chicos en Shrek inició anteayer una nueva aventura en nuestro país, con el estreno de su propia película en 3D y 2D.

El filme protagonizado por uno de los personajes más queridos del universo de Shrek, «El gato con botas», narra los primeros años del divertido personaje y sus aventuras junto a Humpty Dumpty y la gatita Kitty (Salma Hayek) conocidos por robar la famosa gallina de los huevos de oro.

El nuevo filme animado de Dreamworks dirigido por Chris Miller («Shrek the Third») y supervisado por el cineasta mexicano Guillermo del Toro contó en su reparto con Zach Galifianakis («The Hangover»), que dio vida al huevo Humpty Dumpty, así como con Billy Bob Thornton y Amy Sedaris, que encarnan a los villanos de fábula Jack y Jill.

Tipo de texto: _____

Características:

Texto 2: «Los suspiros son aire y van al aire.

Las lágrimas son agua y van al mar.

Dime, mujer: cuando el amor se olvida,

¿sabes tú adónde va?».

Gustavo Adolfo Bécquer

Tipo de texto: _____

Características:

Texto 3: La prohibición de fumar en espacios públicos cerrados es una medida positiva y necesaria ya que protege el derecho a la salud de los no fumadores contra el tabaquismo pasivo.

El humo que desprende un cigarrillo contiene 4.000 componentes tóxicos, de los que alrededor de unos 20 se han identificado como carcinógenos tóxicos para el ser humano. Las estadísticas muestran que el tabaquismo es la causa de la muerte prematura de 50.000 peruanos cada año, de los cuales unos 1.500 son no fumadores que aspiran el humo del ambiente en locales cerrados. Se calcula que un tercio aproximadamente de los cánceres de pulmón en los no fumadores es el resultado de la exposición pasiva al humo.

Esta ley preocupa sobre todo a los propietarios de locales de hostelería. La mayoría de ellos habían optado en su momento por permitir fumar en sus locales por miedo a perder clientes, ya que, según encuestas realizadas, el consumo de productos hosteleros está vinculado al consumo de tabaco en un 45%.

Sin embargo, el Comité Nacional para la prevención del tabaquismo afirma que la experiencia de otros países donde se han aplicado prohibiciones similares no ha resultado negativa a ese sector, y no olvidemos que este tipo de prohibición sobre el tabaco ya está en vigor en la mayor parte de los países de la Unión Europea.

Hay que tener en cuenta, además, a los camareros y otras personas que trabajan en el sector de la hostelería, cuyo derecho a trabajar en un lugar libre de humos ha sido inexistente hasta ahora.

Parece por tanto forzoso implantar esta prohibición cuyo único objetivo es la salud de todos los ciudadanos.

Tipo de texto: _____

Características:

Texto 4: El término antibiótico fue propuesto por Selman A. Waksman, descubridor de la estreptomicina, para definir sustancias dotadas de actividad antimicrobiana y extraídas de estructuras orgánicas vivientes.

La búsqueda de antecedentes previos demuestra que en 1889 Jean Paul Vuillemin, en un trabajo titulado *Symbiose et antibiose*, crea el término antibiosis para describir la lucha entre seres vivos para la supervivencia. Más tarde, WARD adopta esta palabra para describir el antagonismo microbiano. Con posterioridad, ya en plena era antibiótica, el término significó, durante algún tiempo, sustancia extraída de seres vivos, ya fueren bacterias, hongos, algas, con capacidad para anular la vida de diversos microorganismos.

Tipo de texto: _____

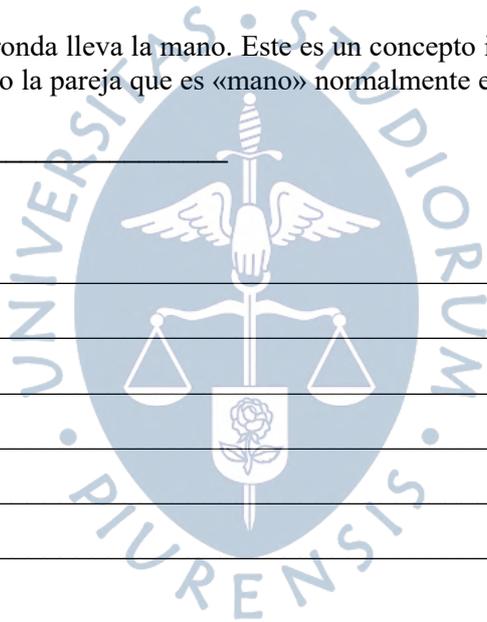
Características:

Texto 5: Cada jugador recibe 7 fichas al empezar una ronda. Si en la partida hay menos de 4 jugadores, las fichas restantes se guardan en el pozo. Inicia la ronda el jugador que tenga la ficha con el doble más alto (si juegan 4 personas, siempre empezará el 6 doble). En caso de no tener dobles ninguno de los jugadores, comenzará el jugador que tenga la ficha más alta. A partir de ese momento, los jugadores realizarán su jugada, por turnos, siguiendo el orden inverso a las manecillas del reloj.

El jugador que inicia la ronda lleva la mano. Este es un concepto importante para la estrategia del dominó, pues el jugador o la pareja que es «mano» normalmente es la que tiene ventaja durante la ronda.

Tipo de texto: _____

Características:



Apéndice I: Modalidades textuales argumentativas

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
 PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
 LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»
 Sesión taller textos argumentativos n.º 2
 15 de octubre de 2019 Hora: 10: 10 a. m. a 10: 50 a. m.

Integrantes (nombres y apellidos):

MODALIDAD ARGUMENTATIVA

1. A continuación se presentan distintos tipos de texto argumentativos (ensayo, artículo de opinión, debate, editorial, reclamación, etc.). En grupo lea y discuta qué tipos de texto argumentativos son, justificando su postura.

Una vez obtenida la respuesta escriban en el espacio en blanco la tipología correspondiente, señale dos características diferenciadoras, subraye los argumentos en el texto y diga a qué tipología pertenecen:

Texto 1: El *Diccionario de la lengua española* (2014) define el relativismo como la negación del conocimiento absoluto, ya que depende del sujeto que conoce. Por su parte, el *Diccionario Clave* (2012) señala que es la doctrina filosófica que defiende la relatividad del conocimiento porque el hombre no puede alcanzar lo absoluto.

Tenemos, entonces, un relativismo gnoseológico que niega el conocimiento objetivo haciéndolo depender de lo que piensa cada sujeto; y un relativismo moral que niega la existencia del mal y bien absolutos, pues afirma que depende de las circunstancias.

Según Benedicto XVI el relativismo es el peor problema de la fe actual, es el rostro de la intolerancia, en definitiva, una dictadura, que lleva a ir a la deriva por el viento de cualquier doctrina, hace centrar todo en el sujeto y en sus pareceres. Parafraseando a Juan Pablo II «para el relativismo todo es opinable».

Es una doctrina errada que surge del escepticismo y una decadencia moral porque el hombre no se debe dejar dominar por el mundo de los pareceres y de lo que cada uno opina, puesto que hay una sola verdad a enseñar a todo nivel. No existe tu verdad, su verdad, esa verdad, sino «la verdad», que está en la manifestación del ser y no en el parecer.

En el relativismo hay una ruptura entre el ser y parecer, lo que tengo en la mente no se adecúa a la realidad, y si todo es relativo y actúo de acuerdo con lo que me parece y con lo que me da la gana, se cae en el *permisivismo* (mundo de desenfreno), se permite todo en el educando porque no hay vínculos ni límites, entonces, sucumbe en el *libertinaje*, en una mal entendida independencia, donde no se tiene en cuenta la fe ni el amor (el amor por la familia, por el trabajo que me lleva a dar sentido a mi vida y a autorrealizarme); se va convirtiendo en una persona sin patria, es decir, sin raíces, sin arraigos. Esto es una libertad animal, pero no una libertad humana. La verdadera libertad tiene vínculos y límites que me hacen ser más libre y mejor persona; una verdadera libertad me lleva a querer el bien verdadero.

Si el hombre, el educando, no es libre y cree que todo es relativo u opinable, que el bien y el mal depende de su parecer o conveniencia, cede ante el *hedonismo*, el mundo de los placeres, donde se idolatriza al placer y se lo ve como un fin y no como un medio para alcanzar el fin; no ve el hombre la capacidad de sacrificio y es presa fácil del *consumismo* (mundo de la tenencia), donde se consume lo que le apetece, así sea superfluo e innecesario, cree que la vida consiste en tener más y no en ser más, más vale el que más tiene, lo cual lo conduce al *materialismo*, el hombre se aleja de su dimensión espiritual y esto lo deshumaniza, lo corrompe.

En síntesis, el relativismo es una enfermedad para la educación porque si todo se deja a lo opinable, si todo es relativo y todo se basa en los pareceres, estaremos formando hombres sin libertad, sin discernimiento, sin capacidad de analizar, sin reflexión; hombres y mujeres permisivistas, hedonistas, consumistas, libertinos y no, realmente, personas humanas. Lo vemos en la actualidad, por ejemplo, en la falta de excelencia de los textos educativos con errores ortográficos y deformaciones intelectuales y centrados solo en lo técnico e instrumental; en la cultura de lo fácil y no en la cultura de la exigencia. En cambio, educar en la excelencia, en el esfuerzo, en el deber ser es lo que da la felicidad. Hay que dejar de lado el cóctel molotov, que es mezcla de soberbia e ignorancia, consentir solo los sentimentalismos y las pasiones marginando lo racional y lo verdaderamente bueno para la persona humana.

Carola Tueros, 07 de julio de 2018, corregido octubre 2019.

Tipo de texto: _____

Características y tipo de argumentos:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Argumento 4: _____

Texto 2: Desde hace aproximadamente un año, el hostigamiento sexual en las universidades viene siendo visibilizado, con fuerza, como un grave problema que afecta principalmente a las estudiantes. No se trata de un fenómeno nuevo; por el contrario, estamos ante interacciones y prácticas normalizadas, de las que hoy se toma conciencia, que son expresiones de la violencia de género estructural en el país. ¿Qué ha hecho posible esta visibilización? Estamos viviendo los tiempos del #Metoo, NiUnaMenos, Se Acabó el Silencio, etc., que nos están permitiendo ver, desde la perspectiva de las agraviadas, la magnitud, gravedad y antigüedad del hostigamiento sexual en los espacios de la educación superior. No menos importante ha sido el efecto de la nueva Ley Universitaria que considera que el hostigamiento sexual es una falta muy grave y de las recientes modificaciones a la Ley 27942 que obligan a las universidades públicas y privadas a crear sistemas

para investigar y sancionar el hostigamiento sexual. No son normas perfectas, pero han tenido un impacto favorable en el sentido de movilizar a los centros educativos superiores a tomar cartas en el asunto.

Un papel fundamental viene cumpliendo la Sunedu al supervisar cómo están actuando las universidades frente al hostigamiento sexual, y también la Defensoría del Pueblo, que ha venido desarrollando acciones para diagnosticar de manera más precisa la problemática.

Las características del espacio universitario y la naturaleza del hostigamiento sexual exigen que los órganos que investiguen y resuelvan las denuncias sean autónomos para que estén libres de todo tipo de injerencia política y que sean técnicos-especializados en violencia de género. Hay un factor clave en este tipo de violencia que es la dinámica del ejercicio del poder, y es la perspectiva de género la que provee las herramientas necesarias para detectarla.

En el actual contexto, no se han hecho esperar las resistencias de ciertos sectores en el interior de las universidades frente a la sanción del acoso sexual. Con argumentos como el que se está generando un “pánico sexual” o que estamos asistiendo a una “cacería de brujas”, entre otros, se ha pretendido socavar los avances en materia de sanción de este tipo de hechos. De otro lado, las estudiantes tienen miedo a denunciar, sobre todo cuando quien las acosa es un docente, porque hacerlo puede suponer un costo muy alto para su futuro profesional, especialmente en aquellos casos en los que el docente tiene una posición dominante en el mercado de trabajo en el que las denunciadas pretenden tener un lugar al culminar sus estudios.

Ante este panorama, es muy importante que las universidades destinen esfuerzos en prevención. La lucha contra el hostigamiento sexual no puede depender exclusivamente de la punición puesto que estamos ante culturas institucionales que hay que cambiar y eso solo se logra cuestionando tanto las prácticas de ejercicio de poder nocivas como las tradicionales maneras de ser hombres en la academia. La voluntad política de las autoridades universitarias es la clave, esperemos que estén a la altura de la responsabilidad que les compete para construir espacios educativos libres de violencia.

Marisol Fernández Revoredo, 12 de octubre de 2019

Tipo de texto: _____

Características y tipo de argumentos:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Argumento 4: _____

Texto 3: El Perú fue un ejemplo internacional de profunda reducción de pobreza en un periodo relativamente corto. Si hubiera que escoger apenas un indicador social del cual enorgullecerse en las últimas décadas, ese sin duda debería ser la caída en la tasa de pobreza monetaria. En el 2004, casi 60% de la población carecía de lo suficiente para adquirir la canasta básica de consumo (vivienda, alimento, transporte, etc.). Apenas doce años luego, la tasa había disminuido al 21%. El cambio vertiginoso ha remodelado parcialmente la sociedad peruana en varios aspectos.

No obstante, el ritmo de mejora ha caído sustancialmente en los últimos tiempos. Si entre el 2004 y el 2008 la tasa de pobreza disminuyó nada menos que 21 puntos porcentuales, entre el 2014 y el 2018 lo hizo en apenas 2 puntos porcentuales. Una razón obvia para ello es que los últimos puntos de pobreza son más difíciles de disminuir que los primeros. Por motivos como conectividad, productividad, acceso a mercados, entre otros, levantar por encima de la línea de pobreza a poblaciones cada vez más vulnerables tiene complejidades crecientes.

Pero esa no es toda la historia. La otra razón es que el dinamismo de la economía ya no provee el mismo impulso que antes. Tasas de expansión del PBI cercanas al 3%, como hoy, contribuyen a duras penas a reducir en el número de pobres del país. De acuerdo con una estimación de la Unidad de Análisis Económico de El Comercio, bajo ciertos supuestos razonable, 18,7% de la población sería pobre -equivalente a 6,2 millones de personas- en el 2021. Al bicentenario la República, todavía habría 12 regiones con más de 20% de pobreza. Entre estas, siete superarían la barrera del 30%. Apenas dos regiones tendrían menos de 3% de pobreza.

El ritmo de reducción de pobreza es, pues, insuficiente. En julio del 2016, un recientemente electo presidente Kuczynski planteó que la tasa de pobreza nacional no supere el 10% al 2021. El objetivo está hoy fuera de alcance.

Existen intervenciones públicas directamente orientadas a reducir la pobreza o paliar sus efectos. Entre estas se cuentan, sobre todo, los programas del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, pero también existen políticas relevantes en este sentido desde el Ministerio de Agricultura, el Ministerio de Salud o el Ministerio de Educación, por ejemplo. Distinguir entre las estrategias de acción para la combatir pobreza rural o la pobreza urbana es clave en estos diseños.

Sin embargo, la acción deliberada y directa del Estado para reducir la pobreza tiene límites claros, enmarcados por sus restricciones de presupuesto, la sostenibilidad de la intervención, y las propias limitaciones institucionales y de capacidad del sector público. El gobierno, huelga decirlo, no puede ni debe eliminar la pobreza a punta de gasto público.

Como lo demuestra el propio caso peruano, la ruta más eficiente de superación de pobreza es el crecimiento económico sostenido. Los mayores ingresos por empleo -hechos posible gracias a las crecientes tasas de inversión privada- han sido, de lejos, el principal factor para lo que en algún momento se le llamó el “milagro peruano”.

En estos momentos de suma tensión nacional, cuando se pone en juego la fortaleza institucional del país en medio de una lucha de poderes, no está demás volver a recordar que la política, finalmente, existe para servir a los ciudadanos y mejorar su calidad de vida. Pasada la tormenta, la agenda política eventualmente deberá reencausarse hacia soluciones a problemas del peruano común -donde el combate a la pobreza tiene prioridad-, pues la paciencia ciudadana tiene a un límite a la vista.

El Comercio, 30 de setiembre de 2019

Tipo de texto: _____

Características y tipo de argumentos:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Argumento 4: _____

Texto 4: Martín señala que está a favor que la película estadounidense *Joker* (2019), conocida como «Guasón» en Hispanoamérica, protagonizada por Joaquín Phoenix y distribuida por Warner Bros, la vean menores de 18 años porque todos deben saber las consecuencias que pueden traer la discriminación, *bullying* e injusticia social; además, el retrato y la caracterización de Arthur Fleck es impecable en el rol de Phoenix. No obstante, su compañera de estudios de la maestría de Educación, no está de acuerdo y menos aún que la restricción actual sea solo para menores de 14 años, puesto que los adolescentes están aún formándose y no son del todo maduros para comprender ciertos tópicos, al verla se pueden trastocar las ideas o justificar actos violentos; Mónica enfatiza que la indiferencia, injusticia y falta de sensibilidad social jamás justificará la perversión y la violencia.

Tipo de texto: _____

Características y tipo de argumentos:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Argumento 4: _____

Apéndice J: Tipología de argumentos

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
 PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
 LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección: «C»
 Sesión taller textos argumentativos n.º 3

15 de octubre de 2019 Hora: 10: 10 a. m. a 10: 50 a. m. Nombre _____

TIPOLOGÍA DE ARGUMENTOS

- 1. Argumento de regla general:** corresponde a las ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad. Ejemplo: Tesis: *Hay que comer verduras.* Argumento: *Las verduras favorecen la salud por su fibra y vitaminas.*
- 2. Argumento de ejemplificación:** es un ejemplo concreto, que apoya la tesis; no es cualquiera ejemplo. «Los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización» (Weston, 1986, p. 33) Ejemplo: Tesis: *La mayoría de los países desarrollados está usando fuentes de energía renovables.* Argumento 1: *España usa molinos de viento como una de sus principales fuentes de energía.* Argumento 2: *Los paneles solares del desierto de Arizona proporcionan energía eléctrica a Las Vegas.*
- 3. Argumento de causa-efecto:** ciertos hechos (causas) provocan determinados resultados (efectos). Ejemplo: Tesis: *La migración beneficia al mercado laboral.* Argumento: *Una forma de flexibilizar el mercado laboral es aceptar inmigrantes.*
- 4. Argumento de autoridad:** opinión de una persona con reconocido prestigio en el área de la que se trata.

En ocasiones, el autor, para confirmar y dar fuerza a su razonamiento, se vale de la opinión que otras personas de reconocido prestigio intelectual —*autoridades* en la materia— han formulado. En este caso se dice que el escrito se ha valido del *criterio de autoridad* (Onieva, 1991, p. 153).

Ejemplo: Tesis: *El Estado no debe otorgar tantos días feriados porque no favorecen a la economía peruana.* Argumento: *Carlos Casas, exviceministro y profesor de la Universidad del Pacífico, sostiene que la generación de la actividad de turismo que se genera por esas fechas no será suficiente para compensar la pérdida por los días no laborados.*

- 5. Argumento por analogía:** se funda en la semejanza de dos estructuras. Lázaro y Tusón (1989) indican que la argumentación por analogía es una de las más frecuentes:

Hacer ver que la estructura de la idea que se defiende es similar (paralela) a la de algo que resulta familiar para el lector; de modo que, si este le parece fuera de discusión, será también evidente la idea que se le presenta como análoga. Su fórmula general podría ser: *A es a B como C es a D* (Lázaro y Tusón, 1989, p. 309).

Ejemplo: Tesis: *Los accidentes de tránsito ocurren por la negligencia de los choferes.* Argumento: *Uno de los elementos subjetivos que interviene con mayor frecuencia en los accidentes de tránsito es la distracción que se presenta tanto en el conductor como en los peatones o pasajeros. Del mismo modo como un niño se distrae fácilmente en clase y no se entera de lo que dijo su maestra, los choferes pueden perder, en cuestión de segundos, el dominio del volante.*

- 6. Argumento de experiencia:** experiencia concreta o particular (propia del autor o recogida por este de fuentes ajenas). Ejemplo: Tesis: *La condición humana nos da a todos la posibilidad de ser al menos en alguna ocasión maestros de algo para alguien.* Argumento: *De mi paso nada glorioso (ni gozoso) por el servicio militar guardo una lección provechosa: el capitán me enseñó cómo se cumplimenta un cheque bancario, minúscula tarea que nunca hasta entonces había realizado. Si incluso en el servicio militar puede uno aprender algo útil, ello prueba más allá de toda duda que nadie puede librarse de instruir ni de ser instruido, sean cuales fueren las circunstancias... El valor de educar (Savater, 1997).*

7. **Proverbios, sentencias, refranes, dichos y máximas:** expresiones de discurso repetido y de uso común que refuerzan la tesis. Ejemplo: Tesis: *El salario debe ser justo para todos.* Argumento: Ya lo dijo Sancho: «Yo quiero saber lo que gano, poco o mucho que sea; que *sobre un huevo pone la gallina y muchos pocos hacen un mucho*, y mientras gana algo no se pierde nada» *Don Quijote de la Mancha* (Instituto Cervantes, 1998).
8. **Contraargumento:** introduce en el propio discurso un argumento opuesto a alguno de los nuestros o a nuestra tesis para refutarla. La contraargumentación es una estrategia rentable porque previene de las posturas o réplicas contrarias y así poder rebatirlas antes de que puedan ser formuladas, o incluso antes de que el receptor se las haya planteado siquiera. Mermar la tesis o argumentos contrarios tiene el efecto de reforzar los propios.

Para desarrollar la contraargumentación es necesario, por un lado, aducir en el propio texto argumentos que aparentemente parecen refutar, o al menos ponen en tela de juicio, la tesis; y refutar claramente dichos argumentos o la conclusión que de ellos pudiera derivarse. No debemos olvidar que a través de la contraargumentación se pone de manifiesto que el autor ha sopesado las diferentes posibilidades a propósito de un tema concreto y ha optado por defender la tesis más justificada. Ejemplo: Tesis: El contacto de los viejos con los jóvenes es bastante significativo. Contraargumento: Otro lugar común en la literatura sobre el papel de los viejos es que se erosiona su función transmisora de saberes y de influencia sobre los nietos. Se supone que es un corolario del principio más general de pérdida de la función sociabilizadora de la familia, sustituida en esto por la escuela y quizá por la televisión. *El argumento es impecable en la lógica, pero desgraciadamente no le asiste la prueba empírica: Hoy como ayer, la familia es el gran artefacto para ir colocando a los jóvenes en la vida. Precisamente, en un momento de gran complejidad laboral, la educación por sí misma sirve de poco para situar a los jóvenes en sus respectivos nichos laborales. Aunque de algo sirviera el título escolar, el empleo se logra primordialmente a través de la mediación familiar, La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX* (De Miguel, 2001).

Ejercicios:

Indique de qué tipo son los siguientes argumentos:

- Para colaborar en esa ONG es necesario saber inglés. Tú no hablas inglés, por lo tanto, no puedes ayudar en tal institución. _____
- Si todos tuviésemos el corazón de la madre Teresa de Calcuta, el mundo sería más humano. Ella defendió la fidelidad al magisterio de la Iglesia, la santidad, la familia y la moral. Nos enseñó la verdadera dignidad de la mujer convirtiéndose en madre de todos. _____
- ¿Es inhumano no legalizar el aborto terapéutico que debería realizarse cuando el embarazo pone a la mujer en peligro de muerte? En este caso el término «terapéutico» es utilizado con el fin de confundir, «terapia» significa curar y el aborto no cura nada, por el contrario, ocasiona trastornos. Los adelantos de la ciencia médica evitan esta disyuntiva. _____
- «El amor deja ver las rosas, pero no las espinas». Cuando se está ilusionado no se ven los defectos del otro, todo es hermosura. _____
- San Juan dice que somos mentirosos si afirmamos que amamos a Dios y no amamos a nuestro prójimo. Es muy importante para nosotros darse cuenta de que el amor para que sea auténtico tiene que doler. _____
- El que estudia y se esfuerza, triunfará en la vida. El ocioso y holgazán se perderá en el camino. _____

Apéndice K: Planificación texto argumentativo

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
 PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
 LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»
 Sesión taller textos argumentativos n.º 4
 17 de octubre de 2019 Hora: 9:00 a. m. a 9:50 a. m.
 Integrantes (nombres y apellidos):

PLANIFICACIÓN TEXTO ARGUMENTATIVO

1. Elija un tema sobre el que le gustaría escribir. No olvide seguir las recomendaciones dadas en clase sobre el tema concreto y el texto argumentativo.

2. ¿Cuál será la tesis o postura?

3. ¿Por qué ha elegido ese tema y esa tesis? Justifique con tres argumentos válidos.

a.

b.

c.

4. ¿Qué sabe del tema? Mencione seis ideas previas que tiene sobre dicho tema.

- a. _____

- b. _____

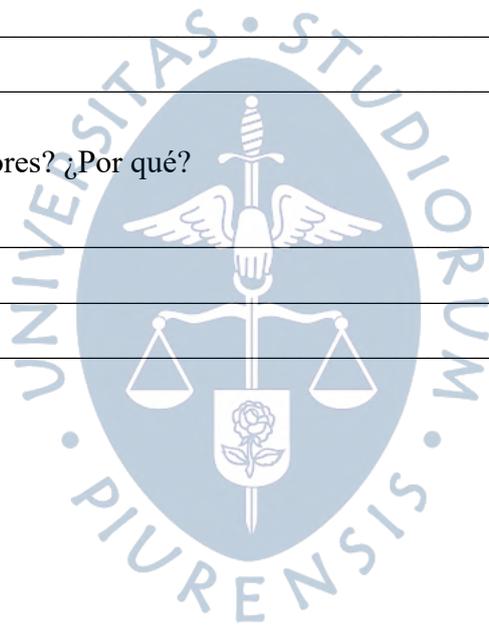
- c. _____

- d. _____

- e. _____

- f. _____

5. ¿Quiénes serán sus lectores? ¿Por qué?



Apéndice L: Texto argumentativo

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
 PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
 LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»

Sesión taller textos argumentativos, práctica dirigida n.º 5

17 de octubre de 2019 Hora: 9: 00 a. m. a 10: 50 a. m. Nombre _____

TEXTO ARGUMENTATIVO

1. ¿Qué es un texto argumentativo?

Es un tipo de texto en el que se intenta convencer, modificar o, en ocasiones, reforzar la opinión mediante razones o argumentos aceptables, fuertes y capaces de resistir las razones en contra o contraargumentos. Lo que se pretende con este tipo de textos es convencer al lector para que este piense de una manera determinada, por eso ofrece una información lo más completa posible para persuadirlo mediante un razonamiento.

En el Perú se debe dar prioridad a la cría de camélidos. Estos ofrecen ventajas comparativas frente a los ovinos ya que están adaptados ecológicamente a los pastos y al clima de la puna; el país posee el material genético, que no necesita ser importado como en el caso de los ovinos; su importancia es estratégica por la casi exclusividad que poseemos de la vicuña y de la alpaca, y su importancia social es innegable para los campesinos en cuyas tierras viven. Además, solo poseemos el 1% de la población mundial de ovinos. Los camélidos producen cueros, carne y fibra, al igual que el ovino, con la diferencia de que la fibra de la alpaca vale cinco veces el precio de la lana de ovino, y la fibra de vicuña vale casi su peso en oro.

Favorecer mediante incentivos la crianza de nuestros camélidos redundará en un gran crecimiento económico para el país y en desarrollo social y científico para los peruanos.

http://www.peruecologico.com.pe/lib_c27_t06.htm
 (adaptado)

Es importante tener en cuenta que la argumentación se utiliza para justificar pensamientos o comportamientos, persuadir a los demás de nuestros puntos de vista, influir sobre el comportamiento de los otros y establecer unas bases en la toma de decisiones. Asimismo, para desarrollar trabajos de investigación y llegar a conocer la verdad o falsedad de la hipótesis (o tesis) que se ha planteado. Actividades con tanta importancia social como la política o la administración de justicia se basan en la argumentación.

La habilidad para argumentar correctamente suele ir a la par de la capacidad de influir sobre las personas, para lo cual se requiere la organización del pensamiento. Es indudable, entonces, su importancia en la vida universitaria y en la vida profesional de una persona.

2. Tesis

Es la idea fundamental o afirmación que sirve de base a la argumentación. Expresa la opinión que defiende el autor sobre un determinado tema.¹ Por lo tanto, debe aparecer formulada de manera clara y objetiva. Puede estar al inicio o al final del texto, aunque se aconseja que vaya al inicio desde la introducción. Si se encuentra al final, se omite la conclusión del texto por ser

¹ No hay que confundir el tema con la tesis. El tema, además, debe ser serio y susceptible de debate. Por ejemplo, *la situación actual de los inmigrantes venezolanos en Perú, el tráfico en la ciudad de Lima, el ingreso directo por tercio superior en las universidades peruanas, la contaminación del medioambiente* pueden ser temas de

argumentación; mientras que no son susceptibles temas tales como: *Para lo católicos el tiempo de Adviento abarca los cuatro domingos previos a la Navidad; El Perú pertenece al continente americano, Martín Vizcarra Cornejo es el actual presidente del Perú.*

innecesaria. Su expresión más sencilla consiste en el empleo de las formas del condicional del verbo «*deber*» *debería* o *no debería*. Ejemplos:

- Se debería mejorar la calidad de los servicios del transporte público peruano.
- Debería haber más vigilancia policial en la ciudad de Lima, sobre todo, de noche.
- Los niños no deberían pasar muchas horas frente a la pantalla de un teléfono inteligente.

ACTIVIDAD:

Escriba una tesis para cada uno de los siguientes temas:

- El tabaco _____

- El alcohol _____

- El medioambiente _____

- Las aguas residuales _____

- El estudio _____

- La música clásica _____

- La internet _____

- Los exámenes _____

- El fútbol _____

- El reciclaje _____

- El teléfono inteligente _____

3. ¿Cómo se estructura un texto argumentativo?

El texto argumentativo suele presentar la siguiente estructura:

- **Introducción:** puede cumplir alguna de las siguientes funciones: presentar los hechos que actualizan la polémica, adelantar la tesis defendida, ubicar al lector en el tema que se va a desarrollar, mencionar antecedentes que explican la situación actual del problema.
- **Cuerpo o argumentación:** es la parte en la que se despliega una serie de procedimientos argumentativos que tienen por objetivo demostrar la tesis propuesta.
- **Conclusión:** puede resumir las principales ideas expuestas o mostrar las consecuencias de lo que se viene sosteniendo.

Apéndice M: Presentaciones sobre argumentación

 UNIVERSIDAD DE PIURA

ARGUMENTACIÓN

Lengua y Comunicación 2
Prof. Carola Tueros

 UNIVERSIDAD DE PIURA

TEXTO ARGUMENTATIVO

Tiene como propósito convencer, modificar o, en ocasiones, reforzar la opinión mediante razones o argumentos aceptables, fuertes y capaces de resistir las razones en contra o contraargumentos.



TEXTO ARGUMENTATIVO



TEMA Y TESIS

Tema:

Lo que se va a tratar en el texto.

Tesis:

Opinión o idea que defiende el autor sobre un determinado tema.

La postura que se defiende mediante argumentos para persuadir o convencer al lector.

TEMA Y TESIS

Tema:



Tesis:



TEMA Y TESIS

Tema:

El transporte público peruano.

Tesis:

Se debería mejorar la calidad de los servicios del transporte público peruano.

TEMA Y TESIS

Tema:

El relativismo y la educación.

Tesis:

Hay que eliminar el relativismo en la educación. El relativismo es una enfermedad para la educación.

TEMA Y TESIS

Tema:

La universidad y el acoso sexual.

Tesis:

Las universidades deben prevenir el hostigamiento sexual.

Apéndice N: Marcadores textuales

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
 FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
 PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
 LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»
 Sesión taller textos argumentativos
 17 de octubre de 2019 Hora: 9:10 a. m. a 10:50 a. m.
 Nombres y apellidos: _____

MARCADORES TEXTUALES

Relación lógica	Conectores
Adición: expresa que la idea que viene a continuación agrega información en el mismo sentido.	Además, también, asimismo, incluso, inclusive, tampoco, es más, más aún, todavía más, por otra parte, por otro lado, y, ni...
Aprobación	De acuerdo, <i>okey</i> , claro, sí, en efecto, bien, bueno, por cierto, por descontado, desde luego, por supuesto...
Atenuación	En todo caso, siquiera, en cierta medida, en cierto modo, hasta cierto punto, excepto.
Causa: señala que lo que viene a continuación constituye la causa o razón de lo inmediatamente anterior.	Porque, pues, ya que, puesto que, a causa de (que), debido a (que), por eso, por ello, por lo cual...
Concesión: señala un obstáculo o impedimento que puede ser superado.	Aunque, aun cuando, pese a (que), si bien, por más que, a pesar de (que), aún así...
Condición: señala uno o varios elementos o hechos que deben preexistir o suceder para que exista o suceda otro.	Si, siempre que, en tanto que, siempre y cuando...
Conclusión o cierre discursivo: sirve para cerrar un texto.	En conclusión, para concluir, en resumen, basado(s) en lo anteriormente expuesto, en general (indica ejemplo, resumen o conclusión), en fin, por fin, por último, esto es todo, a fin de cuentas, total, para terminar...
Consecuencia: anuncia que lo que sigue es resultado de lo inmediatamente anterior.	Por ello, por eso, por consiguiente, por (lo) tanto, en (por) consecuencia, así que, así pues, de forma que, de modo que, de manera que, de ahí (aquí) que, con que, en resumidas cuentas, en definitiva, por ende, entonces, por (lo) tanto...
Continuación	Ahora bien, entonces, así pues, así que, con todo, pues bien, ahora pues.
Contraste o Contraargumentación: expresa el carácter adversativo o de oposición de las dos ideas o elementos relacionados. Cuando funcionan contraargumentando eliminan alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior	Pero, empero, mas, sino, salvo, sin embargo, no obstante, al contrario, por el contrario, por contra, con todo, eso sí, ahora, ahora bien, en cambio, antes bien, más bien, en realidad, realmente, verdaderamente, a diferencia...
Comentadores	Pues, pues bien, así las cosas, dicho esto, dicho eso...

Relación lógica	Conectores
Comienzo discursivo: se emplean para dar inicio a un discurso	Bueno, bien, veamos...
Comparación	Como, así como, tal como, más que, menos que...
Digresión: «Acción y efecto de romper el hilo del discurso y de introducir en él cosas que no tengan aparente relación directa con el asunto principal» (DLE:2014).	Por cierto, a propósito (de), a todo esto.
Ejemplificación	Como por ejemplo, así (por ejemplo), pongo (pongamos) por caso, tal como, tal que...
Equivalencia o reiteración: sirve para enunciar la idea anterior en términos distintos, o más simples o más técnicos.	Es decir, esto es, en otras palabras, en otros términos, dicho de otro modo, o sea...
Evidencia o certidumbre: se recuerda o se enfatiza una idea obvia.	En efecto, obviamente, evidentemente, indudablemente, por supuesto, en realidad, sin lugar a dudas, quizá, probablemente, claro (que), desde luego...
Explicación	Es decir, o sea, esto es, a saber, o lo que es lo mismo, en otras palabras, mejor dicho...
Finalidad	Para que, por que, a fin de (que), con el fin de...
Intensificación	Es más, más aún...
Opción	o, u, o bien, bien... bien...
Orden o enumeración: ayuda a la enumeración o exposición de una serie de argumentos, ideas, imágenes, etc.	En principio, en primer lugar, en segundo lugar, primero, segundo, luego, después, a continuación, finalmente, por último, en último lugar, en último término, en fin, por fin, en otro orden de cosas, por otra parte, por otro lado...
Rectificación	Mejor dicho, bueno, más bien, mejor aún.
Resumen o recapitulación	En resumen, resumiendo, en resumidas cuentas, en suma, en una palabra, en dos palabras, en pocas palabras.
Secuencia o tiempo: indica sucesión o continuación temporal entre dos o más ideas o acontecimientos.	Antes, antes de (que), con anterioridad, luego, después, en seguida, más tarde, después de (que), a continuación, posteriormente...
Simultaneidad: indica la consecuencia de dos acontecimientos o ideas en un mismo momento	Mientras, a la vez (que), al mismo tiempo, simultáneamente...
Tematización	En cuanto a, por lo que se refiere a, por lo que respecta, respecto de, en lo concerniente a, a propósito de...

Apéndice Ñ: Esquema

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»
Sesión taller textos argumentativos, práctica dirigida n.º 6
17 de octubre de 2019 Hora: 10:10 a. m. a 10:50 a. m.
Integrantes (nombres y apellidos):

EL ESQUEMA

Elabore el esquema tentativo del tema que va a redactar. Cuide la presentación formal, la concordancia gramatical y la ortografía.

Indique el tema _____

Esquema:



--

Apéndice O: Presentación planificación esquema

 UNIVERSIDAD DE PIURA

PLANIFICACIÓN ESQUEMA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

Lengua y Comunicación 2
Prof. Carola Tueros

 UNIVERSIDAD DE PIURA

Esquema del texto argumentativo

Es el esqueleto del texto argumentativo, la estructura, organización del contenido general, por tanto, abarca el tema, la tesis y argumentos



```
graph TD; A[ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN] --> B[Introducción]; A --> C[Tesis]; A --> D[Demostración]; A --> E[Conclusión];
```

The diagram illustrates the structure of an argumentative text. It features a central box at the top labeled "ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN". Four arrows point downwards from this box to four separate boxes below it: "Introducción" (Introduction), "Tesis" (Thesis), "Demostración" (Demonstration), and "Conclusión" (Conclusion). The boxes are arranged horizontally, with "Introducción" on the far left, "Tesis" and "Demostración" in the middle, and "Conclusión" on the far right.

Apéndice P: Plantilla de ensayo

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»
Sesión taller textos argumentativos, práctica dirigida n.º 7
22 de octubre de 2019 Hora: 9:10 a. m. a 9:50 a. m.
Integrantes (nombres y apellidos):

Ensayo

Llene la plantilla acorde con el tema que trabajará en su ensayo, según lo solicitado. Cuide la presentación formal, la concordancia gramatical y la ortografía.

PLANTILLA PARA LA REDACCIÓN DE UN ENSAYO	
TEMA:	
TÍTULO (posible)	
INTRODUCCIÓN	Tesis
CUERPO O ARGUMENTACIÓN (escriba el argumento y tipo de argumento que empleará en su ensayo: autoridad, analogía, ejemplificación, experiencia, regla general, causa-efecto, contraargumento, proverbio, refrán, dicho o máxima, etcétera).	Argumento 1:
	Argumento 2:
	Argumento 3:

PLANTILLA PARA LA REDACCIÓN DE UN ENSAYO	
	Argumento 4:
	Argumento 5:
CONCLUSIÓN	Refuerzo de tesis:
BIBLIOGRAFÍA	Libros:
	Artículos de revista, periódico:
	Otros:

Apéndice Q: Presentación tipos de argumentos



UNIVERSIDAD DE PIURA

Tipos de argumentos

Lengua y Comunicación 2
Prof. Carola Tueros



UNIVERSIDAD DE PIURA

Argumentos

¿Qué tipos de argumentos son?

- ✓ Para colaborar en esa ONG es necesario saber inglés. Tú no hablas inglés, por lo tanto, no puedes ayudar en tal institución.
Causa-efecto
- ✓ Si todos tuviésemos el corazón de la madre Teresa de Calcuta, el mundo sería más humano. Ella defendió la fidelidad al magisterio de la Iglesia, la santidad, la familia y la moral. Nos enseñó la verdadera dignidad de la mujer convirtiéndose en madre de todos.
Ejemplo o ejemplificación

Argumentos



- ✓ ¿Es inhumano no legalizar el aborto terapéutico que debería realizarse cuando el embarazo pone a la mujer en peligro de muerte? En este caso el término «terapéutico» es utilizado con el fin de confundir, «terapia» significa curar y el aborto no cura nada, por el contrario, ocasiona trastornos. Los adelantos de la ciencia médica evitan esta disyuntiva.

Contraargumentación

- ✓ «El amor deja ver las rosas, pero no las espinas». Cuando se está ilusionado no se ven los defectos del otro, todo es hermosura.

Proverbios, sentencias, refranes, dichos y máximas

Argumentos



- ✓ Los seres humanos en situaciones extremas y cuando está en peligro la vida de un ser querido podemos llegar a fuerzas insospechadas. Fui capaz de sostener un bloque de concreto cuando vi que estaba a punto de desplomarse sobre el cochecito de mi hijo. Una vez a salvo, sin la adrenalina que me hizo proteger a mi pequeño, por «arte de magia» mi fuerza histórica desapareció, mis músculos cedieron y dejé caer la plancha de cemento.

Experiencia

Argumentos



- ✓ Tal como Lauren Kornacki, quien en el año 2012 y con tan solo 22 años levantó un BMW 525i en una localidad de Virginia, EE.UU. para rescatar a su padre; mi sobrina Dánica pudo soportar el peso de un bloque de concreto de 300 kilos para salvar a su bebé de seis meses de una muerte inminente.

Analogía

Apéndice R: Bibliografía estilo APA

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»
Sesión taller textos argumentativos, práctica dirigida n.º 8
22 de octubre de 2019
Integrantes (nombres y apellidos):

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS EN APA

1. Registre correctamente la fuente bibliográfica (libros) con los datos asignados, según el estilo APA.

- a. Editorial: Arco Libros, título: *El español coloquial en las redes sociales*, año de impresión: 2013, autores: Ana Mancera Rueda y Ana Pano Alamán, lugar: Madrid, número de páginas: 95. ISBN: 9788476358795

- b. Editorial: Alianza, título: *El lenguaje como cultura: una crítica del discurso sobre el lenguaje*: 2008, autor: Enrique Bernárdez, lugar: Madrid, número de páginas: 519. ISBN: 9788420668482.

- c. Editorial: SM, título: *Las normas académicas: últimos cambios*, año de impresión: 2011, autor: Leonardo Gómez Torrego, lugar: Madrid, número de páginas: 220. ISBN: 9788467548198.

2. Registre correctamente la fuente bibliográfica (artículos de revista, periódico y ponencias de congresos) con los datos asignados, según el estilo APA.

- a. Editorial: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, título del artículo: El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE. Año de edición: 2015. Autor de la ponencia: Cristina Alcaraz Andreu. Congreso: *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XV Congreso Internacional ASELE*. Editoras: Yuko Morimoto, María Victoria Pavón Lucero, Rocío Santamaría Martínez. Lugar: España. Número de páginas del artículo: 97-103, número de páginas del libro: 1252. ISBN: 978-84-608-5228-5

- b. Periódico: El Comercio. Título: Universidad y acoso sexual. Fecha: 12 de octubre de 2019. Autor: Marisol Fernández Revoredo. Lugar: Lima. Páginas: 1. Dirección electrónica: <https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/universidad-y-acoso-sexual-por-marisol-fernandez-revoredo-noticia/>

- c. Nombre de revista: *Revista de Didáctica MarcoELE n.º1*. Título del artículo: La enseñanza del léxico de español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. Fecha: 15 de noviembre 2005. Autor: María Lourdes de Miguel García. Páginas:1-21. Dirección electrónica: https://marcoele.com/descargas/1/de_miguel-lexico-ele.pdf

3. Registre correctamente la fuente bibliográfica (otros) con los datos asignados, según el estilo APA.

- a. Fuente o medio: *La Nación*. Artículo: Mala redacción de estudiantes causa alarma en universidades. Fallas en comprensión de lectura y ortografía afectan desempeño. Fecha: 05 de marzo de 2017. Autor: Daniela Cerdas E. Páginas: 1-4. Dirección electrónica: <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/mala-redaccion-de-estudiantes-causa-alarma-en-universidades/LGYRM7YOOZFJZNSF3HHXOMOR7U/story/>

- b. Fuente o medio: Universia. Artículo: *Déficit de lectura y escritura en estudiantes universitarios*. Fecha: 02 de marzo de 2016. Autor: No registra. Páginas: 1-4. Sitio web: Universia.net. Dirección electrónica: <https://mx.universianews.net/2016/03/02/deficit-de-lectura-y-escritura-en-estudiantes-universitarios/>

Apéndice S: Ortografía y gramática

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»
Sesión taller textos argumentativos, práctica dirigida n.º 9
22-24 de octubre de 2019
Nombres y apellidos:

ORTOGRAFÍA Y GRAMÁTICA

1. Escribe (V) o (F), según sea verdadera o falsa la proposición:

- a) El sujeto se debe separar del predicado mediante una coma. ()
- b) Los títulos y subtítulos de un texto no llevan punto final. ()
- c) Acento diacrítico u ocasional es el que llevan algunas palabras homónimas para diferenciar la función que desempeñan. ()
- d) Las palabras agudas se acentúan ortográficamente todas sin excepción. ()
- e) Los monosílabos, por regla general, no se tildan. ()

2. Señale cuándo hay hiato (H) diptongo (D) o triptongo (T):

miau () piísimo () pauta () hablaría () quien () azahar ()

3. Coloque la tilde en el monosílabo que la necesite, Un error invalida la oración:

- a) Ojalá me de el libro que le gustaba a mi mamá.
- b) Te lo compré para ti con cariño; y el otro es para mi, amigo.
- c) Habla, mas no llores o toma mas y no llores.
- d) ¿Aun Clara no te prepara el té con leche?
- e) Se sincero porque yo si lo seré, aun si te resistes a ello.
- f) Tu hija no come bien; pero tu, hija, no sigas ese ejemplo si no quieres ser anoréxica.
- g) ¡Si seré tonta! No se si les guste las notas mi y si de mi guitarra.
- h) Di de comer a ese hambriento porque tengo fe en que él se recuperará.

4. Palabras compuestas. Coloque la tilde en las palabras compuestas que la requieran.

- a) Facilmente comprendía las cuestiones teologico-religiosas.
- b) El supuesto sabelotodo quedó en el decimoseptimo puesto.
- c) Ese hispano-sovietico me miró timidamente.
- d) Cortesmente le respondió que cumplía veintitres años.
- e) Tiene dieciseis pintañas, pero solo utiliza uno.
- f) Sutilmente rechacé la invitación del italo-americano porque era todo un donjuan.
- g) Era un fisicoquimico impresionante, trabajaba arduamente en la termodinamica.

5. Interrogativos, exclamativos y relativos. Diga si son correctas (C) o incorrectas (I) las siguientes oraciones. En caso de ser incorrectas subraye la/s palabra/s erróneas y corríjala/s:

- a) ¿Dónde trabaja Ana hay una buena cafetería? () _____
- b) Un hombre nunca sabrá cuanto dolor hay en un parto. () _____
- c) Es tal cual cómo lo describiste () _____
- d) ¡Que hermosa es! () _____
- e) ¿Porque no respondí bien, me castigarás toda la tarde? () _____
- f) Los alumnos exclamaron que qué calor hacía. () _____
- g) ¿A qué no recuerdas quien es ella? () _____
- h) Mira cómo lo hace. () _____
- i) Los policías no han podido averiguar cuales son sus apellidos. () _____
- j) ¡Qué no se acerque, por el amor de Dios! () _____

6. Formas verbales con pronombres átonos. Subraye la/s forma/s verbal/es con pronombre/s enclítico/s y tildela/s cuando corresponda:

- a) Seme fiel y riete del resto.
- b) Acabose toda la leche mientras que su mamá la miraba con entusiasmo.
- c) Damelo o, en todo caso, ponlo en su sitio.
- d) Vamonos a estudiar para no explicartelo nuevamente.
- e) Terminará contandose lo a Juan ante de decirtelo primero.

7. Palabras y expresiones latinas (crudas o adaptadas). Diga si son correctas (C) o incorrectas (I) las siguientes oraciones. En caso de ser incorrectas subraye la/s palabra/s y corríjala/s:

- a) Esa propuesta tuvo el *cuorum* necesario. () _____
- b) Tiene un currículo impresionante. Debemos contratarlo. () _____
- c) El desideratum universal de todo católico es alcanzar la vida eterna junto a Dios. () _____
- d) La UDEP es ahora nuestra *alma mater*. () _____
- e) El argumento *ad logicam* (desde la falacia) es una forma de razonamiento falaz. () _____

8. Palabras de otras lenguas. Tache con un aspa (X) las oraciones que presenten palabras castellanizadas correctas: (2 puntos)

- a) En mi cuadra ya contrataron a un nuevo guachimán.
- b) No me funciona el *mousse* de la computadora.
- c) Me encantan esas medias de nailon.
- d) Por las tardes siempre tomo un capuchino.

9. Coloque la coma (,) y el punto y coma (;) según convenga:

- a) A mí me gusta la música a mis hijos el deporte a mi mujer el cine.
- b) Me agradeció por los caramelos chicles y chocolates enviados sin embargo creo que no le gustó este detalle.
- c) En el campeonato el patinador sueco ganó la medalla de oro el holandés la de plata.
- d) Unos opinan que el espectáculo es de gran calidad otros por su parte consideran lo contrario.

10. Coloca (C) si es correcto o (I) si es incorrecto el uso de los signos de interrogación y exclamación en los siguientes enunciados:

- a) ¿No tengo el mismo derecho que tú! ()
- b) ¿Qué sucedió, ¿Dónde están?, Vaya, si aquí están! ()
- c) Me preguntó ¿que si pensaban asistir a esa reunión? ()
- d) Si estás dispuesto, ¿por qué no lo haces de una vez? ()

11. En el espacio en blanco escriba, en debida concordancia, el adjetivo que aparece entre paréntesis:

- a) Enseño lengua y literatura (**español**) _____ en la UDEP.
- b) Destacó gracias a su esfuerzo y habilidad (**notorio**) _____
- c) Aquellos soldados libraron las penurias y los problemas más (**álgido**) _____
- d) Esa joven experimenta dolor y alegría (**constante**) _____
- e) La embajada (**franco-peruano**) _____ es eficiente.
- f) Rindió una evaluación (**teórico-práctico**) _____
- g) La puntualidad y el esfuerzo son (**necesario**) _____ en un país.

12. Subraye la/s palabra/s que establece la debida concordancia con el sujeto:

- a) Esto y eso (es beneficioso / son beneficiosos) para tu salud.
- b) Trotar y correr (es beneficioso / son beneficiosos) para tu salud.
- c) La entrada y salida de clientes (es habitual / son habituales) en aquel establecimiento.
- d) La entrada y la salida de clientes (es habitual / son habituales) en aquel establecimiento.
- e) (Merecía / Merecían) aplausos su elocuencia y declamación.
- f) (Merecía / Merecían) aplausos su elocuencia y su declamación.
- g) Aquella familia (está conformada / están conformadas) por cuatro miembros.
- h) Esta gente (es asesina / son asesinos).
- i) La gente aquí (es desordenada / son desordenados).
- j) La mitad de los alumnos (aprobó / aprobaron).
- k) La mayoría de sus hijos (era alto / eran altos).
- l) La mitad de los cajones (estaba vacío / estaban vacíos).



Argumentos. Escriba los argumentos empleados y mencione de qué tipo son:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Argumento 4: _____

Argumento 5: _____



BIBLIOGRAFÍA	Libros:
	Artículos de revista, periódico:
	Otros:

The logo of the Universidad de Piura is centered in the middle section of the form. It features a circular emblem with a blue background. Inside the circle, there is a white hand holding a sword, with wings on either side. Below the hand are a pair of scales of justice. At the bottom of the emblem is a shield containing a rose. The text "UNIVERSITAS STUDIORUM" is written along the top arc of the circle, and "PIURENSIS" is written along the bottom arc, separated by two dots.

Apéndice U: Guía de revisión de ensayo

UNIVERSIDAD DE PIURA | CAMPUS LIMA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES
PROGRAMA ACADÉMICO DE ECONOMÍA
LENGUA Y COMUNICACIÓN II, sección «C»

Sesión taller textos argumentativos, práctica dirigida n.º 11
29 de octubre de 2019 Hora: 9:10 a. m. a 9:50 a. m.

Integrantes (nombres y apellidos):

Revisión de ensayo

Revise su ensayo redactado en la anterior sesión del taller del texto argumentativo (práctica dirigida n.º10) y corrija los aspectos que considere pertinentes atendiendo a las preguntas de la guía de revisión que se le brinda a continuación:

GUÍA DE REVISIÓN¹

PREGUNTAS PARA REVISAR EL ENSAYO	sí	no
Sobre la estructura		
1. ¿El tipo de texto es argumentativo?		
2. ¿Se entiende la tesis o postura del escritor?		
3. ¿Los datos están bien agrupados en apartados?		
4. ¿Es fácil para el lector percibir la estructura del texto?		
5. ¿La información relevante ocupa las posiciones importantes?		
6. ¿Cada párrafo es coherente y se enlaza debidamente dentro del texto?		
7. ¿La argumentación, la información y los ejemplos siguen un orden lógico que da unidad de sentido al texto?		
8. ¿Refuerza la tesis en la conclusión?		
Sobre la sintaxis		
9. ¿Las oraciones presentan una sintaxis ágil y simple?		
10. ¿Hay una adecuada concordancia entre el sujeto y predicado de las oraciones?		
11. ¿Hay un buen uso de los marcadores textuales?		
12. ¿Se repiten innecesariamente los mismos marcadores textuales?		
13. ¿Las oraciones tienen una construcción dinámica y de variada extensión?		
14. ¿Hay queísmo? o ¿Hay abuso del relativo <i>que</i> ?		
15. ¿Hay abuso de la oración subordinada?		

Sobre los recursos retóricos		
16. ¿El texto presenta un tono personal y convincente?		
17. ¿El texto presenta un título impactante o atrayente?		
18. ¿El texto presenta recursos de comparación, ejemplos, preguntas retóricas, frases hechas, etc.? ¿Son necesarias?		
19. ¿El texto presenta distintos tipos de argumentos? ¿Son convincentes?		
20. ¿Reconoce los distintos tipos de argumentos que emplea? ¿Sabe a qué tipología pertenecen?		
Sobre el vocabulario		
21. ¿El registro de lengua es el apropiado?		
22. ¿El texto está libre de clichés y muletillas?		
23. ¿Ha utilizado el léxico o la terminología precisos?		
Sobre la ortografía		
24. ¿El texto presenta los signos de puntuación necesarios? ¿Están correctamente colocados?		
25. ¿El título del texto aparece sin punto final?		
26. ¿Cada párrafo inicia con letra mayúscula?		
27. ¿Cada párrafo finaliza con un punto?		
28. ¿Están correctamente empleados el punto, la coma o punto y coma en los marcadores textuales?		
29. ¿El texto está correctamente tildado?		
30. ¿Las palabras están correctamente escritas?		
Sobre la presentación		
31. ¿Se han utilizado las comillas angulares, castellanas o latinas y las mayúsculas de manera racional?		
32. ¿Hay sangría en cada inicio de párrafo?		
33. ¿El título ayuda a comprender la información del texto?		
34. ¿Presenta tachones o borrones?		
35. ¿El texto que usted ha redactado se sale de las líneas designadas o del recuadro asignado para lo escrito?		
36. ¿Las citas textuales y las referencias son pertinentes?		
37. ¿Las citas bibliográficas y las referencias respetan la norma APA?		
38. ¿Presenta letra legible?		
39. ¿Presenta vocales o conjunciones de una letra al final del renglón?		
40. ¿Los espacios entre párrafos se mantienen uniformes hasta el final del texto?		

¹ Guía adaptada de la propuesta por Cassany, Manuel (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Apéndice V: Presentación sobre la coma criminal



UNIVERSIDAD DE PIURA

Gramática: la coma criminal

Lengua y Comunicación 2
Prof. Carola Tueros



UNIVERSIDAD DE PIURA

Coma criminal

* La danza del dragón, es originaria de China.

Sujeto	Predicado
* La danza del dragón,	/ es originaria de China.

✓ La danza del dragón es originaria de China.

Coma criminal

* ¿La constante evolución de las redes sociales, tiene un impacto negativo en la juventud?

Sujeto

Predicado

* ¿La constante evolución de las redes sociales, / tiene un impacto negativo en la juventud?

✓ ¿La constante evolución de las redes sociales tiene un impacto negativo en la juventud?

Coma criminal

* Las identidades creadas en las redes sociales, nos han llevado a perder la confianza sobre lo publicado.

Sujeto

Predicado

* Las identidades creadas en las redes sociales, / nos han llevado a perder la confianza sobre lo publicado en las redes sociales.

✓ Las identidades creadas en las redes sociales nos han llevado a perder la confianza sobre lo publicado en las redes sociales.



Argumentos. Escriba los argumentos empleados y mencione de qué tipo son:

Argumento 1: _____

Argumento 2: _____

Argumento 3: _____

Argumento 4: _____

Argumento 5: _____



BIBLIOGRAFÍA	Libros:
	Artículos de revista, periódico:
	Otros:



Anexos





Anexo 1: Fichas de validación de instrumentos

◆◆ FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO ◆◆

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mgtr. Cynthia Anahí Briceño Valiente**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente - Universidad de Piura**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Prueba para medir la producción de textos argumentativos**
- 1.4 Autora del instrumento : **Mónica Carola Tueros Salazar**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1	2	3	4	5
Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
El 50 % de los ítems no cumple con el indicador.	Entre el 51 % a 70 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 71 % y 80 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 81 % y 90 % de los ítems cumple con el indicador	Más del 90 % de los ítems cumple con el indicador

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5
CONTEO TOTAL		0	0	0	8	40	48
(Sumar de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Arcajilma

Coefficiente de validez :
$$\frac{\text{Nu} + \text{Ba} + \text{Ac} + \text{Bu} + \text{Mb}}{50} = 0,96$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente obtenido en uno de los intervalos y escriba sobre el espacio el resultado de validez.

Validez muy buena

Lima, 28 de setiembre de 2019.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,50	• Validez nula
0,51 – 0,70	• Validez baja
0,71 – 0,80	• Validez aceptable
0,81 – 0,90	• Validez buena
0,91 – 1,00	• Validez muy buena


Mgtr. Cynthia Anahí Briceño Valiente
Docente UDEP

◆◆ FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO ◆◆

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dr. Martín Eduardo García Calle**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente - Universidad de Piura y Universidad Científica del Sur**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Prueba para medir la producción de textos argumentativos**
- 1.4 Autora del instrumento : **Mónica Carola Tueros Salazar**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1	2	3	4	5						
Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena						
El 50 % de los ítems no cumple con el indicador.	Entre el 51 % a 70 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 71 % y 80 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 81 % y 90 % de los ítems cumple con el indicador	Más del 90 % de los ítems cumple con el indicador						
Aspectos de validación del instrumento					1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores				Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL									50	50
(Sumar de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancajilma

Coefficiente de validez :
$$\frac{Nu + Ba + Ac + Bu + Mb}{50} = 1,00$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente obtenido en uno de los intervalos y escriba sobre el espacio el resultado de validez.

Validez muy buena

Lima, 1 de octubre de 2019.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,50	• Validez nula
0,51 – 0,70	• Validez baja
0,71 – 0,80	• Validez aceptable
0,81 – 0,90	• Validez buena
0,91 – 1,00	• Validez muy buena



Dr. Martín Eduardo García Calle
Docente de UDEP y UCSUR

◆◆ FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO ◆◆

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mgr. Sandro Antonio Vidaurrazaga Sferrazza**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente - Universidad Autónoma del Perú**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Prueba para medir la producción de textos argumentativos**
- 1.4 Autora del instrumento : **Mónica Carola Tueros Salazar**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1	2	3	4	5
Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
El 50 % de los ítems no cumple con el indicador.	Entre el 51 % a 70 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 71 % y 80 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 81 % y 90 % de los ítems cumple con el indicador	Más del 90 % de los ítems cumple con el indicador

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
CONTEO TOTAL		--	--	--	4	45	49
(Sumar de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancajilma

Coefficiente de validez :
$$\frac{Nu + Ba + Ac + Bu + Mb}{50} = 0,98$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente obtenido en uno de los intervalos y escriba sobre el espacio el resultado de validez.

Validez muy buena

Lima, 28 de setiembre de 2019.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,50	• Validez nula
0,51 – 0,70	• Validez baja
0,71 – 0,80	• Validez aceptable
0,81 – 0,90	• Validez buena
0,91 – 1,00	• Validez muy buena


Mgtr. Sandro Vidaurrazaga Sferrazza
Docente Universidad Autónoma del Perú

◆◆ FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO ◆◆

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mgr. Cynthia Anahí Briceño Valiente**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente - Universidad de Piura**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos**
- 1.4 Autora del instrumento : **Mónica Carola Tueros Salazar**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1	2	3	4	5			
Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena			
El 50 % de los ítems no cumple con el indicador.	Entre el 51 % a 70 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 71 % y 80 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 81 % y 90 % de los ítems cumple con el indicador	Más del 90 % de los ítems cumple con el indicador			
Aspectos de validación del instrumento					Observaciones		
Criterios	Indicadores				Sugerencias		
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	
CONTEO TOTAL		0	0	0	8	40	
(Sumar de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalijima

Coefficiente de validez :
$$\frac{Nu + Ba + Ac + Bu + Mb}{50} = 0,96$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente obtenido en uno de los intervalos y escriba sobre el espacio el resultado de validez.

Validez muy buena

Lima, 28 de setiembre de 2019.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,50	• Validez nula
0,51 – 0,70	• Validez baja
0,71 – 0,80	• Validez aceptable
0,81 – 0,90	• Validez buena
0,91 – 1,00	• Validez muy buena



Mgr. Cynthia Anahí Briceño Valiente
Docente UDEP

◆◆ FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO ◆◆

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Dr. Martín Eduardo García Calle**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente - Universidad de Piura y Universidad Científica del Sur**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos**
- 1.4 Autora del instrumento : **Mónica Carola Tueros Salazar**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1	2	3	4	5						
Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena						
El 50 % de los ítems no cumple con el indicador.	Entre el 51 % a 70 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 71 % y 80 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 81 % y 90 % de los ítems cumple con el indicador	Más del 90 % de los ítems cumple con el indicador						
Aspectos de validación del instrumento					1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores				Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL									50	50
(Sumar de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancallima

Coeficiente de validez :
$$\frac{Nu + Ba + Ac + Bu + Mb}{50} = 1,00$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente obtenido en uno de los intervalos y escriba sobre el espacio el resultado de validez.

Validez muy buena

Lima, 1 de octubre de 2019.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,50	• Validez nula
0,51 – 0,70	• Validez baja
0,71 – 0,80	• Validez aceptable
0,81 – 0,90	• Validez buena
0,91 – 1,00	• Validez muy buena


Dr. Martín Eduardo García Calle
 Docente de UDEP y UCSUR

◆◆ FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO ◆◆

I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : **Mgr. Sandro Antonio Vidaurrazaga Sferrazza**
- 1.2 Cargo e institución donde labora : **Docente - Universidad Autónoma del Perú**
- 1.3 Nombre del instrumento evaluado : **Rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos**
- 1.4 Autora del instrumento : **Mónica Carola Tueros Salazar**

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1	2	3	4	5
Nula	Baja	Aceptable	Buena	Muy buena
El 50 % de los ítems no cumple con el indicador.	Entre el 51 % a 70 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 71 % y 80 % de los ítems cumplen con el indicador	Entre el 81 % y 90 % de los ítems cumple con el indicador	Más del 90 % de los ítems cumple con el indicador

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	4	5	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems indicados OK
CONTEO TOTAL		--	--	--	4	45	49
(Sumar de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		Nu	Ba	Ac	Bu	Mb	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalijima

Coeficiente de validez :
$$\frac{Nu + Ba + Ac + Bu + Mb}{50} = 0.98$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente obtenido en uno de los intervalos y escriba sobre el espacio el resultado de validez.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,50	• Validez nula
0,51 – 0,70	• Validez baja
0,71 – 0,80	• Validez aceptable
0,81 – 0,90	• Validez buena
0,91 – 1,00	• Validez muy buena


Mgtr. Sandro Vidaurrazaga Sferrazza
Docente Universidad Autónoma del Perú

Lima, 28 de setiembre de 2019.

Anexo 2: Evidencia fotográfica de la aplicación de instrumentos

Imagen 1: Estudiantes iniciando prueba piloto



Imagen 2: Estudiantes desarrollando prueba piloto



Imagen 3: Estudiantes desarrollando preprueba



Imagen 4: Estudiantes redactando texto argumentativo en preprueba



Imagen 5: Estudiantes desarrollando posprueba

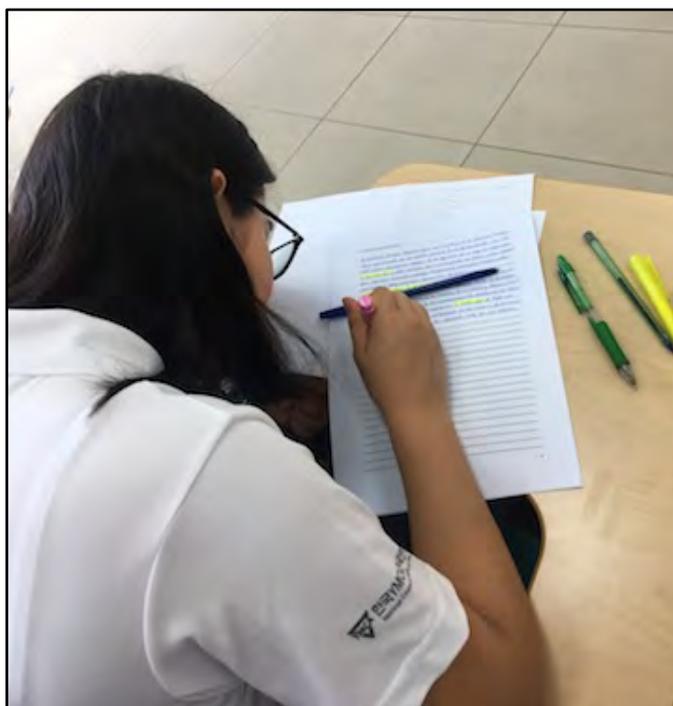


Imagen 6: Estudiante redactando texto argumentativo en posprueba

Anexo 3: Evidencia fotográfica de la aplicación de talleres



Imagen 7: Analizando textos de práctica dirigida 1, primera sesión



Imagen 8: Debatiendo en grupo características de los textos, primera sesión



Imagen 9: Interacción docente-estudiantes en talleres, primera sesión



Imagen 10: Retroalimentación docente-estudiantes en talleres, segunda sesión



Imagen 11: Repartiendo material de trabajo de talleres



Imagen 12: Solicitando a la clase ejemplos de argumentos, quinta sesión



Imagen 13: Orientando en la elaboración de la plantilla del ensayo, quinta sesión



Imagen 14: Resolviendo dudas grupales, quinta sesión



Imagen 15: Preguntando a la clase sobre la forma de citar en APA, sexta sesión



Imagen 16: Recapitulación de organización del texto y enlaces oracionales, séptima sesión



Imagen 17: Orientando en la redacción del ensayo, octava sesión



Imagen 18: Repartiendo trabajos corregidos, novena sesión



Imagen 19: Repasando nociones ortográficas y gramaticales, novena sesión



Imagen 20: Interacción con estudiantes, redacción ensayo final, décima sesión