



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**El trabajo colaborativo virtual en la producción de textos
argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en
tiempo de COVID-19**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Mgr. Chero Castillo, Rosa Irene (ORCID: 0000-0002-3567-4123)

ASESOR:

Dr. Flores Masias, Edward Jose (ORCID: 0000-0001-8972-5494)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

LIMA - PERÚ

2021

Dedicatoria

A mis padres por ser ejemplo de valor y perseverancia y a mis hijos Aldo y Camila quienes fueron mi fortaleza durante mi formación profesional.

Agradecimiento

Mi agradecimiento especial a los doctores Edward Flores y Juan Méndez Vergaray de la Universidad César Vallejo por la paciencia y dedicación en la guía de esta investigación.

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Índice de abreviaturas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Resumo	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	21
3.1. Tipo y diseño de investigación	21
3.2. Variable y operacionalización	22
3.3. Población, muestra y muestreo, unidad de análisis	22
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	23
3.5. Procedimientos	24
3.6. Método de análisis de datos	25
3.7. Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	57
VI. CONCLUSIONES	66
VII. RECOMENDACIONES	68
VIII. PROPUESTA	69
REFERENCIAS	72
ANEXOS	

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Herramientas colaborativas	18
Tabla 2 Grupos de control y grupos experimentales	28
Tabla 3 Comparación de los grupos A y B en el pretest	29
Tabla 4 Comparación de los grupos A y B en el postest	31
Tabla 5 Comparación de los grupos C y D en el postest	33
Tabla 6 Comparación de los grupos A y C en el postest	35
Tabla 7 Prueba de normalidad	38
Tabla 8 Valor del estadístico de contraste (grupos A y B pretest y postest)	40
Tabla 9 Valor del estadístico de contraste (cuatro grupos postest)	41
Tabla 10 Valor del estadístico de contraste (grupos A y C postest)	42
Tabla 11 Valor del estadístico de contraste (grupos B y D postest)	43
Tabla 12 Valor del estadístico de contraste dimensión 1 (grupos A y B)	44
Tabla 13 Valor del estadístico de contraste dimensión 1 (cuatro grupos)	45
Tabla 14 Valor del estadístico de contraste dimensión 1 (grupos A y C postest)	46
Tabla 15 Valor del estadístico de contraste dimensión 1 (grupos B y D postest)	47
Tabla 16 Valor del estadístico de contraste dimensión 2 (grupos A y B)	49
Tabla 17 Valor del estadístico de contraste dimensión 2 (cuatro grupos)	50
Tabla 18 Valor del estadístico de contraste dimensión 2 (grupos A y C postest)	51
Tabla 19 Valor del estadístico de contraste dimensión 2 (grupos B y D postest)	52
Tabla 20 Valor del estadístico de contraste dimensión 3 (grupos A y B)	53
Tabla 21 Valor del estadístico de contraste dimensión 3 (cuatro grupos)	54
Tabla 22 Valor del estadístico de contraste dimensión 3 (grupos A y C postest)	55
Tabla 23 Valor del estadístico del contraste dimensión 3 (grupos B y D postest)	56

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Comparación de los grupos A y B en el pretest	30
Figura 2 Comparación de los grupos A y B en el posttest	32
Figura 3 Comparación de los grupos C y D	34
Figura 4 Comparación de los grupos A y B en el posttest	36

Índice de abreviaturas

- CNEB Currículo Nacional de Educación Básica
- DeSeCo Definición y Selección de Competencias
- EBR Educación Básica Regular
- H.E Hipótesis específica
- H.G. Hipótesis general
- I.E Institución Educativa
- JMA José María Arguedas
- MED Ministerio de Educación
- MINEDU Ministerio de Educación
- NAEP Informe del Centro Nacional de Estadísticas Educativas
- OCDE La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- TIC Tecnología de la información y la comunicación
- VD Variable dependiente
- VI Variable independiente
- ZPD Zona de Desarrollo Próximo

Resumen

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de determinar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. Fue de tipo aplicada de enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental siguiendo los lineamientos de los cuatro grupos de Solomon: dos grupos experimentales (A y C) y dos de control (B y D) en el cual participaron 100 estudiantes quienes fueron evaluados con una rúbrica de producción de textos argumentativos. El instrumento contó con tres dimensiones: superestructura, macroestructura y microestructura. Se llevó a cabo un conjunto de actividades relacionadas con la producción de textos argumentativos mediante el trabajo colaborativo virtual en cada una de las sesiones del programa en el que participaron los grupos experimentales. Los resultados de la investigación demostraron que el trabajo colaborativo virtual permite el logro significativo de la producción de textos argumentativos. En ese sentido, es importante que los docentes se capaciten en el manejo de herramientas colaborativas virtuales para que trabajen con los estudiantes actividades propuestas satisfactoriamente.

Palabras claves: Trabajo, colaborativo, virtual, texto, argumentación.

Abstract

The present research was developed with the objective of determining how virtual collaborative work influences the production of argumentative texts in secondary school students of a public institution in COVID-19 time. It was of the applied type of quantitative approach with quasi-experimental design following the guidelines of the four groups of Solomon: Two experimental groups (classroom A and C) and two control groups (B and D) in which 100 students participated who were evaluated with a rubric of argumentative text production. The instrument had three dimensions: Superstructure, macrostrutura and microstructure. A set of activities related to the production of argumentative texts through virtual collaborative work was carried out in each of the program sessions in which the pilot groups participated. The results of the research suggest that virtual collaborative work allows the achievement of the production of argumentative texts. In this sense, it is important that teachers are trained in the management of virtual collaborative tools so that they work with the students successfully proposed activities.

Keywords: Work, collaborative, virtual, text, argumentation.

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida como objetivo de verificar como o trabalho colaborativo virtual influencia a produção de textos argumentativos em alunos do quarto ano do ensino médio de uma instituição pública na época do COVID-19. Foi um tipo aplicado de abordagem quantitativa com um desenho quase-experimental seguindo as orientações dos quatro grupos Solomon: dois grupos experimentais (A e C) e dois grupos de controle (B e D) em que participaram 100 alunos que estavam avaliada com uma rubrica de produção de texto argumentativo. O instrumento teve três dimensões: superestrutura, macroestrutura e microestrutura. Em cada uma das sessões do programa em que participaram os grupos experimentais, foi realizado um conjunto de atividades relacionadas com a produção de textos argumentativos por meio de trabalhos colaborativos virtuais. Os resultados da investigação permitem afirmar que o trabalho colaborativo virtual permite a realização da produção de textos argumentativos. Nesse sentido, é importante que os professores sejam treinados no gerenciamento de ferramentas colaborativas virtuais para que possam trabalhar com as atividades propostas pelos alunos com sucesso.

Palavras chave: Trabalho, colaborativo, virtual, texto, argumentação.

I. INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento e información demanda que la educación deje las prácticas tradicionales y se proponga una práctica en el que se promueva que el ser humano aprenda a lo largo de su vida (Hernández, 2017). Esto significa que, desde la escuela se desarrolle en el individuo la capacidad de utilizar la información a la que accede, la entienda, la procese y la transforme para desenvolverse en diferentes contextos situacionales (Hernández, 2017).

Bajo ese contexto, en las democracias actuales, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan a grandes retos en los que se busca que la escuela desarrolle al máximo las capacidades de los estudiantes con igualdad y respetando las diferencias, favoreciendo la formación de personas con autonomía que puedan tomar decisiones coherentes (Goren & Yemini, 2017)

Por ello, durante los últimos veinte años, existe una preocupación a nivel mundial por mejorar los sistemas educativos abordando el currículo de nuevas maneras y entendiendo nuevos modos de ejecutar el procedimiento de enseñanza aprendizaje con nuevos modelos educativos (Pérez et al., 2018). De estos documentos elaborados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), uno de ellos es el titulado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que ha servido para que los países de la OCDE y la Unión Europea comiencen a reformular el currículo escolar priorizando el concepto de competencias, considerando la figura creciente de las tecnologías de la información y comunicación (Muukkonen et al., 2020; OCDE, 2013).

En esa línea, el tema de actualidad en el contexto internacional es la formación en competencias en el ámbito educativo; una de estas se refiere a las competencias comunicacionales, en las cuales se plantea que el estudiante debe saber leer y comprender lo que lee; saber escribir de manera adecuada; saber hablar y entender lo que escucha (Trujillo-Segoviano, 2014).

Sin embargo, los resultados de muchas investigaciones inciden que hay un rendimiento deficiente en relación a la producción de textos argumentativos a pesar que a nivel oral se inicia a temprana edad, a diferencia de la escrita que se desarrolla con lentitud (Ferretti & Graham, 2019). El Informe del Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2012 (NAEP) señaló que sólo el 25% de los

ensayos argumentativos de los discentes contienen razones sólidas y ejemplos de apoyo (Ferretti & Graham, 2019).

En el país, la Educación Básica Regular (EBR) tiene como base al Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) documento que brinda los lineamientos para desarrollar el trabajo pedagógico (MINEDU, 2016). Este documento plantea que el área de Comunicación desarrolle competencias. Una de las cuales es: escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Se define esta competencia como un proceso reflexivo en el que se utiliza el lenguaje escrito para elaborar textos con sentido y que se pueda comunicar a otras personas de manera adecuada y organizada (MINEDU, 2016).

En ese sentido, es importante que el estudiante conozca todas las posibilidades que el lenguaje le ofrece en relación a las formas y clases de textos para que así pueda escribir utilizando las tecnologías, asumiendo la redacción como una práctica social, que le va a permitir relacionarse con otras personas empleando el lenguaje escrito; porque al interactuar el sujeto con su medio, la analiza e interpreta y toma decisiones, siendo el ejercicio de la escritura el medio para crear enunciados de soluciones (Moreno-Fontalvo, 2020).

La Evaluación Nacional efectuada por el Ministerio de Educación en el 2004, evidenció las dificultades de los estudiantes de EBR en la producción de textos (MINEDU, 2005). Asimismo, Gasca y Díaz-Barriga (2016) señalaron que los alumnos no tienen bien definido qué es un ensayo, que los maestros en su quehacer pedagógico no promueven el pensamiento argumentativo. Que, al no ser una práctica cotidiana, los estudiantes muestran dificultad para producirlos porque desconocen su estructura, elementos y su función social. Añaden que un alto porcentaje de estudiantes no establecen claramente la relación entre tesis asumida y concesiones, no respaldan sus argumentos, desconocen las clases de argumentos para defender sus ideas porque lo confunden con el texto expositivo (Gasca y Díaz-Barriga, 2016).

Del mismo modo, Demarini (2017) indicó que esta capacidad es deficiente en la mayoría de estudiantes y peor aún si se trata de textos argumentativos, ya que su redacción significa un mayor ejercicio del pensamiento y saber plasmarlo de manera escrita.

Todas estas dificultades, también se observan en los escolares de cuarto grado de secundaria de la institución educativa n° 0086 José María Arguedas, de la UGEL 05, las que se han evidenciado en los diferentes instrumentos de evaluación aplicados el año 2019, tales como rúbricas y guías de observación, en las cuales se aprecia que tienen serias dificultades al plasmar sus ideas en textos argumentativos, ya que no redactan de manera adecuada la tesis, no sustentan los argumentos, las ideas carecen de cohesión y coherencia y no citan fuentes. Además, dado el escenario real de aislamiento por la epidemia a raíz del COVID-19, obligaron al sector educación a cambiar sus clases exclusivamente presenciales a una educación remota.

Como alternativa a todas estas dificultades que constituyen la problemática en los estudiantes, se pretende desarrollar la competencia argumentativa escrita a través del trabajo colaborativo virtual. Este planteamiento tiene mucha importancia, ya que, para enfrentar las nuevas tendencias competitivas en este siglo a través de la enseñanza remota, se debe promover la producción argumentativa, puesto que esta permite desarrollar juicio crítico y posturas reflexivas (Alfonso et al., 2018).

Estas circunstancias motivaron a plantear como problema general: ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19? Asimismo, los problemas específicos fueron (1) ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la superestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19? (2) ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la macroestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19? y (3) ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la microestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19?

La presente investigación tiene justificación epistemológica, teórica, metodológica y práctica. Epistemológica, porque parte del paradigma positivista, enfoque cuantitativo y el método deductivo por ser un estudio sistemático con proposiciones hipotéticas. La investigación inició observando una situación problemática conforme el proceso del método científico, se obtuvo resultados

estadísticos para la comprobación o no de las hipótesis planteadas a fin de obtener un nuevo conocimiento a través de conclusiones. Teóricamente, se justifica dentro del constructivismo, que considera al estudiante protagonista de su aprendizaje y la teoría conectivista, el conocimiento se expande mediante redes de conexiones y desarrolla competencias (Solórzano y García, 2016); ambas teorías se complementan para el contexto actual de educación remota; asimismo se afianzó la investigación con los trabajos de otros autores que orientaron a definir las variables de estudio trabajo colaborativo virtual y la producción de textos argumentativos. Metodológica, porque, el estudio fue de tipo aplicada y un diseño cuantitativo cuasi experimental dentro de enfoque cuantitativo. Planteó nuevos instrumentos de recopilación de datos para estudiar adecuadamente a la población investigada. Finalmente, la justificación práctica, ya que buscó brindar información sobre la influencia de la variable independiente en la producción de textos argumentativos; para que de esta manera se implemente políticas institucionales que mejoren las estrategias metodológicas en entornos virtuales.

El objetivo general fue determinar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. Asimismo, los objetivos específicos fueron: (1) Identificar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la superestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. (2) Identificar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la macroestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. (3) Identificar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la microestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

Se consideró como hipótesis general: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. Y las hipótesis específicas fueron: (1) El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la superestructura de la producción de textos argumentativos

en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. (2) El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la macroestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. (3) El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la microestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

II. MARCO TEÓRICO

Para la presente investigación se consideraron trabajos previos internacionales, entre los cuales se tienen los siguientes:

Moreno-Correa (2020) en su investigación sobre la innovación educativa en tiempos de COVID-19, expresó que la pandemia, más que problema, es una oportunidad favorable para migrar al ambiente virtual, donde el docente reflexione y se rete en la necesidad de formarse en competencias pedagógicas y tecnológicas, considerando las habilidades de las nuevas generaciones que ya no desean docentes que transmitan conocimientos, sino que den respuesta a sus necesidades y generen cambios, que el mundo exige.

Rojas-Londoño y Díaz-Mora (2020) indicaron en su investigación que el COVID-19 ha generado cambios sustanciales en varios aspectos, sobre todo en el sector educación, donde los maestros se vieron obligados a migrar su práctica pedagógica de lo presencial a lo virtual, generando cambios mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para el logro de aprendizajes que permitan al estudiante ser activo constructor de su conocimiento. Además, brindan un listado de herramientas tecnológicas para que los docentes fomenten la interacción de los estudiantes dejando atrás las clases tradicionales.

En la investigación de Alfonso et al. (2018) determinaron la influencia de las actividades de trabajo colaborativo mediados por las TIC en el incremento de la competencia argumentativa en estudiantes universitarios. Siendo los resultados significativos en cada uno de los elementos planteados. La conclusión a la que arribaron fue que el empleo de herramientas virtuales permite el desarrollo de la competencia argumentativa, mejorando el vocabulario, la gramática, la sintaxis, la criticidad, el análisis y la justificación, respaldadas por fuentes de información y opiniones de expertos. También, señalaron que las actividades propuestas favorecieron el trabajo en equipo.

A su vez, Soto y Torres (2016) presentaron una investigación cuyo objetivo fue saber la percepción de los discentes sobre la inserción del trabajo colaborativo con herramientas digitales. Los resultados indicaron la aprobación hacia el trabajo colaborativo mediante el uso de las TIC; concluyendo que la mediación entre la teoría con la práctica ayuda en el aprendizaje; dado que, los estudiantes trasladan algunas actividades al aula virtual y refuerzan el tema tratado a través de foros

que favorecen la argumentación. Asimismo, confirmaron que el compromiso individual y grupal son el eje del trabajo colaborativo.

En esta línea, Noroozi et al. (2016) investigaron sobre la baja calidad de ensayos escritos de los estudiantes de una institución superior. Utilizaron un estudio con diseño de prueba previa y posterior con 189 estudiantes que fueron asignados a grupos de tres. Las conclusiones revelaron que los estudiantes y grupos exitosos difieren en términos de la calidad de sus comentarios de los grupos menos exitosos. Esto implica que cuando los discentes se involucran en procesos de retroalimentación de pares, elaborados y justificados, escriben ensayos argumentativos de alta calidad.

Igualmente, Villarroel et al. (2016) explicaron el impacto de los objetivos del discurso argumentativo en el sesgo de confirmación. El estudio consistió en escribir textos argumentativos antes y después de entablar un diálogo a través del chat con un compañero que tenía un punto de vista opuesto, con dos condiciones: discutir para persuadir o argumentar para llegar a un consenso. Las conclusiones indicaron que el discurso argumentativo puede mitigar los efectos del sesgo de confirmación cuando los objetivos del discurso se dirigen hacia el diálogo de búsqueda de consenso.

Yadollahi & Rahumi (2015) en su estudio, incluyeron a 15 estudiantes que hablaban inglés como lengua extranjera y persa como lengua materna. Todos estaban familiarizados con el uso de una computadora, navegar en Internet y empleo de software en el estudio del idioma inglés. Estos participantes, bajo la supervisión del profesor-investigador, formaron un grupo para utilizar un aplicativo móvil para redactar y discutir diversos temas. En las sesiones aprendieron cómo corregir tareas de escritura argumentativa, informativa y analítica entre pares. Los resultados obtenidos a nivel global muestran más casos de corrección de pares (54%) en comparación con los de autocorrección (46%) en los tres tipos de tareas. Asimismo, se revelaron que la mayoría de los entrevistados estuvieron de acuerdo en que la redacción y edición en colaboración con sus compañeros fue una experiencia positiva y útil.

En relación a los trabajos nacionales, es importante considerar las siguientes investigaciones:

Flores-Cueto et al. (2020) efectuaron un estudio sobre el empleo de la wiki, a través de un aula virtual, incrementa la colaboración de trabajos grupales de estudiantes de una universidad privada de Lima. Emplearon como método de investigación el diseño cuasi experimental, con pretest y pos test, un grupo intacto y un grupo experimental. El instrumento empleado fue una rúbrica que evaluó las dimensiones del aprendizaje colaborativo: interdependencia positiva, construcción de significado y relaciones psicosociales. Los resultados arrojaron que el uso de la wiki mejora el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de pregrado.

Atarama (2018) planteó como objetivo general, determinar el efecto de la aplicación de un programa en la producción de textos argumentativos en una institución estatal de Piura. Fue tipo cuasi experimental, donde concluyó que antes de la aplicación del programa, los discentes del grupo control y experimental mostraban una variedad de limitaciones en las dimensiones superestructura, macroestructura y microestructura. Posterior al programa, el grupo experimental incrementó en forma significativa y logró superar las limitaciones iniciales en la producción de textos argumentativos.

Culquicóndor (2018) determinó la relación entre la práctica lectora y la producción de textos argumentativos en discentes de secundaria. Concluyó que practicar lectura se relaciona de manera significativa con la producción de textos argumentativos. Explicó que 78 escolares con escaso grado de práctica lectora quedaron en el nivel inicio al momento de producir textos argumentativos representando el 94 %, además mostraban deficiencias en la estructura textual y gramatical, la cohesión, el léxico, la puntuación y la ortografía. Ante los vacíos encontrados en el desarrollo de estas dos competencias, incluyó una propuesta.

Rodríguez (2017) explicó la influencia de un programa de enseñanza de elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en discentes universitarios de una institución pública del Perú. La muestra fue de 64 estudiantes: 32 estudiantes del grupo control y 32 del grupo experimental de dos Facultades. Los resultados y conclusiones principales indicaron que la aplicación del programa influyó significativamente en la producción de textos argumentativos en la superestructura, macroestructura y microestructura.

Galán (2017) investigó la relación entre el aprendizaje colaborativo y la producción de textos en estudiantes universitarios. Concluyó que el trabajo

colaborativo ayuda en la redacción de textos, permite que los estudiantes establezcan una interacción y al socializar se ayuden en el desarrollo de sus capacidades comunicativas. El relieve de su investigación reside en sus estrategias para el trabajo colaborativo y el análisis de la interacción entre los miembros de un equipo.

Los modelos teóricos y principales enfoques que explican la variable producción de textos argumentativos son planteados por diversos autores. Para Cassany (como se citó en Agosto, 2011) son cuatro enfoques que orientan la enseñanza y aprendizaje de la escritura: gramatical, procesual, de contenido y funcional. El gramatical, plantea dos formas de análisis, a partir de la oración, los cuales se basan en la estilística y retórica clásica; sostiene que para saber escribir se tiene que poseer dominio de la gramática. El procesual, representado por Hayes y Flower y Scardamalia, señala que la diferencia entre un escritor competente e incompetente radica en que el primero domina estrategias; mientras que el otro, no. Es decir, los conocimientos gramaticales no garantizan que se pueda escribir con destreza, sino que es necesario dominar el proceso textual, poseer habilidades de generar ideas, esquematizar, corregir el texto y observar el proceso de composición de lo que se escribe. De contenido, da mayor importancia a lo que se dice en el texto en lugar de la forma en que se dice, diferencia los textos académicos de los no académicos, sus representantes son Shih y Griffin. Finalmente, el funcional, que concibe la lengua como un instrumento de comunicación que se utiliza para conseguir algo; sus autores Nystrand, y Candlin & Hyland, resaltan la relación entre el texto, la escritura y las habilidades cognitivas que van a permitir el aprendizaje de la escritura (Agosto, 2011).

Se sabe que uno de los modelos y teorías que explican el significado de escribir es la psicológica cognitiva, propuesto por Flower & Hayes (1981) quienes afirmaron que su objetivo es conocer las estrategias y habilidades al momento de escribir, los procesos mentales necesarios al redactar un texto y a partir del conocimiento de estos aspectos, orientar el trabajo del estudiante con técnicas y estrategias útiles para desarrollar el proceso de escritura en sus diversas fases. Plantean que la escritura se da en tres etapas: (a) en la planificación, se hace una esquematización del texto que se va a escribir, (b) en la textualización, se utiliza lo

planificado para expresar el contenido y se redacta un primer borrador, en este momento, se ponen en acción los conocimientos lingüísticos y retóricos y (c) en la revisión se lleva a cabo un proceso de reflexión y evaluación de lo que se ha escrito. Además, consideraron a la escritura un proceso en el que un autor crea un texto para un público determinado (Flower & Hayes, 1981; Morris et al., 2018).

Asimismo, el modelo Bereiter y Scardamalia (1992) incluye la perspectiva psicológica cognitiva, señala que los procesos cognitivos se relacionan con el proceso de escritura y el conocimiento de la estructura textual. También establece la relación entre los procesos metacognitivos y el conocimiento de las propias capacidades y la actitud frente al trabajo de escribir; además, plantea que para escribir se deben llevar a cabo las siguientes actividades: mantener activa la producción, buscar información en la memoria, desarrollar esquemas, leer de manera crítica el texto que se escribió, para luego, revisarlo (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Por otro lado, la perspectiva sociológica etnográfica, señala que la sociedad y la cultura determinan los aspectos de la vida humana (Agosto, 2011). En ese sentido, se plantearon los modelos de Nystrand, Candlin & Hyland. En 1986, Nystrand consideró que al redactar es importante seguir la progresión temática en el texto, la discusión sobre el propio texto y el monitoreo de lo que se va escribiendo. Plantea cuatro etapas: a) la invención, es el momento en que se dan las ideas; b) la planificación, momento en que se da forma a las ideas; c) el estilo y memoria, relacionada con la producción del texto y d) la entrega, se refiere a la edición del texto (Agosto, 2011). Sobre la planificación, Limpo & Alves (2018) indicaron que la estructura conduce a un aumento en el número de elementos de argumentación, así como en la capacidad de persuasión y la calidad general de los ensayos

En esa misma línea, Candlin & Hyland (como se citó en Agosto (2011)) consideraron que la escritura es un proceso que responde a ciertas condiciones dadas en un contexto, es decir que la escritura está influenciada por factores culturales, sociales, cognitivos, lingüísticos e interpersonales. En el proceso de escribir consideran la expresión, la interpretación en el cual el escritor toma en cuenta los efectos que producirá en el destinatario y a partir de allí, organiza su

información; la explicación en el cual debe considerarse el tema, la intención, el propósito y la audiencia.

Desde la perspectiva lingüística retórica, el modelo de Beaugrande y Dressier (citado en Demarini, 2017) concibió el texto como una unidad comunicativa y toman en cuenta la lingüística del texto. Sostienen que la producción de textos se desarrolla en un contexto con ciertas condiciones de comunicación: la cohesión y coherencia, centradas en el texto; la intencionalidad, relacionada con la actitud del que escribe; la aceptabilidad, centrada en el receptor; y la informatividad, situacionalidad e intertextualidad referidos a los elementos textuales y los usuarios (Demarini, 2017).

Otro modelo de composición es el modelo de procesador de textos dado a conocer por Dijk (1980) quien tomó como base la psicología cognitiva, que plantea la codificación y decodificación a través de las operaciones mentales. En este modelo, se cuentan tres procesos mentales: la recuperación de las ideas que se tiene en la memoria, reconstrucción de las ideas en base a lo que el escritor sabe de su entorno y la elaboración de las ideas para producir el texto (Dijk, 1980).

La producción de textos se refiere al hecho de dar a conocer lo que se piensa a través del lenguaje tanto oral como escrito. Los especialistas del MINEDU (2015) la definen como una competencia en el que se utiliza varias capacidades, conocimientos propios y recursos que se usan en el momento de redactar, está asociada a la capacidad de escribir.

El acto de escribir tiene tres procesos básicos: (a) cuando se hacen planes se esquematiza mentalmente o por escrito lo que se desea escribir y cómo se procederá, se plantean objetivos, se organizan los datos que están en la memoria y se buscan datos nuevos; (b) en el proceso de redactar, se transforma el esquema que se tenía en un discurso entendible, redactado de acuerdo a las normas de la lengua, considerando las propiedades del texto y el contexto, buscando representar lo más claro posible lo que se esquematizó al principio y (c) en el proceso de revisión, el escritor debe comparar su redacción con lo que planificó y de acuerdo a ello, lo mejora u orienta hacia el objetivo planteado inicialmente (Cassany et al., 2008).

Para que un texto se considere bien redactado debe tener ciertas propiedades: (a) unidad, es decir, ser coherente, completo y tener un tema central;

(b) adecuación, referido a la intención y propósito; (c) división, a unidades definidas, esto es, la organización de texto; (d) orden lógico, referido a una secuencia coherente y (e) cohesión, a que todos los elementos (oraciones y párrafos) deben estar relacionados a través de referentes y conectores (Carneiro, 2015).

Luego de precisar en qué consiste la producción de textos, corresponde ahora delimitar el texto argumentativo; dado que existen varios tipos de textos: narrativos, descriptivos, dialogal, expositivos y argumentativos; cada uno con sus características particulares (Martins et al., 2018). Considerando los objetivos de nuestra investigación, en los siguientes párrafos profundizaremos sobre el texto argumentativo.

Carrascal & Mori (2011) señalaron que los niños primero aprenden a defender sus opiniones y luego a redactar argumentos, por ser una actividad cognitiva difícil. La argumentación es utilizada en variados textos escritos, por ello, Shin (2019) aseveró que en la producción de textos es necesario que el docente domine literatura y prosodia evaluativa.

Desde la perspectiva de Carneiro (2015), en el texto argumentativo se da a conocer una posición frente a una determinada situación o tema, tiene por finalidad dar una opinión para convencer a los demás; se organiza teniendo como eje principal el juicio y la postura que se tiene respecto de algún tema polémico, la misma que se defenderá a través de razones o argumentos. En esa línea, Martín-Laguna & Alcón-Soler (2018) señalaron que la capacidad de imaginar los pensamientos de los demás, es una habilidad humana notable, y ese don es esencial para que los estudiantes reconozcan puntos de vista alternativos al escribir textos argumentativos. Ciertamente, la argumentación está presente en nuestra vida diaria.

Sobre las estrategias discursivas, Zambrano-Valencia et al. (2016) plantearon cinco frentes estratégicos: a) la configuración de la disponibilidad de: argumentar desde la estructura; b) el reconocimiento de la fuente: argumentar desde la autoridad; c) el recurso de la definición: argumentar desde la versatilidad; d) el uso de la analogía: argumentar desde la proximidad, y f) el valor de la discusión: argumentar desde la distancia.

Lo Cascio (1998) señaló que un texto argumentativo busca convencer al lector sobre un determinado tema controversial; para ello, el texto debe presentar

una tesis explícita, un protagonista (ilocucionario) que presente los argumentos, un antagonista (perlocucionario) real o imaginario a quién convencer, razonamientos sustentados en argumentos, datos o hechos y una conclusión que sintetice el tema y los argumentos expuestos.

Todo texto argumentativo presenta una estructura que va a permitir organizar las ideas de manera didáctica y entendible (Carneiro, 2015). Su estructura contiene tres elementos: (a) la tesis, que evidencia la posición del escritor frente a un asunto o problema que pretende desarrollar, ella debe estar expresada de manera entendible y exacta; (b) la argumentación, en esta parte el escritor debe dar razones a partir de hechos y circunstancias reales y fundamentarlas utilizando fuentes válidas para reforzar sus ideas y (c) la conclusión, es la parte que se encuentra al final del texto, el escritor puede parafrasear la tesis o dar una nueva información a partir de los argumentos dados (Carneiro, 2015).

Para una mejor interpretación y composición textual, Dijk (1980) planteó tres niveles estructurales del texto: la superestructura, macroestructura y microestructura. En los siguientes párrafos se explican cada uno de ellos.

La superestructura o estructura esquemática es una abstracción que se materializa mediante categorías propias de los diferentes tipos de textos; son esquemas abstractos que orientan la construcción de párrafos en función al tipo de texto (Dijk, 1980). Constituye la forma de configuración gráfica y enunciativa de los textos; si el lector conoce la organización (esqueleto), puede comprenderlo mejor (Puente et al., 2019; Rodríguez, 2017). Está relacionado con el esquema textual, con la forma global del discurso, que permiten identificarlo con mayor acierto (Vargas & Zúñiga, 2018).

Para Dijk (1980), la macroestructura es el conjunto de enunciados estructurados de forma coherente, jerárquica, clara y precisa para desarrollar una temática en un texto. Considera el rol de las macroposiciones, proposiciones que se cohesionan linealmente para desarrollar un tema en común, considerando para ello, las macroreglas de supresión, generalización y construcción (Dijk, 1980). En esa línea, Cabezas (2019) indicó que es la adición de enunciados que contienen la información esencial de un texto y otorga unidad semántica, que permite al lector abstraer la idea global del texto.

La microestructura, está conformada por las unidades discursivas que componen los enunciados, actúa en el nivel de las significaciones locales; en la estructura de las oraciones, la conexión y cohesión que existe entre ellas; donde los marcadores textuales, los conectores y otros elementos como los signos de puntuación, forman parte de ella (Dijk, 1980). Conlleva a las conexiones de las palabras, oraciones y proposiciones; tiene que ver con el modo de construcción y conexión de palabras y oraciones en el texto en su forma lineal; es decir, comprende la identificación y organización de las palabras en ideas elementales o proposiciones (Dijk, 1980).

Por lo expuesto, es oportuno precisar que el presente estudio, se enmarcó dentro de los postulados de Lo Cascio quien consideró el texto argumentativo como una forma de composición textual caracterizado por el predominio de secuencias argumentativas. Asimismo, los tres niveles estructurales del texto: la superestructura, macroestructura y microestructura de Dick, que fueron las dimensiones de la variable dependiente producción de textos argumentativos.

En cuanto a los modelos teóricos y principales enfoques que explican el trabajo colaborativo virtual, estos son planteados por diversos autores que se explica a continuación.

Para Reátegui (1995) el constructivismo se opone al aprendizaje memorístico, al estudiante receptivo y pasivo; considerándolo un activo constructor de su aprendizaje mediante la transformación, revisión, y reestructuración de sus conocimientos. El constructivismo está consolidado con los aportes de disciplinas cognitivas que tratan el tema educativo, tales como la teoría de los estadios psicogenéticos de Piaget, la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría sociocultural de Vygotsky entre otros. Todos coinciden en el rol determinante del discente en la construcción de su aprendizaje (Reátegui, 1995).

El constructivismo distingue el aprendizaje como un proceso donde el discente construye vivamente ideas nuevas o juicios partiendo de sus saberes previos y los nuevos (Vygotsky, 1979). La teoría sociocultural de Vygotsky presenta grandes beneficios, siendo dos los principales: a) los discentes trabajan para esclarecer sus ideas y socializar sus conclusiones y (b) brinda oportunidades para producir lo que aprendieron (Rodríguez et al., 2009), dicho de otro modo, el aprendizaje se construye a partir de intentos, experiencias y prácticas sociales.

Piaget y Ausubel teóricos cognitivos, sostuvieron que aprender era el resultado de desequilibrios en el entendimiento de un discente y que el entorno era primordial en este proceso (Rodríguez et al., 2009). Esta teoría fue formalizada por (Piaget, 1999) quien planteó que mediante la acomodación y asimilación los sujetos fabrican nuevos conocimientos a partir de las pericias. En esa dirección, Ausubel (1973) sostuvo que el aprendizaje significativo se logra al relacionar los saberes previos con los nuevos conocimientos. En otras palabras, la teoría constructivista plantea que el conocimiento no es una emulación de la realidad, sino una construcción del sujeto, partiendo de sus conocimientos previos.

Se han tomado estudios sobre el desarrollo del aprendizaje en entornos virtuales; cuyos resultados son de gran avance porque permiten conocer cómo funciona el desarrollo cognitivo en el aprendiz, existiendo gran compatibilidad entre la tecnología y el aprendizaje (Rodríguez et al., 2009).

Siemens (como se citó en Solórzano y García 2016) planteó que en la teoría del conectivismo, el conocimiento se expande mediante redes de conexiones y considera el aprendizaje como la capacidad de construir, crear y navegar en redes de información; están estructurados para el desarrollo de competencias donde el estudiante colabora, comparte información y pueda trabajar en contextos formales o informales.

Mattar (2018) denominó al conectivismo aprendizaje distribuido que contiene una visión educativa, aplicable en estudios masivos y abiertos en línea, que va más allá de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) de Vygotsky, porque adhiere herramientas tecnológicas que permiten aprendizajes fuera de las personas, es decir, el aprendizaje almacenado y mediado por la tecnología.

Los participantes en una red de aprendizaje realizan diversidad de actividades tales como: compartir experiencias y conocimiento, trabajar colaborativamente, formar equipos de trabajo y comunidades para debatir sobre temas diversos, recibir y dar apoyo a otros participantes, evaluar a otros usuarios y autoevaluarse, explorar en la web para conseguir recursos y compartirlos con los demás (Peña-Pérez et al., 2020). La colaboración es una peculiaridad de vida personal donde los sujetos se encargan de sus actividades y de la forma cómo aprenden, por ello, se están explorando cada vez más los entornos virtuales de colaboración (Peña-Pérez et al., 2020; Roupé et al., 2020).

El enfoque del trabajo colaborativo a través de las TIC es una estrategia didáctica que desarrolla el aspecto social, fomenta las habilidades comunicativas y el trabajo en equipo. En una relación colaborativa, los integrantes de un equipo saben que alcanzarán aprendizajes solo si sus compañeros también aprenden; dicho de otro modo, aprenden unos de otros (Fidalgo-Blanco et al., 2015).

El trabajo colaborativo presenta muchos beneficios para los estudiantes: (a) académicos, porque ayuda a construir el conocimiento poniendo en acción los procesos mentales, (b) sociales, ya que permite la interacción entre estudiantes para lograr aprendizajes en un ambiente de comprensión y ayuda mutua y (c) psicológicos, porque al interactuar y lograr aprendizajes, mejoran su autoestima y desarrollan actitudes positivas (Conole, 2016).

Revelo-Sánchez et al. (2018) definieron el trabajo colaborativo como un proceso en el cual la persona aprende interactuando con sus compañeros, contrastando sus ideas en la búsqueda de construcción de nuevos conocimientos; potencia la interrelación social fundamentada en el diálogo y la escucha entre sus integrantes Implicando que las actividades de aula superen el aprendizaje memorístico y mecánico. Así pues, Wilson & Cole (1994) indicaron que es un modelo de aprendizaje interactivo donde los estudiantes, al construir sus conocimientos de manera conjunta, unen sus esfuerzos, habilidades y competencias para conseguir las metas propuestas

Cuando se habla de trabajo colaborativo virtual, es relevante distinguir la intervención de los educadores a través de tres estrategias principales: autoritaria, orquestadora y desencadenante, que surgen en las interacciones maestro-alumno que se ocupan de cuestiones conceptuales, procedimentales, tecnológicas, conductuales y motivacionales. Asimismo, la organización de los equipos, donde la interacción no es jerarquizada, no hay imposición, prevalece la argumentación para convencer (Kajamaa et al., 2020).

Johnson, Johnson, & Holubec (como se citó en Soto et al., 2013) consideraron cinco elementos básicos del aprendizaje colaborativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, aprendizaje de habilidades sociales y evaluación grupal. No obstante, estos elementos se aplican a entornos presenciales; por ello, Soto et al. (2013) plantearon cuatro dimensiones que se adaptan a ambientes virtuales de aprendizaje: El

primero, la interdependencia positiva, que lo definen como la relación mutua entre los integrantes, la responsabilidad individual y grupal para el logro de la actividad planteada. El segundo, las habilidades sociales de comunicación, lo relacionan con la argumentación y contraargumentación, en el sentido de que el trabajo es grupal y se discute para tomar decisiones, todo ello, en un marco del respeto. El tercero, el intercambio de información, que hace referencia al modo cómo los sujetos deciden compartir los materiales y ponerlos al servicio del equipo y a cómo ellos se enfrentan a las divergencias de ideas para asegurar los objetivos. Finalmente, las habilidades digitales, relacionadas con el dominio y selección de variados recursos tecnológicos que favorecen el aprendizaje colaborativo virtual (Soto et al., 2013).

En la virtualidad, tanto el docente como los estudiantes interactúan y desarrollan actividades utilizando las herramientas a su alcance y discente disfruta cuando tiene varios tipos de recursos en un lugar conveniente; su adaptación a la era digital hace que se conviertan en los principales protagonistas (Basher, 2017). Por su parte, Ubilla et al. (2020) explicó que el entorno virtual ofrece mayores oportunidades para la colaboración y la producción de conocimientos en interacción con otros miembros de su equipo e incrementa las posibilidades para aprender, lo que a veces no se da en el trabajo presencial, pues al apoyarse en la tecnología, mejoran la calidad del producto a presentar porque sienten que su contribución es valorada

Las principales utilidades que nos brindan las TIC son la comunicación sincrónica, la comunicación asincrónica, las aplicaciones compartidas, la transferencia de datos, la convocatoria y la navegación compartida (Hurst, 2020). Por su parte, Basilotta y Herrada (2013) señalaron que las aplicaciones que son empleadas para fines académicos, que se encuentran dentro de las TIC, reciben el nombre de herramientas digitales. Seguidamente, la lista de herramientas que fueron empleadas en la aplicación del programa.

Tabla 1*Herramientas Digitales Colaborativas*

Herramientas Colaborativas	Concepto/ Descripción
Google Classroom	Permite desarrollar gestión de lo que acontece en el aula de forma online colaborativa, integrando varios recursos (Hameed Albashtawi & Bader Al Bataineh, 2020). Esta plataforma es segura para los estudiantes y muy útil para el docente en cuanto a variedad de funciones: crear clases, repartir deberes, calificar, enviar comentarios para acceder a ella se debe estar asociado a una cuenta en Gmail (Kraus et al., 2019).
Google Drive	Permite compartir archivos y carpetas para que otros puedan ver, descargar o realizar un trabajo colaborativo en línea (UNESCO, 2020) .
Documentos de Google	Permite colaborar con varias personas en documentos; redactar o modificar desde cualquier lugar. El docente puede realizar observaciones (UNESCO, 2020).
Zoom	Permite la reunión sincrónica en línea para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Sus funciones como realizar anotaciones, encuestas, compartir archivos, uso compartido de video, documentos y pantalla facilitan el trabajo colaborativo; además, la sesión puede grabarse (UNESCO, 2020). Sus salas de trabajo o mini salas facilitan el trabajo colaborativo.
Padlet	Permite redactar textos, revisar los trabajos de otros grupos, funciona como un mural o pizarra compartida (UNESCO, 2020).

Nota: Elaboración propia.

El programa “Argumentando en línea” tuvo como finalidad desarrollar un conjunto de estrategias de trabajo colaborativo virtual para desarrollar la producción de textos argumentativos mediante herramientas colaborativas como las señaladas en la tabla 1.

Un programa es un proceso sistemático que evita la improvisación; es planificado, permite la selección y organización de capacidades, métodos, procedimientos, entre otros, con el propósito de generar aprendizajes significativos (MINEDU, 2013). Es una actividad intencional, preventiva, remedial, con sustento teórico encaminado a alcanzar metas en respuesta a carencias encontradas en un grupo; su planificación y ejecución se centra en el educando (MINEDU, 2013).

El trabajo colaborativo a través de herramientas digitales ofrece grandes ventajas porque permite el aprendizaje interactivo, compartir conocimientos, el diálogo entre los estudiantes, el desarrollo individual y la interacción social (Flores-

Cueto et al., 2020). Bajo este contexto de aislamiento social, es importante que los docentes establezcan estrategias de colaboración para mejorar los procesos de aprendizaje empleando de manera adecuada los recursos virtuales.

El marco conceptual está constituido por los siguientes términos:

- **Constructivismo:** la teoría pedagógica que plantea que el conocimiento no es una emulación de la realidad, sino una construcción del sujeto, partiendo de sus conocimientos previos (Vygotsky, 1979).
- **Conectivismo:** teoría afirma que el conocimiento se expande mediante redes de conexiones y considera el aprendizaje como la capacidad de construir, crear y navegar en redes de información (Solórzano y García, 2016).
- **Herramientas digitales:** son las aplicaciones empleadas para fines académicos, que se encuentran dentro de las TIC (Basilotta y Herrada, 2013).
- **Macroestructura:** es el conjunto de enunciados estructurados de forma coherente, jerárquica, clara y precisa en un texto para desarrollar una temática (Dijk, 1980).
- **Microestructura:** tiene que ver con el modo de construcción y conexión de palabras y oraciones en el texto en su forma lineal; es decir, comprende la identificación y organización de las palabras en ideas elementales o proposiciones (Dijk, 1980).
- **Producción de texto:** es una competencia en el que se utiliza varias capacidades, conocimientos propios y recursos que se usan en el momento de redactar, está asociada a la capacidad de escribir (MINEDU, 2015)
- **Superestructura:** o estructura esquemática es una abstracción que se materializa mediante categorías propias de los diferentes tipos de textos; son esquemas abstractos que orientan la construcción de párrafos en función al tipo de texto (Dijk, 1980).
- **Texto:** definido como un tejido de ideas, donde se entretajan niveles de significación, expresión y el fonológico. Es decir, se construye lingüísticamente y se materializa como expresión oral o escrita (Iglesias et al., 2019).
- **Texto argumentativo:** busca convencer al lector sobre un determinado tema controversial. Presenta una tesis explícita, un protagonista que presente

los argumentos, un antagonista real o imaginario a quién convencer, razonamientos sustentados en argumentos, datos o hechos y una conclusión que sintetice el tema y los argumentos expuestos (Lo Cascio, 1998).

- El trabajo colaborativo es un proceso en el cual la persona aprende interactuando con sus compañeros, contrastando sus ideas en la búsqueda de construcción de nuevos conocimientos; potencia la interrelación social fundamentada en el diálogo y la escucha entre sus integrantes Implicando que las actividades de aula superen el aprendizaje memorístico y mecánico (Revelo-Sánchez et al., 2018).

III. METODOLOGÍA

Luego de exponer el marco teórico del estudio, se describirá la metodología que se empleó durante la investigación:

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo porque se empleó el análisis estadístico y el tipo de investigación fue aplicada. Al respecto, Hernández et al. (2014) indicaron que tiene por objetivo la resolución de problemas, también se le conoce como investigación activa, práctica, empírica o dinámica ya que reconoce sus hallazgos y aportes teóricos para brindar la solución de problemas con el objetivo de impactar en el beneficio de la sociedad. El nivel fue explicativo, porque su propósito es explicar las causas que originaron su efecto (Soto, 2014).

El diseño de estudio fue experimental porque frente al problema existente de escasa producción de textos argumentativos, se evaluó la influencia del programa “Argumentado en línea” a través del trabajo colaborativo virtual, presentado como una alternativa para optimizar la redacción del discurso escrito de los grupos estudiados. Siendo el estudio cuasi-experimental por la aplicación a cuatro grupos intactos considerando el modelo Solomon distribuido en cuatro grupos: dos controles y dos experimentales. Dos fueron sometidos a la pre-prueba (uno del grupo control y otro del grupo experimental) y a todos los grupos se les administraron la pos-prueba. Siendo una ventaja ya que el investigador puede verificar los posibles efectos de las pre pruebas sobre las post pruebas (Hernández et al., 2014).

RG ₁	0 ₁	X	0 ₂
RG ₂	0 ₃	-	0 ₄
RG ₃	-	X	0 ₅
RG ₄	-	-	0 ₆

0₁ y 0₃ = Pre test

0₂, 0₄, 0₅ y 0₆ = Post test

X = Programa

_ = Sin programa.

3.2 Variables y operacionalización

3.1.1 Variable independiente 1. Trabajo colaborativo virtual

Definición conceptual: El trabajo colaborativo es un proceso en el cual la persona aprende interactuando con sus compañeros, contrastando sus ideas en la búsqueda de construcción de nuevos conocimientos; potencia la interrelación social fundamentada en el diálogo y la escucha entre sus integrantes Implicando que las actividades de aula superen el aprendizaje memorístico y mecánico (Revelo-Sánchez et al., 2018).

3.1.2 Variable dependiente 2. Producción de textos argumentativos

Definición conceptual: La producción de textos argumentativos busca convencer al lector sobre un determinado tema controversial; donde un protagonista presenta los argumentos a un antagonista real o imaginario a quién convencer con razonamientos sustentados en argumentos, datos o hechos y una conclusión que sintetice el tema y los argumentos expuestos (Lo Cascio, 1998). Los textos argumentativos están sujetos a una estructura discursiva llamada superestructura que contiene tesis, argumentos y conclusión; una macroestructura que organiza los temas y subtemas considerando los mecanismos de cohesión y coherencia, y por último, la microestructura, encargada de las estructuras gramaticales, la ortografía y empleo del vocabulario (Dijk, 1980).

Definición operacional: Se aplicó una rúbrica de producción de textos argumentativos, la cual estuvo constituida por 20 criterios y evaluó las dimensiones superestructura, macroestructura y microestructura (ver anexo 1).

3.3 Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

Población: Para Kerlinger y Lee (citado en Soto, 2014) la población es el conjunto de componentes que tienen características similares apropiadas para el interés de estudio del investigador; motivo por el cual serán implicadas en las hipótesis de la investigación. La población estudiantil estuvo conformada por 140 discentes del cuarto año de secundaria.

Muestra: Para Hernández et al. (2014) la muestra es un subgrupo, un subconjunto de la población caracterizado por pertenecer a una población determinada. Siendo la muestra del estudio, intencionada, porque el investigador selecciona los individuos debido a las características del estudio (Hernández et al., 2014). La muestra fue de 100 participantes. Este grupo contó con cuatro secciones “A” (25), “B” (25), “C” (25) y “D” (25).

Muestreo: En relación al muestreo, Sánchez et al. (2018) indicaron que la muestra de individuos es extraída de una población por sistema de muestreo probabilístico o no probabilístico. Para Hernández et al. (2014) es no probabilístico cuando el investigador selecciona la muestra basado en la subjetividad y considerando los factores de su investigación. En el caso de este estudio, como ya se explicó líneas arriba, se trata de un muestreo no probabilístico y de tipo intencional porque no se aplicó ninguna fórmula ni procedimiento estadístico.

Criterios de inclusión.

- Estudiantes de cuarto año de secundaria.
- Estudiantes con asistencia regular
- Estudiantes con conectividad
- Estudiantes que participan por el Google Classroom

Criterios de exclusión

- Estudiantes sin conectividad
- Estudiantes que no participan por el Google Classroom

Unidad de análisis: Azcona et al. (2013) lo definieron como el “Tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado” (p. 70). En ese sentido, el estudio estuvo conformado por cada uno de los estudiantes de la investigación.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En la investigación se empleó la técnica de la redacción. Sánchez et al. (2018) explicaron que la técnica está orientada mayormente a obtener y transformar información valiosa para la solución de determinados problemas de conocimiento y que toda técnica presenta un instrumento de aplicación.

En esa línea, para la variable dependiente producción de textos argumentativos, se aplicó una prueba escrita que fue calificada con una rúbrica de

evaluación. La rúbrica es un registro evaluativo que suele medir de forma gradual las realizaciones que deberán desarrollar los estudiantes y el grado que han alcanzado (Culquicóndor, 2018). Se midió en escala ordinal mediante ítems de no logrado, en proceso, y logrado. La rúbrica que se empleó fue adaptada del instrumento de evaluación de textos expositivos empleado por Cabezas (2019) a producción de textos argumentativos (ver anexo 2).

En cuanto a la validez, se refiere al grado en el que el instrumento o los instrumentos aplicados en la investigación, realmente midan las variables que se pretendan calcular (Hernández et al., 2014). Por ello, se sometió la rúbrica a la validez de contenido mediante el juicio de expertos, quienes fueron docentes con grado de doctor que evaluaron la coherencia interna entre los objetivos, variables, indicadores e ítems del instrumento, considerando la normativa de validación de instrumentos de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo (ver anexo 4).

Asimismo, la consistencia de un instrumento se obtiene mediante la confiabilidad o fiabilidad. Al respecto, Hernández et al. (2014) afirmaron que “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200). Para el presente estudio, por las características del instrumento aplicado, el diseñado fue en escala tipo Likert donde No logrado =1; En proceso =2 y Logrado = 3; se evaluó su confiabilidad a través de la prueba alfa de Cronbach aplicado a un grupo piloto de 20 estudiantes fuera de la muestra (ver anexo 6).

Para la interpretación del valor obtenido del coeficiente alfa de Cronbach se tomó la escala de valores De Vellis (citado por Fernández, 2017). Siendo el coeficiente de Alfa de Cronbach obtenido de 0,866 que mostró que el grado de confiabilidad del instrumento fue muy bueno (ver anexo 6).

3.5. Procedimientos

Para la ejecución de la investigación se siguieron varios pasos. Primero, se solicitó la autorización al director de la I.E. Segundo, se coordinó vía zoom, con el sub director de Formación General y los docentes del área de Comunicación. Tercero, se planificó las fechas para la ejecución del programa “Argumentando en línea”. Cuarto, se congregó a una reunión vía zoom a los padres de familia de los

grupos de control para que brinden facilidades a sus hijos. Quinto, se aplicó el pre test (O_1 y O_3) a los grupos 1 y 2 (Aulas A y B), el mismo que tuvo una duración de 60 minutos. Sexto, se desarrollaron 16 sesiones de aprendizaje con una duración de 90 minutos cada una vía zoom a los grupos 1 y 3. (Aulas A y C). Séptimo, se aplicó el pos test (O_1 , O_2 , O_3 y O_4) a todos los grupos experimental y control (1, 2, 3 y 4) es decir, a las 4 aulas (Aulas A, B, C y D). Finalmente, la información que resultó de la investigación fue recolectada, procesada e interpretada por la investigadora.

La intervención a los grupos experimentales 1 y 3 (Aulas A y C) consistió en la ejecución de un programa con sesiones de aprendizaje del área de Comunicación sobre producción de textos argumentativos a través del trabajo colaborativo virtual. En las sesiones se consideró herramientas colaborativas en línea, para que los participantes desarrollen de manera grupal actividades de redacción. Las actividades de producción textual se iniciaban de manera virtual sincrónica y se continuaba de manera virtual asincrónica, estableciéndose fechas para las entregas de sus producciones.

3.6. Método de análisis de datos

Se consideró la estadística descriptiva e inferencial. Se manejó información con variables ordinales utilizando el SPSS 25, procesados mediante pruebas no paramétricas tales como el estadístico Kruskal Wallis de Chi cuadrado múltiple (análogo al ANOVA) (Berlanga y Rubio, 2012) y para la comparación entre pares se utilizó la prueba U de Mann Whitney (análogo a la prueba T de Student para muestras independientes).

La prueba estadística Kruskal-Wallis es una prueba no paramétrica de comparación de tres o más grupos independientes, ya que las distribuciones de los datos no cumplen los supuestos de la distribución normal y siendo datos clasificados en categorías (ordinales), su fórmula es:

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{j=1}^k \frac{R_j^2}{n_j} - 3(n+1)$$

Dónde:

n = suma de todas las muestras.

R_i = suma de los rangos de la i-esima muestra o grupo.

Para el caso de la prueba estadística U de Mann Whitney, se asignó a cada uno de los valores de las dos muestras su rango para construir (Mann y Whitney, 1947).

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R_1 y R_2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U_1 y U_2 .

Distribución del estadístico

La prueba calcula el llamado estadístico U, cuya distribución para muestras con más de 20 observaciones se aproxima bastante bien a la distribución normal.

La aproximación a la normal, z, cuando tenemos muestras lo suficientemente grandes viene dada por la expresión:

$$z = (U - m_U) / \sigma_U$$

Dónde:

m_U y σ_U son la media y la desviación estándar de U si la hipótesis nula es cierta, y vienen dadas por las siguientes fórmulas:

$$m_U = n_1 n_2 / 2.$$

$$\sigma_U = \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}.$$

3.7. Aspectos éticos

El presente estudio cumplió con todas las normas y protocolos establecidos por la Universidad César Vallejo, respetando los derechos de autoría de las fuentes de investigación. realizando citas y referencias de los autores consultados cumpliendo la normativa vigente APA (American Psychological Association) Asimismo, se contó con la autorización del Director de la I.E. 0086 José María Arguedas para realizar la investigación, el consentimiento informado de los padres

de familia y el asentimiento de los participantes. Además, el instrumento que se aplicó fue certificado y establecido acompañados de su correspondiente fiabilidad antes de ser aplicado a la muestra.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

Resultados durante el pretest y postest

Para la obtención de los resultados estadísticos se determinó qué grupos van a ser los experimentales y cuáles van a ser los de control y, qué grupo experimental y qué grupo de control van a tener medida pre-tratamiento. Esta selección se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Grupos de control y grupos experimentales

Grupo	Formación de Grupos	Medida Pre-tratamiento	Tratamiento Experimental	Medida Pos-tratamiento
Experimental	Aula A	O1	X1	O2
Control	Aula B	O3	-	O4
Experimental	Aula C	-	X1	O5
Control	Aula D	-	-	O6

Nota. SPSS versión 25

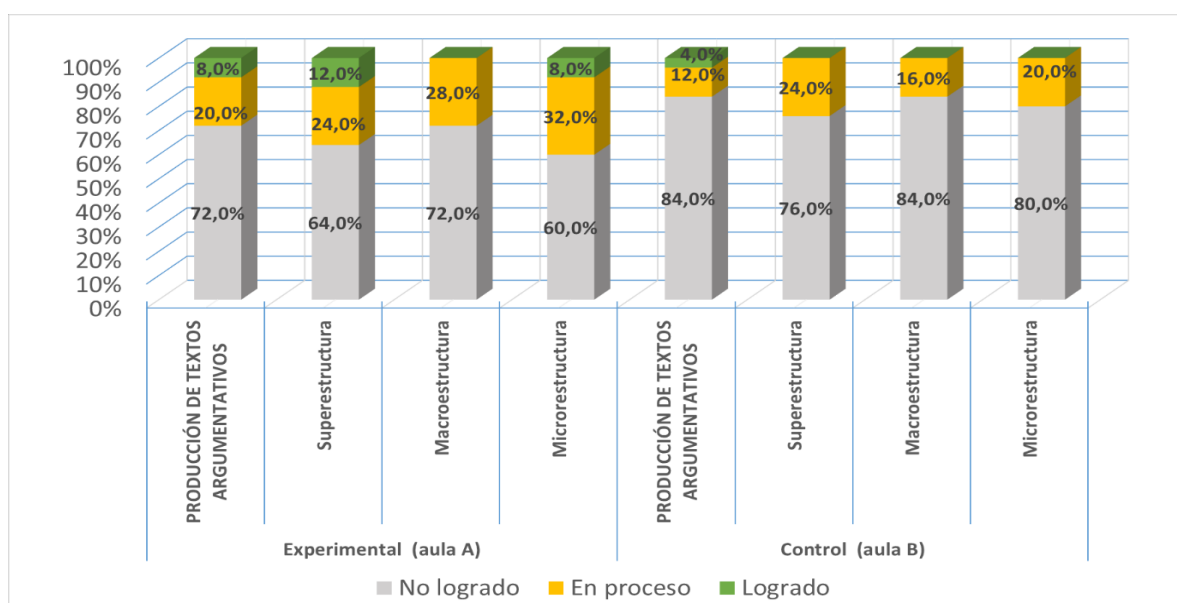
Tabla 3*Comparación de los grupos A y B en el pretest*

			Grupo Aula A	Grupo Aula B	
Producción de textos argumentativos	No logrado	Recuento	18	21	
		% dentro de grupo	72,0%	84,0%	
	En proceso	Recuento	5	3	
		% dentro de grupo	20,0%	12,0%	
	Logrado	Recuento	2	1	
		% dentro de grupo	8,0%	4,0%	
Total		Recuento	25	25	
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%	
Superestructura	No logrado	Recuento	16	19	
		% dentro de grupo	64,0%	76,0%	
	En proceso	Recuento	6	6	
		% dentro de grupo	24,0%	24,0%	
	Logrado	Recuento	3	0	
		% dentro de grupo	12,0%	0,0%	
Total		Recuento	25	25	
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%	
Macroestructura	No logrado	Recuento	18	21	
		% dentro de grupo	72,0%	84,0%	
	En proceso	Recuento	7	4	
		% dentro de grupo	28,0%	16,0%	
	Total		Recuento	25	25
			% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Microestructura	No logrado	Recuento	15	20	
		% dentro de grupo	60,0%	80,0%	
	En proceso	Recuento	8	5	
		% dentro de grupo	32,0%	20,0%	
	Logrado	Recuento	2	0	
		% dentro de grupo	8,0%	0,0%	
Total		Recuento	25	25	
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%	

Nota. SPSS versión 25

Figura 1

Comparación de los grupos A y B en el pretest



Nota. La figura muestra la comparación de grupos en el pretest Aula A y Aula B

La tabla y figura anterior muestran que los grupos que presentaron el pre-test, tanto el grupo experimental (Aula A) como el grupo control (aula B), evidencian que ambos grupos se encuentran en el nivel de No logrado siendo este el nivel predominante en ambos grupos de estudio. Es así que para el grupo experimental se encuentra con 72% de nivel no logrado en la variable Producción de textos argumentativos, frente a 84% del grupo control Aula B.

Para la dimensión Superestructura en el grupo experimental 64% se encuentra en el nivel no logrado frente al 76% del grupo control.

En cuanto a la dimensión Macroestructura el grupo experimental cuenta con 72% en el nivel no logrado, mientras el grupo control presenta 84% de no logrado.

Finalmente, en la dimensión Microestructura el grupo experimental presenta 60% en el nivel no logrado mientras que para el grupo de control el 80% se encuentra en el nivel no logrado.

Con estos resultados se concluye que ambos grupos se encuentran en similares condiciones antes de la aplicación del programa, siendo el requisito principal para la ejecución del mismo.

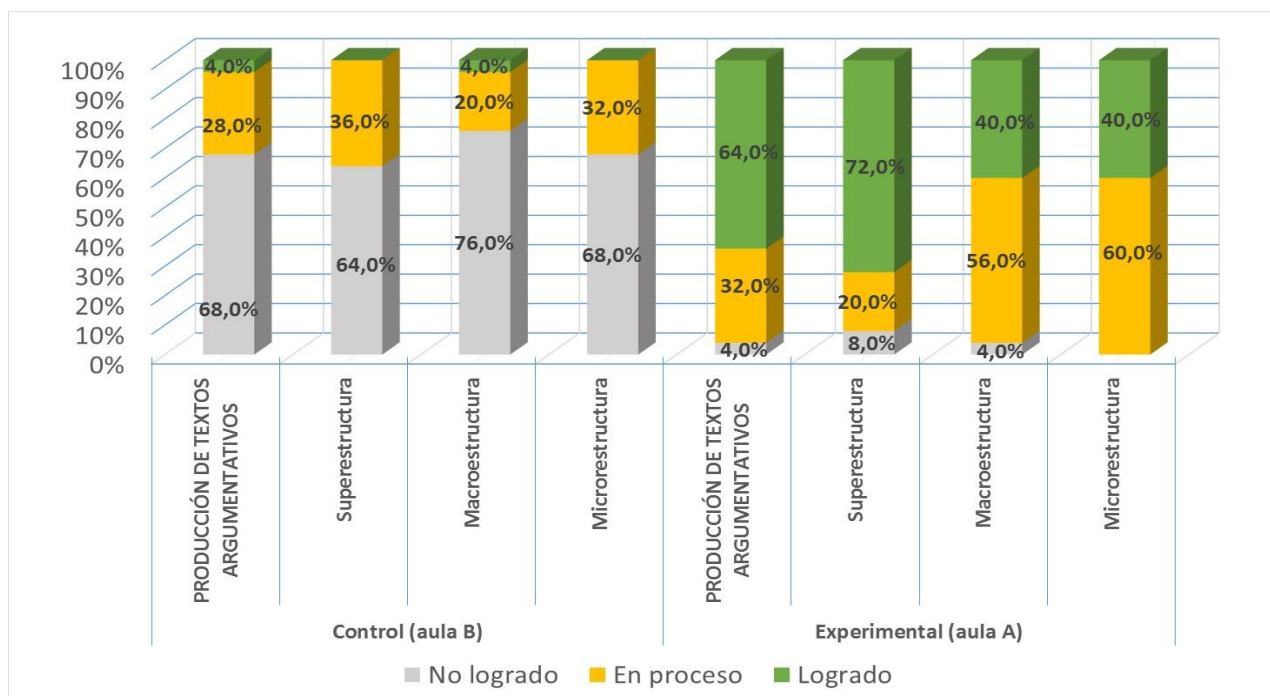
Tabla 4*Comparación de los grupos A y B en el postest*

			Grupo Aula A	Grupo Aula B
Producción de textos argumentativos	No logrado	Recuento	1	17
		% dentro de grupo	4,0%	68,0%
	En proceso	Recuento	8	7
		% dentro de grupo	32,0%	28,0%
	Logrado	Recuento	16	1
		% dentro de grupo	64,0%	4,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Superestructura	No logrado	Recuento	2	16
		% dentro de grupo	8,0%	64,0%
	En proceso	Recuento	5	9
		% dentro de grupo	20,0%	36,0%
	Logrado	Recuento	18	0
		% dentro de grupo	72,0%	0,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Macroestructura	No logrado	Recuento	1	19
		% dentro de grupo	4,0%	76,0%
	En proceso	Recuento	14	5
		% dentro de grupo	56,0%	20,0%
	Logrado	Recuento	10	1
		% dentro de grupo	40,0%	4,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Microestructura	No logrado	Recuento	0	17
		% dentro de grupo	0,0%	68,0%
	En proceso	Recuento	15	8
		% dentro de grupo	60,0%	32,0%
	Logrado	Recuento	10	0
		% dentro de grupo	40,0%	0,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%

Nota. SPSS versión 25

Figura 2

Comparación de los grupos A y B en el postest



Nota. Aulas que presentan pre-test. Datos obtenidos de la tabla 4

La tabla y figura anterior muestran diferencias entre los niveles de logros encontrados en el pos-test en los grupos a los cuales se le aplicó la prueba previa (pre-test), se evidencia que es el grupo experimental los que presentan mejores niveles de logro en cuanto a la variable Producción de textos argumentativos con solo 8% con nivel no logrado, 32% en proceso y 64% con niveles de logro. Además, en la dimensión Superestructura el 8% se encuentra en no logrado, 20% en proceso, y 72% con nivel logrado, para el caso de la dimensión Macroestructura 4% se encuentra en el nivel no logrado, 56% en proceso y 40% presenta niveles de logrado, por último, en la dimensión Microestructura el 60% presenta niveles en proceso y un 40% se encuentra en el nivel logrado.

Estos primeros resultados nos dan el primer acercamiento del éxito del programa aplicado en el grupo experimental (Aula A) evidenciando la no influencia de factores externos ajenos a este como la prueba previa.

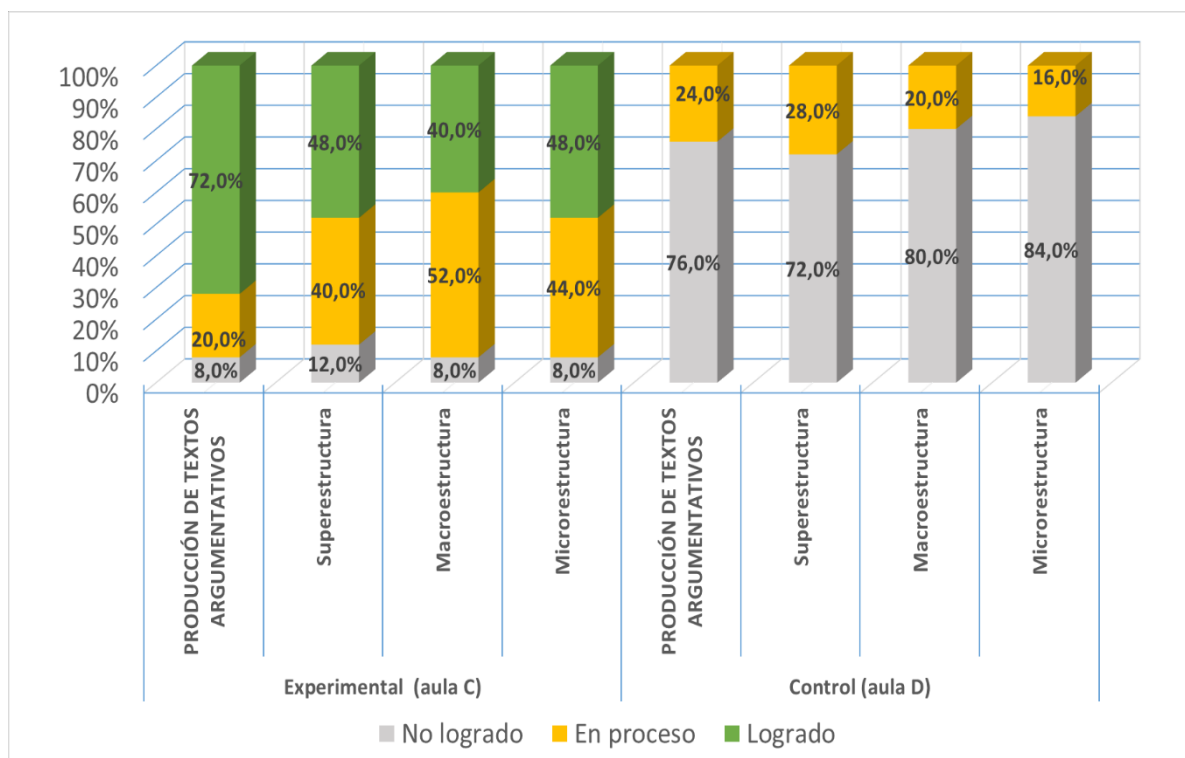
Tabla 5*Comparación de los grupos C y D en el postest*

			Grupo Aula C	Grupo Aula D
Producción de textos argumentativos	No logrado	Recuento	2	19
		% dentro de grupo	8,0%	76,0%
	En proceso	Recuento	5	6
		% dentro de grupo	20,0%	24,0%
	Logrado	Recuento	18	0
		% dentro de grupo	72,0%	0,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Superestructura	No logrado	Recuento	3	18
		% dentro de grupo	12,0%	72,0%
	En proceso	Recuento	10	7
		% dentro de grupo	40,0%	28,0%
	Logrado	Recuento	12	0
		% dentro de grupo	48,0%	0,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Macroestructura	No logrado	Recuento	2	20
		% dentro de grupo	8,0%	80,0%
	En proceso	Recuento	13	5
		% dentro de grupo	52,0%	20,0%
	Logrado	Recuento	10	0
		% dentro de grupo	40,0%	0,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Microestructura	No logrado	Recuento	2	21
		% dentro de grupo	8,0%	84,0%
	En proceso	Recuento	11	4
		% dentro de grupo	44,0%	16,0%
	Logrado	Recuento	12	0
		% dentro de grupo	48,0%	0,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%

Nota. SPSS versión 25

Figura 3

Comparación de los grupos C y D



Nota. Grupos que no presentan pretest. Datos obtenidos de la tabla 5

Mediante los resultados de la tabla y figura anterior se concluye que son los estudiantes del grupo experimental que no recibieron el pretest los que presentan mayores niveles de logro (aula C) frente al aula de control (D), es así que los primeros presentaron en la variable Producción de textos argumentativos un 8% en el nivel no logrado, 20% en proceso y 72% presenta nivel logrado. Para el caso de la variable Superestructura el 12% presenta nivel no logrado, 40% en proceso, y 48% en el nivel logrado. La dimensión Macroestructura solo presenta 8% en el nivel no logrado 52% en proceso y 40% con nivel logrado. Finalmente, en la dimensión Microestructura un 8% se encuentra en el nivel no logrado, 44% en el nivel en proceso y un 48% en el nivel logrado. Estos resultados demuestran que la prueba previa no influyó en la mejora de los niveles de logro en la muestra de estudio.

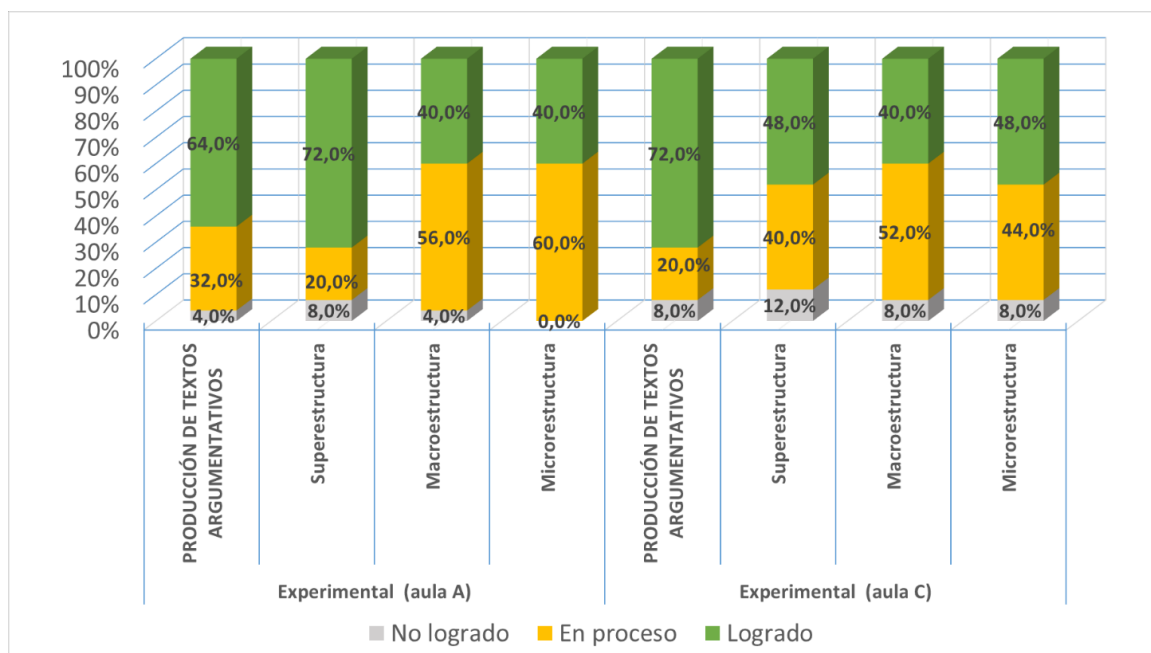
Tabla 6*Comparación de los grupos A y C en el postest*

			Grupo Aula A	Grupo Aula C
Producción de textos argumentativos	No logrado	Recuento	1	2
		% dentro de grupo	4,0%	8,0%
	En proceso	Recuento	8	5
		% dentro de grupo	32,0%	20,0%
	Logrado	Recuento	16	18
		% dentro de grupo	64,0%	72,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Superestructura	No logrado	Recuento	2	3
		% dentro de grupo	8,0%	12,0%
	En proceso	Recuento	5	10
		% dentro de grupo	20,0%	40,0%
	Logrado	Recuento	18	12
		% dentro de grupo	72,0%	48,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Macroestructura	No logrado	Recuento	1	2
		% dentro de grupo	4,0%	8,0%
	En proceso	Recuento	14	13
		% dentro de grupo	56,0%	52,0%
	Logrado	Recuento	10	10
		% dentro de grupo	40,0%	40,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%
Microestructura	No logrado	Recuento	0	2
		% dentro de grupo	0,0%	8,0%
	En proceso	Recuento	15	11
		% dentro de grupo	60,0%	44,0%
	Logrado	Recuento	10	12
		% dentro de grupo	40,0%	48,0%
Total		Recuento	25	25
		% dentro de grupo	100,0%	100,0%

Nota. SPSS versión 25

Figura 4

Comparación de los grupos A y B en el postest



Nota. Información extraída de la tabla 6.

En los resultados obtenidos del procesamiento de los grupos experimentales (Aulas A y C), se evidencian que existen mejoras en sus niveles de logro y esto posiblemente debido a la aplicación del programa en estos grupos.

Es por ello, que para el grupo experimental (Aula A) con prueba previa, sus niveles de logro para la variable Producción de textos argumentativos es de 64%, para la dimensión Superestructura es de 72%, la dimensión Macroestructura tiene un 40% en el nivel logrado y finalmente similar 40% se presenta en la dimensión Microestructura. Para el caso del grupo Experimental Aula C, sin prueba previa, se tiene para la variable Producción de textos argumentativos es de 72%, para la dimensión Superestructura es de 48%, la dimensión Macroestructura tiene un 40% en el nivel logrado y finalmente 48% se presenta en la dimensión Microestructura. Se concluye que la aplicación del programa, con o sin prueba previa mejoran los niveles de logro en la muestra de estudio.

Prueba de normalidad de los datos

H_0 Si $p \geq 0,05$ datos se distribuyen de forma normal.

H_1 Si $p < 0,05$ datos no se distribuyen de forma normal

Nivel de significancia. 5% (0,05)

Estadístico de prueba: El test de normalidad de Shapiro-Wilk es un contraste de ajuste que se utiliza para comprobar si unos datos determinados ($X_1, X_2 \dots X_n$) han sido extraídos de una población normal. Los parámetros de la distribución no tienen por qué ser conocidos y está adecuado para muestras pequeñas ($n \leq 50$).

El estadístico propuesto por Shapiro-Wilk es:

$$W = \frac{D^2}{nS^2}$$

Donde D es la suma de las diferencias corregidas.

Regla de decisión.

$p \geq 0,05$ Los datos se distribuyen de forma normal.

$p < 0,05$ Los datos no se distribuyen de forma normal.

Tabla 7*Prueba de Normalidad*

	Grupo	Shapiro-Wilk		Sig.
		Estadístico	gl	
Producción de textos argumentativos	Aula A	,610	25	,000
	Aula B	,461	25	,000
Superestructura	Aula A	,679	25	,000
	Aula B	,533	25	,000
Macroestructura	Aula A	,565	25	,000
	Aula B	,445	25	,000
Microestructura	Aula A	,706	25	,000
	Aula B	,493	25	,000
Producción de textos argumentativos	Aula A	,671	25	,000
	Aula B	,643	25	,000
	Aula C	,610	25	,000
	Aula D	,533	25	,000
Superestructura	Aula A	,610	25	,000
	Aula B	,610	25	,000
	Aula C	,767	25	,000
	Aula D	,565	25	,000
Macroestructura	Aula A	,729	25	,000
	Aula B	,569	25	,000
	Aula C	,766	25	,000
	Aula D	,493	25	,000
Microestructura	Aula A	,625	25	,000
	Aula B	,590	25	,000
	Aula C	,756	25	,000
	Aula D	,445	25	,000

Nota. SPSS versión 25

En conclusión, para la variable Producción de textos argumentativos y de todas sus dimensiones tanto en el pretest como el postest, demostraron que los datos no se distribuyen de forma normal según el test de Shapiro Wilk con $p=0,000 < 0,05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de normalidad, y la prueba estadística a usarse para la comparación entre grupos deberá ser no paramétrica.

4.2 Análisis Inferencial

Contraste de Hipótesis General

H₀. El trabajo colaborativo virtual no influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19

H₁. El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos con pretest Aula A y Aula B pretest y postest)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n₁ y n₂ son los tamaños respectivos de cada muestra;

R₁ y R₂ es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U₁ y U₂.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H₀

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 8*Valor del Estadístico de Contraste (grupos A y B pretest y postest)*

	Grupo	N	Rango promedio	Suma rangos	de Estadísticos de prueba
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	27,02	675,50	U de Mann-Whitney=274,500 Z= -1,021 P valor = ,307
Pretest	Aula B	25	23,98	599,50	
	Total	50			
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	35,58	889,50	U de Mann-Whitney=60,500 Z= -5,190 P valor = ,000
Postest	Aula B	25	15,42	385,50	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Con respecto a la hipótesis general planteada, se analizaron los datos primero mediante la prueba U de Mann Whitney a los grupos que presentaban el pretest (Aula A y Aula B), obteniéndose el primer parámetro de igualdad de condiciones en los grupos control y experimental que presentan grupo control.

Los resultados demuestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos con el valor Z igual a $Z = -1,021 > -1.96$, y con $pvalor = 0,307 > 0,05$; luego de la aplicación del programa en el grupo experimental (Aula A) se evidencian mejoras significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con el valor Z igual a $Z = -5,190 < -1.96$ y $pvalor = 0,00 < 0,05$; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del estudio.

Estadístico de prueba: Kruskal-Wallis (Comparación de grupos en el postest Aula A, Aula B, Aula C y Aula D)

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{j=1}^k \frac{R_j^2}{n_j} - 3(n+1)$$

Dónde:

n = suma de todas las muestras.

R_i = suma de los rangos de la i-esima muestra o grupo.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 9

Valor del Estadístico de Contraste (cuatro grupos postest)

	Grupo	N	Rango promedio	Estadístico de prueba Kruskal Wallis
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	70,72	Chi-cuadrado=58,603 G _I = 3 P valor = 0,000
	Aula B	25	31,62	
	Aula C	25	71,86	
	Aula D	25	27,80	
	Total	100		

Nota. SPSS versión 25

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan postest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores en sus rangos promedio los grupos del aula A con 70,72 y el aula C con 71,786, lo cual evidencia que el programa ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis (chi cuadrado=58,603 y con pvalor=0,000<0,05).

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que se aplicó el experimento Aula A y Aula C)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R_1 y R_2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U_1 y U_2 .

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 10

Valor del Estadístico de Contraste (grupos A y C postest)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	24,72	618,00	U de Mann-Whitney=293,000 Z= -,463 P valor = ,643
	Aula C	25	26,28	657,00	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

La comparación del postest a las dos muestras a las que se aplicó el programa para conocer si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la producción de textos argumentativos, evidencian que no hay diferencias significativas entre ellas con $p\text{valor} = 0,643 > 0,05$, indicando que la prueba de U de Mann Whitney al no cumplir demuestra que los grupos son homogéneos en el postest de los grupos experimentales sobre el tratamiento concluyendo que el programa fue exitoso.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que no se aplicó el experimento Aula B y Aula D)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R_1 y R_2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U_1 y U_2 .

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 11

Valor del Estadístico de Contraste (grupos B y D postest)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma rangos	Estadísticos de prueba
Producción de textos argumentativos	Aula B	25	26,62	665,50	U de Mann-Whitney=284,500 Z= -,696 P valor = ,486
	Aula D	25	24,38	609,50	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Por último, las comparaciones realizadas a los grupos a los cuales no se le aplicó el programa evidencian que no existen diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos con $p\text{valor} = 0,486 > 0,05$, demostrando que la prueba no satisface las diferencias entre los grupos de estudio de control; por ello, no influye en sus niveles de logros obtenidos.

Por lo tanto, se concluye que: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19

Contraste de Hipótesis específica 1

H₀ El trabajo colaborativo virtual no influye significativamente en la superestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19

H₁. El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la superestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos con pretest Aula A y Aula B pretest y postest)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R_1 y R_2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U_1 y U_2 .

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 12

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 1 (grupos A y B)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba
Superestructura Pretest	Aula A	25	27,36	684,00	U de Mann-Whitney=266,000 Z= -1,125 P valor = 0,261
	Aula B	25	23,64	591,00	
	Total	50			
Superestructura Posttest	Aula A	25	35,74	893,50	U de Mann-Whitney=56,500 Z= -5,280 P valor = 0,000
	Aula B	25	15,26	381,50	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Con respecto a la primera hipótesis planteada, se analizaron los datos primero mediante la prueba U de Mann Whitney a los grupos que presentaban el pretest (Aula A y Aula B), obteniéndose el primer parámetro de igualdad de condiciones en los grupos control y experimental que presentan grupo control.

Los resultados demuestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos, con el valor Z igual a $Z = -1,125 > -$

1.96, y con $p\text{valor}=0,261>0,05$, luego de la aplicación del programa en el grupo experimental (Aula A) se evidencian mejoras significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con el valor Z igual a $Z= -5,280 > -1.96$, y $p\text{valor}=0,00<0,05$; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del programa.

Estadístico de prueba: Kruskal-Wallis (Comparación de grupos en el postest Aula A, Aula B, Aula C y Aula D)

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{j=1}^k \frac{R_j^2}{n_j} - 3(n+1)$$

Dónde:

n = suma de todas las muestras.

Ri = suma de los rangos de la i-esima muestra o grupo.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 13

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 1 (cuatro grupos)

	Grupo	N	Rango promedio	Estadístico de prueba Kruskall Wallis
Superestructura postest	Aula A	25	74,16	Chi-cuadrado=51,474
	Aula B	25	32,60	GI= 3
	Aula C	25	65,44	P valor = 0,000
	Aula D	25	29,80	
	Total	100		

Nota. SPSS versión 25

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan postest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores en sus rangos promedio los grupos del Aula A con 74,16 y el aula C con 65,44, lo

cual evidencia que el programa ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis (chi cuadrado=51,474 y con pvalor=0,000<0,05).

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que se aplicó el experimento Aula A y Aula C)

$$U_1 = n_1n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n1 y n2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 14

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 1 (grupos A y C postest)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba
Superestructura postest	Aula A	25	28,40	710,00	U de Mann-Whitney=240,000
	Aula C	25	22,60	565,00	
	Total	50			Z= -1,618 P valor = 0,106

Nota. SPSS versión 25

La comparación del postest a las dos muestras a las que se aplicó el programa para conocer si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la dimensión superestructura, evidencian que no hay diferencias significativas entre ellas con pvalor= 0,106 >0,05, indicando que la prueba de U Mann Whitney al no

cumplir demuestra que los grupos son homogéneos en el posttest de los grupos experimentales sobre el tratamiento, concluyendo que el programa fue exitoso.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que no se aplicó el experimento Aula B y Aula D)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n1 y n2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 15

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 1 (grupos B y D posttest)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	de Estadísticos de prueba
Superestructura	Aula B	25	26,50	662,50	U de Mann-Whitney=287,500 Z= -,600 P valor = 0,548
	Aula D	25	24,50	612,50	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Por último, las comparaciones realizadas a los grupos a los cuales no se les aplicó el programa evidencian que no existen diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos con $p\text{valor} = 0,548 > 0,05$, demostrando que la prueba no

satisface las diferencias entre los grupos de estudio de control; por ello, no influye en sus niveles de logros obtenidos.

Por lo tanto, se concluye que: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la superestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

Contraste de Hipótesis específica 2

H₀ = El trabajo colaborativo virtual no influye significativamente en la macroestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19

H₁ = El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la macroestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos con pretest Aula A y Aula B pretest y postest)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n1 y n2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H₀

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 16*Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 2 (grupos A y B)*

	Grupo	N	Rango promedio	Suma rangos	de Estadísticos de prueba
Macroestructura pretest	Aula A	25	27,00	675,00	U de Mann-Whitney=275,00 Z= -1,014 P valor = ,311
	Aula B	25	24,00	600,00	
	Total	50			
Macroestructura posttest	Aula A	25	35,22	880,50	U de Mann-Whitney=69,500 Z= -5,052 P valor = ,000
	Aula B	25	15,78	394,50	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Con respecto a la segunda hipótesis planteada el de evaluar la macroestructura de textos argumentativos en los estudiantes de cuarto grado de secundaria se analizaron los datos primero mediante la prueba U de Mann Whitney a los grupos que presentaban el pretest (Aula A y Aula B), obteniéndose el primer parámetro de igualdad de condiciones en los grupos control y experimental que presentan grupo control.

Los resultados demuestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos, con el valor Z igual a $Z = -1,014 > -1.96$, y $pvalor = 0,311 > 0,05$, luego de la aplicación del programa en el grupo experimental (Aula A) se evidencian mejoras significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con el valor Z igual a $Z = -5,052 < -1.96$ y $pvalor = 0,00 < 0,05$; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del experimento.

Estadístico de prueba: Kruskal-Wallis (Comparación de grupos en el posttest Aula A, Aula B, Aula C y Aula D)

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{j=1}^k \frac{R_j^2}{n_j} - 3(n+1)$$

Dónde:

n = suma de todas las muestras.

Ri = suma de los rangos de la i-esima muestra o grupo.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 17

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 2 (cuatro grupos)

	Grupo	N	Rango promedio	Estadístico de prueba Kruskal Wallis
Macroestructura postest	Aula A	25	71,02	Chi-cuadrado=53,573 GI= 3 P valor = ,000
	Aula B	25	32,14	
	Aula C	25	69,44	
	Aula D	25	29,40	
	Total	100		

Nota. SPSS versión 25

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan postest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores en sus rangos promedio los grupos del Aula A con 71,02 y el aula C con 69,44, lo cual evidencia que el programa ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis (chi cuadrado=53,573 y con pvalor=0,000<0,05).

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que se aplicó el experimento Aula A y Aula C)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n1 y n2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 18

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 2 (grupos A y C postest)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma rangos	de Estadísticos de prueba
Macroestructura postest	Aula A	25	25,80	645,00	U de Mann-Whitney=305,000 Z= -1,65 P valor = ,869
	Aula C	25	25,20	630,00	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

La comparación del postest a las dos muestras a las que se aplicó el programa para conocer si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la dimensión macroestructura, evidencian que no hay diferencias significativas entre ellas con $p\text{valor} = 0,869 > 0,05$, indicando que la prueba de U Mann Whitney al no cumplir demuestra que los grupos son homogéneos en el postest de los grupos experimentales sobre el tratamiento, concluyendo que el programa fue exitoso.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que no se aplicó el experimento Aula B y Aula D)

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Donde:

n_1 y n_2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 19

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 2 (grupos B y D postest)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba
Macroestructura	Aula B	25	26,10	662,50	U de Mann-Whitney=297,500 Z= -,405 P valor = ,686
	Aula D	25	24,90	622,50	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Por último, las comparaciones realizadas a los grupos a los cuales no se les aplicó el programa demuestran que no existen diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos con $p\text{valor} = 0,686 > 0,05$, demostrando que la prueba no satisface las diferencias entre los grupos de estudio de control; por ello, no influye en sus niveles de logros obtenidos.

Por lo tanto, se concluye que: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la macroestructura de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

Contraste de Hipótesis específica 3

H₀ = El trabajo colaborativo virtual no influye significativamente en la microestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

H₁ = El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la microestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos con pretest
Aula A y Aula B pretest y postest)

$$U_1 = n_1n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n1 y n2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 20

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 3 (grupos A y B)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos de prueba
Microestructura pretest	Aula A	25	28,20	705,00	U de Mann-Whitney=245,000 Z= -1,638 P valor = ,102
	Aula B	25	22,80	570,00	
	Total	50			
Microestructura Postest	Aula A	25	35,60	890,00	U de Mann-Whitney=60,,000 Z= -5,296 P valor = ,000
	Aula B	25	15,40	385,00	
	Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Con respecto a la tercera hipótesis, se analizaron los datos primero mediante la prueba U de Mann Whitney a los grupos que presentaban el pretest (Aula y Aula B), obteniéndose el primer parámetro de igualdad de condiciones en los grupos control y experimental que presentan grupo control.

Los resultados demuestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos, con el valor Z igual a $Z = -1,638 > -1.96$, y con $p\text{valor} = 0,102 > 0,05$, luego de la aplicación del programa en el grupo experimental (Aula A) se evidencian mejoras significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con el valor Z igual a $Z = -5,296 > -1.96$, y $p\text{valor} = 0,00 < 0,05$; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del programa.

Estadístico de prueba: Kruskal-Wallis (Comparación de grupos en el postest Aula A, Aula B, Aula C y Aula D)

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum_{j=1}^k \frac{R_j^2}{n_j} - 3(n+1)$$

Dónde:

n = suma de todas las muestras.

Ri = suma de los rangos de la i-esima muestra o grupo.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Tabla 21

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 3 (cuatro grupos)

	Grupo	N	Rango promedio	Estadístico de prueba Kruskal Wallis
Microestructura	Aula A	25	71,50	Chi-cuadrado=58,813 GI= 3 P valor = ,000
	Aula B	25	32,98	
	Aula C	25	70,78	
	Aula D	25	26,74	
	Total	100		

Nota. SPSS versión 25

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan postest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores

en sus rangos promedio los grupos del aula A con 71,50 y el aula C con 70,78, lo cual evidencia que el programa ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis (chi cuadrado=58,813 y con pvalor=0,000<0,05).

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que se aplicó el experimento Aula A y Aula C)

$$U_1 = n_1n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n1 y n2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 22

Valor del Estadístico de Contraste Dimensión 3 (grupos A y C postest)

	Grupo	N	Rango promedio	Suma rangos	de Estadísticos de prueba
Microestructura	Aula A	25	25,10	627,50	U de Mann-Whitney=302,500
	Aula C	25	25,90	647,50	Z= -0,220
	Total	50			P valor = ,825

Nota. SPSS versión 25

La comparación del postest a las dos muestras a las que se aplicó el programa para conocer si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la

dimensión Microestructura, evidencian que no hay diferencias significativas entre ellas con U de Mann Whitney = 302,500 con pvalor= 0,825 >0,05, indicando que la prueba de U Mann Whitney al no cumplir demuestra que los grupos son homogéneos en el postest de los grupos experimentales sobre el tratamiento, concluyendo que el programa fue exitoso.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney (Comparación de grupos a los que no se aplicó el experimento Aula B y Aula D)

$$U_1 = n_1n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Dónde:

n1 y n2 son los tamaños respectivos de cada muestra;

R1 y R2 es la suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

El estadístico U se define como el mínimo de U1 y U2.

Regla de Decisión

Si $p \leq 0.05$ se rechaza H_0

Nivel de Significancia 5% (0,05)

Tabla 23

Valor del Estadístico del Contraste Dimensión 3 (grupos B y D postest)

Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	de Estadísticos de prueba
Microestructura Aula B	25	27,50	687,50	U de Mann-Whitney=262,500 Z= -1,311 P valor = ,190
Aula D	25	23,50	587,50	
Total	50			

Nota. SPSS versión 25

Por último, las comparaciones realizadas a los grupos a los cuales no se le aplicó el programa demuestran que no existen diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos con $p\text{valor} = 0,190 > 0,05$, demostrando que la prueba no satisface las diferencias entre los grupos de estudio de control; por ello, no influye en sus niveles de logros obtenidos.

Por lo tanto, se concluye que: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la microestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

v. **DISCUSIÓN**

En los resultados descriptivos, para las variables se evidenció diferencias entre los niveles de logros encontrados en el posttest en los grupos a los cuales se le aplicó la prueba previa (pretest), se evidencia que es el grupo experimental los que presentan mejores niveles de logro en cuanto a la variable Producción de textos argumentativos con sólo 8% con nivel no logrado, 32% en proceso y 64% con niveles de logro. Además, en la dimensión Superestructura el 8% se encuentra en no logrado, 20% en proceso, y 72% con nivel logrado. Para el caso de la dimensión Macroestructura 4% se encuentra en el nivel no logrado, 56% en proceso y 40% presenta niveles de logro; por último, en la dimensión Microestructura el 60% presenta niveles en proceso y un 40% se encuentra en el nivel logrado. Por tanto, en los primeros resultados dan un primer acercamiento del éxito del programa aplicado en el grupo experimental evidenciando la no influencia de factores externos a este como la prueba previa.

Los resultados concuerdan con el estudio de Soto y Torres (2016) al observar que el grupo experimental dio aceptación favorable hacia el trabajo colaborativo mediante el uso de las TIC, aprovechando el aula virtual para el registro de las actividades ante la limitación del tiempo para realizarlo en el salón, como parte integral de su formación profesional. Del mismo modo, Rodríguez (2017) explicó y midió en una muestra de 64 estudiantes de dos Facultades las variables programa de enseñanza de los elementos cohesivos y escritura de textos argumentativos. En los primeros resultados, aplicación del pre test, el promedio en el grupo control y grupo experimental fue de 12; muy diferente al resultado del post test donde el grupo control fue de 12 y el grupo experimental de 16.

En esa línea, el estudio de Kajamaa et al. (2020) enfatizaron en sus resultados las intervenciones de los maestros fueron iniciadas tanto por los estudiantes como por los docentes; para ello, se identificaron tres estrategias principales de intervención del maestro, a saber, autoritaria, orquestadora y desencadenante, que surgieron en las interacciones maestro-alumno que se ocupaban de cuestiones conceptuales, procedimentales, tecnológicas, conductuales y motivacionales.

En relación a los resultados descriptivos, para las dimensiones, se concluye que son los estudiantes del grupo experimental que no recibieron el pretest los que

presentan mayores niveles de logro (aula C) frente al aula de control (D), es así que los primeros presentaron en la variable producción de textos argumentativos un 8% en el nivel no logrado, 20% en proceso y 72% presenta nivel logrado. Para el caso de la variable Superestructura, el 12% presenta nivel no logrado, 40% en proceso, y 48% en el nivel logrado. La dimensión macroestructura solo presenta 8% en el nivel no logrado, 52% en proceso y 40% con nivel logrado. Finalmente, en la dimensión microestructura un 8% se encuentra en el nivel no logrado, 44% en el nivel en proceso y un 48% en el nivel logrado. Estos resultados demuestran que la prueba previa no influyó en la mejora de los niveles de logro en la muestra de estudio.

Los resultados concuerdan con el estudio de Culquicondor (2018) quien observó y midió en una muestra de 128 estudiantes procedentes de cuarto y quinto grado de educación secundaria, el comportamiento de dos variables: práctica lectora (60,9 nivel bajo) y producción de textos argumentativos (68.8, nivel deficiente), resultados obtenidos a través de un cuestionario y una rúbrica de evaluación respectivamente, estableciendo a través de la prueba rho de Spearman, el grado de relación entre ambas variables.

Los resultados obtenidos del procesamiento de los grupos experimentales (aula A y C) evidencian que existen incrementos en sus niveles de logro y esto posiblemente debido a la aplicación del programa en estos grupos. Es por ello que para el grupo experimental con prueba previa (Aula A) sus niveles de logro para la variable Producción de textos argumentativos es de 64%, para la dimensión superestructura es de 72% la capacidad de imaginar los pensamientos de los demás, es una habilidad humana notable, y este don es esencial para que los estudiantes reconozcan puntos de vista alternativos al escribir ensayos argumentativos. Sin embargo, la evidencia muestra que este don a menudo no es aplicado por los estudiantes en todos los niveles, la dimensión macroestructura tiene un 40% en el nivel logrado y finalmente similar 40% se presenta en la dimensión Microestructura. Para el caso del grupo Experimental Aula C, sin prueba previa, se tiene ara la variable Producción de textos argumentativos es de 72%, para la dimensión superestructura es de 48%, la dimensión macroestructura tiene un 40% en el nivel logrado y finalmente 48% se presenta en la dimensión

Microestructura. Se concluye que la aplicación del programa con o sin prueba previa mejoran los niveles de logro en la muestra de estudio.

En esa misma línea, Atarama (2018) resaltó la evaluación y revisión del texto para el incremento de la planificación y la redacción, logrando nuevas glosas del texto. Teniendo un rol destacado el monitor quien revisa, compara y evalúa para acrecentar las nuevas producciones, obteniendo como resultados mejoras significativas en la redacción de textos argumentativos, en las tres dimensiones que son las mismas de este estudio.

En los resultados inferenciales, de acuerdo a la hipótesis general, el trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19, se analizaron primero los datos mediante la prueba U de Mann Whitney a los grupos que presentaban el pretest (Aula A, Aula B), obteniéndose el primer parámetro de igualdad de condiciones en los grupos control y experimental que presentan grupo control.

Los resultados demuestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos, con $p\text{valor}=0,307 > 0,05$, luego de la aplicación del programa en el grupo experimental (Aula A) se evidencian influencias significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con $p\text{valor}=0,00 < 0,05$; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del experimento lo cual lo invalidaría. Al respecto, Flores-Cueto et al. (2020) acertaron que el ascenso de las TIC ha admitido la invención de entornos de aprendizaje para favorecer la interacción social, logrando de esa manera, reconocer aspectos esenciales para el incremento de actividades colaborativas, en relación a la conformación de los grupos de estudiantes, resaltando que el empleo de la Wiki mejora el aprendizaje colaborativo.

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan posttest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores en sus rangos promedio los grupos del aula A con 70,72 y el aula C con 71,786, lo cual evidencia que el experimento ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis ($\chi^2=58,603$ y con $p\text{ valor}=0,000 < 0,05$. En

comparación del postest a las dos muestras a las que se aplicó el programa para conocer si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la producción de textos argumentativos, evidencian que no hay diferencias significativas entre ellas con U de Mann Whitney = 293,000 con $p\text{valor} = 0,643 > 0,05$, demostrando que la prueba previa no ha tenido algún efecto sobre el tratamiento concluyendo que el programa es exitoso.

En esta línea, Noroozi, et al. (2016) utilizaron un diseño de prueba previa y posterior con 189 estudiantes que fueron asignados a grupos de tres. En los hallazgos revelan que los estudiantes y grupos exitosos difieren en términos de la calidad de sus comentarios que los estudiantes y grupos menos exitosos. Esto implica que cuando los estudiantes se involucran en procesos de retroalimentación de pares de alta calidad, elaborados y justificados, escriben ensayos argumentativos de alta calidad.

Por el contrario, para Limpo & Alves (2018) consideraron que se debe planificar antes de escribir en textos con palabras más largas, producidos a un ritmo mayor. Solo la estrategia de planificación basada en la estructura condujo a un aumento en el número de elementos de argumentación, así como en la capacidad de persuasión y la calidad general de los ensayos. Sin embargo, no hubo indicios de que estas mejoras en los textos finales estuvieran asociadas con cambios en la dinámica de la escritura. En general, el uso de planes basados en estructuras parece ser una forma eficaz y eficiente de mejorar la redacción argumentativa de los estudiantes. Tal como lo afirma también Shin (2019), que en la producción de textos es necesario el dominio del docente sobre literatura y prosodia evaluativa.

En cuanto a los resultados inferenciales, de la hipótesis específica 1: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la superestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19, se analizaron los datos primero mediante la prueba U de Mann Whitney a los grupos que presentaban el pretest (Aula A, Aula B), obteniéndose el primer parámetro de igualdad de condiciones en los grupos control y experimental que presentan grupo control. Los resultados demuestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos, con U de Mann Whitney = 266,000 con $p\text{valor} = 0,261 > 0,05$, luego de la aplicación del programa en el grupo experimental (Aula A) se evidencian influencias

significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con U de Mann Whitney = 56,500 y $p\text{valor}=0,00<0,05$; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del experimento lo cual lo invalidaría.

Tal como lo señalaron Alfonso et al. (2018), que el trabajo colaborativo implementado en entornos digitales favorece el desarrollo de la competencia argumentativa; ello se vio en dos grupos de estudiantes uno que realiza actividades colaborativas en ambientes virtuales de aprendizaje, y otro que realiza actividades pedagógicas convencionales en aulas presenciales, se establece que los estudiantes que conformaron la muestra del grupo experimental exponen creaciones de juicios críticos, posturas reflexivas, discuten situaciones cotidianas de la profesión, realizan una lectura crítica y correlacionan pre saberes conceptuales frente al grupo experimental.

Según Rojas-Londoño y Díaz-Mora (2020) el COVID-19 ha generado cambios relevantes, sobre todo en el sector educación, donde los maestros se vieron obligados a migrar su práctica pedagógica de lo presencial a lo virtual, generando cambios mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para el logro de aprendizajes que permitan al estudiante ser activo constructor de su conocimiento.

En esa línea, Moreno-Correa (2020) afirmó que el COVID-19, más que problema, es una oportunidad favorable para migrar al ambiente virtual, donde el maestro reflexione y se rete en la necesidad de formarse en competencias pedagógicas y tecnológicas, considerando las habilidades de las nuevas generaciones que ya no desean docentes que transmitan conocimientos, sino que den respuesta a sus necesidades y generar cambios, que el mundo exige.

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan postest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores en sus rangos promedio los grupos del aula A con 74,16 y el aula C con 65,44, lo cual evidencia que la aplicación del programa ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis ($\chi^2=51,474$ y con $p\text{valor}=0,000<0,05$).

En la comparación del posttest a las dos muestras a las que se aplicó el programa para conocer si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la producción de textos argumentativos, demuestran que no hay diferencias significativas entre ellas con U de Mann Whitney = 240,000 con p valor= 0,106 >0,05, demostrando que la prueba previa no ha tenido algún efecto sobre el tratamiento concluyendo que nuestro experimento es exitoso. Concordando así con Culquicondor (2018) quien mediante una muestra de 128 escolares de cuarto y quinto año de secundaria, obtuvo los siguientes resultados: la mayoría de estudiantes (78) con bajo nivel de práctica lectora se quedaron en el inicio al momento de producir textos argumentativos (94,9%), evidenciando dificultades al considerar la estructura textual (tesis, argumentación y conclusiones, superestructura), la cohesión (macroestructura) y el vocabulario, estructura gramatical, puntuación, ortografía (microestructura), aspecto que se ratificó al momento de la prueba de hipótesis: Coeficiente de correlación ($\rho = ,695$).

Del mismo modo, Flores et al. (2020) emplearon un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest evaluaron las dimensiones del aprendizaje colaborativo y su interdependencia positiva con la argumentación de textos, superestructura, macroestructura y microestructura, resultando como positivo el uso de la wiki en el proceso de aprendizaje colaborativo en los jóvenes, clara evidencia para concluir que el trabajo virtual mejora la superestructura de los textos argumentativos.

En los resultados inferenciales de la hipótesis específica 2, el trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la macroestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19, se analizaron los datos primero mediante la prueba U de Mann Whitney a los grupos que presentaban el pretest (Aula A, Aula B), obteniéndose el primer parámetro de igualdad de condiciones en los grupos control y experimental que presentan grupo control. Resultados que muestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos, con U de Mann Whitney = 275,000 con pvalor=0,311 >0,05, luego de la aplicación del experimento en el grupo experimental (Aula A) se evidencian mejoras significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con U de Mann Whitney = 69,500 y pvalor=0,00 <0,05; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de

sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del experimento lo cual lo invalidaría.

Al respecto, Galán (2017) corroboró que el trabajo colaborativo se asocia significativamente con la planificación de la producción de textos en los estudiantes ya que permite que los discentes interaccionen, socialicen y se ayuden a desarrollar sus capacidades comunicativas. También se puede señalar, que el discurso escrito es considerado como actividad mental compleja, ya que cuando interrelacionan con sus pares, desarrollan sus habilidades al utilizar técnicas de planificación y textualización al momento de redactar, haciendo un aprendizaje significativo para cada uno de ellos; realizando una producción más cohesionada en referencia a la dimensión macroestructura.

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan postest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores en sus rangos promedio los grupos del aula A con 71,02 y el aula C con 69,44, lo cual evidencia que la aplicación del programa ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis (chi cuadrado= 53,573 y con p valor=0,000<0,05). Con la comparación del postest a las dos muestras a las que se aplicó el programa si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la producción de textos argumentativos, demuestran que no hay diferencias significativas entre ellas con U de Mann Whitney = 305,000 con p valor= 0,165 >0,05, demostrando que la prueba previa no ha tenido algún efecto sobre el tratamiento, concluyendo que el programa es exitoso.

En este sentido, Villarroel et al. (2016) evidenciaron que para escribir textos argumentativos antes y después de entablar un diálogo basado en chat con un compañero que tenía un punto de vista opuesto. Estas están asignadas a una de dos condiciones de meta del discurso argumentativo: discutir para persuadir o argumentar para llegar a un consenso. En esa línea, Yadollahi & Rahumi (2015) en la prueba revelaron que el enfoque de los estudiantes entre la forma y la estructura no fue significativamente diferente si trabajan individualmente o en colaboración (Valor de p = 0,3 para la tarea argumentativa, valor de P = 0,26 para la tarea analítica). Sin embargo, el análisis mostró que el énfasis en la precisión y los significados (valor de p = 0,031 para la tarea argumentativa, valor de p = 0,033)

aumentó cuando trabajaron en grupos. Además, se revelaron que la mayoría de los entrevistados estuvieron de acuerdo en que la redacción y edición en colaboración con sus compañeros fue una experiencia positiva y útil.

Por último, se tiene los resultados inferenciales, en la hipótesis específica 3, el trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la microestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. Los resultados demuestran que ambos grupos no presentan diferencias significativas en sus niveles de logro obtenidos, con U de Mann Whitney = 245,000 con $p\text{valor}=0,102 > 0,05$, luego de la aplicación del experimento en el grupo experimental (Aula A) se evidencian mejoras significativas en sus niveles de logro con respecto al grupo control (Aula B) con U de Mann Whitney = 60,000 y $p\text{valor}=0,00 < 0,05$; esta primera comparación de las 2 muestras con grupo control nos permite conocer el grado de sensibilidad de la medida del pretest si es que verdaderamente influye en los resultados del experimento lo cual lo invalidaría.

Como segundo estadístico obtenido fue la prueba de Kruskal Wallis a los cuatro grupos que presentan postest, se evidenció que existen diferencias significativas entre por lo menos 2 grupos de la muestra teniendo mayores valores en sus rangos promedio los grupos del aula A con 71,50 y el aula C con 70,78, lo cual evidencia que el programa ha tenido resultados en los grupos aplicados, con estadístico Kruskal Wallis ($\chi^2=58,813$ y con $p\text{valor}=0,000 < 0,05$). En el postest a las dos muestras a las que se aplicó el experimento para conocer si alguna de ellas presenta mayores niveles de logro en la producción de textos argumentativos, demuestran que no hay diferencias significativas entre ellas con U de Mann Whitney = 302,500 con $p\text{valor}= 0,825 > 0,05$, demostrando que la prueba previa no ha tenido algún efecto sobre el tratamiento concluyendo que nuestro experimento es exitoso. Resultados que discrepan con el estudio de Zambrano-Valencia et al. (2016) que en sus resultados de estudio, surgieron cinco estrategias validadas en grupos de discusión por pedagogos: a) la configuración de la disponibilidad de: argumentar desde la estructura; b) el reconocimiento de la fuente: argumentar desde la autoridad; c) el recurso de la definición: argumentar desde la versatilidad; d) el uso de la analogía: argumentar desde la proximidad, y f) el valor de la discusión: argumentar desde la distancia.

Concordando con el estudio de Soto y Torres (2016) cuando afirmaron que se vive en una etapa de continuas innovaciones tecnológicas cuya sociedad se encuentra interconectada. Siendo indispensable guiar las participaciones pedagógicas para que los maestros adopten y adapten el empleo de la tecnología en las aulas, y los discentes conozcan los sustentos teóricos y las apliquen en la práctica, estos últimos enfocados en las habilidades de colaboración que demanda la sociedad.

VI. CONCLUSIONES

Seguidamente, se presentan las conclusiones del estudio:

PRIMERA: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19, encontrándose una diferencia significativa entre los niveles de logro de los grupos que presentan pretest con p valor = 0,000 < 0,05; además se evidenció la diferencia significativa de los 4 grupos en el postest con prueba de Kruskal Wallis = 58,600 con p valor = 0,000 < 0,05; por ejemplo, el Aula A en el pretest evidenció un 8% en el nivel logrado y en el postest un 64%, a diferencia del Aula B que presentó en el pretest y postest solo un 4% en ese nivel; por último, la comparación entre los grupos que llevaron el experimento comprobó que la prueba previa no influyó en los resultados obtenidos con p valor = 0,643 > 0,05.

SEGUNDA: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la superestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19, encontrándose una diferencia significativa entre los niveles de logro de los grupos que presentan pretest con p valor = 0,000 < 0,05; además se evidenció la diferencia significativa de los 4 grupos en el postest con prueba de Kruskal Wallis = 51,474 con p valor = 0,000 < 0,05; por ejemplo, en el postest el Aula A presentó un 72% en el nivel logrado; a diferencia del Aula B que evidenció 0 % de logrado; por último, la comparación entre los grupos que llevaron el experimento comprobó que la prueba previa no influyó en los resultados obtenidos con p valor = 0,106 > 0,05.

TERCERA: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la macroestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19, encontrándose una diferencia significativa entre los

niveles de logro de los grupos que presentan pretest con p valor =0,000 <0,05; además, se evidenció la diferencia significativa de los 4 grupos en el posttest con prueba de Kruskall Wallis=53,573 con pvalor = 0,000 <0,05; por ejemplo, el Aula B en el pretest evidenció 0 % en el nivel logrado y el Aula C en el post test evidenció un 40% en el nivel logrado; por último, la comparación entre los grupos que llevaron el experimento comprobó que la prueba previa no influyó en los resultados obtenidos con pvalor= 0,869 > 0,05.

CUARTA: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la microestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19, encontrándose una diferencia significativa entre los niveles de logro de los grupos que presentan pretest con p valor =0,000 <0,05; además, se evidenció la diferencia significativa de los 4 grupos en el posttest con prueba de Kruskall Wallis=58,813 con pvalor = 0,000 <0,05; por ejemplo, el Aula C evidenció en el posttest un 48% en el nivel logrado, a diferencia del Aula D que mostró 0 % en ese nivel; por último, la comparación entre los grupos que llevaron el experimento comprobó que la prueba previa no influyó en los resultados obtenidos con pvalor= 0,825 > 0,05.

VII. RECOMENDACIONES

Al haber finalizado la tesis, se considera importante mencionar las siguientes recomendaciones:

Primera: A los funcionarios y directivos del Ministerio de Educación fortalecer estrategias pedagógicas mediante los gobiernos regionales y gobiernos locales, enfatizando en la escuela básica regular del nivel secundaria para trabajar más en el trabajo colaborativo virtual y la producción de textos argumentativos.

Segunda: A los funcionarios, directivos y especialistas de la Unidad de Gestión de Educación Local N° 5 (UGEL 5) para fortalecer estrategias para el trabajo colaborativo virtual con el apoyo de las TICs, en la producción de textos argumentativos dentro del aula pedagógica, y en este contexto más aún por tratarse de la pandemia COVID-19, mediante la enseñanza virtual.

Tercera: A los directores de las Instituciones Educativas que fomenten estrategias pedagógicas en los entornos virtuales para sus docentes de aula con la finalidad de fortalecer el trabajo colaborativo virtual en vistas de la producción de textos argumentativos mediante el análisis crítico y literario (dimensión superestructura, macroestructura y microestructura) ello contribuirá a mejorar las competencias de los estudiantes.

Cuarta: A las universidades que forman futuros profesionales de educación tomar en cuenta el enfoque por competencias en su enseñanza para fortalecer el trabajo colaborativo virtual y la producción de textos argumentativos mediante estrategias pedagógicas, otorgando herramientas tanto a los docentes como a los investigadores que profundizan más sobre la calidad de la educación.

VIII. PROPUESTA

7.1 Propuesta para la solución del problema

7.1.1 Datos Informativos

- Título del proyecto : Argumentando en línea
- Institución educativa : 0086 “José María Arguedas”
- Lugar : Lima
- Duración : 16 sesiones
- Responsable : Chero Castillo, Rosa Irene

7.1.2 Beneficiarios

- **Directos:** Estudiantes, docentes y directivos
- **Indirectos:** Padres de familia.

7.1.3 Justificación

El proyecto tiene origen en la necesidad de consolidar el aprendizaje de los estudiantes en el área de Comunicación a través de herramientas colaborativas tecnológicas educativas como el padlet, mentimeter, google drive, zoom (mini salas) y teniendo como ventaja su familiaridad con la tecnología, ellos podrán reconocer e identificar fácilmente las funciones de estas herramientas y poner en juego sus habilidades y capacidad de resoluciones de conflictos mediante la producción de diversos tipos de textos escritos.

7.1.4 Descripción de la problemática

En el Perú, el gobierno declaró emergencia sanitaria y además decretó el aislamiento domiciliario que ha impactado a la educación de millones de estudiantes. En ese sentido, el Ministerio de Educación tomó medidas efectivas y una de ellas fue la modalidad no presencial para no detener el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dicha medida resultó muy frustrante para los docentes por el escaso conocimiento de estrategias digitales educativas, ya que los estudiantes forman parte de la generación denominada nativos digitales. Según, Soto Ortiz y Torres (2016) para acortar las brechas el docente debe involucrarse más con el contexto de sus discentes, conocer y aplicar nuevos métodos de enseñanza.

Asimismo, Soto y Torres (2016) afirmaron que se vive en una etapa de incesantes cambios tecnológicos donde la humanidad se encuentra

interconectada progresivamente. Por lo cual, es imperioso guiar las intervenciones pedagógicas para que los pedagogos adopten y adapten el empleo de la tecnología en las aulas. En esa línea, Moreno-Correa (2020) consideró que el COVID-19 debe verse como una gran oportunidad para virar al ambiente virtual donde el pedagogo medite y se trace como meta formarse en competencias tecnológicas. Por esta razón, es tarea del maestro planificar sesiones de aprendizaje incluyendo herramientas colaborativas tecnológicas para que los aprendices interactúen, trabajen motivados y aprendan en equipo.

7.1.5 Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos e indirectos

Impacto de la propuesta en los beneficiarios directos

En la investigación se demostró que el trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19. En ese sentido, la propuesta es que el programa se aplique en todas las secciones de 1ro a 5to de secundaria con el fin de mejorar la producción de textos.

Impacto de la propuesta en los beneficiarios indirectos

Los beneficiarios indirectos serían los maestros. Para ellos, se realizarán talleres en el uso de herramientas colaborativas. La participación de los directivos es necesaria ya que conocerán el programa y promoverán los espacios y tiempo para su ejecución.

7.1.6 Objetivos:

Objetivo General:

Mejorar la producción de textos argumentativos a través del trabajo colaborativo virtual de los estudiantes de la institución educativa 0086 “José María Arguedas”

Objetivo Específico

Capacitar en el uso de herramientas colaborativas virtuales a los docentes de la I.E. 0086 “JMA”

7.1.7 Resultados esperados

Objetivo	Posibles resultados
Mejorar la producción de textos argumentativos a través del trabajo colaborativo virtual de los estudiantes de la institución educativa 0086 “José María Arguedas”	Aplicación del programa a la población estudiantil de la I.E 0086 “José María Arguedas” Los estudiantes elaborarán los retos académicos de manera colaborativa y motivados por el empleo de herramientas digitales en la producción de diversos tipos de textos escritos.
Capacitar en el uso de herramientas colaborativas educativas a los docentes de la I.E. 0086 “JMA”	Favorece el empleo de estrategias de aprendizaje digitales.

7.2 Costos de implementación de la propuesta

La implementación del programa contará con los siguientes recursos:

Humanos:

- Directivos
- Todos los docentes de la institución educativa
- Estudiantes

Materiales

- Servicio de internet.

REFERENCIAS

- Agosto, S. (2011). *El uso del periódico para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la UCM. <https://eprints.ucm.es/14017/>
- Alfonso, J. J., Mancera, L. P., y Cárdenas, Y. (2018). Trabajo colaborativo mediado por las TIC: estrategia para el fomento de la competencia argumentativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 54, 41–55. <https://n9.cl/7u8s>
- Atarama, V. (2018). *Programa “Mentes Críticas y Reflexivas” para mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria, Tambogrande 2018* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV. <https://cutt.ly/NhOsQfD>
- Ausubel, D. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Azcona, M., Manzini, F., y Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación: Aplicación a la investigación en Psicología. *In IV Congreso Internacional de Investigación de La Facultad de Psicología de La Universidad Nacional de La Plata*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45291>
- Basher, S. (2017). The impact of Google classroom application on the teaching efficiency of pre-teachers. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Educación*, 7(2), 45–54.
- Basilotta, V., y Herrada, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 44, 1–13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.44.324>
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Berlanga, V., y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d’Innovació i Recerca En Educació*, 5(2), 101–113. <https://n9.cl/rp9k>
- Cabezas, C. (2019). *Metacognición y producción de textos expositivos en un curso de habilidades lingüísticas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú, 2019* [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Archivo digital.

<https://cutt.ly/rhILGu0>

- Carneiro, M. (2015). *Manual de Redacción Superior*. San Marcos.
- Carrascal, B., & Mori, M. (2011). The Role of Argumentation Schemes in Writing Argumentative Texts. *Revista Iberoamericana de La Argumentación*, 3, 1–15. <http://revistas.uned.es/index.php/RIA/article/view/588>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua* (4a ed.). Paidós.
- Conole, G. (2016). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(2), 1–18. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/2>
- Culquicóndor, R. (2018). *La práctica lectora y su relación con la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Piura, 2017* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://cutt.ly/UhOsKXS>
- Demarini, L. M. (2017). *Efectos del uso de las TIC en la producción de textos argumentativos en estudiantes del 5to. de secundaria de la Institución Educativa N° 1201 Paul Harris - La Victoria – 2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la Universidad de Educación. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1628>
- Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Fernández, L. N. (2017). Diseño, construcción y validación de una escala para medir el cyberbullying en un ambiente laboral. *Fórum Empresarial*, 22(2), 59–84. <https://www.redalyc.org/pdf/631/63154910004.pdf>
- Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32, 1345–1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluceb, M. L., & García-Peñalvoc, Francisco J. Conde, M. Á. (2015). Using Learning Analytics to improve teamwork assessment. *Computers in Human Behavior*, 47, 149–156. <https://sci-hub.se/10.1016/j.chb.2014.11.050>
- Flores-Cueto, J., Garay, R., y Hernández, R. M. (2020). El uso de la wiki y la mejora en el aprendizaje colaborativo. *Propósitos y Representaciones Revista de Psicología Educativa*, 8, 1–10. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.447>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of writing. *College*

- Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://cutt.ly/lhOsCDT>
- Galán, M. (2017). *El trabajo colaborativo y la producción de textos en los estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad autónoma de Ica, año 2017* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Universidad Autónoma de Ica. <https://cutt.ly/UhOKyB8>
- Gasca, A., y Díaz-Barriga, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de Bachillerato. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 73–93. <https://n9.cl/1obw>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>.
- Hameed Albashtawi, A., & Bader Al Bataineh, K. (2020). The Effectiveness of Google Classroom Among EFL Students in Jordan: An Innovative Teaching and Learning Online Platform. *Revista International Journal of Emerging Technologies in Learning I JET*, 15(11), 78–88. <https://cutt.ly/6hOKjwJ>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5a ed.). Mac Graw-Hill.
- Hernandez, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones Revista de Psicología Educativa*, 5(1), 325–347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Hurst, G. A. (2020). Online Group Work with a Large Cohort: Challenges and New Benefits. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2706–2710. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00750>
- Iglesias, T. D., González, A., y Hernández, L. (2019). La progresión temática y la coherencia como criterios textuales en la construcción de párrafos. *Mendive*, 17(2), 293–309. <https://cutt.ly/yhOkAYx>
- Kajamaa, A., Kumpulainen, K., & Olkinuora, H. (2020). Teacher interventions in students' collaborative work in a technology-rich educational makerspace. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 371–386. <https://doi.org/10.1111/bjet.12837>
- Kraus, G., Formichella, M. M., y Alderete, M. V. (2019). El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de

- nivel primario. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 24, 79–90. <https://cutt.ly/HhOKYek>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2018). Effects of planning strategies on writing dynamics and final texts. *Acta Psychologica*, 188, 97–109. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2018.06.001>
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras. Traducción al español de David Casacuberta*. Editorial Alianza.
- Martín-Laguna, S., & Alcón-Soler, E. (2018). Development of discourse-pragmatic markers in a multilingual classroom: A mixed method research approach. *System*, 75, 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.009>
- Martins, M. R., Farias, P. M., & García, I. (2018). The written production of argumentative and dissertation text: a didactic project based on Bakhtin's Philosophy. *ETD-Educação Temática Digital*, 20(2), 518–538. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8647043>
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 201–217. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Ministerio de Educación. (2005). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil del 2004*. MED.
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas del Aprendizaje. Fascículo para la gestión de los aprendizajes en las instituciones educativas Fascículo 1*.
- Ministerio de Educación. (2015). *Comprensión y producción de textos escritos VI Ciclo*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del coronavirus. *Scientia Spiritus*, 6(1), 14–26. <https://core.ac.uk/download/pdf/322512807.pdf>
- Moreno-Fontalvo, V. (2020). Prácticas de la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual. *Formación Universitaria*, 13(2), 11–20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200011>
- Morris, J. A., Miller, B. W., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K. T., Lin, T. J., Scott,

- T., Sun, J., & Ma, S. (2018). Instructional discourse and argumentative writing. *International Journal of Educational Research*, 90, 234–247. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.03.001>
- Muukkonen, H., Lakkala, M., Lathti-anauutila, P., Ilomaki, L., Karlgren, K., & Tomm, A. (2020). Assessing the Development of Collaborative Knowledge WorkCompetence: Scales for Higher Education Course Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1071–1089. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1647284>
- Noroozi, O., Biemans, H. J., & Mulder, M. (2016). Relations between scripted online peer feedback processes and quality of written argumentative essay. *The Internet and Higher Education*, 31, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.002>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE*. Santillana.
- Peña-Pérez, A., Muñoz, E., & Lara López, G. A. (2020). A model for nonverbal interaction cues in collaborative virtual environments. *Virtual Reality*, 24, 605–618. <https://doi.org/10.1007/s10055-019-00421-w>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. Ä. (2018). The Knowledge Society and the Information Society as the cornerstone in educational technology innovation. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 8(16). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F., & Zúñiga, C. (2019). Metacognitive reading strategies to construct meaning and representation of written texts. *Ocnos Revista de Estudios Sobre Lectura*, 18(1), 21–30. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Reátegui, N. (1995). *Constructivismo. La dimensión individual y sociocultural*. Cuadernos CEDHUM.
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115–134. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>

- Rodríguez, J. L., Martínez, N., y Lozada, J. M. (2009). Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 118–132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863007>
- Rodríguez, M. E. (2017). *Programa de enseñanza de los elementos cohesivos en la redacción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1698>
- Rojas-Londoño, O. D., y Díaz-Mora, J. L. (2020). COVID-19 La transformación de la educación en el Ecuador mediante la inclusión de herramientas tecnológicas para un aprendizaje significativo. *Hamut'ay*, 7(2), 64–74. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2134>
- Roupé, M., Johansson, M., Maftai, L., Lundstedt, R., & Viklund-Tallgren, M. (2020). Virtual Collaborative Design Environment: Supporting Seamless Integration of Multitouch Table and Immersive VR. *Journal of Construction Engineering and Management*, 146(12), 1–16. [https://doi.org/10.1061/\(asce\)co.1943-7862.0001935](https://doi.org/10.1061/(asce)co.1943-7862.0001935)
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480?show=full>
- Shin, Y. K. (2019). Evaluative prosody and semantic preference: Extending the analysis of recurrent multiword sequences. *English for Specific Purposes*, 59, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.10.003>
- Solórzano, F., y García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 98–112. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n3/rces08316.pdf>
- Soto, J., y Torres, C. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura*, 8(1), 1–12. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68845366002.pdf>
- Soto, J., Torres, C., y Morales, C. (2013). Exploración de las dimensiones de la colaboración en línea en la universidad. *Apertura*, 5(2), 30–43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830444004>

- Soto Ortiz, J., y Torres Gastelú, C. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura*, 8(1), 20–30.
- Soto, R. (2014). *La tesis de maestría y doctorado*. DIOGRAF.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque por competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Ubilla, L., Gómez, L., & Sáez, K. (2020). Collaborative writing of argumentative essays in an ef1 blended course: Chilean pre-service teachers' perceptions and self-assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 307–327.
<https://cutt.ly/uhIXz7n>
- UNESCO. (2020). *Enseñar en tiempo de COVID-19 Una guía teórico-práctica para docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868.locale=es>
- Vargas, J. M., & Zúñiga, R. (2018). Graphic organizers as a teaching strategy for improved comprehension of argumentative texts in English. *Rev. Actual. Investig. Educ.*, 18(2), 32–54. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33028>.
- Villarroel, C., Felton, M., & Garcia-Mila, M. (2016). Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. *International Journal of Educational Research*, 79, 167–179. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.009>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wilson, B. G., & Cole, P. (1994). An instructional-design review of cognitive teaching models. *Meeting of the American Educational Research Association*, 34(4), 47–50.
- Yadollahi, H., & Rahumi, A. (2015). The Effects of Different Task Types On Learners' Performance in Collaborative Virtual Learning Environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 192, 526–533. <https://cutt.ly/YhIXbBj>
- Zambrano-Valencia, J. D., Orozco-Cardona, A. F., y Caro-Lopera, M. A. (2016). Estrategias para la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas. *Colomb.Appl.Linguíst.J.*, 18(1), 43–55.
<https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8991>

ANEXOS

Anexo 1

Matriz de operacionalización de la variable: Producción de textos argumentativos

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Número de ítems	Escala de medida
Producción de textos argumentativos	La producción de textos argumentativos busca convencer al lector sobre un determinado tema controversial; donde un protagonista presenta los argumentos a un antagonista real o imaginario a quién convencer con razonamientos sustentados en argumentos, datos o hechos y una conclusión que sintetice el tema y los argumentos expuestos (Lo Cascio, 1998). Los textos argumentativos están sujetos a una estructura discursiva llamada superestructura que contiene tesis, argumentos y conclusión; una macroestructura que organiza los temas y subtemas considerando los mecanismos de cohesión y coherencia, y por último, la microestructura, encargada de las estructuras gramaticales, la ortografía y empleo del vocabulario (Dijk, 1980)	Se aplicó una rúbrica de producción de textos argumentativos, la cual estuvo constituida por 20 criterios y evaluó las dimensiones superestructura, macroestructura y microestructura.	Superestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Orden formal global del texto argumentativo • Presencia de los elementos esenciales de cada una de sus partes. 	1,2,3,4,5,6	Ordinal Logrado (3) En proceso (2) No logrado (1)
			Macroestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia global del texto 	7,8,9,10,11,12,13	
			Microestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión lineal del texto (nivel del párrafo) • Sintaxis correcta 	14.15.16.17.18.19.20	

Anexo 2
Rúbrica para evaluar la producción de textos argumentativos

ÍTEM	CRITERIO	LOGRADO (46 – 60) puntos	EN PROCESO (33 – 45) puntos	NO LOGRADO (20 - 32) puntos	PUN TAJE
PUNTUACIÓN		3	2	1	
1	Planteamiento de la contextualización del tema en el párrafo de introducción.	La introducción del texto argumentativo presenta una contextualización internacional, nacional y local del tema que se desarrollará en el texto.	La introducción del texto argumentativo presenta una contextualización nacional y local del tema que se desarrollará en el texto.	La introducción del texto argumentativo solo presenta una contextualización local o no contextualiza el tema.	
2	Presentación del tema controversial en el párrafo de introducción	La introducción del texto argumentativo presenta el tema controversial de manera explícita.	La introducción del texto argumentativo presenta el tema controversial de manera parcial.	La introducción del texto argumentativo no presenta el tema controversial	
3	Presentación de la tesis en el párrafo de introducción.	La tesis se identifica con claridad y está bien redactada.	Escribe la tesis de forma ambigua.	La introducción no presenta la tesis.	
4	Estructura lógica de los párrafos de desarrollo argumentativo.	Los párrafos argumentativos presentan estructura lógica (argumento, defensa o sustento de argumento, cita parafraseada e idea explicada)	Los párrafos argumentativos presentan solo tres elementos en su estructura lógica (argumento, defensa o sustento de argumento, cita parafraseada e idea explicada)	Los párrafos argumentativos presentan uno o dos elementos en su estructura lógica (argumento, defensa o sustento de argumento, cita parafraseada e idea explicada)	
5	Argumentos respaldados con estrategias discursivas	Los argumentos del texto están respaldados con algunas estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad, datos o hechos, ejemplificaciones, analogías, etc.	Al menos un argumento del texto está respaldado con estrategias discursivas (según la necesidad) como citas de autoridad o de experiencia, ejemplificaciones, analogías, etc.	En el texto, los argumentos no están respaldados.	
6	Planteamiento de la conclusion	El texto argumentativo presenta de manera consistente la conclusión en la que se sintetizan las ideas	El texto argumentativo presenta una conclusión en la que se sintetizan de manera vaga e imprecisa las ideas principales	El texto argumentativo no presenta una conclusión.	

		principales del discurso y se propone una recomendación.	del discurso y se propone una breve recomendación.		
7	Congruencia del título con el tema del texto.	El título del texto argumentativo se presenta de manera creativa y se relaciona de manera directa con el contenido textual argumentativo.	El título del texto argumentativo se presenta de manera creativa y no se relaciona con ciertos rasgos relacionados con el contenido textual argumentativo.	El título del texto argumentativo no es creativo y no establece una relación adecuada con el contenido textual argumentativo.	
8	Identificación del significado global del texto.	Se identifica completamente el significado global del texto argumentativo.	Se identifica parcialmente el significado global del texto argumentativo.	Difícilmente se identifica el significado global del texto argumentativo.	
9	Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto.	Todas las ideas presentadas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo.	Más de la mitad de las ideas propuestas en el texto desarrollan de manera eficaz el hilo temático argumentativo.	La mitad o menos de la mitad de las ideas propuestas en el texto presentan deficiencias en el desarrollo del hilo temático argumentativo.	
10	Sucesión lógica de los párrafos.	El texto argumentativo presenta sucesión lógica en todos sus párrafos.	El texto argumentativo presenta al menos dos párrafos con sucesión lógica.	No existe sucesión lógica entre los párrafos del texto.	
11	Transición entre párrafos a través de marcadores textuales.	El texto argumentativo presenta tres marcadores textuales adecuados para las transiciones entre sus párrafos.	El texto argumentativo presenta dos marcadores textuales adecuados para las transiciones entre sus párrafos.	El texto argumentativo presenta uno o ningún marcador textual.	
12	Suficiencia de argumentos.	El texto presenta dos o más argumentos vinculados a la petición para lograr el propósito de convencer.	El texto presenta solo un argumento vinculado a la petición para lograr el propósito de convencer.	El texto presenta argumentos que no son pertinentes.	
13	Enunciación de oración temática en los párrafos.	Todos los párrafos contienen oración temática o principal.	Algunos párrafos (la mitad) contienen oración temática o principal.	Ninguno de los párrafos contiene oración temática o principal	
14	Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones.	El texto argumentativo presenta en su totalidad una sucesión lógica de sus oraciones o proposiciones.	El texto argumentativo presenta en la mitad o más de la mitad de sus oraciones o proposiciones una sucesión lógica.	El texto argumentativo presenta en menos de la mitad de sus oraciones o proposiciones una sucesión lógica.	

15	Estructura lógica en las oraciones.	El texto argumentativo presenta una estructura lógica en la totalidad de sus oraciones.	El texto argumentativo presenta una estructura lógica en la mitad o más de la mitad de sus oraciones.	El texto argumentativo presenta en menos de la mitad de la oraciones una estructura lógica.	
16	Relevancia de las oraciones para el tema tratado.	Todas las oraciones del texto argumentativo son relevantes para el tema tratado en el párrafo.	La mayoría de las oraciones del texto argumentativo son relevantes para el tema tratado en el párrafo (más de la mitad de las oraciones).	Algunas oraciones del texto argumentativo son relevantes para el tema tratado en el párrafo (menos de la mitad de las oraciones).	
17	Utilización adecuada de los elementos de cohesión y conectores (referentes y conectores).	El texto argumentativo presenta conectores textuales empleados adecuadamente entre sus oraciones.	El texto argumentativo presenta por lo menos dos o tres conectores textuales empleados adecuadamente.	El texto argumentativo presenta problemas de conexión entre sus oraciones por el uso incorrecto de los conectores.	
18	Utilización adecuada de un vocabulario variado y preciso.	El texto argumentativo presenta un vocabulario variado y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema y destinatario.	El texto argumentativo presenta en su mayoría un vocabulario variado y preciso de acuerdo al registro lingüístico formal en función al tema y destinatario.	El texto argumentativo no presenta un vocabulario variado y preciso, no adecúa el registro lingüístico formal al tema que desarrolla.	
19	Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas).	El texto argumentativo se caracteriza por el empleo correcto de los signos de puntuación (punto seguido y comas).	El texto presenta en más del 50% el empleo correcto de los signos de puntuación (punto seguido y comas)	El texto presenta en menos del 50% el empleo correcto de los signos de puntuación (punto seguido y comas)	
20	Utilización correcta del tiempo verbal.	El texto argumentativo presenta el empleo adecuado del tiempo verbal y persona correcta.	El texto argumentativo presenta la mayoría de las veces el empleo adecuado del tiempo verbal y persona correcta.	El texto argumentativo algunas veces utiliza adecuadamente el tiempo verbal y persona correcta.	

Nota. Adaptado de Cabezas (2019).

Anexo 3

Matriz de consistencia

El aprendizaje colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19								
<p>Problema General: ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19?</p> <p>Problemas Específicos: PE1. ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la superestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19?</p> <p>PE2 ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la macroestructura de la producción textos</p>	<p>Objetivo general: Determinar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.</p> <p>Objetivos específicos: OE1. Identificar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la superestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19</p> <p>OE2 Identificar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la macroestructura de la</p>	<p>Hipótesis general: El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.</p> <p>Hipótesis específicas: H.E.1 El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la superestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.</p> <p>H.E.2 El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la macroestructura de la producción de textos argumentativos en</p>	Variables e indicadores					
			Variable X (v. Independiente): TRABAJO COLABORATIVO VIRTUAL			Variable dependiente: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS		
			Dimensiones	indicadores	Nº Items	Escala de medición	Niveles y rangos	
			Superestructura	Orden formal global del texto argumentativo. Presencia de los elementos esenciales de cada una de sus partes.	1,2,3,4, 5,6,	ORDINAL No logrado (1) En proceso (2)	No logrado (20-32) En proceso (33-45)	
			Macroestructura	Coherencia global del texto	7, 8,9,10, 11,12	Logrado (3)	Logrado (46-60)	
Microestructura	Cohesión lineal del texto (nivel del párrafo) Sintaxis correcta	13, 14, 15, 16,17, 18,19, 20						

<p>argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19?</p> <p>PE3 ¿De qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la microestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19?</p>	<p>producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19</p> <p>OE3 Identificar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la microestructura de la producción textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19</p>	<p>estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.</p> <p>H.E.3 El trabajo colaborativo virtual influye significativamente en la microestructura de la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.</p>						
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos				Estadística a utilizar		
<p>Tipo: Aplicado</p> <p>Nivel: Explicativo</p> <p>Diseño: Cuasi experimental tipo Solomon</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Método: Hipotético-deductivo</p>	<p>La población estuvo conformada por 140 estudiantes del cuarto año del nivel secundaria de la IE 0086 JMA</p> <p>La muestra fue intencionada, 100 estudiantes de cuarto año de secundaria.</p>	<p>Variable Independiente: TRABAJO COLABORATIVO VIRTUAL</p> <p>Variable dependiente: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS</p> <p>Técnica: Redacción Instrumento: Rúbrica Autora: Rosa Irene Chero Castillo Ámbito de aplicación: I.E. 0086 José María Arguedas. UGEL 05 Forma de Administración: Prueba escrita aplicada a los estudiantes de manera individual. El pre test a dos grupos y el post test a los cuatro grupos.</p>				<p>En la investigación se manejó información con variables ordinales y se utilizó la estadística inferencial de regresión ordinal utilizando el SPSS 25. Para la variable Producción de textos argumentativos y de todas sus dimensiones tanto en el pretest como el postest, se utilizó el test de Shapiro Wilk. La confiabilidad de los instrumentos se obtuvo mediante el alfa de Cronbach. Para el análisis inferencial se usó la prueba Kruskal Wallis (múltiples muestras) y estadístico de prueba de U de Mann Whitney para comparación de dos grupos.</p>		

Anexo 4 Validación de contenido por juicio de expertos

N°	Experto	Dictamen
Experto 1	Dr. Edward José Flores Masías	Aplicable
Experto 2	Dr. Jhonny Félix Farfán Pimentel	Aplicable
Experto 3	Dra. Martha Escalante Pañao	Aplicable
Experto 4	Dr. Carlos Enrique Godoy Cerreño	Aplicable
Experto 5	Dr. Rolando Marcos Cuellar Tello	Aplicable

Nota. Obtenido de las matrices de validación

A. Dr. Edward José Flores Masías

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE:
"Producción de textos argumentativos"

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencia
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Superestructura								
1	Planteamiento de la contextualización del tema en el párrafo de introducción.	X		X		X		
2	Presentación del tema controversial en el párrafo de introducción	X		X		X		
3	Presentación de la tesis en el párrafo de introducción.	X		X		X		
4	Estructura lógica de los párrafos de desarrollo argumentativo.	X		X		X		
5	Argumentos respaldados con estrategias discursivas	X		X		X		
6	Planteamiento de la conclusión	X		X		X		
Dimensión 2: Macroestructura								
7	Congruencia del título con el tema del texto.	X		X		X		
8	Identificación del significado global del texto.	X		X		X		
9	Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto.	X		X		X		
10	Sucesión lógica de los párrafos.	X		X		X		
11	Transición entre párrafos a través de marcadores textuales.	X		X		X		
12	Suficiencia de argumentos.	X		X		X		
13	Enunciación de oración temática en los párrafos.	X		X		X		
Dimensión 3: Microestructura								
14	Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones.	X		X		X		
15	Estructura lógica en las oraciones.	X		X		X		
16	Relevancia de las oraciones para el tema tratado.	X		X		X		
17	Utilización adecuada de los elementos de cohesión y conectores (referentes y conectores).	X		X		X		
18	Utilización adecuada de un vocabulario variado y preciso.	X		X		X		
19	Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas).	X		X		X		
20	Utilización correcta del tiempo verbal (modo indicativo, presente impersonal)	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): TIENE SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable (X)** Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: DR. FLORES MASIAS EDWARD JOSE

Especialidad del validador: LICENCIADO EN EDUCACIÓN

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

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

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

San Juan de Lurigancho, 28 de noviembre del 2020



Dr. Flores Masías, Edward José

B. Dr. Jhonny Félix Farfán Pimentel

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE:

“Producción de textos argumentativos”

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencia
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Superestructura								
1	Planteamiento de la contextualización del tema en el párrafo de introducción.	X		X		X		
2	Presentación del tema controversial en el párrafo de introducción	X		X		X		
3	Presentación de la tesis en el párrafo de introducción.	X		X		X		
4	Estructura lógica de los párrafos de desarrollo argumentativo.	X		X		X		
5	Argumentos respaldados con estrategias discursivas	X		X		X		
6	Planteamiento de la conclusión	X		X		X		
Dimensión 2: Macroestructura		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
7	Congruencia del título con el tema del texto.	X		X		X		
8	Identificación del significado global del texto.	X		X		X		
9	Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto.	X		X		X		
10	Sucesión lógica de los párrafos.	X		X		X		
11	Transición entre párrafos a través de marcadores textuales.	X		X		X		
12	Suficiencia de argumentos.	X		X		X		
13	Enunciación de oración temática en los párrafos.	X		X		X		
Dimensión 3: Microestructura		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
14	Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones.	X		X		X		
15	Estructura lógica en las oraciones.	X		X		X		
16	Relevancia de las oraciones para el tema tratado.	X		X		X		
17	Utilización adecuada de los elementos de cohesión y conectores (referentes y conectores).	X		X		X		
18	Utilización adecuada de un vocabulario variado y preciso.	X		X		X		
19	Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas).	X		X		X		
20	Utilización correcta del tiempo verbal (modo indicativo, presente impersonal)	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: FARFÁN PIMENTEL JOHNNY FÉLIX

Especialidad del validador: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / METODÓLOGO DNI: 06269132

¹ Pertinencia: El ítem corresponde el concepto teórico formulado.

San Juan de Lurigancho, 30 de noviembre del 2020

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

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



Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel
Docente Investigador

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

.....
Firma del Experto

C. Dra. Martha Escalante Paño

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE:

"Producción de textos argumentativos"

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencia
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Superestructura								
1	Planteamiento de la contextualización del tema en el párrafo de introducción.	X		X		X		
2	Presentación del tema controversial en el párrafo de introducción	X		X		X		
3	Presentación de la tesis en el párrafo de introducción.	X		X		X		
4	Estructura lógica de los párrafos de desarrollo argumentativo.	X		X		X		
5	Argumentos respaldados con estrategias discursivas	X		X		X		
6	Planteamiento de la conclusión	X		X		X		
Dimensión 2: Macroestructura								
7	Congruencia del título con el tema del texto.	X		X		X		
8	Identificación del significado global del texto.	X		X		X		
9	Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto.	X		X		X		
10	Sucesión lógica de los párrafos.	X		X		X		
11	Transición entre párrafos a través de marcadores textuales.	X		X		X		
12	Suficiencia de argumentos.	X		X		X		
13	Enunciación de oración temática en los párrafos.	X		X		X		
Dimensión 3: Microestructura								
14	Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones.	X		X		X		
15	Estructura lógica en las oraciones.	X		X		X		
16	Relevancia de las oraciones para el tema tratado.	X		X		X		
17	Utilización adecuada de los elementos de cohesión y conectores (referentes y conectores).	X		X		X		
18	Utilización adecuada de un vocabulario variado y preciso.	X		X		X		
19	Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas).	X		X		X		
20	Utilización correcta del tiempo verbal (modo indicativo, presente impersonal)	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si tiene suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: ESCALANTE PAÑO, Martha

Especialidad del validador: Doctora e Educación

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

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

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

San Juan de Lurigancho, 30 de noviembre del 2020.


 Martha Escalante Paño
 Doctora en Educación
 Reg. N° 92011 P-P0000
 CPPe 0108332411

D. Dr. Carlos Enrique Godoy Cerreño

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE:

“Producción de textos argumentativos”¹

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencia
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Superestructura								
1	Planteamiento de la contextualización del tema en el párrafo de introducción.	X		X		X		
2	Presentación del tema controversial en el párrafo de introducción	X		X		X		
3	Presentación de la tesis en el párrafo de introducción.	X		X		X		
4	Estructura lógica de los párrafos de desarrollo argumentativo.	X		X		X		
5	Argumentos respaldados con estrategias discursivas	X		X		X		
6	Planteamiento de la conclusión	X		X		X		
Dimensión 2: Macroestructura								
7	Congruencia del título con el tema del texto.	X		X		X		
8	Identificación del significado global del texto.	X		X		X		
9	Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto.	X		X		X		
10	Sucesión lógica de los párrafos.	X		X		X		
11	Transición entre párrafos a través de marcadores textuales.	X		X		X		
12	Suficiencia de argumentos.	X		X		X		
13	Enunciación de oración temática en los párrafos.	X		X		X		
Dimensión 3: Microestructura								
14	Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones.	X		X		X		
15	Estructura lógica en las oraciones.	X		X		X		
16	Relevancia de las oraciones para el tema tratado.	X		X		X		
17	Utilización adecuada de los elementos de cohesión y conectores (referentes y conectores).	X		X		X		
18	Utilización adecuada de un vocabulario variado y preciso.	X		X		X		
19	Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas).	X		X		X		
20	Utilización correcta del tiempo verbal (modo indicativo, presente impersonal)							

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____ TIENE SUFICIENCIA _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: _____

Especialidad del validador: _____

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

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

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

San Juan de Lurigancho, 30 de noviembre del 2020



Dr. Carlos Enrique Godoy Cedeno

E. Dr. Rolando Marcos Cuellar Tello

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE:

"Producción de textos argumentativos"

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencia
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Dimensión 1: Superestructura								
1	Planteamiento de la contextualización del tema en el párrafo de introducción.	✓		✓		✓		
2	Presentación del tema controversial en el párrafo de introducción	✓		✓		✓		
3	Presentación de la tesis en el párrafo de introducción.	✓		✓		✓		
4	Estructura lógica de los párrafos de desarrollo argumentativo.	✓		✓		✓		
5	Argumentos respaldados con estrategias discursivas	✓		✓		✓		
6	Planteamiento de la conclusión	✓		✓		✓		
Dimensión 2: Macroestructura								
7	Congruencia del título con el tema del texto.	✓		✓		✓		
8	Identificación del significado global del texto.	✓		✓		✓		
9	Pertinencia de las ideas para explicar el tema central del texto.	✓		✓		✓		
10	Sucesión lógica de los párrafos.	✓		✓		✓		
11	Transición entre párrafos a través de marcadores textuales.	✓		✓		✓		
12	Suficiencia de argumentos.	✓		✓		✓		
13	Enunciación de oración temática en los párrafos.	✓		✓		✓		
Dimensión 3: Microestructura								
14	Sucesión lógica de las oraciones o proposiciones.	✓		✓		✓		
15	Estructura lógica en las oraciones.	✓		✓		✓		
16	Relevancia de las oraciones para el tema tratado.	✓		✓		✓		
17	Utilización adecuada de los elementos de cohesión y conectores (referentes y conectores).	✓		✓		✓		
18	Utilización adecuada de un vocabulario variado y preciso.	✓		✓		✓		
19	Utilización adecuada de los signos de puntuación (punto seguido y comas).	✓		✓		✓		

20	Utilización correcta del tiempo verbal (modo indicativo, presente impersonal)	✓		✓		✓		
----	---	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (✓)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador:

Cuellar Tello Rolando Marcos

Especialidad del validador:

Doctor en Educación


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

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

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

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

San Juan de Lurigancho, 12 de noviembre del 2020


 Rolando Marcos Cuellar Tello
 Doctor en Educación
 Reg. N° 000470 F-GISE
 CPPe 0110771977

Anexo 5 Base de datos

A. En el pretest

n	sección	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1
3	1	1	3	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
4	1	2	2	2	2	2	1	3	1	3	2	3	2	3	3	3	2	1	1	3	1
5	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1
6	1	1	1	3	1	2	3	1	1	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	2
7	1	3	3	3	2	3	2	3	1	3	3	1	3	3	1	3	2	3	3	3	3
8	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3	1	1	2	1	2
9	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	1	2
10	1	2	3	3	1	1	1	3	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	3	2	1	1	3	2	1	2	1	3	3
12	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1
13	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
14	1	3	3	2	1	3	3	2	3	1	2	3	1	3	1	2	2	3	2	2	2
15	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
16	1	2	1	3	1	3	2	1	2	1	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	1
17	1	1	1	1	1	2	1	2	1	3	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
18	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	3	1	1	2	2	1
19	1	1	1	2	3	3	1	3	1	2	3	3	2	3	2	1	2	3	1	3	3
20	1	3	3	3	3	1	3	1	1	2	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3
21	1	1	1	1	3	1	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1
22	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	3	3	2	1
24	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
25	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	3	3
1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	1	1	3	1	1	2	1	3	1	3
2	2	1	1	1	2	1	3	1	3	1	2	2	1	3	2	1	2	1	3	1	1
3	2	1	3	1	2	1	3	2	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
4	2	2	3	3	2	3	1	3	3	3	1	2	3	2	3	2	3	1	3	3	2
5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1
6	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	2	1	2	1	1
7	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1
8	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
10	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
11	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	1	2	1	2	2	1	2	3	2	1	3
12	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1
13	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2
14	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

9	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
10	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
12	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
13	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
14	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
15	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
16	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
17	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
18	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
19	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
20	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
21	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
22	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
23	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
24	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
25	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Leyenda sección 1= Aula A; 2= Aula B; 3= aula C, 4 Aula D.

Ítem 1 = No logrado; 2= proceso; 3=logrado.

B. En el postest

n	sección	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1
2	1	3	3	3	2	3	3	3	1	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	3
3	1	3	3	3	3	1	2	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
4	1	3	3	3	2	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1
5	1	3	3	1	3	1	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	2	1	3	1	3
6	1	3	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	1	3	2
7	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3
8	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	3	2	1	3	3	3	3	1	2	3	3
9	1	3	3	2	1	3	1	2	3	1	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	2
10	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3
11	1	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	3
12	1	3	1	1	2	1	3	1	3	2	1	3	1	3	1	3	2	3	1	3	3
13	1	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	1	3	1	3	1	3	2	3	3
14	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	2	2	3	3	2	3
15	1	3	3	2	3	3	3	1	1	3	2	3	1	3	1	3	3	1	3	1	3
16	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3
17	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	2	3	3	2	3	3
18	1	1	3	2	3	1	3	1	3	3	1	3	2	1	3	3	1	3	2	2	3

19	1	1	3	2	3	3	1	3	1	2	3	3	2	3	2	3	2	3	1	3	3
20	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	1	2	3	1	3	3	3	1	3
22	1	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3
23	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	3	3	2	1
24	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	3	3	3	1	3	2	3	2	3	3
25	1	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3
1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	1	1	3	1	1	2	1	3	1	3
2	2	1	1	1	2	1	3	1	3	1	2	2	1	3	2	1	2	1	3	1	1
3	2	1	3	1	2	1	3	2	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2
5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
7	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
10	2	1	1	3	2	2	2	2	3	3	1	2	3	3	3	1	1	2	2	2	2
11	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	1	2	1	2	2	1	2	3	2	1	3
12	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1
13	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2
14	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
15	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1
16	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2
17	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1
18	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2
19	2	2	1	3	2	3	3	2	2	1	1	3	1	3	3	3	1	2	2	2	1
20	2	1	3	1	2	1	2	1	1	3	2	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1
21	2	1	3	1	3	1	2	1	1	3	3	2	3	1	3	1	2	3	3	3	1
22	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	2	3	3	1	1
23	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2
24	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2
25	2	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	1	3
1	3	2	1	3	1	3	2	2	3	3	1	3	2	1	2	2	2	3	1	1	2
2	3	3	3	3	2	1	2	3	1	2	3	2	1	2	3	1	1	3	3	2	1
3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3
4	3	3	2	3	3	2	3	2	1	3	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3
5	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3
6	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3
7	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3
8	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2
9	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3
10	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2
11	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3
12	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2

13	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3
14	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3
15	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
16	3	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	3	1	2	1	3	1
17	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2
18	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3
19	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	2	1	1	1	2	3	3
20	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
22	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3
23	3	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	1	3	1	2	1	1	1	1
24	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
25	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2
1	4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1
2	4	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
3	4	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
4	4	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2
5	4	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2
6	4	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2
7	4	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2
8	4	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2
9	4	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2
10	4	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1
11	4	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1
12	4	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2
13	4	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1
14	4	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2
15	4	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2
16	4	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2
17	4	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
18	4	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2
19	4	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2
20	4	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2
21	4	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1
22	4	3	1	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1
23	4	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2
24	4	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2
25	4	2	2	3	1	2	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2

Leyenda sección 1= Aula A; 2= Aula B; 3= aula C, 4 Aula D.

Ítem 1 = No logrado; 2= proceso; 3=logrado.

C. Prueba de normalidad

Salidas obtenidas del SPSS

Pruebas de normalidad^{b,c,d,e,f,g,h,i}

grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Producción de textos argumentativos	Aula A	,434	25	,000	,610	25	,000
	Aula B	,495	25	,000	,461	25	,000
Superestructura	Aula A	,389	25	,000	,679	25	,000
	Aula B	,469	25	,000	,533	25	,000
Macroestructura	Aula A	,449	25	,000	,565	25	,000
	Aula B	,506	25	,000	,445	25	,000
Microestructura	Aula A	,369	25	,000	,706	25	,000
	Aula B	,488	25	,000	,493	25	,000
Producción de textos argumentativos	Aula A	,396	25	,000	,671	25	,000
	Aula B	,417	25	,000	,643	25	,000
	Aula C	,434	25	,000	,610	25	,000
	Aula D	,469	25	,000	,533	25	,000
Superestructura	Aula A	,434	25	,000	,610	25	,000
	Aula B	,409	25	,000	,610	25	,000
	Aula C	,300	25	,000	,767	25	,000
	Aula D	,449	25	,000	,565	25	,000
Macroestructura	Aula A	,337	25	,000	,729	25	,000
	Aula B	,457	25	,000	,569	25	,000
	Aula C	,295	25	,000	,766	25	,000
	Aula D	,488	25	,000	,493	25	,000
Microestructura	Aula A	,388	25	,000	,625	25	,000
	Aula B	,429	25	,000	,590	25	,000
	Aula C	,304	25	,000	,756	25	,000
	Aula D	,506	25	,000	,445	25	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

b. Producción de textos argumentativos es constante cuando grupo = Aula C. Se ha omitido.

c. Producción de textos argumentativos es constante cuando grupo = Aula D. Se ha omitido.

d. Superestructura es constante cuando grupo = Aula C. Se ha omitido.

e. Superestructura es constante cuando grupo = Aula D. Se ha omitido.

f. Macroestructura es constante cuando grupo = Aula C. Se ha omitido.

g. Macroestructura es constante cuando grupo = Aula D. Se ha omitido.

h. Microestructura es constante cuando grupo = Aula C. Se ha omitido.

i. Microestructura es constante cuando grupo = Aula D. Se ha omitido.

D. Resultados inferenciales
Hipótesis General

Prueba U de Mann-Whitney

Rangos

	grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	27,02	675,50
	Aula B	25	23,98	599,50
	Total	50		
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	35,58	889,50
	Aula B	25	15,42	385,50
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Producción de textos argumentativos	Producción de textos argumentativos
U de Mann-Whitney	274,500	60,500
W de Wilcoxon	599,500	385,500
Z	-1,021	-5,190
Sig. asintótica (bilateral)	,307	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

	grupo	N	Rango promedio
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	70,72
	Aula B	25	31,62
	Aula C	25	71,86
	Aula D	25	27,80
	Total	100	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Producción de textos argumentativos
Chi-cuadrado	58,603
gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación:
grupo

Prueba U de Mann-Whitney

Rangos

	grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Producción de textos argumentativos	Aula A	25	24,72	618,00
	Aula C	25	26,28	657,00
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Producción de textos argumentativos
U de Mann-Whitney	293,000
W de Wilcoxon	618,000
Z	-,463
Sig. asintótica (bilateral)	,643

a. Variable de agrupación: grupo

Hipótesis Especifica 1

Prueba U de Mann-Whitney

Rangos

	grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Superestructura	Aula A	25	27,36	684,00
	Aula B	25	23,64	591,00
	Total	50		
Superestructura	Aula A	25	35,74	893,50
	Aula B	25	15,26	381,50
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Superestructur a	Superestructur a
U de Mann-Whitney	266,000	56,500
W de Wilcoxon	591,000	381,500
Z	-1,125	-5,280
Sig. asintótica (bilateral)	,261	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

grupo	N	Rango promedio
Superestructura Aula A	25	74,16
Aula B	25	32,60
Aula C	25	65,44
Aula D	25	29,80
Total	100	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Superestructur a
Chi-cuadrado	51,474
gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación:
grupo

Prueba U de Mann-Whitney

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Superestructura Aula A	25	28,40	710,00
Aula C	25	22,60	565,00
Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Superestructura
U de Mann-Whitney	240,000
W de Wilcoxon	565,000
Z	-1,618
Sig. asintótica (bilateral)	,106

a. Variable de agrupación: grupo

Hipótesis específica 2.

Prueba de Mann-Whitney

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Macroestructura Aula A	25	27,00	675,00
Aula B	25	24,00	600,00
Total	50		
Macroestructura Aula A	25	35,22	880,50
Aula B	25	15,78	394,50
Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Macroestructura	Macroestructura
U de Mann-Whitney	275,000	69,500
W de Wilcoxon	600,000	394,500
Z	-1,014	-5,052
Sig. asintótica (bilateral)	,311	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Prueba U de Kruskal-Wallis

Rangos

grupo	N	Rango promedio
Macroestructura Aula A	25	71,02
Aula B	25	32,14
Aula C	25	69,44
Aula D	25	29,40
Total	100	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Macroestructura
Chi-cuadrado	53,573
gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación:
grupo

Prueba U de Mann-Whitney

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Macroestructura	Aula A	25	38,00	950,00
	Aula C	25	13,00	325,00
	Total	50		
Macroestructura	Aula A	25	25,80	645,00
	Aula C	25	25,20	630,00
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Macroestructura	Macroestructura
U de Mann-Whitney	,000	305,000
W de Wilcoxon	325,000	630,000
Z	-6,672	-,165
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,869

a. Variable de agrupación: grupo

Hipótesis específica 3.

Prueba U de Mann-Whitney

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	
Microestructura	Aula A	25	28,20	705,00
	Aula B	25	22,80	570,00
	Total	50		
Microestructura	Aula A	25	35,60	890,00
	Aula B	25	15,40	385,00
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Microestructur a	Microestructur a
U de Mann-Whitney	245,000	60,000
W de Wilcoxon	570,000	385,000
Z	-1,638	-5,296
Sig. asintótica (bilateral)	,102	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Prueba de Kruskal-Wallis

Rangos

grupo	N	Rango promedio
Microestructura Aula A	25	71,50
Aula B	25	32,98
Aula C	25	70,78
Aula D	25	26,74
Total	100	

Estadísticos de prueba^{a,b}

	Microestructur a
Chi-cuadrado	58,813
gl	3
Sig. asintótica	,000

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación:
grupo

Prueba U de Mann-Whitney

Rangos

grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Microestructura Aula A	25	25,10	627,50
Aula C	25	25,90	647,50
Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Microestructur a
U de Mann-Whitney	302,500
W de Wilcoxon	627,500
Z	-,220
Sig. asintótica (bilateral)	,825

a. Variable de agrupación: grupo

Anexo 6 Cuadro de confiabilidad

Resultados Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
,866	20

Fuente: Spss V25

Para la interpretación del valor obtenido del coeficiente alfa de Cronbach se tomó la siguiente escala de valores:

-
- >=0,60 es inaceptable
 - De 0,60 a 0,65 es indeseable.
 - Entre 0,65 y 0,70 es mínimamente aceptable.
 - De 0,70 a 0,80 es respetable.
 - De ,080 a 0,90 es muy buena
 - > 0,90 Excelente
-

Fuente. De Vellis, 2006

Anexo 7 Distribución de la muestra de investigación

Aulas	Aula A (G1)	Aula B (G2)	Aula C (G3)	Aula D (G4)	TOTAL
Cantidad	25	25	25	25	100

Nota. En esta investigación se realizó un muestreo no probabilístico, tipo intencional.

Anexo 8

A. Consentimiento Informado

Estimado padre de familia:

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es Rosa Irene Chero Castillo, estudiante de la Escuela de Posgrado - Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo – Lima Este. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre El trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19; y para ello requiero contar con su colaboración. El proceso consiste en la aplicación de un programa “Aprendiendo en línea” que se llevará a cabo en 16 sesiones. De aceptar participar en la investigación, afirma haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se le explicará cada una de ellas a detalle. Gracias por su colaboración.

Atte.

Rosa Irene Chero Castillo
Estudiante Escuela de Posgrado –
Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo – Lima Este.

Yo..... con número de DNI:
..... acepto que mi hijo participe en la investigación El trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19 de un Programa denominado “Argumentando en Línea” , de la estudiante Rosa Irene Chero Castillo,

Día: 22 / julio / 2020

Firma

B. Asentimiento informado

Estimada (o) participante:

.....

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es Rosa Irene Chero Castillo, estudiante de la Escuela de Posgrado Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo – Lima Este. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre “El trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19”; y para ello quisiera contar con su valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación del programa que consta de 16 sesiones. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

De aceptar participar en la investigación, afirma haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se me explicará cada una de ellas. El propósito de este documento es darle a una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como de su rol en ella como participante. Desde ya le agradezco su participación.

Atte.

Rosa Irene Chero Castillo
Estudiante de Escuela de Posgrado Doctorado en Educación
Universidad César Vallejo

Yo,
con número de DNI:, reconozco que la información que yo brinde en mi participación en el programa durante la investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro

propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada (o) que puedo solicitar información sobre la investigación en cualquier momento. De manera que, acepto participar en la presente investigación sobre “El trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19; de la estudiante Rosa Irene Chero Castillo.

Día:/...../.....

Firma

Anexo 09

A. Programa Argumentando en línea

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 I.E.: n° 0086 José María Arguedas
- 1.2 Director: Lic. Guilmar Asunción Escobar Condeña
- 1.3 Subdirector: Lic. Alex Ignacio Peña Cotrina
- 1.4 UGEL: 05-SJL
- 1.5 Área: Comunicación
- 1.6 Nivel y Grado: Secundaria- 4to
- 1.8 Responsable: Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo

II. OBJETIVO DEL PROGRAMA

Determinar de qué manera influye el trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución pública en tiempo de COVID-19.

III. METODOLOGÍA

La metodología será aplicada de la siguiente manera:

- 3.1 En la primera etapa, se aplicará un pre test a los estudiantes de la muestra, esta será evaluada a través de la rúbrica.
- 3.2 En la segunda etapa, se procederá a la aplicación del programa.
- 3.3 En la etapa final, se aplicará el pos test a la muestra, para luego hacer el análisis y las comparaciones respectivas según la estadística.

IV. MUESTRA

La muestra lo constituyen 100 estudiantes del cuarto año del nivel secundaria.

V. CRONOGRAMA DE SESIONES

Para el desarrollo del proyecto, se ha establecido un cronograma de trabajo con los estudiantes, según se detalla a continuación:

B. Cuadro de título de sesiones

N°	Título de sesiones	Conocimientos	Actividades	Recursos virtuales
1	Aplicación del pre test - Rúbrica			
2	Reconociendo el texto argumentativo	La argumentación	Lectura de un texto argumentativo. Análisis de su contenido y estructura	
3	Identificando problemas y planteando tesis	Delimitación del tema controversial y el planteamiento de tesis	Lectura de textos. Planteamiento de la tesis.	
4	Buscando información de diferentes fuentes y lectura de textos.	Selección de fuentes de información y análisis de textos argumentativos	Análisis de textos.	Google Classroom Zoom
5	Elaborando un esquema de ideas	Esquema argumentativo	Elaboración de un esquema de ideas	Padlet
6	Redactando un párrafo de introducción	Introducción	Lectura de textos. Redacción del párrafo de introducción	Google Drive
7	Redactando párrafos con estrategias discursivas de hecho y datos	Argumentos de hecho y datos.	Lectura de textos. Redacción de argumentos	Google Sites
8	Redactando párrafos con estrategias argumentativas por autoridad	Argumentos de autoridad	Lectura de textos. Redacción de argumentos	Mentimeter
9	Redactando párrafos con estrategias de analogía	Argumentos de analogía	Lectura de textos. Redacción de argumentos	
10	Redactando el párrafo de conclusión	La conclusión	Enfatiza su tesis en un párrafo de conclusión..	
11	Elaborando nuestro esquema de un texto argumentativo y textualizando la primera versión.	El proceso de redacción (esquema y textualización de la primera versión de un texto argumentativo)	Elaboración de un esquema de ideas	
12	Revisando nuestro texto argumentativo	Revisión del uso correcto de citas	Redacción de nuestro texto argumentativo.	
13	Revisando nuestro textos argumentativo	Revisión: La cohesión y coherencia: los conectores, los signos de puntuación.	Lectura de textos. Revisión del texto producido.	
14	Revisando nuestro textos argumentativo	Revisión: Referentes	Lectura de textos. Revisión del texto producido.	
15	Revisando nuestro textos argumentativo	Revisión de la sintaxis Revisión de tildación	Lectura de textos. Revisión del texto producido y presentación del producto final	
16	Aplicación del post test - Rúbrica			

VI. EVALUACIÓN

Las evaluaciones serán permanentes aplicando diversos instrumentos como listas de cotejo y rúbricas de evaluación.

Anexo 10
Prueba escrita

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

FECHA: _____ GRADO Y SECCIÓN: _____

CONSIGNA:

Frente al contexto de pandemia por el COVID 19, el gobierno decretó "Aislamiento social" en varias oportunidades.
Redacta un texto argumentativo relacionado con el aislamiento social en el que exprese tu postura sobre el tema dando razones que la fundamenten con un mínimo de dos argumentos.

Título: _____

Introducción _____

Argumento1 _____

Argumento2 _____

Conclusión _____

ANEXO 11 Sesiones de Aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

Aplicación del pre test - Rúbrica

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 6 de agosto del 2020

II. **TÍTULO DE LA SESIÓN** : Reconociendo el texto argumentativo

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles de un texto argumentativo de estructura compleja. Explica la intención del autor considerando las características del texto argumentativo.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes son recibidos por la docente en video chat de zoom, les da la bienvenida. Les recuerda las netiquetas a tener en cuenta durante la sesión virtual. Dialogan sobre el contexto actual. La maestra por el chat envía el link de Mentimeter formulando la pregunta ¿Quién debe de pagar en una cita? ¿por qué? Les da un tiempo para que escriban sus respuestas. Seguidamente, muestra y lee las respuestas de los estudiantes.</p> <p>A continuación, formula las siguientes preguntas: ¿Qué tema creen que desarrollaremos el día de hoy? ¿Qué tipo de texto trataremos? ¿Qué es argumentar?</p> <p>La maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión y la actividad a realizar.</p>	Zoom Video chat Diapositivas Mentimeter Google Classroom
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>La maestra proyecta por zoom la lectura “La igualdad como una forma de vida entre hombres y mujeres” Pregunta. ¿Cuántos párrafos tiene? ¿Qué tipo de texto es? Invita a los estudiantes a leerla. La primera lectura lo realizan pos postas. Formula preguntas. ¿El primer párrafo de qué trata? ¿Cuál es el tema? ¿Cuál es la postura del autor? ¿Cuáles son los argumentos? ¿Qué caracteriza al párrafo de conclusión?</p> <p>Luego indica que deben contestar un cuestionario sobre la lectura. Indica que trabajarán por equipos cada uno conformado por cuatro integrantes a través del Google Drive. Crea mini salas por zoom. Les da un tiempo de 20 minutos. Conforme transcurre el tiempo, la maestra visita los equipos y monitorea el desarrollo de la actividad.</p> <p>Al término de plazo señalado, regresan todos a la sala zoom y pide a un representante de cada equipo a exponer sus respuestas.</p>	Zoom Video chat Google Drive Google Classroom
CIERRE (20 minutos)	
<p>La docente consolida el tema con ideas fuerza sobre la argumentación y su estructura. Los estudiantes responden una evaluación por formulario drive.</p> <p>Finalmente, responden las preguntas metacognitivas en forma oral: ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Tuve problemas? ¿Cómo lo superé? ¿Para qué aprendí? ¿Cómo me sentí?</p>	Zoom Diapositivas Formulario drive

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 13 agosto del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

: Identificando problemas y planteamiento de tesis.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<p>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	<p>Adecúa el párrafo de introducción a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el tipo textual argumentativo.</p> <p>Escribe la tesis de forma coherente y cohesionada.</p>

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes ingresan a la videoconferencia. Reciben la bienvenida de la docente. Recuerdan la importancia de las netiquetas.</p> <p>La docente muestra varias imágenes (COVID-19, Incumplimiento de normas de seguridad, la corrupción, la pena de muerte, la violación) Pregunta: ¿Qué problemas observan en las imágenes? ¿Son temas polémicos? ¿Generan controversia? ¿Qué es una tesis? ¿Qué características debe tener una tesis?</p> <p>A continuación, pregunta: ¿Qué tema creen que desarrollaremos el día de hoy?</p> <p>Anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión y la actividad a desarrollar.</p>	<p>Zoom chat</p> <p>Diapositivas</p> <p>Google Classroom</p>
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>La maestra proyecta ppts con información sobre el párrafo de introducción de un texto argumentativo (tema controversial, secuencia lógica para el planteamiento de la tesis) Asimismo, muestra modelos de planteamiento de tesis según el tema controversial. A continuación, solicita a los estudiantes que se renombren anteponiendo el número de sus equipos de trabajo seguido de sus dos apellidos. Los envía a las mini salas zoom para que realicen las actividades propuestas en sus carpetas drive. La maestra monitorea los equipos de trabajo y retroalimenta. Los estudiantes formulan sus consultas.</p>	<p>Zoom chat</p> <p>Google Drive</p>
CIERRE (20 minutos)	
<p>Todos regresan a la sala, La maestra pide que un grupo voluntario socialice su trabajo. La docente consolida el tema con ideas fuerza sobre la tesis y el párrafo de introducción. Los estudiantes responden una evaluación por formulario drive. Finalmente responden las preguntas Meta cognitivas en forma oral: ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Tuve problemas? ¿Cómo lo superé? ¿Para qué aprendí? ¿Cómo me sentí?</p>	<p>Zoom</p> <p>Diapositivas</p> <p>Formulario drive</p>

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive editan su párrafo de introducción.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 15 de agosto del 2020

II. **TÍTULO DE LA SESIÓN** : Buscando información de diferentes fuentes y lectura de textos.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles de un texto expositivo de estructura compleja.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (30 minutos)	Medios y materiales
Los estudiantes ingresan a la videoconferencia. Reciben la bienvenida de la docente. Recuerdan la importancia de las netiquetas. proyecta la herramienta Padlet con la pregunta ¿Por qué al día de hoy no tenemos un control sobre la pandemia? Envía el link por el chat de zoom. Solicita que contesten la pregunta. Socializa sus respuestas. ¿Es válido discrepar? ¿Cómo podemos argumentar mejor? ¿De dónde debemos obtener información para realizar una tarea? ¿Qué es el plagio? ¿Cómo evitarlo? Sus respuestas se comentan en clase ¿Qué fuentes serán confiables? A continuación, formula la siguiente pregunta: ¿Qué tema creen que desarrollaremos el día de hoy? La maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión y la actividad a realizar.	Zoom chat Diapositivas Padlet Google Classroom
DESARROLLO (40 minutos)	
La maestra muestra diapositivas con información sobre el recojo, selección de información, lectura y análisis de textos argumentativos sobre la discriminación. Modela el análisis de una lectura. Seguidamente, pide que analicen los textos dados, para ello, los agrupa en equipos en las mini salas de zoom. Les da un tiempo considerable para que trabajen por Google Drive y desarrollen las actividades propuestas. Monitorea los avances. Luego pide que compartan pantalla para que socialicen sus trabajos.	Zoom chat Google Drive Google Classroom
CIERRE (20 minutos)	
La docente consolida el tema con ideas fuerza. Los estudiantes responden una evaluación por formulario drive. Finalmente respondes las preguntas meta cognitivas en forma oral: ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Tuve problemas? ¿Cómo lo superé? ¿Para qué aprendí? ¿Cómo me sentí?	Zoom Diapositivas Formulario drive Google Classroom

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes buscan información en fuentes confiables sobre su tema a tratar en su texto argumentativo.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
 Grado y sección : 4° A y C
 Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
 Fecha : 20 de agosto del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

: Elaborando un esquema de ideas

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Adecúa el esquema de ideas a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo del texto argumentativo. Elige estratégicamente el registro formal o informal del texto argumentativo adaptándose a los destinatarios y seleccionando fuentes de información complementaria y divergente.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (30 minutos)	Medios y materiales
Los estudiantes ingresan a la videoconferencia. Reciben la bienvenida de la docente. Recuerdan la importancia de las netiquetas. Los estudiantes observan imágenes (puente, edificio, planos de una casa) La docente pregunta: ¿Qué observan en estas imágenes? ¿Qué relación tienen con redactar un texto? ¿Será suficiente conocer solo la estructura de un texto? ¿Debo planificar mi texto? A continuación, formula las siguientes preguntas: ¿Qué tema creen que desarrollaremos el día de hoy? La maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión	Zoom chat Diapositivas Mentimeter Google Classroom
DESARROLLO (40 minutos)	
La docente explica la estructura argumentativa propuesta para el esquema: tesis, argumento, cita e idea explicada. Propone la importancia de la pertinencia y jerarquía de las ideas. Con la participación de los estudiantes explican cada uno de los elementos del esquema argumentativo. Los estudiantes en equipos (vía mini salas zoom y google drive) trabajan construyendo la estructura y el esquema argumentativo del texto seleccionado. La maestra monitorea el trabajo colaborativo y retroalimenta. Envía por el chat el link de Padlet para que socialicen. Un representante de equipo explica la estructura que han identificado en los textos dados.	Zoom chat Google Drive Google Classroom Padlet
CIERRE (20 minutos)	
La docente consolida el tema con ideas fuerza. Un representante de cada equipo explica la estructura que han identificado en el texto dado. La docente retroalimenta en función de las inquietudes o dudas que tengan los estudiantes y consolida las ideas fuerzas del tema. Seguidamente formula preguntas: ¿Qué aprendiste sobre la estructura argumentativa? ¿Cómo aprendiste a redactar el esquema argumentativo? ¿Para qué aspectos de tu vida cotidiana y académica te sirve lo que has aprendido?	Zoom Diapositivas Formulario drive Google Classroom

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive levantan las observaciones dadas por la docente.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 27 de agosto del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

: La introducción en textos argumentativos

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Escribe el párrafo de introducción de un texto argumentativo de forma coherente y cohesionada

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (30 minutos)	Medios y materiales
Los estudiantes ingresan a la videoconferencia. Reciben la bienvenida de la docente. Recuerdan la importancia de las netiquetas. La docente presenta a los estudiantes un texto sin introducción y les pide que lo lean. Después, reflexiona junto con los estudiantes y formula las siguientes preguntas: ¿Entendiste el texto? ¿Te parece claro? Luego, presenta el mismo texto, pero ahora con una introducción. Pregunta a los estudiantes si con ese añadido se entiende mejor el texto. Considera al azar la participación de algunos estudiantes para escuchar sus conclusiones. Seguidamente, la maestra presenta y comenta la competencia a trabajar en la presente sesión.	Zoom chat Diapositivas Google Classroom
DESARROLLO (40 minutos)	
La maestra explica la estructura general de un texto argumentativo. Asimismo, señala la importancia del párrafo introductorio y describe las partes en las que se divide. Explica la actividad a trabajar de manera colaborativa el cual consiste en redactar la introducción de un párrafo argumentativo. Seguidamente, los organiza en equipos de trabajo vía zoom para que trabajen en las mini salas en las carpetas drive.. La docente recorre las mini salas para monitorear y retroalimentar. Un representante por grupo, socializa la actividad.	Zoom chat Google Drive Google Classroom
CIERRE (20 minutos)	
La docente consolida las ideas fuerza. Formula preguntas de metacognición: ¿Qué aprendiste sobre el párrafo de introducción de un texto argumentativo? ¿Cómo aprendiste a redactar párrafos de introducción para un texto argumentativo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?	Zoom Diapositivas Google Classroom

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive levantan las observaciones dadas por la docente.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 3 septiembre del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

: Redactando párrafos con estrategias discursivas de hecho y datos

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Escribe párrafos argumentativos con estrategias discursivas de hecho y datos de forma coherente y cohesionada

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
Los estudiantes son recibidos por la docente en video chat de zoom, les da la bienvenida. Les recuerda las netiquetas a tener en cuenta durante la sesión virtual. Se propone ver un vídeo para analizar las estrategias de argumentación: https://n9.cl/e44g Luego, se reflexiona junto con los estudiantes formulando las siguientes preguntas: ¿En qué consiste la estrategia del abogado? ¿Qué tiene mayor valor en el juicio: la opinión de las personas sobre el acusado o el hecho que el abogado busca demostrar? ¿Cuán importante son los elementos probatorios para defender una postura? Se promueve la discusión entre pares para recoger las ideas previas sobre el tema. Posteriormente, se solicita la intervención de tres estudiantes para responder las interrogantes. - Seguidamente la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.	Zoom Video chat Diapositivas Google Classroom
DESARROLLO (50 minutos)	
La maestra explica por zoom la estrategia argumentativa de datos y autoridad. Luego, analizan cinco textos breves de diferentes fuentes de información sobre El COVID 19. Seguidamente, indica que en equipo redactarán un párrafo argumentativo, siendo la controversia: ¿Existe desinterés de los peruanos por acabar con el COVID 19? empleando la estrategia discursiva propuesta en la presente sesión. Crea las mini salas, los estudiantes trabajan en el drive. La docente monitorea y orienta el avance de trabajo de cada equipo. Después de un tiempo, previamente propuesto por la docente, regresan a la sala, se designa un representante de cada equipo para que sustente su trabajo ante todos.	Zoom Video chat Google Drive Google Classroom
CIERRE (20 minutos)	
La docente consolida las ideas fuerzas. Formula preguntas a todos los estudiantes: ¿Qué aprendiste sobre las estrategias argumentativas por datos y por autoridad? ¿Cómo aprendiste a insertar las estrategias argumentativas por datos y por autoridad en los párrafos de desarrollo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?	Zoom Diapositivas Formulario drive Classroom

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive levantan las observaciones dadas por la docente.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 5 de setiembre del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

: Redactando párrafos con estrategias argumentativas por autoridad

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<p>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	Escribe párrafos argumentativos con estrategias discursivas por autoridad de forma coherente y cohesionada.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes son recibidos por la docente en video chat de zoom, les da la bienvenida. Les recuerda las netiquetas a tener en cuenta durante la sesión virtual.</p> <p>Comparte un vídeo para analizar las estrategias de argumentación. Luego, se reflexiona junto con los estudiantes formulando las siguientes preguntas: ¿Quién es el personaje que realiza actos de discriminación contra los peruanos? ¿Qué tipo de discriminación se evidencia en los audios? ¿Quién realizó la denuncia por los actos de discriminación? ¿Es él la persona idónea para realizar la acusación? ¿Los argumentos vertidos por el denunciante constituyen pruebas suficientes para hacer la denuncia? Los estudiantes participan por el chat de zoom, otros levantan la mano y la docente les pide que activen su micrófono. Se promueve la discusión para recoger las ideas previas sobre el tema.</p> <p>Seguidamente la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.</p>	<p>Zoom</p> <p>Video chat</p> <p>Diapositiva</p> <p>Google Classroom</p>
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>La maestra explica por zoom en qué consiste la estrategia argumentativa por autoridad. Luego, presenta una lectura. Pide voluntarios para que lean los párrafos. . Formula preguntas de comprensión. Seguidamente solicita que en equipo propongan una tesis sobre el tema y seleccionen la información que se les indica completando un esquema de argumentación empleando la estrategia discursiva de autoridad.</p> <p>Crea las mini salas. Los estudiantes trabajan en el drive.</p> <p>La docente monitorea y orienta el avance de trabajo de cada equipo.</p> <p>Después de un tiempo, previamente propuesto por la docente, regresan a la sala, se designa un representante de cada equipo para que sustente su trabajo.</p>	<p>Zoom</p> <p>Video chat</p> <p>Google Drive</p> <p>Google Classroom</p>
CIERRE (20 minutos)	
<p>La docente consolida las ideas fuerzas. Formula preguntas a todos los estudiantes: ¿Qué aprendiste sobre la estrategia argumentativa por autoridad? ¿Cómo aprendiste a insertar las estrategias argumentativas por datos y por autoridad en los párrafos de desarrollo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?</p>	<p>Zoom</p> <p>Diapositivas</p> <p>Formulario drive</p> <p>Classroom</p>

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive levantan las observaciones dadas por la docente.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 10 de setiembre del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

: Redactando párrafos con estrategias de analogía

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<p>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	Escribe párrafos argumentativos con estrategias de analogía de forma coherente y cohesionada.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes son recibidos por la docente en video chat de zoom, les da la bienvenida. Les recuerda las netiquetas a tener en cuenta durante la sesión virtual. Se visualiza el video sobre el ojo humano y la cámara hasta el minuto 4:25 https://cutt.ly/KqznDzr</p> <p>Se reflexiona junto con los estudiantes formulando las siguientes preguntas: ¿Qué estamos comparando? ¿Cuál es la base de esa comparación? ¿Cuáles son esas similitudes y diferencias? ¿Cuál es el recurso que se emplea para sustentar su propuesta? ¿Lo emplea más de una vez durante el desarrollo del video? ¿Cuál es la tesis que intenta sostener? Los estudiantes escriben sus respuestas en el Padlet. La docente socializa sus respuestas. Seguidamente la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.</p>	Zoom Video chat Diapositiva Google Classroom Padlet
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>La maestra explica la estrategia de analogía. Se proponen textos a los estudiantes para que analicen y respondan preguntas. Seguidamente solicita que en equipo redacten párrafos argumentativos empleando la estrategia de analogía. Crea las mini salas zoom. Los estudiantes trabajan colaborativamente en equipo en el drive. La docente monitorea y orienta el avance de trabajo de cada equipo.</p> <p>Después de un tiempo, previamente propuesto por la docente, regresan a la sala, se designa un representante de cada equipo para que socialice su trabajo.</p>	Zoom Video chat Google Drive Google Classroom
CIERRE (20 minutos)	
<p>La docente consolida las ideas fuerzas. Formula preguntas a todos los estudiantes: ¿Qué aprendiste sobre la estrategia argumentativa por autoridad? ¿Cómo aprendiste a insertar las estrategias argumentativas por datos y por autoridad en los párrafos de desarrollo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?</p>	Zoom Diapositivas Classroom

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive levantan las observaciones dadas por la docente.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 17 de setiembre del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN : Redactando el párrafo de conclusión

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Escribe el párrafo de conclusión de un texto argumentativo de forma coherente y cohesionada

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
Los estudiantes son recibidos por la docente en la sala del zoom, les da la bienvenida. Les recuerda las netiquetas a tener en cuenta durante la sesión virtual. La docente presente el vídeo: “El elefante encadenado”, https://cutt.ly/4gzmtP6 Después se reflexiona junto con los estudiantes formulando las siguientes preguntas: ¿Cuál es la tesis que intenta sostener? ¿Qué busca explicar el autor del texto que lo lleva a plantear dicha tesis? ¿Cuál es el recurso que emplea el autor para sustentar su propuesta? ¿Lo emplea más de una vez durante el desarrollo del vídeo? ¿Qué características se destacan en el personaje sobre el cual se habla en el vídeo? Los estudiantes voluntariamente escriben su respuesta por el Padlet. La maestra socializa las respuestas. Seguidamente la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.	Zoom video chat Diapositiva Google Classroom Padlet
DESARROLLO (50 minutos)	
La docente explica la estructura de un párrafo de cierre o conclusión. Seguidamente, los envía a las mini salas zoom para que trabajen en equipo analizando el material entregado y redacten un párrafo de conclusión para un texto argumentativo seleccionado. La docente monitorea el trabajo en equipo visitando las mini salas y realizando la retroalimentación respectiva. Después de un tiempo, previamente propuesto por la docente, regresan a la sala general de zoom y un integrante de cada equipo lee el párrafo de cierre. .	Zoom video chat Google Drive Google Classroom
CIERRE (20 minutos)	
La docente presenta nuevamente el párrafo conclusión mostrado al inicio y solicita a los estudiantes que identifiquen las partes que integran. Formula preguntas: ¿Qué aprendiste sobre el párrafo de conclusión de un texto argumentativo? ¿Cómo aprendiste a redactar párrafos de conclusión para un texto argumentativo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?	Zoom Diapositivas Classroom

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive levantan las observaciones dadas por la docente.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 11

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 19 de setiembre del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN

: Elaborando nuestro esquema de un texto argumentativo y textualizando la primera versión.

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<p>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	<p>Adecúa el esquema de ideas a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo del texto argumentativo.</p> <p>Elige estratégicamente el registro formal o informal del texto argumentativo adaptándose a los destinatarios y seleccionando fuentes de información complementaria y divergente.</p>

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes son recibidos por la docente en la sala del zoom, les da la bienvenida. Les recuerda las netiquetas a tener en cuenta durante la sesión virtual.</p> <p>La docente motiva a los estudiantes a través de la proyección de un video. https://cutt.ly/5gzQsGW</p> <p>Formula las preguntas: ¿Con qué tipo de información se inicia el video? ¿Por qué el autor del video formula una pregunta? ¿Qué desea lograr con esto? ¿De qué se vale el autor del video para mostrar su posición frente a esta problemática? ¿Qué se plantea finalmente con los testimonios?</p> <p>Los estudiantes voluntariamente escriben su respuesta por el Padlet. La maestra socializa las respuestas.</p> <p>Seguidamente la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.</p>	<p>Zoom</p> <p>video chat</p> <p>Diapositiva</p> <p>Google Classroom</p> <p>Padlet</p>
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>La docente anuncia que en equipo planificarán la redacción de un texto argumentativo (formulación de tesis y los argumentos para el caso planteado) y el diseño del esquema de redacción. Asimismo, socializa una lista de cotejo sobre el discurso argumentativo escrito a tener en cuenta durante el trabajo colaborativo. Comunica que trabajarán en el drive.</p> <p>La docente monitorea el trabajo en equipo visitando las mini salas y realizando la retroalimentación respectiva.</p> <p>Después de un tiempo, previamente propuesto por la docente, regresan a la sala general de zoom. La maestra pide a los representantes de equipos que socialicen sus trabajos.</p>	<p>Zoom</p> <p>video chat</p> <p>Google Drive</p> <p>Google Classroom</p>
CIERRE (20 minutos)	
<p>La docente consolida con ideas fuerza el tema trabajado. Luego, formula preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste a redactar un texto argumentativo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?</p>	<p>Zoom</p> <p>Diapositivas</p> <p>Classroom</p>

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive construyen la primera versión del texto argumentativo escrito.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 12

- I. DATOS INFORMATIVOS**
Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 19 de setiembre del 2020
- II. TÍTULO DE LA SESIÓN** : Revisando nuestro texto argumentativo (inserción de citas)
- III. APRENDIZAJES ESPERADOS**

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<p>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	<p>Emplea estrategias discursivas como inserción de citas para persuadir al lector</p> <p>Evalúa el modo en que la inserción de citas refuerza su texto y produce efectos en los lectores considerando su propósito al momento de escribirlo.</p>

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes son recibidos por la docente en la sala del zoom, les da la bienvenida.</p> <p>La docente motiva a los estudiantes a través de la proyección de un video: https://www.youtube.com/watch?v=9pl0QdA2eQ0</p> <p>Formula preguntas: ¿Qué es el plagio académico? ¿Cómo el plagio afecta la imagen del estudiante? ¿Qué medidas pueden tomarse para evitar el plagio?</p> <p>Los estudiantes voluntariamente contestan de manera oral.</p> <p>Seguidamente, anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.</p>	<p>Zoom</p> <p>Video chat</p> <p>Diapositivas</p> <p>Google Classroom</p>
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>Los estudiantes participan en la explicación que desarrolla la docente, quien muestra los elementos de la cita textual parafraseada y la referencia abreviada. Seguidamente, invita a los estudiantes a realizar ejercicios sobre inserción de citas y luego a revisar en equipo su texto argumentativo. Crea las mini salas Zoom y pide que ingresen al drive respectivo para que trabajen colaborativamente.</p> <p>La docente los monitorea visitando las mini salas y realizando la retroalimentación respectiva.</p> <p>Después del plazo establecido, regresan a la sala general de zoom. La maestra pide a los representantes de equipos que socialicen sus trabajos.</p>	<p>Zoom</p> <p>Video chat</p> <p>Google Drive</p> <p>Google Classroom</p>
CIERRE (20 minutos)	
<p>La docente consolida con ideas fuerza el tema trabajado. Formula preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste a redactar un texto argumentativo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?</p>	<p>Zoom</p> <p>Diapositivas</p> <p>Classroom</p>

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive mejoran su texto argumentativo escrito.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 13

I. DATOS INFORMATIVOS

Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 1 de octubre del 2020

II. TÍTULO DE LA SESIÓN : Revisando nuestro texto argumentativo (Cohesión y coherencia)

III. APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Evalúa de manera permanente el texto argumentativo si se ajusta a la situación comunicativa; si existen vacíos que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso preciso de varios tipos de conectores, y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
Los estudiantes son recibidos por la docente en la sala del zoom, les da la bienvenida. Los estudiantes responden las siguientes interrogantes en la video reunión: ¿Cuál es la importancia que tiene el párrafo en el texto?, ¿Considera que el párrafo debe contener una idea clave que dirija el resto de frases y le dé unidad y sentido al texto? Los estudiantes voluntariamente contestan de manera oral. Seguidamente, la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.	Zoom Video chat Diapositivas Google Classroom
DESARROLLO (50 minutos)	
Los estudiantes participan en la explicación que desarrolla la docente, quien presenta diapositivas sobre la cohesión y coherencia: los conectores, los signos de puntuación. Luego, invita a los estudiantes a revisar en equipo su texto argumentativo. Crea las mini salas Zoom y pide que ingresen al drive respectivo para que trabajen colaborativamente. La docente los monitorea visitando las mini salas y realizando la retroalimentación respectiva. Después del plazo establecido, regresan a la sala general de zoom. La maestra pide a los representantes de equipos que socialicen sus trabajos.	Zoom Video chat Google Drive Google Classroom
CIERRE (20 minutos)	
La docente consolida con ideas fuerza el tema trabajado. Formula preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste a redactar un texto argumentativo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?	Zoom Diapositivas Classroom

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive revisan su texto argumentativo escrito.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 14

- I. DATOS INFORMATIVOS**
Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 08 de octubre del 2020
- II. TÍTULO DE LA SESIÓN** : Revisando nuestro texto argumentativo (Referentes)
- III. APRENDIZAJES ESPERADOS**

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<p>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	Evalúa de manera permanente el texto argumentativo si se ajusta a la situación comunicativa; si existen vacíos que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso preciso de varios tipos de conectores, y referentes aseguran la cohesión entre ellas.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes son recibidos por la docente en la sala del zoom, les da la bienvenida. La maestra les muestra un texto escrito que presenta mucha redundancia. Pide un voluntario para que lo lea. Pregunta: ¿Qué podemos decir del texto? Los estudiantes responden. Seguidamente la docente formula la siguiente interrogante: ¿Cómo podemos evitar la redundancia en un texto?</p> <p>Seguidamente, la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.</p>	<p>Zoom</p> <p>Video chat</p> <p>Diapositivas</p> <p>Google</p> <p>Classroom</p>
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>Los estudiantes participan en la explicación que desarrolla la docente, quien presenta diapositivas sobre la cohesión: los referentes. Invita a los estudiantes a revisar en equipo su texto argumentativo. Crea las mini salas Zoom y pide que ingresen al drive respectivo para que trabajen colaborativamente.</p> <p>La docente los monitorea visitando las mini salas y realizando la retroalimentación respectiva. Después del plazo establecido, regresan a la sala general de zoom. La maestra pide a los representantes de equipos que socialicen sus trabajos.</p>	<p>Zoom</p> <p>Video chat</p> <p>Google Drive</p> <p>Google</p> <p>Classroom</p>
CIERRE (20 minutos)	
<p>La docente consolida con ideas fuerza el tema trabajado. Formula preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste a redactar un texto argumentativo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?</p>	<p>Zoom</p> <p>Diapositivas</p> <p>Classroom</p>

TRABAJO ASINCRÓNICO

Los estudiantes vía Google Drive revisan su texto argumentativo escrito.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 15

- I. DATOS INFORMATIVOS**
Área : COMUNICACIÓN
Grado y sección : 4° A y C
Docente : Mgtr. Rosa Irene Chero Castillo
Fecha : 15 de octubre del 2020
- II. TÍTULO DE LA SESIÓN** : Revisando nuestro texto argumentativo (Sintaxis y tildación)
- III. APRENDIZAJES ESPERADOS**

COMPETENCIA	CAPACIDADES	DESEMPEÑO
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	<p>Adecúa el texto a la situación comunicativa.</p> <p>Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.</p> <p>Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.</p>	Evalúa el modo en que el lenguaje refuerza o sugiere sentidos en su texto argumentativo y produce efectos en los lectores considerando su propósito al momento de escribirlo. Contrasta aspectos gramaticales y ortográficos.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)	Medios y materiales
<p>Los estudiantes son recibidos por la docente en la sala del zoom, les da la bienvenida. La maestra les muestra párrafos cortos escritos incorrectamente. Pregunta: ¿Qué podemos decir de la forma cómo están redactados los párrafos? Pide voluntarios. Los estudiantes participan. Seguidamente, formula las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la diferencia entre frase y oración? ¿Cuáles son las reglas básicas de tildación? Seguidamente, la maestra anuncia la competencia a trabajar en la presente sesión.</p>	<p>Zoom Video chat Diapositivas Google Classroom</p>
DESARROLLO (50 minutos)	
<p>Los estudiantes participan en la explicación que desarrolla la docente, quien presenta diapositivas sobre la sintaxis y las reglas generales de tildación. Asimismo, socializa la lista de cotejo para que la apliquen a su texto argumentativo. Invita a los estudiantes a revisar en equipo su texto argumentativo. Crea las mini salas Zoom y pide que ingresen al drive respectivo para que trabajen colaborativamente. La docente los monitorea visitando las mini salas y realizando la retroalimentación respectiva. Después del plazo establecido, regresan a la sala general de zoom. La maestra pide a los representantes de equipos que socialicen sus trabajos.</p>	<p>Zoom Video chat Google Drive Google Classroom</p>
CIERRE (20 minutos)	
<p>La docente consolida con ideas fuertes el tema trabajado. Formula preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo aprendiste a redactar un texto argumentativo? ¿Para qué te sirve lo que aprendiste?</p>	<p>Zoom Diapositivas Classroom</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 16

Aplicación del post test - Rúbrica

Anexo 12 Actividades

Sesión 1: Aplicación del pre test - Rúbrica

Sesión 2:

Lectura: *La igualdad como una forma de vida entre hombres y mujeres*

Adaptado de: <https://n9.cl/tm1o>

- Luego del leer el texto, respondan en equipo las siguientes preguntas:
 1. Marquen con colores las partes fundamentales del texto argumentativo.
 2. ¿Qué tema desarrolla?
 1. ¿Cuál es la tesis que defiende?
 4. ¿Con qué argumentos lo sustenta?
 5. Cabe señalar que hay un sector de la sociedad que considera que no puede haber una igualdad absoluta entre sexos, porque hay trabajos que los hombres desarrollan mejor que las mujeres, gracias a su condición física y a la manera en que han sido educados. ¿Es un argumento o contraargumento? ¿Cómo lo revierte a su favor?
 6. ¿Con qué propósito cita a Martha Lamas? ¿Logra su objetivo? ¿Porqué?

Sesión 3:

IDENTIFICANDO PROBLEMAS Y PLANTEADO TESIS

Definición del tema delimitado	
Posturas u opiniones frente al tema delimitado	
Posturas a favor	Posturas en contra

FORMULACIÓN DE LA TESIS

Postura frente al problema: ¿Estas a favor o en contra?	
Tesis: ¿Por qué ha tomado esa postura?	

Sesión 4:

- a. Observen los siguientes videos; luego respondan las preguntas. Luego, elaboren una tesis sobre ambos casos presentados.
Caso 1: Sol, playa y discriminación: las 'playas privadas' del verano limeño

Video: <https://n9.cl/esngx>

¿Qué aducen los residentes de las playas para no permitir el ingreso a los visitantes? ¿Qué piensan de eso?

Caso 2: En esta imagen se puede apreciar la larga longitud del cerco de concreto y los dos lados del mismo cerro: Las Casuarinas (Surco) y Vista Hermosa (San Juan de Miraflores).

Enlaces: <https://n9.cl/tv61p> <https://n9.cl/3ruvo>

¿Consideran que se trata de un caso de discriminación? Fundamenten:



Finalmente, propongan la siguiente tesis sobre el tema de discriminación:

Tesis:

Sesión 5:

- Sobre la base del texto propuesto, identifiquen y redacten la estructura argumentativa: tesis, argumento, sustento, cita e idea explicada.

Tesis:			
Argumento 1	Defensa o sustento de argumento	Cita textual o parafraseada	Idea explicada
Argumento 2	Defensa o sustento de argumento	Cita textual o parafraseada	Idea explicada

Sesión 6:

- En equipo, reconozcan los elementos del párrafo de introducción del siguiente texto argumentativo:**

Desde que Luisa era pequeña se distinguió por ser una alumna aplicada y brillante, pues siempre obtuvo buenas calificaciones. Esta condición nunca se modificó a lo largo de su carrera académica, aun cuando estudió una profesión nada sencilla: Ingeniería Petroquímica. Sin embargo, pese a haberse graduado con honores, conseguir trabajo ha sido un objetivo inalcanzable, con el argumento de que, por ser mujer, va a crear problemas en la empresa y no puede tener liderazgo con los varones, pues a los hombres no les gusta que los mande una mujer. Es debido a estas ideas arcaicas que las mujeres siguen ocupando un lugar inferior en la sociedad, aunque sean talentosas.

Para abatir lo anterior, es necesario que los hombres y las mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades, ya que no existe una diferencia sustancial más allá que la biología, y ésta no es razón suficiente para justificar la inequidad. En los siguientes párrafos sustentaré mi postura del por qué es importante que exista equidad entre los hombres y las mujeres, aclarando algunos conceptos, brindando argumentos que apoyan la idea y por último se mostrarán las conclusiones.

- **En equipo redacten una introducción para el siguiente texto. Señalen las partes (se sugiere usar colores)**

Título.....

En el Perú esa educación ha tenido –y sigue teniendo– problemas. Uno de los más importantes es no tener una computadora, una laptop o una Tablet. Si no la tienes, no puedes acceder a documentos ni dar exámenes. A lo más puedes acceder a clases vía un celular.

El otro problema es el acceso a Internet. Según la última encuesta residencial de [Osiptel](#), el 58.5% de los hogares rurales no tiene ninguna conexión a Internet. En ese mismo sector, un 33.5% sí tiene acceso a Internet vía los celulares, que sirven para varios tipos de comunicaciones, pero muy poco para educación a distancia. O sea, casi un 92% no podría estudiar. Los otros sectores están mejor que el rural, pero aún lejos de los países vecinos.

Otro problema: en mayo se promulgó el DL 1502, que dice que debido al [COVID-19](#) se autoriza a las empresas privadas a usar la capacidad reservada para **REDNACE** para proveer el acceso a Internet de las entidades del Estado. Se les pagará una tarifa, que será reembolsada por PRONATEL (MTC). Se dice que esta disposición es temporal, pero puede extenderse “por razones justificadas”. ¿Es la sentencia de muerte de REDNACE?

En síntesis, el Estado ha invertido US\$ 2,125 millones en la RDNFO y las redes regionales, pero hasta ahora solo hay 4 regiones con Internet. El esquema de las APP funciona mal y debe cambiarse, pero los gobiernos, erre que erre. Hay más de 6,000 colegios y centenas de miles de niños que van a perder el año escolar. Buena parte de las tablets que iban a ser proporcionadas por las APP, han sido ahora compradas por el gobierno. Y el DL 1502 otorga a las operadoras privadas todo el sector público de provincias, sentenciando a REDNACE. El fondo del asunto: crece la desigualdad en el acceso a Internet (la brecha digital) lo que tiene efecto socioeconómico –sobre todo para los pobres rurales–, de género y étnico-cultural. Y va a tener gran impacto, negativo, en el crecimiento económico en el mediano y largo plazo. Más aún, en tiempos de pandemia.

Fuente: <https://n9.cl/ooa5f>

Sesión 7:

- **Leemos y analizamos las siguientes fuentes de información:**

Fuente 1: <https://n9.cl/i9q4>

Fuente 2: <https://n9.cl/ozph>

- En equipo, formulen una tesis que responda a la siguiente pregunta: ¿Existe desinterés de los peruanos para acabar con el COVID 19?
- Formulen dos esquemas de párrafos argumentativos que sustenten la tesis planteada. Para ello, emplee las estrategias argumentativas desarrolladas en clase.

Elementos básicos de la argumentación: Formulación de tesis, argumentos y respaldos

Tema controversial:	¿Existe desinterés de los peruanos por acabar con el COVID 19?
Tesis:	

Argumento 1:	
Respaldo 1:	
Respaldo 2:	

Argumento 2:	
Respaldo 1:	
Respaldo 2:	

Sesión 8

- **A continuación, redacten dos párrafos de desarrollo sobre el esquema propuesto y una introducción (utilicen colores para indicar las partes).**

Introducción (un párrafo)

Desarrollo (dos párrafos)

Sesión 9:

- **Luego de leer texto propuesto:**
 La violencia en contra de la mujer va más allá de lo imaginable, pues en algunas culturas se cometen verdaderas barbaries: se le considera como un ser meramente reproductor, con lo que se valida la mutilación

de sus órganos genitales, reprimiéndose así su naturaleza sexual. Al discriminar a la mujer, se favorece su vulnerabilidad y, en consecuencia, durante los conflictos bélicos, por ejemplo, es tomada como “botín” y obligada a tener relaciones sexuales con los miembros de la tropa, además de ser asesinada para causar daño al enemigo.

La violencia doméstica tiene lugar en la casa y se interrelaciona con los miembros de la familia. Ejemplifica un desequilibrio de poder, en que una de las partes por acción (agresiones físicas, psicológicas o sexuales) u omisión (negligencia o abandono) ocasiona desde daño físico hasta el psicológico a otro miembro de la relación. Se manifiesta en tres formas. El maltrato físico es la acción voluntaria que provoca lesiones físicas a la mujer (empujones, bofetadas, puñetazos, patadas, quemaduras o incluso la muerte). Otro es el maltrato psicológico o emocional que, mediante comportamiento o comentarios intencionados, provocan daños psicológicos (gestos amenazantes, conductas de restricción como control de amistades, de dinero, de salidas de casa); conductas destructivas que generan desvalorización como críticas, insultos, humillaciones, e inversión de la culpa, (“me haces enojar”, “como si te portaras tan bien”, “te lo mereces”, etc.). Por último, se tiene el maltrato sexual que es el contacto sexual practicado en contra de la voluntad de la mujer.

<http://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2002/un026d.pdf>

En equipo, redacten un párrafo argumentativo empleando una analogía.

Sesión 10:

- **Lean el siguiente texto y propongan un párrafo de cierre o conclusión. Empleen distintos colores para resaltar las partes del párrafo de cierre.**

RECLUSIÓN FORZOSA

En las sociedades libres, la reclusión forzosa se reserva como pena para cierto tipo de delitos. Quien contrae una enfermedad no es culpable de ello. Incluso quien contagia a otro (de manera involuntaria) no puede considerarse como un delincuente.

Es más, quien está en cuarentena puede no estar infectado y se le estaría privando de su libertad sin otro fundamento que la posibilidad (remota o no) de que suponga un riesgo para otros. Se estaría usando la violencia de forma preventiva. Por regla general, el uso preventivo de la violencia no nos agrada. No parece muy correcto propinar un puñetazo a quien se dirige a nosotros en la calle como forma de prevención frente a la posibilidad de que nos quisiera agredir.

¿Podemos, entonces, obligar a alguien a guardar cuarentena en contra de su voluntad? En las actuales circunstancias, muy pocos responderían negativamente a esta pregunta. Pero no debe ser el miedo el que justifique que se prive a alguien de sus libertades. De aceptar el miedo como razón se estaría aceptando el fundamento y germen de buena parte de los regímenes tiránicos que han existido y existen. El miedo no sirve como criterio para determinar el nivel de riesgo aceptable ya que no existirían límites a lo que se puede prohibir. Tal vez, no deberíamos aceptar que se pueda imponer a alguien una cuarentena en contra de su voluntad. ¿Cuál es la solución entonces?

Unos dirían que una ciudadanía responsable, que se preocupa tanto de su interés como del general, y que se abstendrá de saltarse la cuarentena y poner en peligro a otros. Pero este argumento podría usarse indiscriminadamente y decir, pongamos por caso, que los ciudadanos responsables deben abstenerse de difundir, no sólo virus, sino también ideas peligrosas, haciendo posible así que se impusiera la censura. Otros dirían que una solución es dar a conocer a los que pueden estar infectados y que sean los demás quienes se alejen de ellos. Tampoco es una solución óptima, ya que podría emplearse como forma de discriminación arbitraria contra cualquiera que no nos gustase.

Si se sospechara que usted ha contraído una enfermedad infecciosa ha de guardar cuarentena para evitar su propagación. ¿Respetaría usted esa cuarentena? Estoy convencido de que sí. Si le pregunto si cree que los demás respetarían la cuarentena, ¿respondería igual? Es probable que usted desconfíe de los demás, y los demás de usted, lo cual es paradójico ya que todos respondemos afirmativamente a la primera pregunta. Al coronavirus se le buscará una solución médica. La medicina, sin embargo, no da respuesta a los problemas de convivencia de nuestras sociedades. ¿Hay que impedir que acaparen mascarillas quienes no forman parte de la población de riesgo impidiendo que quienes las necesitan puedan tenerlas?

<https://theconversation.com/es-aceptable-la-obligatoriedad-de-la-cuarentena-por-el-coronavirus-133228>

Sesión 11:

- Desarrollen un plan de producción textual sobre el problema del COVID 19 a través de un esquema. Para ello, sigan los siguientes pasos:

Propósito	Destinatario	Tema

Tesis	
Argumentos	

- Elaboren un cuadro de ideas sobre las fuentes consultadas

Fuente	Ideas	Citas

Sesión 12:

- Revisen el esquema de redacción propuesto la semana pasada:
- Corrijan el texto considerando la lista de cotejo que se presenta a continuación.

	Sí	No
1. Cada uno de los párrafos cuenta con una idea principal y progresión temática.		
2. Las ideas que componen cada párrafo están unidas con los recursos de cohesión pertinentes.		
3. Las ideas se encuentran organizadas en función a una estructura lógica.		
4. Se ha empleado citas relevantes que refuercen la tesis.		

5. El tema abordado es relevante y obedece a una intencionalidad persuasiva.		
6. Ha empleado el lenguaje formal.		

Sesión 13:

- **Completa el siguiente texto y emplee algunos de los conectores propuestos.**

La especialista del Instituto Nacional de Salud (INS), Gisella Mauricio, explicó _____ se deben incluir en las comidas principales de los niños, dos cucharadas de alimentos de origen animal ricos en hierro, para prevenir esta enfermedad. “Estos alimentos deben ser la prioridad en la alimentación del niño: la sangrecita, el bazo, hígado, pescados de carne oscura, riñón, pulmón, corazón y carnes rojas. _____, se debe incluir el consumo de suplementos de hierro, _____ dosis será brindada por el personal de salud de su establecimiento médico”, refirió.
(Fragmento El Estado peruano (2020). Coronavirus: Alimentación para personas con COVID-19.)

- a) asimismo b) npor lo tanto c) que d) además e) cuya

- **Intenta mejorar la cohesión de estos textos cortos:**

a) El otro día en la calle me encontré con unos amigos. Los amigos me contaron que habían comprado una moto. Habían comprado la moto con un dinero que habían ganado en verano. En verano, habían estado trabajando para ganar dinero y comprar una moto.

.....

b) Los animales en casa es muy agradable. También tener animales en casa tiene problemas. Tienes que sacar a los animales a pasear y tienes que llevarlos al veterinario. Hay personas que no quieren tener animales en su casa. No quieren tener animales por varios razones. Algunas personas tienen alergia a los animales. Otras personas no pueden cuidar a los animales.

.....

- **Completen el siguiente párrafo como les parezca. Intenten que sus ideas sean claras y tengan coherencia entre sí. Cuiden su redacción. Revisen su escrito cuantas veces sea necesario.**

Habían pasado tres meses desde la última vez que estuvieron juntos. Pero esa tarde

.....

Uno de ellos tenía que dar el primer paso, así que

.....

Su pasión siempre había sido

.....

.....
.....
Por ello,
.....
.....
.....

Finalmente,
.....
.....

Sesión 14:

- **Reescriban y ordena los textos.**

<p>Me gusta mucho jugar al ajedrez. Para jugar bien al ajedrez es necesario estar muy atento. Las fichas del ajedrez son togas de color negro.</p> <p>.....</p>
<p>La cocinera amasaba la masa del pan con un cepillo. La panadera está haciendo una masa para la tarta. Tiene un rodillo para extender la masa y dejarla muy fina.</p> <p>.....</p>
<p>La enfermera ayudaba a miguel porque se había roto una pierna. Este niño se ha roto un brazo jugando a baloncesto. Si tienes una pierna rota, necesitas una muleta para caminar.</p> <p>.....</p>
<p>María ayuda a su hermano porque es muy pequeño. El niño pequeño está llorando porque quiere caminar solo. Están subiendo por las escaleras para subir al tobogán.</p> <p>.....</p>

Sesión 15:

- **Corrijan los siguientes enunciados.**

- a. Se estima que 5 o 6 estudiantes desaprueben el curso.
.....

- b. Por favor, ¿me da un vaso de agua?
.....
- c. ¿Qué silla prefiere esta o ésa?
.....
- d. El avión aterrizó estrellándose en el edificio
.....
- e. Aun no tenía claro si vendrá a verme.
.....
- f. Nadie le dijo sí, por eso, se fué.
.....

- Lea el fragmento, determine el tema y la idea principal. Además, elimine la información que no tiene relación con ella.

Los efectos de la violencia pueden ser devastadores para la salud física y reproductiva de la mujer. Así, puede causar graves lesiones en el cuerpo de la víctima, también genera posteriores traumas en la mente de la mujer abusada. Además de causar lesiones, la violencia lleva a que aumente el riesgo a largo plazo de la mujer a desarrollar otros problemas de salud, como dolores crónicos, discapacidad física y depresión. Las mujeres, con una historia de maltrato físico o abuso sexual, también enfrentan un riesgo mayor de embarazos involuntarios; es decir, en su mayoría las mujeres vejadas traen al mundo hijos no planificados, asimismo están expuestas a sufrir infecciones de transmisión sexual. Cuando uno de los padres sufre de un trastorno de personalidad, debe recibir ayuda profesional. Por otro lado, se debe tener en cuenta que los casos de violencia contra la mujer siguen aumentando.

Adaptado de: www.guiagenero.com/GuiaGeneroCache%5CPagina_Violencia_000349...

- Propongan una nueva versión (verifiquen la construcción de las oraciones).

Sesión 16. Aplicación del post test – Rúbrica

Anexo 13 Aplicación de pruebas

A. Prueba pretest

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES: _____ flores venturas
Kevin

FECHA: _____ 05/08/2020 _____ GRADO Y SECCION: -
4F

CONSIGNA:

Frente al contexto de pandemia por el COVID 19, el gobierno decretó "Aislamiento social" en tres oportunidades.
Redacta un texto argumentativo relacionado con el aislamiento social en el que expreses tu postura sobre el tema dando razones que la fundamenten con un mínimo de dos argumentos.

_____ Mi argumento frente al aislamiento _____
(Título)

Tesis _____ pues ciertamente creo que ha sido algo bueno en nuestro país ya que la pandemia arrasó con todo y en todo en todos los países que lo contagiaron y cada que alguien se infectaba era un nuevo caso que alarmaba por eso en la cuarentena fue algo bueno porque se vio todo lo que no hacíamos para cuidarnos además de los bonos y el mantenimiento del Perú también se vio como se trataban en casa y que hacías con las personas

Argumentos _____ pues uno de ellos podrían ser el uso incorrecto de mascarillas el que no hay respeto a la autoridad y no respetan las normas de aislamiento por eso creo que estaba bien el aislamiento para abrirle los ojos a todos sobre la calidad del Perú y como estaba eso antes de todo también del gobierno como no hacían nada por nosotros y la salud

Conclusión _____ pues ciertamente si estuvo bien esos casi 6 meses que dieron para pensar sobre este tema ya que si estaba fuerte el asunto sobre todo en la situación **medica** ya que muchos murieron y muchos agonizaron eso es para que se pongan a pensar sobre todo el gobierno y sus medidas

B. Prueba postest

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES: Levano Sosa Diego Jesus

FECHA: 22 de octubre _____ GRADO Y SECCIÓN: 4 F

CONSIGNA:

Frente al contexto de pandemia por el COVID 19, el gobierno decretó "Aislamiento social" en varias oportunidades. A continuación, debes redactar un texto argumentativo relacionado con el aislamiento social en el que expreses tu postura sobre el tema dando razones que la fundamenten con un mínimo de dos argumentos.

La Importancia del Aislamiento Social

A fines del año 2019 se anunciaron casos de una nueva enfermedad, dadas en Wuhan-China, siendo sincero muchas personas no le tomaron importancia, todo empeoraría cuando esta salió de las fronteras de China, expandiéndose si por el continente Asiático, y Europeo, viviendo muertes, y tragedias, la economía de los países se fue en picada, no sabían como responder, y esta se empezó a esparcir, en poco tiempo ya estaba en América, África y Oceanía, y así el 6 de Marzo del 2020, se declara el primer caso de Covid-19 en el Perú, acto seguido el 15 de Marzo del 2020 se anuncia la cuarentena obligatoria, en los días posteriores, se empezaron a tomar medidas más rigurosas, Pero ¿Las medida tomada por el Presidente Vizcarra, fue la correcta?, En mi opinión si fue la correcta. Seguidamente presentare los argumentos que respaldan mi postura.

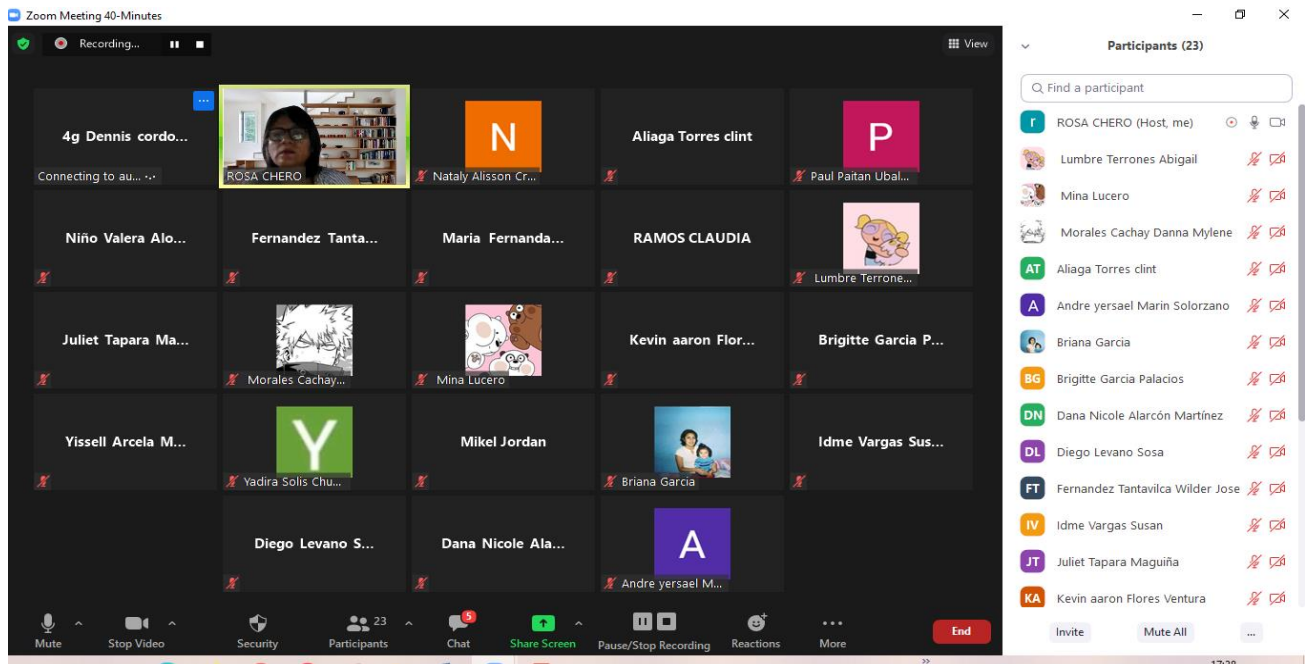
Según La Organización Mundial de la Salud (OMS) la forma de transmisión de la pandemia, es a través de persona en persona (a menos de un metro de distancia), por gotitas que esta suelta al tocar, estornudar o hablar, siendo la principal forma de contagio, También considerado como contagio directo, también otra forma de contagio es a través del contacto de objetos infectado por el virus mortal, siendo esta el Contagio indirecto, la cuarentena y el distanciamiento social, disminuyen la posibilidad de contagio por eso fue una manera efectiva de controlar los contagios.

No olvidemos, que las personas trabajan, salen a comprar alimentos, y para eso ellos tuvieron que volver a su trabajo, algunos lo hicieron de manera virtual, otros de manera presencial, para controlar esta situación de los contagios, se tomó en cuenta las recomendaciones de la OMS, de los estudios de la universidad de Harvard donde nos informan que el virus puede ser destruido por un correcto lavado de manos (Lavado de manos con jabón durante 20 segundos), y puede prevenirse, usando mascarilla y protector facial en los lugares públicos, a pesar de las recomendaciones, hay personas que no acatan las normas, provocando el contagio y esparcian del virus a sus familias y conocidos.

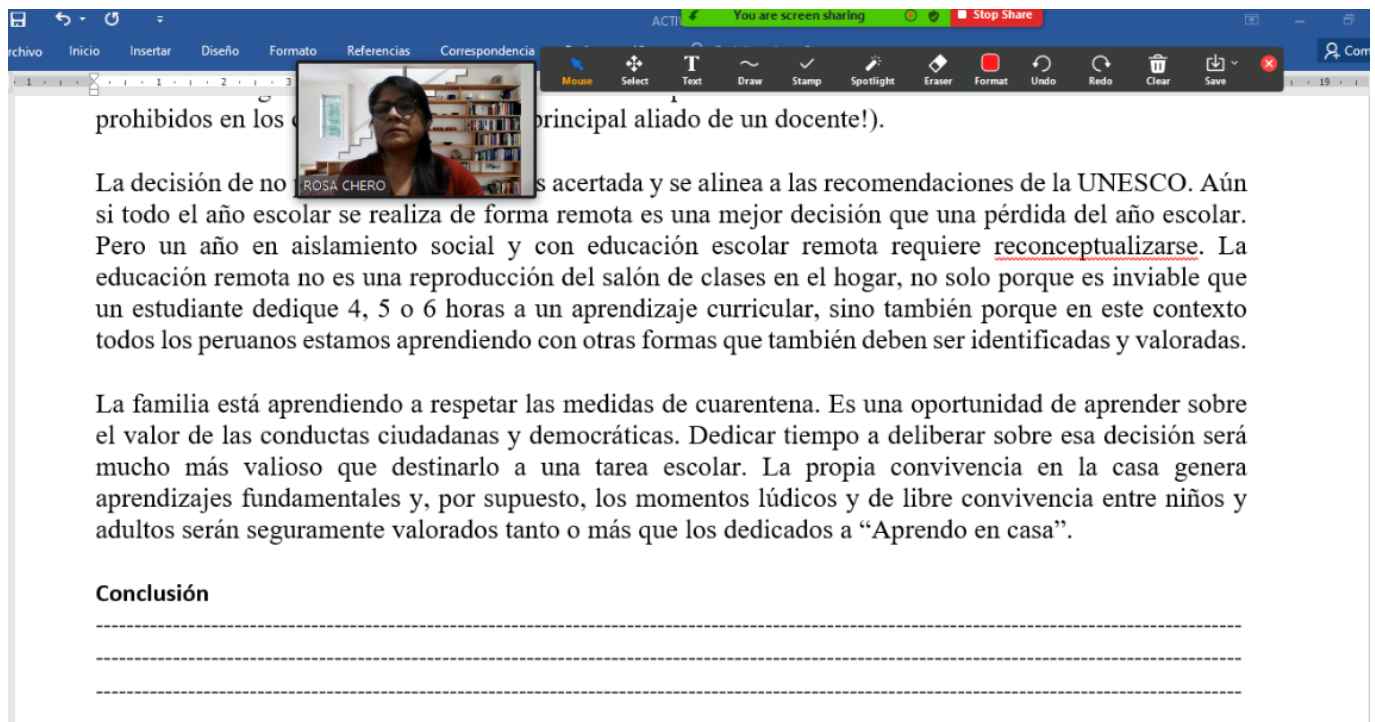
En conclusión, sin medidas como lo es el aislamiento social, la economía y la salud pública, hubieran sido gravemente afectadas desde el primer día, por eso es importante, respetar las recomendaciones dadas por el Estado y el presidente como los son; lavarse las manos con agua y jabón durante 20 segundos, Utilizar la mascarilla cuando salgamos de casa y utilizar el protector facial al ir a lugares Públicos. "No podemos caer, y dejar que el COVID-19 gane la batalla"

Anexo 14 Desarrollo del programa

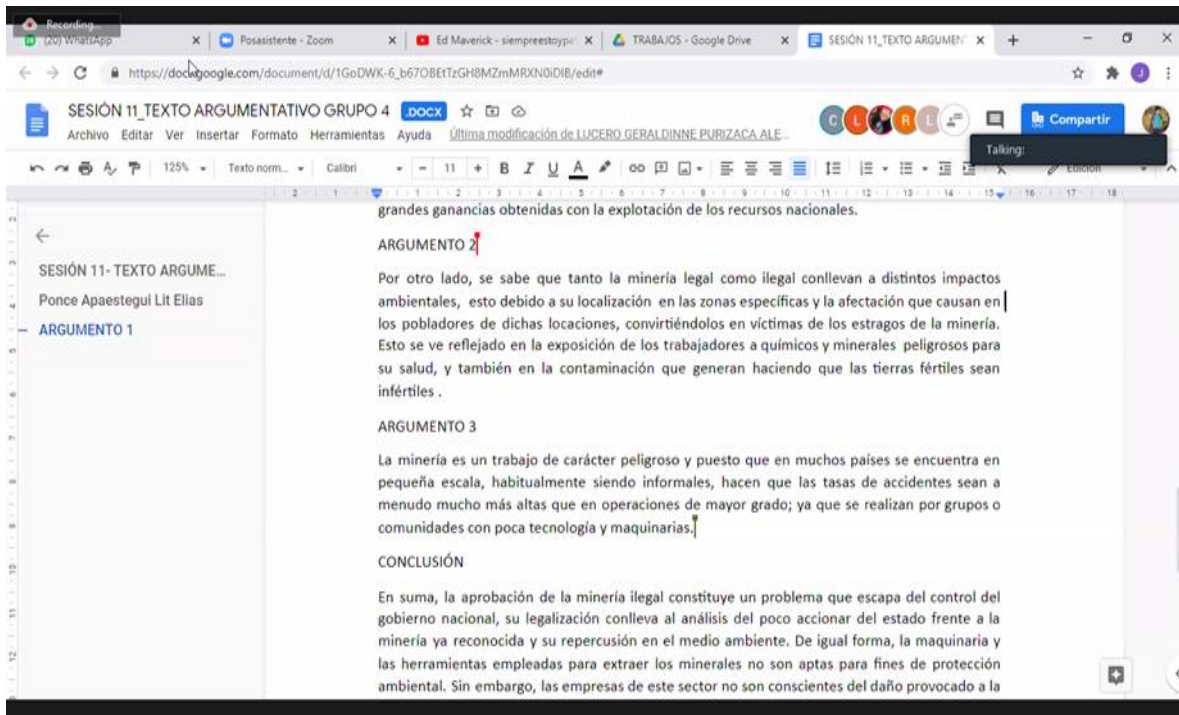
A. Videoconferencia vía zoom



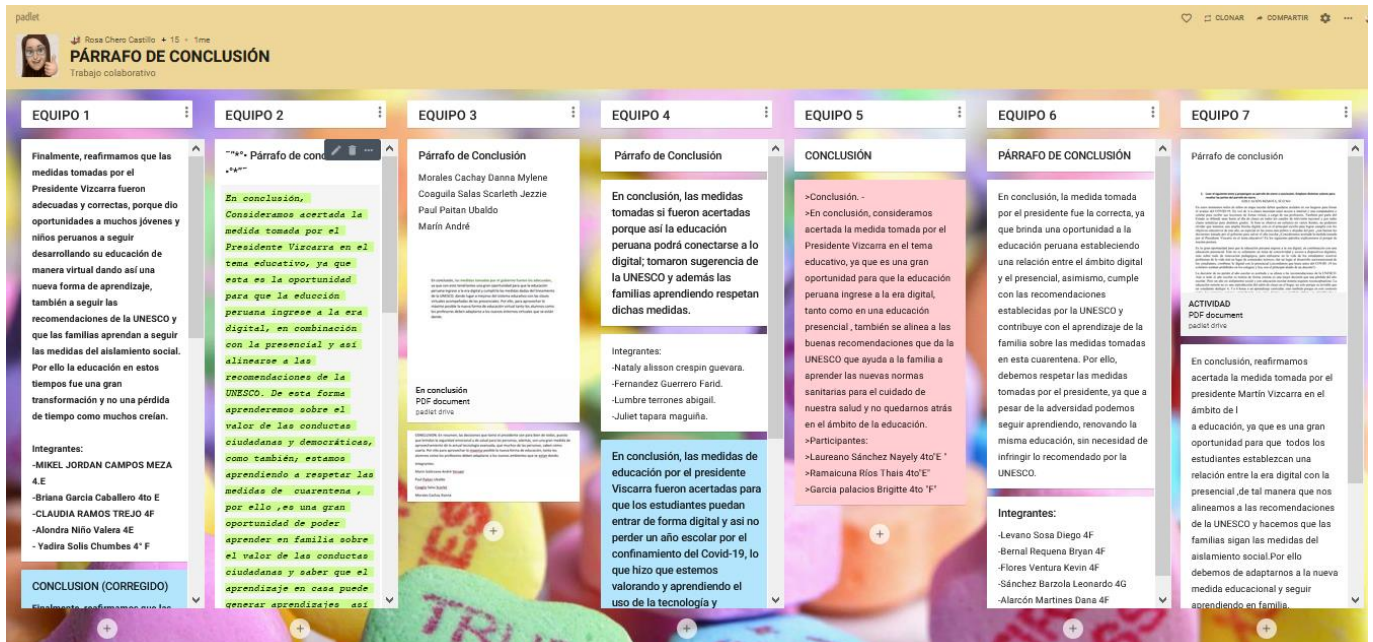
B. Desarrollando la sesión de aprendizaje



C. Trabajando colaborativo en Google drive



D. Trabajando colaborativamente con padlet





Declaratoria de Originalidad del Autor


Yo CHERO CASTILLO, Rosa Irene, egresada de la Escuela de posgrado del Programa académico Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo, sede Lima Este, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada:

"El aprendizaje colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19" es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicado ni presentado anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

SJL, 04 de enero del 2021

CHERO CASTILLO, Rosa Irene	
DNI: 09330195	Firma 
ORCID: 0000-0002-3567-4123	