



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA EN
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA
PARA DEBATES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS, 2017**

**PRESENTADA POR
PATRICIA MARINA UGARTE ALFARO**

ASESOR

OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ

2019



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA EN EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA PARA
DEBATES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS,
2017**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTADA POR:
PATRICIA MARINA UGARTE ALFARO**

**ASESOR:
DR. OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

LIMA, PERÚ

2019

**APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA EN EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA PARA
DEBATES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS,
2017**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Norberto Mayuri Molina

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Vicente Justo Pastor Santiváñez Limas

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

DEDICATORIA

A mis padres Oscar y Marita, por haberme alentado a continuar y alcanzar mis metas.

A mi amado esposo Antonio por su apoyo constante.

A mi hijo Oscar Gabriel, quien siempre ha sido el motor que me impulsa a seguir firme hacia adelante.

AGRADECIMIENTOS

Al único autor y dador de la vida:
JESUCRISTO, quien me fortalece en
cada momento y en cada paso que doy.

ÍNDICE

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	11
1.1 Antecedentes de la investigación	11
1.1.1 En el ámbito nacional	11
1.2.1 En el ámbito internacional	13
1.2 Bases teóricas	16
1.2.1 La perspectiva pragma-dialéctica de la argumentación en debates académicos	16
1.2.2 La competencia argumentativa	31

1.3 Definición de términos básicos	48
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	52
2.1 Formulación de hipótesis	52
2.1.1 Hipótesis principal	52
2.1.2 Hipótesis derivadas	52
2.2 Variables y definición operacional	53
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	57
3.1 Diseño metodológico	57
3.2 Diseño muestral	59
3.2.1 Población	59
3.2.2 Muestra	59
3.3 Técnica de recolección de datos	60
3.3.1 Validez de los instrumentos	62
3.3.2 Confiabilidad de los instrumentos	63
3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	64
3.5 Aspectos éticos	64
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	67
4.1 Descripción de los resultados	67
4.1.1 Descripción de los resultados del pretest y posttest por grupos de investigación	68
4.1.2 Descripción de los resultados del pretest por niveles de aprendizaje en los grupos de investigación	69
4.1.3 Descripción de los resultados del posttest por niveles de aprendizaje en los grupos de investigación	78
4.2 Evaluación, contrastación y respuesta a las hipótesis	86
4.2.1 Prueba de normalidad y homocedasticidad	86
4.2.2 Prueba de hipótesis	88

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	95
5.1 Análisis, comparación e interpretación de los resultados	95
5.2 Conclusiones	101
5.3 Recomendaciones	105
FUENTES DE INFORMACIÓN	
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Variable dependiente: Competencia argumentativa para debates académicos	55
Tabla 2: Variable independiente: perspectiva pragma-dialéctica	56
Tabla 3: Validez de contenido por medio de juicio de experto del instrumento de investigación “Competencia argumentativa para debates”	62
Tabla 4: Confiabilidad de la prueba piloto a través del Alfa de Cronbach	63
Tabla 5: Comparativo de puntaje obtenido en el pretest y postest	68
Tabla 6: Estadísticos descriptivos (pretest) del grupo de control y del grupo experimental	68
Tabla 7: Estadísticos descriptivos (postest) del grupo de control y del grupo experimental	69
Tabla 8: Resultados por niveles de aprendizaje de la competencia argumentativa en debates académicos (pretest)	70
Tabla 9: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (pretest)	72
Tabla 10: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (pretest)	73
Tabla 11: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (pretest)	75
Tabla 12: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (pretest)	76
Tabla 13: Resultados por niveles de aprendizaje de la Competencia argumentativa en debates académicos (postest)	78

Tabla 14: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (postest)	80
Tabla 15: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (postest)	81
Tabla 16: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (postest)	83
Tabla 17: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (postest)	84
Tabla 18: Prueba de normalidad de la muestra	86
Tabla 19: Prueba de homocedasticidad de la muestra	87
Tabla 20: Prueba de la U de Mann-Whitney para la variable independiente	89
Tabla 21: Prueba de la U de Mann-Whitney para la primera dimensión	90
Tabla 22: Prueba de la U de Mann-Whitney para la segunda dimensión	91
Tabla 23: Prueba de la U de Mann-Whitney para la tercera dimensión	93
Tabla 24: Prueba de la U de Mann-Whitney para la cuarta dimensión	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Resultados por niveles de aprendizaje de la competencia argumentativa en debates académicos (pretest)	71
Figura 2: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (pretest)	72
Figura 3: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (pretest)	74
Figura 4: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (pretest)	75
Figura 5: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (pretest)	77
Figura 6: Resultados por niveles de aprendizaje de la Competencia argumentativa en debates académicos (postest)	79
Figura 7: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (postest)	80
Figura 8: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (postest)	82
Figura 9: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (postest)	83
Figura 10: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (postest)	85

RESUMEN

La pragma-dialéctica es una perspectiva teórica de la argumentación propuesta por Frans van Eemeren y Rob Grootendorst, que presenta la argumentación como diferencia de opiniones donde es necesario ofrecer argumentos válidos para llegar a un acuerdo. Esta investigación tuvo como objetivo determinar en qué medida la aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en debates académicos influye en el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017. Se empleó un diseño cuasi-experimental. La población fue de 560 estudiantes de las facultades de Ciencias administrativas y Recursos humanos, y Ciencias Contables Económicas y Financieras, con una muestra no probabilística de 200 estudiantes, 100 estudiantes para el grupo de control y 100 para el grupo experimental. Los principales resultados demostraron que la aplicación de la pragma-dialéctica influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa de los estudiantes, sujetos de la investigación (sig. 0,000<0,05).

Palabras clave: Pragma-dialéctica, debate académico, competencia argumentativa.

ABSTRACT

The Pragma-Dialectics argumentation is a theoretical perspective of the argumentation, which was proposed by Frans Van Femenen and Rob Grootendors, it is understood as a difference of opinion where necessary to offer valid arguments to reach an agreement. The present investigation had, as purpose, to decide in what extend the application of the perspective pragma-dialectics in academic debates influences in the development of the argumentative competences of the students of the first cycle of the San Martin de Porres University in Lima 2017. In this case, it was used a quasi-experiment methodological design. The population was integrated by 560 students of Administration Science and Accountant Science Faculty, with a non-probabilistic sample of 200 students, 100 students were required for the control group and 100 students for the experimental group. The main results showed that the application of the perspective pragma-dialectics in academic debates affects meaningfully in the development of the argumentative competence of the students.

Key words: Pragma-dialectics, academic debate, argumentative competence

INTRODUCCIÓN

Actualmente, es conocido por todos los que están inmersos en la enseñanza que las instituciones educativas, a través de sus planes curriculares, ponen énfasis en el desarrollo de competencias. El ser humano debe desarrollar, a lo largo de su vida escolar y universitaria, una serie de competencias que le permitan responder a las necesidades del entorno y a los cambios constantes que se producen en la sociedad. Una de esas competencias es la competencia argumentativa.

Argumentar es una actividad que está presente desde que el hombre existe. A lo largo de la historia, el ser humano ha defendido su punto de vista. Al ser la comunicación inherente a la humanidad, establecer un comienzo específico para el concepto *argumentación* es muy complicado. No obstante, sí es posible determinar cuándo se manifiesta por escrito, y es a partir de ahí que se establece el punto de partida para las diferentes teorías en torno a la argumentación.

La argumentación es una actividad que se realiza con frecuencia sin importar el ámbito en el que el sujeto se encuentra. Sin lugar a dudas, se evidencia el uso de

argumentos con mayor facilidad si existe una discrepancia o altercado de opiniones e ideas, o simplemente cuando se plantean interrogantes que exigen una respuesta que no se remita a conocimientos específicos, sino que se refiera a proposiciones y conceptos. Esto se debe a que “las proposiciones y los conceptos sí requieren argumentos, ya que las proposiciones son ideas que necesariamente involucran la contradicción y el conflicto” (Zubiria, 2006, p.108).

Existe la necesidad imperiosa de desarrollar la competencia argumentativa en los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, ya que diversos estudios demuestran que en el Perú existe una gran deficiencia en los niños y adolescentes. Zubiria (2006), en una reflexión sobre los resultados de las pruebas a las que fueron sometidos los niños de América Latina, afirma lo siguiente: “La situación más grave de la región se registra en Perú, país en el que más de la mitad de los estudiantes de noveno grado no pudo resolver las preguntas por no comprender las propias preguntas o reglas” (p.96).

Los estudiantes del primer ciclo participan en debates, espacios en los que deben defender una posición frente a un tema. Por ello, a la luz de la necesidad existente y de acuerdo a la temática que desarrollan en sus sesiones de clase, se vio la pertinencia de promover la competencia argumentativa en dichos debates, pero a la luz de un modelo específico, como es la pragma-dialéctica. Este es un modelo que se refiere a la teoría de la argumentación, creado por Franz van Eemeren y Rob Grootendorst en la Universidad de Amsterdam y tiene como objetivo fundamental la resolución del conflicto. Tal como afirma Posada (2010):

La pragma-dialéctica desarrolla un modelo ideal de “discusión crítica”, en el cual se concibe el discurso argumentativo como un intento de resolver una diferencia de opinión poniendo a prueba la aceptabilidad de ciertos puntos de partida, aplicando a la vez criterios sobre la “validez-problemática” y sobre la “validez-intersubjetiva”. (p.104)

Además, es oportuno precisar que el desarrollo de la competencia argumentativa no se circunscribe solo a su aplicación en debates, pues halla su vinculación directa con el desarrollo de los niveles superiores del pensamiento, tal como es el juicio crítico. Este se ha convertido en el *talón de Aquiles* del proceso educativo. Gracias a esta necesidad es que hay muchas teorías de la argumentación; sin embargo, para fines de esta investigación se eligió el empleo del modelo pragma-dialéctico como herramienta de contribución al logro de dicha competencia.

Descripción de la situación problemática

A nivel mundial, a partir del denominado Proceso de Bolonia firmado en París en 1999, para “crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables; promover la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores; y asegurar un aprendizaje y una enseñanza de alta calidad” (EC, 2015, p. 25) y el proyecto *Tuning* para el Espacio Europeo de Educación Superior, se ha buscado homogeneizar las competencias de un profesional que necesita el mercado laboral en nuestros tiempos: competencias genéricas y competencias específicas de cada área temática. Estas han sido clasificadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistemáticas; y las competencias interpersonales, en capacidad de crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, capacidad para comunicarse con

expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad de trabajar en un contexto internacional y compromiso ético (González y Wagenaar, 2004, p. 77-84).

En Latinoamérica, el proyecto Alfa *Tunning* América Latina iniciado en 2004 con el apoyo de la Comisión Europea y la participación de 19 países, incluido Perú, se sigue similares lineamientos que coinciden con las competencias genéricas y la capacidad de crítica y autocrítica, entre otras (Beneitone et al., 2007, pp.15-44).

Las universidades peruanas, también, pretenden formar profesionales competentes acorde con los requerimientos del ámbito laboral contemporáneo, por lo que sus planes curriculares se han ido alineando a los proyectos antes mencionados. Por ejemplo, la Universidad de San Martín de Porres tiene un modelo pedagógico por competencias, y la Unidad Académica de Estudios Generales aplica este enfoque en las diferentes asignaturas que desarrolla con los estudiantes de primer y segundo ciclo de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos y la Facultad de Ciencias Contables Económicas y Financieras.

La asignatura de Taller de expresión oral pretende lograr que los estudiantes “apliquen las cualidades de la expresión oral aprendidas en clase en la presentación de un discurso argumentativo”. Eso supone que el estudiante haya logrado las características de ser comunicativo, crítico y reflexivo al concluir la EBR tal como lo proponía el MINEDU en 2005 (pp. 16-17). Es decir, un estudiante que ha concluido el nivel Secundaria –resultado de esa propuesta curricular–

estaría en condiciones de expresar “con libertad y en diferentes lenguajes y contextos lo que piensa y siente...[haciendo] uso permanente del pensamiento divergente (crítico) entendido como la capacidad de discrepar, cuestionar, afirmar y argumentar sus opiniones y analizar reflexivamente situaciones distintas”.

Sin embargo, los ingresantes al primer ciclo en Estudios Generales presentan dificultades al momento de expresarse en público y defender su opinión o punto de vista. Su argumentación, la cual sustenta tal o cual punto de vista, no tiene solidez ni base lógica, ya que suele responder las preguntas planteadas con monosílabos e ideas sueltas que no permiten determinar si emplea argumentos o repeticiones de autores leídos con anterioridad a quienes no cuestionan. Y las estrategias didácticas empleadas en las actividades de aprendizaje para desarrollar el pensamiento crítico a través de la argumentación no van más allá de la interrogación o preguntas directas para recuperar saberes previos y el diálogo heurístico. Ante la pregunta por parte del docente: “¿por qué opinas lo que opinas?” Los estudiantes tienen serias dificultades para sustentar sus opiniones, aseveraciones o puntos de vista.

Teniendo en cuenta que la competencia argumentativa implica procesos de construcción de discursos con el fin de apoyar o refutar una posición, e identificar las debilidades en las opiniones, planteamientos propios, o del oponente (MacAlister, 2001), es evidente que las estrategias que se vienen empleando en nuestras aulas no están ayudando al estudiante a desarrollar tal competencia. Por tanto, urge buscar la solución a este problema y la solución puede estar en la

perspectiva pragma-dialéctica de la argumentación, la cual contempla cuatro fases para desarrollar un debate: confrontación, apertura, argumentación y cierre.

Formulación del problema

Problema principal

¿La aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?

Problemas derivados

- a) ¿La aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?
- b) ¿La aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?

- c) ¿La aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?
- d) ¿La aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?

Objetivos de la investigación

Objetivo principal

Determinar en qué medida la aplicación la perspectiva pragma-dialéctica influye en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Objetivos derivados

- a) Determinar en qué medida la aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

- b) Identificar en qué medida la aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.
- c) Establecer en qué medida la aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.
- d) Determinar en qué medida la aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Hipótesis

En esta investigación se formuló la siguiente hipótesis principal:

La aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Importancia de la investigación

Este trabajo de investigación es de suma importancia porque estamos frente a un problema que, pese al paso de los años, no ha sido solucionado: los estudiantes no son capaces de posiciones críticas frente a diferentes temas planteados y defender sus opiniones. La aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales no ha solucionado el problema al que nos enfrentamos en los salones de clase. Por esto, es necesario proponer un nuevo modelo didáctico que permita desarrollar la competencia argumentativa de nuestros discentes; y la perspectiva pragma-dialéctica de la argumentación ofrece un procedimiento aplicable para la realidad educativa en que vivimos.

Los resultados de esta investigación son relevantes porque se ha validado un modelo didáctico basado en la perspectiva pragma-dialéctica de la argumentación que ha tenido buenos resultados en Latinoamérica (Colombia y Chile, principalmente). La formación integral de los alumnos implica el desarrollo de competencias comunicativas y el desarrollo del pensamiento crítico, no solamente dentro del ámbito de la expresión escrita, sino, en el plano de la oralidad, de ahí el aporte metodológico de esta investigación porque permite tener al alcance de los docentes la aplicación de la estrategia en cuestión para ayudar a sus estudiantes en el desarrollo de la competencia argumentativa.

Enfoque y diseño metodológico

Enfoque: cuantitativo

Tipo: experimental

Diseño: cuasiexperimental

Población: 560 estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales (total de estudiantes)

Muestra: 200 estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1 En el ámbito nacional

Colque (2016), en su tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación, con mención en Docencia e Investigación universitaria, propuso como objetivo de su investigación determinar en qué medida la aplicación de un programa permite el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en estudiantes del primer ciclo de la Universidad Peruana La Unión. La población ascendió a un total de 48 estudiantes, de los cuales el 63,3% eran mujeres y el 36,4% eran varones. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: que en escala centesimal, la prueba de entrada arrojó un promedio de 20.00 mientras que la prueba de salida, después de la aplicación de su programa, el puntaje promedio fue de 83.00. Asimismo, en la producción de textos argumentativos el promedio de la prueba de entrada es 5.7, el de la prueba de salida es 15.82 y en la superestructura

en la producción de textos argumentativos, el promedio de la prueba de entrada es 1.55 y el de la prueba de salida es 18.98. Por lo cual se concluye que la aplicación del programa tuvo efectividad del 100% pues hay un cambio significativo en los resultados que se muestran.

Azurín (2018), en su tesis para optar el grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación, tuvo como objetivo determinar el efecto del desarrollo del pensamiento crítico en la redacción de textos argumentativos. Desarrolló su investigación en la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle (Perú) en el año 2015 y su población ascendió a 229 estudiantes y su muestra fue de 48, divididos en dos grupos. Se aplicó una prueba de desarrollo y los resultados arrojaron que el 11,1% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un nivel de desarrollo logrado, el 77,8% se encuentra en proceso, y el 11,1% restante se encuentra en un nivel de inicio; mientras que en el grupo control, se observa que el 3% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo un nivel de desarrollo logrado, el 67% se encuentra en proceso, y el 30% restante se encuentra en un nivel de inicio. Por lo cual se concluye que después de trabajar el pensamiento crítico con los estudiantes, mejora la producción de textos argumentativos.

Estela (2018), en su tesis para optar el grado académico de Maestro en educación, con mención en Didáctica de la educación superior, en la Universidad Privada Antenor Orrego (Trujillo-Perú), propuso como objetivo comprobar si el modelo didáctico metadiscursivo mejora la competencia

argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018. Para ello, tuvo una población de 158 estudiantes y una muestra de 59, a la que dividió en dos (grupo experimental y grupo de control). Aplicó una Guía de observación y un Test argumental-REP, y el resultado que mostró para el grupo experimental es que pasó del 88,9% que se encontraba en nivel Inicio durante el pretest a un 48,8% en el nivel Logrado, en el posttest; de esta manera muestra una diferencia notable con el grupo de control, que alcanzó el 83,3% en nivel Inicio al final de la investigación. No se ven cambios en los porcentajes para el grupo de control, pero sí en el grupo experimental. Se concluye que la aplicación de Modelo didáctico metadiscursivo influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa.

1.1.2 En el ámbito internacional

Triana, Wilches y Vargas (2014), en su tesis para optar el título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas, tuvieron como objetivo potencializar la expresión oral a través de la técnica del debate. Para ello, realizaron una investigación en el Colegio Miguel Antonio Caro, de ciclo IV, y trabajaron con grupos de diez estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 17 y 45 años de edad. Los resultados obtenidos muestran que el 90% prefiere realizar un debate, mientras que el 10% restante se inclina por la combinación de técnicas (debates, foros y capacitaciones). Asimismo, un 75% de estudiantes mejoraron en las

expresiones verbales, el 70% mejoró en su vocabulario y el 80% fortaleció su capacidad de comunicarse oralmente.

Gasca y Barriga (2016), tuvieron como objetivo en su artículo científico dar a conocer la forma en que se integra un modelo educativo para el desarrollo de habilidades argumentativas con las tres teorías clásicas de la argumentación, en estudiantes que deben afrontar el reto de redactar ensayos. Para esto, tuvieron una intervención instruccional con un grupo de 50 estudiantes del tercer nivel de bachillerato. La muestra intencional fue del 20%, todos ellos de 16 años de edad. La investigación se desarrolló en cuatro etapas y permitió arribar a la conclusión de que del total de argumentos vertidos (71) estos se clasificaron en relación de causalidad (63%), analogía (24%) y concomitancia o sintomáticos (13%). Se destaca que el 98% de estudiantes pudo generar al menos tres argumentos relacionados con el punto de vista adoptado.

Castro (2007) tuvo como objetivo de su investigación dar a conocer los alcances de la pragma-dialéctica mediante la descripción y el análisis de la competencia de los hablantes en el reconocimiento de falacias en un discurso argumentativo de un conjunto de 67 cartas de 35 participantes en un debate surgido a partir de la columna de Agustín Squella publicada en El Mercurio, el sección *Blogs* de su sitio web el 18 de noviembre de 2005, titulada “¿Es usted católico?”. En esta investigación se concluye que los participantes del debate en el *blog* mencionado son capaces de identificar las falacias y rechazarlas como argumentos usados por el columnista, pero

que no ocurre en el mayoría de casos; y que las falacias *ad hominen* son las más usadas como las más identificadas por los hablantes y estas ascienden a un 92%. De todos los estudiantes, solo el 39,8% son capaces de identificar las falacias. Asimismo, se demostró que los debates no permiten resolver una controversia; ya que las etapas 1 y 3 del modelo pragmadialéctico presentan el mayor número de falacias: 47% y 43% respectivamente, sin que exista una aceptación del argumento opositor.

El artículo de Vásquez, Pleguezuelos y Mora (2017) tuvo como objetivo describir la implementación del debate como metodología activa aplicada en la asignatura de Economía Internacional en dos universidades del sur de Chile, una estatal y una privada. La investigación se desarrolló en semestre 2014-II, en la que participaron 60 estudiantes de Ingeniería Comercial, divididos en dos secciones y 40 estudiantes de la carrera de Contador Público y Auditor, todos estudiantes de tercer año de la cátedra de Economía Internacional. Los debates abordaron temas controversiales de macroeconomía. Se utilizó una encuesta de tipo Likert para conocer el grado de satisfacción de la realización de los debates para mejorar la competencia argumentativa. Los resultados estadísticos muestran que los estudiantes están completamente de acuerdo con la actividad del debate. Los estudiantes de la sección 1 estaban de acuerdo y totalmente de acuerdo en un 100%; los de la sección 2, en un 98.4% y en lo que se refiere al contador público y auditor, el 91.5% se encuentra en el rango de acuerdo y totalmente de acuerdo. La investigación concluye que la percepción de los debates para mejorar la competencia argumentativa fue

positiva, porque más del 90% de los estudiantes encuestados manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta metodología activa.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. La perspectiva pragma-dialéctica de la argumentación en los debates académicos

La teoría o perspectiva pragma-dialéctica de la argumentación brinda conceptos y maneras de analizar, evaluar y producir discursos argumentativos. Fue propuesta a fines de los años sesenta e inicios de los ochenta por Frans Hendrik Van Eemeren y Rob Grootendorst (Posada, 2010, p. 103), profesores del Departamento de Comunicación, Teoría de la Argumentación y Retórica de la Universidad de Ámsterdam, quienes relacionaron elementos filosóficos y lógicos con la razonabilidad y la resolución de diferencias de opinión, mezclando recursos de la lingüística pragmática, el análisis del discurso y la filosofía del lenguaje, para crear un marco teórico que diera respuesta a esa necesidad de dar razones frente a un contexto dialógico donde surgen dudas, oposiciones y objeciones respecto a un tema polémico o controversial.

Al respecto Navarro (2016) menciona que:

La teoría pragma-dialéctica del grupo holandés presenta una cierta impronta analítica e incluye otros componentes sustanciales... tales como: los puntos de vista en la argumentación subyacentes bajo un discurso (en ocasiones, implícitos, y otras veces, explícitos), los esquemas argumentativos, la estructura argumentativa (que

distinguen entre subordinada, coordinada y convergente o múltiple), la validez o solidez de un argumento, además de su reconstrucción e interpretación, etc. (p. 244).

Es evidente que la perspectiva pragma-dialéctica de la argumentación le da suma importancia a la utilización del discurso con una finalidad o intención comunicativa concreta: convencer, persuadir sobre un punto de vista debidamente argumentado para llegar a un acuerdo. Este procedimiento es altamente estructurado, supone la aceptación de reglas claramente definidas, un propósito explícito, unos participantes con roles establecidos (proponente, oponente), en un tiempo y lugar pactados. Y también, proporciona los elementos necesarios para llevar a cabo las controversias o puntos de vista antagónicos de manera analítica, crítica y reflexiva.

1.2.1.1 La pragma-dialéctica y la argumentación

La pragma-dialéctica entiende la argumentación como un proceso para llegar a la solución de una diferencia de opinión, en el que se ofrecen argumentos válidos. En términos de Van Eemeren:

...la argumentación siempre surge en respuesta a, o en anticipación de, una diferencia de opinión, sea esta diferencia de opinión real o meramente imaginaria. Cuando una persona defiende una postura, está defendiendo una opinión o un “punto de vista” que supuestamente no es compartido por el destinatario o por un tercero que quizás también esté asociado a ese destinatario... La argumentación se dirige básicamente a resolver una diferencia de opinión sobre la aceptabilidad de un punto de vista, apelando a la razonabilidad de las partes. Cuando dos personas discuten sin el objetivo de convencerse mutuamente, sino más bien —y en primer lugar— con la intención de ganar la atención de una audiencia de espectadores (“la galería”), deben llevar a cabo

su discurso argumentativo como si de verdad buscaran resolver una diferencia de opinión (2012, p.23).

La argumentación, en este sentido, no solo está supeditada a la resolución de opiniones antagónicas de un solo tema o al único y exclusivo fin de buscar la verdad, en el sentido filosófico, sino a los distintos contextos de la vida cotidiana, desde el contexto familiar, educativo hasta el contexto religioso o político. Esta se configura como un conjunto de pasos establecidos para justificar una opinión en un entorno donde prima las reacciones críticas desde diferentes frentes. Por lo tanto, todo procedimiento argumentativo que impida la resolución de la discusión en un intercambio crítico de opiniones divergentes y convergentes es considerado una falacia.

En esta perspectiva de la argumentación, una falacia se produce cuando no se cumplen las diez reglas que propusieron Van Eemeren y Grootendorst en 2004.

A continuación se reproduce el código de conducta que guía la argumentación desde la pragma-dialéctica:

(1). Regla de la Libertad. Consiste en que tanto proponente como oponente no deberían impedirse de presentar sus puntos de vista u opiniones ni poner en duda esta facultad.

(2). Regla de la carga de la prueba. Si uno de los participantes del “diálogo crítico” emite un punto de vista, está obligado a sustentarlo con los medios probatorios en tanto que el oponente le solicite hacerlo.

(3). Regla del punto de vista. Solo se debe refutar y contraargumentar el punto de vista enunciado por los participantes y las razones que lo sustentan.

(4). Regla de la relevancia. Se defiende una opinión con argumentos que sustenten la misma opinión o punto de vista.

(5). Regla de premisa implícita. “Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuese una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita”.

(6). Regla del punto de partida. No es válido empezar la discusión con una premisa falsa, ni negar una premisa verdadera o aceptada como tal.

(7). Regla del esquema argumentativo. Los puntos de vista u opiniones se defienden con argumentos debidamente contruidos con coherencia lógica.

(8). Regla de la validez. Las premisas de un argumento deben llegar a una conclusión válida o susceptible de ser validada de manera lógica con premisas explícitas.

(9). Regla del cierre. Tanto proponente como oponente tienen la oportunidad de aceptar sus errores o retractarse con la finalidad de aclarar las dudas respecto al punto de vista emitido.

(10). Regla de uso. Las partes involucradas en la discusión deben evitar la ambigüedad, y la interpretación de los puntos de vista y los argumentos y contrargumentos debe ser muy cuidadosa (Van Eemeren, 2012, p. 33-34).

Tal como se indicó en líneas anteriores, la argumentación se presenta en los diferentes espacios donde hay uso de lenguaje con una intencionalidad determinada, donde haya participantes que asumen el rol de proponente y antagonista en un contexto físico como también en un contexto comunicativo, donde hay intercambio de opiniones guiadas por reglas específicas que permiten la resolución de una discrepancia. No obstante, en el ámbito universitario, los escenarios típicos para resolver las discrepancias respecto a los diferentes puntos de vista asumidos frente a un tema controversial o polémico son los debates en el plano de la oralidad; y los textos académicos en el plano de la escritura, donde un autor

expone una serie de argumentos para sustentar su punto de vista u opinión.

Los debates son conversaciones estructuradas, cuya finalidad competitiva permite el enfrentamiento académico entre un protagonista y un antagonista, cada uno de ellos con opiniones y puntos de vista totalmente divergentes sobre temas específicos que se caracterizan, principalmente, por ser polémicos. El carácter controversial del tema o temas incluidos en el debate es el que da cabida al diálogo crítico y dinámico para resolver esa diferencia de opinión. Dicha opinión o punto de vista debe estar correctamente fundamentada en datos y hechos observables, opiniones de especialistas, comparaciones, etc. Todas estas características hacen de los debates una de las metodologías activas que permiten en desarrollo del pensamiento crítico y la competencia argumentativa (Jérez, 2015, pp. 55-56).

Desde la perspectiva pragma-dialéctica, identificar la diferencia ente debate y cuasi-debate es fundamental. El primero es una relación dialógica ente un proponente y un oponente, un intento serio de tener un diálogo crítico para resolver una diferencia de opinión sobre un tema controversial o polémico (discusión dialéctica). En cambio, el cuasi-debate (discusión retórica) solo se manifiesta como un monólogo donde el proponente y el oponente buscan ganar la aprobación del auditorio acomodando sus puntos de vista y

argumentación a las expectativas de los participantes. Esto quiere decir que el primero persigue siempre la resolución del conflicto, no simplemente la enunciación de argumentos sin llegar a “buen término”; mientras que el segundo consiste en la mera enunciación de ideas sin importar nada más que la aceptación de quienes están escuchando.

Respecto a la estructura y organización del debate académico, este puede llevarse a cabo en cinco fases, con dos grupos de tres a seis integrantes cada uno, durante aproximadamente media hora, con opción de una ronda de preguntas. En la Fase 0 o etapa de planificación, el docente explica la metodología y los criterios de evaluación, se determina el número de integrantes por equipo, las posturas a defender y la búsqueda de la información. En la Fase I, se presentan a los participantes y se da a conocer los puntos de vista; con esto se da inicio a los debates con una asignación de 5 minutos por equipo. En la Fase II, los participantes de cada equipo presentan las pruebas, datos, hechos que permitan sustentar el punto de vista dado, el tiempo asignado para esta fase es de un minuto por participante. Luego, hay una pausa de diez minutos para que los grupos analicen los argumentos presentados. En la Fase III, se realiza la contraargumentación, da inicio el equipo del punto de vista antagonista por un tiempo de un minuto por participante, aquí, los equipos tienen la oportunidad de mantener o reemplazar a sus integrantes para defender el punto de vista adoptado, se destina

cinco minutos para la ronda de preguntas. En la Fase IV, cada participante tiene dos minutos para concluir (Palma y Albornoz, 2015, citado por Vásquez et al., 2017, pp. 136-137).

Otra de las formas de estructurar y organizar los debates para resolver la diferencia de opinión son las cuatro etapas propuestas por Van Eemeren:

Las cuatro etapas que se distinguen analíticamente en el modelo de una discusión crítica corresponden a las distintas fases por las que debe atravesar cualquier discurso argumentativo, aunque no necesariamente de forma explícita, a fin de resolver una diferencia de opinión sobre un asunto. En la etapa de la «confrontación» se manifiesta en aquellas partes del discurso donde resulta evidente que existe un punto de vista que se enfrenta —real o potencialmente— con la duda o la contradicción, de modo que surge un posible desacuerdo. En la etapa de la «apertura» se manifiesta en aquellas partes del discurso donde las personas involucradas en la discusión se comprometen a actuar como protagonistas o antagonistas... En la etapa de la «argumentación» en aquellas partes del discurso en las que una de las partes propone una argumentación con el objetivo de aclarar las dudas de la parte contraria, y en las que la otra parte continúa siendo crítica hasta que realmente se convence... Por último, sin una etapa de «conclusión», en la que las partes lleguen a una conclusión sobre el resultado de

sus intentos de resolver las diferencias de opinión, no puede decirse que haya habido una verdadera discusión crítica. Sin embargo, lógicamente, dicha conclusión de una discusión crítica no impide que las mismas partes se embarquen en otras discusiones (2012, pp. 36-37).

En las siguientes líneas, se desarrollará, de manera sucinta, la propuesta de estos autores.

1.2.1.2 Las etapas dialécticas del modelo pragma-dialéctico

La propuesta de esta investigación se apropia de las cuatro etapas, las ha organizado y llevado a cabo en un debate académico teniendo en cuenta el siguiente procedimiento:

- I. Etapa de confrontación:** se determina el objeto del debate y las posturas que se sostiene respecto de este. Los oponentes, que reciben el nombre de protagonista o proponente, y el otro de antagonista u oponente establecen la existencia de una controversia o disputa. El proponente debe manifestar su punto de vista con relación a un tema específico; mientras que el oponente se encarga de poner en tela de juicio esa opinión.
- II. Etapa de apertura:** el proponente y el oponente se ponen de acuerdo sobre la cuestión que se solucionará en el debate, el

tipo de diálogo empleado y las reglas que lo regulan. Lo principal en esta etapa es la decisión que ambas partes toman de resolver la disputa. Para ello, se propone emplear una serie de argumentos coherentes y lógicos. La función o rol que desempeñará cada parte debe estar establecida de la misma forma en que se presentan las reglas para la discusión. Posteriormente, se inicia el debate cuya meta fundamental es la resolución de la divergencia planteada.

III. Etapa de argumentación: surgen tanto la obligación de colaborar en la resolución de la controversia como la de hacer esfuerzos ciertos para lograr el objetivo particular de cada participante en el debate. El proponente sustenta y defiende su punto de vista mientras que el oponente solicita mayor argumentación cuando surgen dudas. Se produce la argumentación y la contraargumentación, toda vez que una de las partes sostiene su opinión y la otra la refuta. Ambas emplearán argumentos que lo ayuden para alcanzar su objetivo.

IV. Etapa de cierre: se determina que se ha conseguido el objetivo del debate o se ha logrado consenso entre los participantes para darlo por terminado cuando no se consigue la resolución. A diferencia de cualquier otro tipo de discusión o del clásico debate, en este modelo se busca principalmente, tal como se mencionó líneas arriba, resolver la disputa. En esta

etapa no se busca la presentación de conclusiones, sino establecer si la controversia que dio lugar a la discusión crítica fue resuelta y toda duda que haya surgido en torno a esta ha sido absuelta.

En estas etapas también se organizan los actos del habla implicados en el proponente y el oponente. Además de mostrar los elementos pragmáticos y dialécticos, también comportan elementos retóricos “dado que una de las motivaciones del protagonista y del oponente será la selección de argumentos y contra-argumentos que, tanto por su contenido como por su forma, conllevan un agestión estratégica no solo del espacio del acuerdo sino del espacio del desacuerdo... Por ello, se ha dicho también que el acto del habla propiamente argumentativo exige hacer uso de ciertas estrategias y habilidades cognitivas y retóricas..., por ejemplo, el empleo de definiciones, ejemplificaciones, reformulaciones, hipótesis y concesiones” (Navarro, 2016, p. 245).

La siguiente tabla muestra los componentes analíticos generales, las etapas de la argumentación desde la perspectiva pragma-dialéctica, los movimientos argumentativos que debería realizar el proponente y el oponente, los tópicos prototípicos de los actos de habla implicados en una discusión. Estos aspectos se encuentran claramente diferenciados y permiten establecer con claridad lo que hace cada

uno de los actores en el desarrollo del debate al aplicar el modelo en cuestión:

Componentes analíticos generales	Etapas y movimientos		Actos de habla
	Proponente	Oponente	
Diferencia de opinión	I. Etapa de Confrontación		
	Exponer un punto de vista		Asertivo
		Aceptar o no el punto de vista.	Compromisorios
	[Solicitud de uso declarativo]	[Solicitud de uso declarativo]	[Directivo]
	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Uso declarativo]
Puntos de partida procedurales y materiales	II. Etapa de apertura		
		Desafío de defender el propio punto de vista	Directivo
	Aceptación del desafío de defender el propio punto de vista		Compromisorios
	Acordar las premisas y las reglas de la discusión. Decidir iniciar la discusión.		Compromisorios
	[Solicitud de uso declarativo]	[Solicitud de uso declarativo]	[Directivo]
	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Uso declarativo]
Argumentos: esquemas y estructura	III. Etapa de la argumentación		
		Solicitar la argumentación de un punto de vista	Directivo
	Desarrollar la argumentación de un punto de vista		Asertivo
	[Solicitud de uso declarativo]	[Solicitud de uso declarativo]	[Directivo]
	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Uso declarativo]

Resultado de la discusión	IV. Etapa de cierre o conclusión		
		Aceptar o no el punto de vista	Compromisorios
	Mantener o retractarse respecto a un determinado punto de vista		Asertivo
	[Solicitud de uso declarativo]	[Solicitud de uso declarativo]	[Directivo]
	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Definición / Especificación / Amplificación / Etc.]	[Uso declarativo]
Tomado de Van Eemeren (2012, pp. 38-39).			

1.2.1.3 Críticas al enfoque pragma-dialéctico de la argumentación

Si bien este modelo es el que se investigó y aplicó en esta investigación, y resulta positivo para el desarrollo de la competencia argumentativa, existen autores que no lo consideran como un modelo completo; por ende, han encontrado una serie de cuestionamientos relacionados con lo que consideran *vacíos*. Por ello, a continuación se presenta en resumen cuáles son esos aspectos donde se manifiestan dichas discrepancias y críticas.

Los autores John Biro y Harvey Siegel desarrollaron una investigación en la que presentan una serie de cuestionamientos en torno al enfoque pragma-dialéctico y marcan la distancia que existe con relación al enfoque epistémico. Consideran que este último es más serio en lo que respecta a argumentación y su teoría. La principal diferencia que establecen entre estos dos modelos se

relaciona con el fin o meta que ambos persiguen. Para ello, plantean, lo que consideran, puntos críticos y vacíos en la pragmática dialéctica; pues al interpretar las palabras de Van Eemeren y Grootendorst concluyen que establecer una teoría sobre la argumentación es hacerlo sobre la actividad en sí misma. Esto los conduce a reflexionar en torno a los argumentos, y es precisamente en la conceptualización de estos que se generan las críticas y discrepancias.

Los puntos más resaltantes de su planteamiento son los siguientes:

Hablar de argumentos válidos permite introducir el término falacia. Van Eemeren y Grootendorst consideran que las falacias son, tal como citan Biro y Siegel, "...desplazamientos que pueden caracterizarse como no constructivos o, incluso, destructivos, porque son violaciones de un sistema de reglas establecido para la resolución de diferencias de opinión" (p.175).

Esta definición les permite concluir que la violación de la regla de discusión crítica nº2; es decir, no poner objeciones a la tesis del oponente o simplemente no defender la propia cuando es objetada, ya que puede ser considerada como una falacia. Sin embargo, para Biro y Siegel esto no es suficiente para referirse a las falacias, ya que el hecho de callar al oponente o no querer responder con argumentos a favor de la tesis propuesta no implica incurrir en ellas.

La segunda crítica gira en torno al cómo debe entenderse la resolución de una discusión crítica. Biro y Siegel plantean que el

concepto de argumentación en el que se basa la pragma-dialéctica es la forma en que se comprende esta discusión y es el eje de dicho modelo. La discusión crítica finalizará en resolución solo si las partes (proponente y oponente) se ponen de acuerdo y, por ende, llegan a un consenso. Esto parece dejar de lado la importancia de la argumentación en la resolución, pues aquello en lo que se funda el acuerdo carece de valor. La solución del conflicto se produce porque dependerá de los involucrados y de que lo acepten por razones diferentes, o quizás las mismas razones pero comprendidas de acuerdo a la percepción que tiene el sujeto y la interpretación que les dé. Entender de este modo la resolución del conflicto es reducir todo el proceso argumentativo a simple retórica.

Otro aspecto que debe considerarse es el énfasis que Van Eemeren y Grootendorst dan a la dimensión normativa que rige la resolución del conflicto. Ellos afirman que el planteamiento de este modelo permite evidenciar las reglas que determinarán evidenciar, así como establecer qué procedimiento se debe seguir para llegar a la resolución de las opiniones diferentes.

Si el objetivo fundamental de la argumentación es la resolución del conflicto, entonces la manera en que se logra el acuerdo o consenso carece de valor, ya que la meta se ha alcanzado. Sin lugar a dudas, este no es el fin de la argumentación, ya que lo que interesa cuando se exponen argumentos es que los participantes puedan expresar

con independencia todos los sustentos que consideran pertinentes en torno a una idea o planteamiento. No es importante con qué creencias termina el oponente o el proponente, sino que transmiten con razonabilidad crítica sus posiciones.

Finalmente, para Van Eemeren las falacias pueden ser definidas como todos aquellos movimientos dialécticos que transgreden cualquiera de las normas que se han establecido para la discusión crítica. Esta concepción de falacia ha servido como punto de apoyo a los críticos, quienes consideran que una violación a alguna de las normas o reglas no significa que el sujeto haya empleado falacias o tergiversado información. Por ejemplo, Pérez (2008) considera que falacia “es un razonamiento falso que tiene apariencia de verdad” (p.75).

1.2.2. La competencia argumentativa

1.2.2.1. Sobre el término competencia en educación

El término competencia, cuyo significado es polisémico (contienda, rivalidad para obtener algo, situación empresarial de oferta y demanda de un mismo bien o servicio, persona o grupo rival, situación deportiva), puede entenderse desde dos enfoques o puntos de vista: desde el ámbito educativo y desde el ámbito laboral (López, 2011, p.12). No obstante, son más de cincuenta años que se viene

utilizando el término competencia en el ámbito educativo internacional (Moncada, 2013, pp. 20-22).

Sobre el uso del término competencia en el ámbito educativo, Tobón (2012) menciona que:

...la aplicación académica del concepto de competencias comienza sólo en la década de 1960, siendo la década de 1990 donde se comienza a poner en práctica en todos los niveles educativos, y en la década del 2000 se convierte en una política educativa de trascendencia mundial (pp. 60-61).

No hay duda de que la tendencia mundial de los sistemas educativos en siglo XXI es la formación basada en competencia en todos los niveles educativos. Tal es el caso del nivel universitario, donde la mayoría de estas instituciones contemplan el desarrollo de competencias para sus egresados en sus planes curriculares, porque se preocupan en:

...lograr que los estudiantes dominen los conocimientos propios de su profesión; tengan una concepción compleja de los problemas y desarrollen un pensamiento científico para aproximarse a su análisis y solución; posean habilidades para resolver problemas; desarrollen una capacidad de trabajo en colaboración; orienten éticamente su ejercicio profesional; y, además, den continuidad a su propia formación con el objetivo de mejorar su labor. En su conjunto a toda esta integración, asimilación y uso de recursos adquiridos en la formación profesional se le ha llamado competencia. (Guzmán, Flores y Tirado, 2013).

Los sistemas educativos latinoamericanos, a propuesta del Banco Mundial, están siendo orientados hacia la formación de

competencias a través del enfoque educativo por competencias. Este enfoque nació en el ámbito económico con Teodoro Schultz y Gary Beker, quienes estudiaron el capital humano y demostraron que la educación no era un gasto sino una inversión porque mejoraba el desempeño de obreros.

1.2.2.2. Tres miradas del término competencia en educación

Todos los entendidos al abordar el término competencia están de acuerdo en que hace referencia a una integralidad, suma o conjunto de aprendizajes, capacidades, habilidades, destrezas, etc.

Sin embargo, se puede agrupar los distintos enfoques que existen sobre las competencias desde tres miradas a partir de las definiciones como desempeños o actuaciones, conjunto de aprendizajes, nexo entre el aprendizaje y el producto.

Si bien es cierto, son tres perspectivas diferentes las que se plantean con respecto a la competencia argumentativa, es importante recalcar que cada una de ellas enfoca este concepto considerando su finalidad, utilidad o simplemente, su naturaleza. Para muchos esta línea diferencial es muy delgada y ven en cada perspectiva un complemento de la otra que permite tener una visión más completa del término.

a) Conjunto de actuaciones, desempeños

Esta forma de conceptualizar el término competencia encuentra su fundamento en la necesidad del sujeto para desenvolverse dentro de su contexto, de su entorno, de su sociedad. Dotarlo de las herramientas que necesita es lo central para el proceso educativo, pues no debe simplemente recibir conocimientos teóricos muertos e inútiles que no le servirán cuando enfrente las diferentes situaciones. Por esto:

Competencia en educación no se refiere a competir, ni a la existencia de una concurrencia en el mercado. En el contexto educativo, una competencia se refiere a ser competente, a desenvolverse en la acción, a estar pertrechado con una herramienta para afrontar la vida. Dicho de otro modo: una competencia es la capacitación práctica nacida de los aprendizajes recibidos...capacidad de actuación para llegar a un resultado en una situación concreta (Tovar y Serna, 2011, pp. 16-17).

El enfrentar la vida cotidiana y poder resolver problemas y situaciones existentes a las que se enfrenta todo estudiante lleva consigo la interiorización y el empleo de aquello que conoce. Su desarrollo integral; es decir, en todos los aspectos de su ser, es posible gracias al desarrollo de estas competencias, ya que estas no están circunscritas solo al aspecto cognitivo, sino al ser humano en su totalidad.

Entender la competencia como un conjunto de actuaciones y desempeños implica que el docente debe preparar al estudiante para que emplee todos los recursos necesarios, ya que:

Podemos entender por competencia el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético...emerge de la intersección del saber conocer, el saber hacer y el saber ser (Pimienta, 2012, p. 2).

El concepto que no debe dejarse de lado cuando se conceptualiza la competencia de esta manera es la ética. Toda actuación del sujeto debe estar inmersa en un contexto ético, pues esto evidencia el desarrollo del saber ser (que no puede dejarse de lado), no simplemente los otros dos saberes: el hacer y el conocer. Todos los que entran en contacto con la persona podrán notar cómo ha sido su desarrollo integral.

La interrelación, esto es, la manera de interactuar con los semejantes promueve el desarrollo no solo de la persona de manera individual, sino que ejercerá influencia en el colectivo. La relación sujeto-contexto está estrechamente vinculada con su desempeño, puesto que:

Las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético. Están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto (Tobón, 2012, p. 93).

Asimismo, es importante recalcar que aquel profesional que ha desarrollado competencias está capacitado para trabajar de manera autónoma, pero no por eso es individualista. El trabajo autónomo se caracteriza por el planeamiento, organización y ejecución que el individuo hace de su propio trabajo, sin necesidad de que alguien más lo esté supervisando para el cumplimiento de este. Esto no significa que se desvincule del aporte que puede brindar al colectivo; por el contrario, será mucho más eficiente y colaborador con su entorno; pues la competencia implica también: “Conjunto de comportamientos basados en conocimientos, habilidades, actitudes, por lo que se reconoce a un profesional como capaz de desempeñarse con autonomía y compromiso social para mejorar la calidad de vida” (Borunda et al., 2002, citado en Moncada, 2013, pp. 56-57).

b) Conjunto de aprendizajes, conocimientos, habilidades

Este segundo punto de vista está centrado en la competencia como una serie de aprendizajes, conocimientos y habilidades que el estudiante irá adquiriendo a lo largo de su formación profesional. Esto le permitirá pasar de la simple memorización de información básica o superficial a niveles mucho más profundos de conocimiento, lo cual es un reflejo del trabajo que desarrolla el docente en el aula. Es así que desde esta perspectiva, se puede afirmar que:

Las competencias deben entenderse como aprehendizajes generales que no se refieren a aspectos particulares como la información, el nombre, el algoritmo, el accidente o el símbolo químico, sino a conceptos, redes de conceptos, categorías, operaciones intelectuales, valores y actitudes de alto nivel de generalidad y abstracción (De Zubiría, 2013, p. 169).

Estos niveles superiores de conocimiento coadyuvan al desarrollo de actividades; sin ellos es imposible desempeñar con idoneidad alguna acción. Esto implica que la ejecución de acciones solo será posible si el sujeto ha interiorizado todos los conocimientos necesarios que serán evocados por el sujeto en el momento oportuno. La situación circundante establece la necesidad de demostrar cuán competente es la persona.

Todo esto permite llegar a la conclusión de que la competencia puede ser definida como aquel: “Conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (Zabalza, 2013, p.70).

c) Nexos entre el aprendizaje y el producto

Este tercer punto de vista es bastante interesante, pues presenta la competencia como un vínculo indispensable, ese nexo que une lo aprendido con lo que se producirá; es decir, el aprendizaje y el producto. Esto permite entender que la única manera de afirmar que una competencia ha sido desarrollada en un estudiante es cuando este es capaz de poner en práctica ese conjunto de saberes y

capacidades que le sirven de insumo para la ejecución de una acción. Por ello:

“Una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Aclarando que esta no constituye un conjunto de capacidades cognitivas, procedimentales o actitudinales, pero movilizan, integran, orquestan tales recursos. Y estas operaciones mentales se ponen en movimiento en una situación determinada, única, a partir de esquemas de pensamiento. La competencia es lograda en la formación y en práctica cotidiana de un trabajo. (Perrenoud, 2007, p. 11).

Cuando un sujeto demuestra que posee una actuación eficaz, es decir, que puede producir, entonces se hace evidente que tiene la competencia para ello. Es posible preguntarse ¿cómo se puede determinar si un estudiante alcanzó la competencia que ha sido planteada en el seno de alguna asignatura? La respuesta a esa interrogante está centrada en lo que sí es posible ver: el producto.

Por eso:

Entre el aprendizaje y el producto se introduce la voz de la competencia como un vínculo entre las partes, como *mediador concreto y eficaz para obtener el resultado final*. La competencia se plantea así como una *cultura específica*, como *as metodológico capaz de inspirar el tipo de acciones que deben ponerse en juego*. La competencia se convierte en la *condición para la realización del producto* (Andrich y Miatto, 2013, p. 23).

1.2.2.3. La competencia argumentativa y sus componentes

Se entiende por competencia argumentativa al desempeño integral (saber hacer) que recurre a varias operaciones cognitivas, “las

cuales se articulan con los conocimientos (saber saber) y las actitudes (saber ser y convivir) para lograr un desempeño eficiente al ser parte de un argumento dialógico”. La integración de estos tres saberes dan lugar al todo, que es la competencia.

Por esto, la competencia debe ser entendida como la suma de elementos y no de un hecho aislado en la mente del sujeto. Tiene los siguientes componentes:

- a) **Conocimientos (saber saber):** manejo de conocimientos disciplinares y uso apropiado del lenguaje.
- b) **Habilidades (saber hacer):** evaluar la evidencia, emisión de juicios, cambio conceptual, enunciar una posición, elaboración y organización de ideas, tipo de evidencia enunciada, presencia de argumentaciones y contraargumentaciones.
- c) **Actitudes (saber ser):** consideración de puntos de vista alternos, manifestar desacuerdo, compromiso (Guzmán, Flores y Tirado, 2013).

Esos tres saberes deben estar presentes si se quiere hablar no solo de competencia argumentativa, sino de toda competencia. No es posible afirmar que un alumno es competente si no demuestra, en todos los ámbitos de su ser, que lo es. La congruencia del saber, el

hacer y el ser permite el desarrollo del sujeto en su totalidad, en conjunto, de manera global o integral.

1.2.2.4. Enfoques de la competencia argumentativa

Hay básicamente dos perspectivas o enfoques que buscan explicar en qué consiste la competencia argumentativa, que se presentan a continuación:

- a) Perspectiva lingüística.** Guzmán, Flores y Tirado (2013) mencionan que: “...las investigaciones con perspectiva lingüística sobre la argumentación han hecho aportaciones sobre el diseño y evaluación de la efectividad de situaciones de aprendizaje que promueven las habilidades discursivas para construir un argumento; el análisis de los elementos que constituyen el proceso argumentativo (uso de evidencias, contraargumentación y refutación) y la comparación del nivel de discusión así como la calidad de los argumentos construidos”.

Recursos presentes en la argumentación desde la perspectiva lingüística: Manifestar una posición o punto de vista. El tipo de evidencia enunciada. La evaluación de la evidencia. La consideración de puntos de vista alternativos. Presencia de contrargumentos. Presencia de refutaciones.

b) Perspectiva psicológica. “En el caso de la psicología, argumentar está ligado al desarrollo cognitivo y ha sido revisado como una habilidad que se desarrolla en situaciones educativas diseñadas ex profeso para ser capaz de defender una postura de manera razonada en un argumento, contraargumento o refutación” (Guzmán, Flores y Tirado, 2013).

Recursos presentes en la argumentación desde la perspectiva psicológica: Tipo de juicio emitido sobre las opiniones de otros. El cambio conceptual a partir de los otros. Elaboración y organización de ideas. Manifiestar desacuerdos. Compromiso en una argumentación dialógica.

Como es posible notar, la diferencia entre estas dos perspectivas radica, fundamentalmente, en los recursos que están presentes en la argumentación, así como en la forma en que se manifestarán las ideas cuando se pretende defender un punto de vista. Es interesante notar que en la perspectiva psicológica, se considera el compromiso en la argumentación dialógica, de manera razonada.

1.2.2.5. Estrategias didácticas para desarrollar la competencia argumentativa

Santa (2010) propone estrategias o secuencias didácticas para desarrollar la competencia argumentativa, unas orientadas hacia la

redacción de un texto argumentativo en diferentes talleres, argumentar para convencer a través de la elaboración de discursos argumentativos. Sin embargo, especial atención merece las secuencias didácticas dedicadas al debate oral en el aula.

Los debates orales en el aula tienen diferentes fases. Uno de los modelos es el de Marinkovich (2007, citado por Santa), el cual propone la fase de apertura, la de argumentación y conclusión. Berkowitz (1985, citado por Santa Olalla) amplía las fases tanto en la apertura como en la argumentación:

- Proceso de entendimiento de las razones del interlocutor.
- Ser entendido en las razones propias.
- Desarrollo no acumulativo del diálogo, en el que la toma de posición y las líneas argumentativas principales empiezan a estancarse y ser reiterativas.
- Clarificación de posiciones de los puntos comunes y de las diferencias.
- Acercamiento de posiciones y consecución de un acuerdo.

Otro de los autores citados por Santa (2010) es Palou (2005), quien incluye las actitudes del argumentador, el contenido y el procedimiento para realizar un debate, y propone lo siguiente:

- a) Fase preparatoria donde los estudiantes recopilan información respecto al tema de debate, eligen los argumentos y contraargumentos. Se promueve la escucha activa y la tolerancia frente al oponente.

- b) Fase del debate donde un moderador enuncia las reglas y guía el orden de participación del oponente y proponente, dando oportunidad para la contraargumentación equitativa, pone orden, arbitra los conflictos y concilia las posturas opuestas.

- c) Fase de análisis donde el auditorio puede comentar con el grupo aspectos como qué era lo que les impulsaba a la toma de palabra (autoselección, heteroselección), si había escucha activa (cómo se demuestra), si se mostraba impaciencia al querer intervenir (gestos al levantar la mano...); si había respeto (se deja hablar, se deja acabar, se interrumpe), si se hizo un resumen final por parte del moderador.

1.2.2.6. La competencia argumentativa según Julián de Zubiría Samper

Zubiría plantea la existencia de tres tipos de competencias humanas: las analíticas o cognitivas, las socioafectivas, personales o valorativas, y las prácticas. Es dentro de las primeras que se encuentra la competencia argumentativa.

Después de realizar un análisis de los resultados obtenidos en diversos estudios llevados a cabo por entidades tales como la Universidad de Harvard, la Comisión de Educación de Estados Unidos, la Universidad de Antioquia, la Corpoeducación, entre otras., él formula que en dichas investigaciones se muestran de acuerdo con la reducción de materias y apoyan la profundización de conocimientos en los estudiantes.

Las pruebas aplicadas muestran que los jóvenes no han desarrollado las competencias cognitivas, pues no son capaces de comprender lo que leen (competencias interpretativas) ni defender una idea (competencia argumentativa).

Para Zubiría (2006) la argumentación es fundamental cuando se emiten ideas, pues “de lo contrario no pasarían de ser opiniones. Esta es, por tanto, la función principal de los argumentos: darle sustento a una idea central, darle soporte” (p.106).

Es evidente que los argumentos se convierten en piezas esenciales cuando el ser humano se enfrenta a decisiones y debe hacer elecciones, pues esto le permitirá optar por la mejor opción. Para conseguirlo, analiza y evalúa los planteamientos que se le formulan. A continuación, y teniendo como punto de partida la función central de los argumentos mencionada líneas arriba, se presenta lo que

pueden considerarse funciones secundarias que se desprenden de la anterior:

- a) Sustentar. Encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea.
- b) Convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos.
- c) Evaluar. Permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor (Zubiria, 2006, p.107).

1.2.2.7. El pensamiento crítico y la competencia argumentativa

Parafraseando a Emis, López (2012) menciona sobre el pensamiento crítico lo siguiente:

El pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional (p. 43).

En el mismo sentido, el pensamiento crítico no se manifiesta en la generación de nuevas ideas o nuevos conocimientos. Este incluye procesos cognitivos de análisis, evaluación y juicio, etc. Para determinar la veracidad del conocimiento para comunicarlo mediante otros tipos de pensamiento como el verbal, matemático, lógico y otros (López, 2012, p. 44).

Otros autores como McMillan y Wewyers (2015) indican que el pensamiento crítico es empleado constantemente en el contexto universitario:

Dentro de un contexto universitario generalmente designa la capacidad de analizar un problema y de ofrecer una solución. El adjetivo crítico indica que se aplica la inteligencia a una cuestión o problema; el análisis de las opciones forma parte del proceso (pp. 15-16).

Las características del pensamiento crítico son tres:

- Incisivo porque penetra en la complejidad y la oscuridad.
- Lógico porque aporta evidencia en favor de una posición clara.
- Profundo porque abarca niveles más altos de análisis, de síntesis y de juicio.

Los ejercicios académicos dentro del ámbito universitario donde se requiere el pensamiento crítico son, por ejemplo, la preparación para dar un discurso argumentativo, resolver un problema numérico complejo, solución de problemas, trabajo práctico, redacción reflexiva, informe ficticio de administración, trabajo en equipo, exposición o reseña, proyecto de investigación (McMillan y Weyers, 2015, pp. 17, 28-29).

1.2.2.8. La argumentación y los esquemas argumentativos

La argumentación es el proceso donde se utiliza el lenguaje, ya sea oral o escrito, para justificar o refutar un punto de vista, la veracidad o aceptabilidad de lo que se dice, con el propósito de persuadir, convencer o llegar a un acuerdo. Este proceso se da mediante la interacción entre alguien que expone un punto de vista y alguien que lo cuestiona a través de argumentos (Van Eemeren et al., 2003, p. 305).

En palabras de Carrillo (2007), argumentar es construir una realidad a través del lenguaje, mediante un proceso, el discurso, y un producto, el texto; pero dentro de la variabilidad que el uso de la lengua conlleva... [Y] no solamente es convencer, hacer creer, descubrir lo verdadero, sino que también es influenciar: lograr o provocar reacciones en nuestros interlocutores. En definitiva, la argumentación obedece a una esquematización, a la vez cognitiva y lingüística, que opera con unas finalidades en cada discurso: orientar al otro hacia un sentido, hacia una cierta concepción del mundo (p. 290, 294).

Sobre los esquemas argumentativos, Olalla (2010) organiza los más representativos partiendo del modelo básico de la argumentación como es el silogismo (premisa mayor explícita + premisa menor explícita, luego, conclusión) y la aseveración (premisa mayor

implícita + premisa menor implícita, luego, conclusión). En el siguiente cuadro se muestran los esquemas argumentativos:

Autor	Elementos del esquema argumentativo
Toulmin (1953)	Datos, Modalizador, Aseveración, Garantía, Respaldo y Refutación.
Adam (1995)	Tesis anterior + Datos, Apuntalamiento, Modalizador, Restricción, Conclusión.
Calsamiglia y Tussón (2004)	Hay quien dice, piensa, opina, con X argumentos (causalidad, autoridad, certeza, experiencia) y sostiene su afirmación, opinión, idea. Sin embargo, yo digo, pienso, creo, mantengo, y lo sostengo con Y argumentos.
Tomado de Olalla, G. (2010). <i>La competencia argumentativa</i> , pp. 86-89	

1.3. Definición de términos básicos

a) Competencia

“Podemos entender por competencia el desempeño o la actuación integral del sujeto, lo que implica conocimientos factuales o declarativos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, dentro de un contexto ético...emerge de la intersección del saber conocer, el saber hacer y el saber ser” (Pimienta, 2012, p. 2).

b) Competencia argumentativa

Se entiende por competencia argumentativa al desempeño integral (saber hacer) que recurre a varias operaciones cognitivas, “las cuales se articulan con los conocimientos (saber saber) y las actitudes (saber ser y convivir) para lograr un desempeño eficiente al ser parte de un argumento dialógico” (Guzmán, Flores y Tirado, 2013).

c) Perspectiva teórica pragma-dialéctica de la argumentación

La pragma-dialéctica es una perspectiva teórica de la argumentación propuesta por Frans van Eemeren y Rob Grootendorst, brinda herramientas conceptuales que permiten el análisis y evaluación de argumentos. Desde este enfoque, se entiende la argumentación como una diferencia de opinión donde es necesario ofrecer argumentos válidos para llegar a un acuerdo. Tal como lo mencionan Van Eemeren et al. (2003) cuando sostienen que “la argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas (p. 305)”. Su carácter pragmático se manifiesta en el uso del lenguaje (actos del habla) en un contexto determinado; su carácter dialéctico, por la unidad de este intercambio de puntos de vista con la finalidad de resolver una diferencia de opinión (Pineda, 2015, pp. 100-101).

d) Capacidad de confrontación

Es la primera etapa del modelo pragma-dialéctico y se caracteriza porque los sujetos que participan en un debate asumirán sus roles y presentarán sus posturas. “Una parte, llamada proponente, expone un punto de vista y

otra parte, llamada oponente, pone en duda el punto de vista propuesto” (Posada, 2010, p. 114).

e) Capacidad de apertura

Se define como aquel momento en el que el sujeto toma una decisión y esta es, en palabras de Posada (2010) “resolver la disputa por medio de una argumentación reglamentada (p.114)”. Ya los roles estarán definidos y se establecen las reglas de discusión con un solo objetivo: resolver la disputa o contienda intelectual de “manera razonada”.

f) Capacidad de argumentación y contraargumentación

Es la tercera etapa del modelo pragma-dialéctico en la que “el protagonista defiende su punto de vista y el antagonista, si tiene dudas, le pide más argumentación” (Posada, 2010, p. 114). Los sujetos deben realizar un intercambio de sustentos, llamados también argumentos, así como de contraargumentos, con los cuales defiende un punto de vista.

g) Capacidad de síntesis y cambio conceptual

Es la última etapa del modelo pragma-dialéctico y es en ella “se establece si la disputa ha sido resuelta, toda vez que, o el punto de vista, o la duda sobre él, ha sido retirado (a)” (Posada, 2010, p. 114). El sujeto manifiesta sus habilidades para cambiar su punto de vista, si es necesario, o reafirmarse en la posición asumida.

h) Debate

Una competición (un reto, un desafío) entre dos antagonistas en la que, a diferencia de lo que ocurre en una simple discusión, existe una tercera parte (un juez, un auditorio) cuya aprobación buscan los dos contendientes. También el debate se puede entender como el “intercambio discursivo entre dos o más interlocutores que desarrollan y contraponen argumentos en pro y en contra de un asunto controvertido, buscando la verdad a través del consenso” (Pérez, 2008, p. 198).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1. Hipótesis principal

La aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

2.1.2. Hipótesis derivadas

- a) La aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

- b) La aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.
- c) La aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos para el debate académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.
- d) La aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

2.2. Variables y definición operacional

2.2.1. Variable Independiente: La perspectiva pragma-dialéctica

2.2.2. Variable Dependiente: Competencia argumentativa para debates académicos

Las dimensiones, indicadores, ítems e instrumentos que se utilizarán para la obtención de datos para la variable empírica se muestran en la

siguiente tabla que lleva por nombre Operacionalización de variables, tanto para la variable dependiente como para la variable independiente (tablas 1 y 2).

Tabla 1

Operacionalización de variables
Variable dependiente: Competencia argumentativa para debates académicos

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM	INSTRUMENTO
Dependiente: Competencia argumentativa	Capacidad de confrontación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se muestra seguro(a) y convencido(a) de su rol en el debate (Proponente / oponente). 2. Tiene en claro el objetivo y tema de la disputa. 3. Demuestra seguridad y naturalidad en su expresión corporal. 4. Escucha con atención las indicaciones del moderador. 5. Respeta el punto de vista de su oponente. 	Marca con un aspa en la casilla: 1 (En inicio) 2 (En proceso) 3 (Logrado) 4 (Destacado)	Ficha de observación
	Capacidad de apertura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene en cuenta los intereses y necesidades del auditorio y de su oponente. 2. Da a conocer datos, información y hechos, referente al tema a debatir. 3. Enuncia su punto de vista de manera clara y convincente. 4. Utiliza gestos y ademanes para reforzar su punto de vista. 5. La tesis que propone tiene al menos dos razones que la sustentan 	Marca con un aspa en la casilla: 1 (En inicio) 2 (En proceso) 3 (Logrado) 4 (Destacado)	
	Capacidad de argumentación y contra-argumentación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sustenta sus argumentos en evidencias creíbles y debidamente justificadas. 2. Pone énfasis en las ideas que expresan sentimientos y datos importantes. 3. Identifica los tipos de argumentos utilizados por su oponente para contraargumentar. 4. Identifica falacias durante el debate y las refuta. 5. Expresa sus ideas sin ambigüedades ni cae en reiteradas contradicciones 	Marca con un aspa en la casilla: 1 (En inicio) 2 (En proceso) 3 (Logrado) 4 (Destacado)	
	Capacidad de síntesis y cambio conceptual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reitera su tesis y las ideas más importantes. 2. Sus gestos refuerzan lo quiere transmitir en el cierre del debate. 3. Invoca al público y a su oponente a aceptar sus opiniones. 4. Admite sus yerros y reconoce las cualidades de su oponente. 5. Es capaz de aceptar la resolución de la disputa 	Marca con un aspa en la casilla: 1 (En inicio) 2 (En proceso) 3 (Logrado) 4 (Destacado)	

Tabla 2

Variable independiente: perspectiva pragma-dialéctica

GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
VARIABLES	ETAPAS	PASOS	INSTRUMENTO	VARIABLES	ETAPAS	PASOS	INSTRUMENTO
Independiente: Perspectiva Pragma- dialéctica (presente)	Etapa de confrontación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis de intereses y necesidades del auditorio. ✓ Análisis de la problemática frente al tema. ✓ Análisis de posiciones que se asumen: oponente o proponente. ✓ Elaboración del esquema de la introducción del discurso argumentativo con la información recopilada. 	Ficha de monitoreo docente	Independiente: Perspectiva Pragma- dialéctica (ausente)	Introducción (Exordio)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de la introducción y sus características ✓ Análisis de los elementos de la introducción 	Ficha de monitoreo docente
	Etapa de apertura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecimiento de las reglas del debate. ✓ Determinación de forma para asumir su posición. ✓ Redacción de la introducción del discurso. 			Desarrollo (Argumentos y falacias)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de las clases de argumentos. ✓ Establecimiento de diferencias entre argumentos y falacias. ✓ Elaboración de argumentos 	
	Etapa de argumentación y contraargumentación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboración de argumentos: premisas y conclusiones ✓ Identificación de falacias ✓ Elaboración de contraargumentos ✓ Redacción del cuerpo argumentativo. 			Conclusión (Peroratio)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de los elementos equidistantes de la conclusión ✓ Redacción de la conclusión 	
	Etapa de síntesis y cambio conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reafirmación de la tesis y reiteración de ideas importantes. ✓ Redacción de la conclusión. 					

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación

Por tratarse de una investigación en la cual los grupos están formados antes del experimento, es decir que los estudiantes son parte de una o más aulas ya determinadas por distintos factores académicos, el tipo de investigación es cuasi experimental (Hernández Sampieri, R. y otros; 1997, p. 235). Del mismo modo, es también una investigación aplicada porque está relacionada con la generación de conocimientos en forma de método que en un período mediano puede aplicarse en otras instituciones educativas de nivel superior (Niño Cueva, M. y otros; 2012, p.90). Por lo tanto, el diseño de esta investigación es casi un experimento. Los grupos que fueron elegidos son dos: el grupo experimental (GE), que recibe el tratamiento (X); y el grupo de control (GC), el cual solo sirve de comparación ya que no recibe tratamiento (Niño Cueva, M. y otros; 2012:95-96).

Enfoque: cuantitativo

Diseño: experimental

Tipo: cuasi experimental

Grupo Experimental (intacto) Grupo Control (intacto)	Pre test Pre test	tratamiento -----	Post test Post test
GE (100)	O_1	X	O_2
GC (100)	O_1	--	O_2

Asimismo, es necesario señalar que la aplicación del modelo pragma-dialéctico para debates académicos, que es el que permitió la obtención de resultados, se llevó a cabo en cuatro semanas de clase, que hace un total de 16 horas pedagógicas (dos sesiones por semana). Se elaboró una propuesta didáctica en la que se detalla qué contenidos se desarrollaron en cada sesión, a partir de las cuatro etapas que propone el modelo o perspectiva en cuestión. Además, se hizo la descripción del tiempo (en horas pedagógicas) que se emplearía en cada sesión de aprendizaje.

Las sesiones de clase sirvieron como escenario para la presentación teórica de cada etapa (confrontación, apertura, argumentación y contraargumentación, y clausura) y la explicación correspondiente a estas; la quinta semana fue empleada para que los estudiantes, en grupos de debate, presentaran sus debates aplicando este modelo. La planificación de dicha propuesta pedagógica se encuentra en los anexos de este trabajo de investigación.

3.2. Diseño muestral

3.2.1. Población

El número total de la población ascendió a 560. La población que se tomó en cuenta para todo el proceso de esta investigación la constituyeron los estudiantes que cursaron el primer ciclo del semestre académico 2017–I de la Unidad Académica de Estudios de Generales de la Universidad de San Martín de Porres, sede Santa Anita, organizados en tres turnos: mañana, tarde y noche.

3.2.2. Muestra

La muestra asciende a 200 estudiantes. Toda muestra debe compartir características similares a las de la población para que a partir de esta se puedan realizar inferencias y generalizar los resultados al resto de la población. Para ello, se tomó una muestra intencional no probabilística con grupos definidos de 100 estudiantes para el grupo de control y 100 estudiantes para el grupo experimental. La muestra estuvo compuesta por 200 estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, sede Santa Anita, y que desarrollaron el curso de Taller de expresión oral durante el semestre académico 2017–I. La intencionalidad del proceso de selección de la muestra tuvo que ver con los siguientes criterios:

- a) Estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales que estén llevando el curso Taller de expresión oral.
- b) Estudiantes de género masculino y femenino.
- c) Estudiantes con edad comprendida entre 16 y 25 años.
- d) Estudiantes con asistencia regular (80%) al curso Taller de expresión oral.
- e) Estudiantes de las escuelas profesionales de Administración, Administración de Negocios Internacionales, Contabilidad, Economía, Recursos Humanos y Marketing.

3.3. Técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de datos que se utilizó en esta investigación fue la observación. Esta técnica, como es de conocimiento general, tiene que ver con percibir el fenómeno, hecho, caso, evento, y registrarlo usando el instrumento apropiado para su posterior análisis. Al respecto, sobre la observación Huamán (2005) apunta:

“...acción mediante la cual consideramos, con una atención sostenida e incondicional, los hombres o las cosas, con el fin de conocerlas mejor y teniendo siempre presente un objetivo muy concreto...” (p. 13)

En tal sentido, la acción de percibir de manera activa y voluntaria a los estudiantes de la muestra seleccionada para esta investigación tuvo la

finalidad de conocer y registrar las evidencias de las cuatro capacidades involucrada en un debate académico a través de una ficha de observación.

La ficha de observación, elaborada por la investigadora, pretendió medir el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes. Se consideró cuatro capacidades como dimensiones del instrumento de investigación: capacidad de confrontación, capacidad de apertura, capacidad de argumentación y contraargumentación, capacidad de síntesis y cambio conceptual. Estas se relacionan directamente con las cuatro etapas del debate propuestas por Eemeren (confrontación, apertura, argumentación y contraargumentación, y cierre). Cada una de estas dimensiones (capacidades) tuvo cinco indicadores y los ítems siguientes:

- a) En inicio: El estudiante evidencia dificultades para cumplir con el indicador y necesita mayor acompañamiento docente para superarlo.
- b) En proceso: El estudiante se aproxima a cumplir con la descripción del indicador.
- c) Logrado: El estudiante evidencia un logro indiscutible según la descripción del indicador.
- d) Destacado: El estudiante supera la descripción del indicador y su desempeño es muy satisfactorio.

3.3.1. Validez de los instrumentos

La ficha de observación elaborada para esta investigación fue sometida a juicio de expertos, los cuales son especialistas en metodología de la investigación y pedagogía, para su validación cualitativa y cuantitativa. Esta validación ha garantizado el grado de cohesión y consistencia teórica.

Tabla 3: Validez de contenido por medio de juicio de experto del instrumento de investigación “Competencia argumentativa para debates”

Experto	indicadores de validación								
	Claridad	Objetividad	Actualidad	Organización	Suficiencia	Consistencia	Coherencia	Metodología	Pertinencia
1	80	80	80	80	80	80	80	80	80
2	80	80	80	80	80	80	80	80	80
3	90	90	90	90	90	90	90	80	80
4	98	98	98	98	98	98	98	98	98
Promedio	87	87	87	87	87	87	87	84.5	84.5
V Aiken	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.97	0.94	0.94
0.96									

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

En la Tabla 3, se muestra los puntajes asignados por cuatro expertos respecto a diez indicadores de validación del instrumento de investigación, estos dan como resultado un coeficiente V de Aiken de 96%, lo cual indica que el instrumento de investigación “Competencia argumentativa para

debates” reúne la suficiente validez de contenido; además, los expertos determinaron que el instrumento mencionado es pertinente y aplicable.

3.3.2. Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad del instrumento de investigación para evaluar la competencia argumentativa en debates académicos de 200 estudiantes del primer ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, sede Santa Anita, en el semestre académico 2017–I, fue determinada por el alfa de Cronbach.

Confiabilidad de la prueba piloto

Se aplicó una ficha de heteroevaluación piloto a 30 estudiantes y los datos obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 4: Confiabilidad de la prueba piloto a través del Alfa de Cronbach

Resumen del procesamiento de los casos		
	N	%
Válidos	30	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,929	20

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Tal como se muestra en la Tabla 4, el Alfa de Cronbach fue de 0,929, lo que evidencia una alta confiabilidad del instrumento de investigación, permitiendo su aplicabilidad a la muestra del grupo de control y experimental, respectivamente.

3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Se utilizaron las pruebas de normalidad y homogeneidad de varianzas para determinar el tipo de prueba usada en la evaluación, contrastación y respuesta de la hipótesis principal y las hipótesis derivadas. Se trabajó con frecuencias y porcentajes (media aritmética, mediana).

Para la recolección de los datos se utilizaron 200 fichas de observación y para el procesamiento de los datos se utilizó el programa de Microsoft Excel para efectos de su sistematización y gráficas. Además, se usaron las técnicas analíticas y gráficas del programa estadístico informático SPSS.

3.5. Aspectos éticos

La *American Psychological Association* (APA) ha propuesto unos principios éticos y códigos de conducta que permiten desarrollar un *corpus* válido y fiable de conocimientos basado en la investigación científica, los cuales trazan las líneas para la apropiada manipulación y aplicación de los conocimientos, evitando los conflictos morales y de interés subjetivo.

De acuerdo con el Manual de publicaciones es posible establecer la existencia de principios éticos y legales básicos que deben estar presentes en toda investigación y que permiten alcanzar tres objetivos, tal como se señala a continuación:

- asegurar la precisión del conocimiento científico
- proteger los derechos y las garantías de los participantes en la investigación, y
- proteger los derechos de propiedad intelectual. (APA, 2010. p.11)

Si bien estos principios están propensos a revisión y actualización permanente, no obstante están vigentes y deben ser considerados en toda investigación. Cuando se presentan los resultados de esta, la ética debe ser un eje transversal, pues todos los datos obtenidos deben ser plasmados tal cual se obtuvieron, sin ningún tipo de variación.

Otro aspecto que es sumamente importante destacar es lo referido al plagio, pues para evitarlo se debe mencionar que, ya sean las palabras o las ideas, han sido tomadas de otros autores y dar “crédito cuando es debido” (APA, 2010. p.15). Asimismo, la presente investigación no puede considerarse autoplagio, puesto que los datos y resultados que se presentan son inéditos y no corresponden a ninguna investigación anterior.

Con el propósito de proteger de los derechos y garantías de los participantes en el estudio se procedió de la siguiente manera:

- Se solicitó al coordinador general de la Unidad Académica de Estudios Generales el acceso para aplicación de los instrumentos de medición.
- Se informó y preguntó a los estudiantes sobre el asentimiento para su participación voluntaria en la investigación.
- Antes de aplicar el instrumento de investigación, se les especificó tanto a los estudiantes que participaron en la muestra piloto como a los estudiantes del grupo de control y experimental que los datos obtenidos serán bajo confidencialidad y se garantizará la privacidad de sus respuestas.

Por lo mencionado, en la presente investigación se tuvieron en cuenta los principios jurídicos y éticos respecto de las publicaciones utilizadas y/o por utilizar en el presente estudio, en particular, el derecho de autor, la propiedad intelectual, la originalidad y el respeto a la autoría académica

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Descripción de los resultados

Los resultados de esta investigación se describen a través de los estadísticos descriptivos y las frecuencias por niveles de aprendizaje del grupo de control como del grupo experimental tanto del pre-test como del post-test. Los estadísticos descriptivos usados en esta investigación fueron la media, mediana, desviación estándar y la varianza. Las frecuencias obtenidas por niveles de aprendizaje por los grupos investigados corresponden a: En inicio, En proceso, Logrado y Destacado, que fueron descritos en el apartado de Técnicas de recolección de datos.

A continuación se presenta la descripción de los resultados en las respectivas tablas y figuras:

4.1.1. Descripción de los resultados del pretest y postest por grupos de investigación

Tabla 5: Comparativo de puntaje obtenido en el pretest y postest

MOMENTO DE EVALUACIÓN	Grupo Experimental	Grupo Control
PRETEST	9.74	10.22
POSTEST	16.2	13.44
DIFERENCIA EN PUNTOS	6.46	3.22

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Este cuadro muestra los resultados obtenidos en los dos grupos: experimental y de control. Como puede notarse, la diferencia referida en puntaje entre el pretest y el postest del grupo experimental es superior al del grupo de control. Mientras que el grupo experimental (GE) ha pasado de 9.74 a 16.20; el grupo de control (GC) pasó de un 10.22 a 13.44.

Tabla 6: Estadísticos descriptivos (pretest) del grupo de control y del grupo experimental

Estadísticos descriptivos (pretest)		
	Grupo de control	Grupo experimental
Media	40,89	38,96
Mediana	40	38,50
Desv. típ.	7,21	6,48
Varianza	51,94	41,96

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Tal como se muestra en la Tabla 6, el grupo de control y el grupo experimental tuvieron medias y medianas similares (40,89 y 38.96; 40 y 38,50) en la etapa del pretest; es decir, antes de haberse desarrollado la propuesta didáctica para ambos grupos, las condiciones para la investigación fueron equitativas.

Tabla 7: Estadísticos descriptivos (postest) del grupo de control y del grupo experimental

Estadísticos descriptivos (postest)		
	Grupo de control	Grupo experimental
Media	53,75	64,79
Mediana	54	65
Desv. típ.	6,88	5,86
Varianza	47,30	34,29

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

En la tabla 7 se muestra los estadísticos descriptivos del postest. Estos muestran diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental. Por lo que se puede afirmar que estas diferencias se debieron a la aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en debates académicos, los cuales permitieron mejorar la competencia argumentativa en los estudiantes que conformaron el grupo experimental.

4.1.2. Descripción de los resultados del pretest por niveles de aprendizaje en los grupos de investigación

A continuación se presenta la comparación de los resultados por niveles de aprendizaje tanto del grupo de control como del grupo experimental. La descripción de los resultados del pretest corresponden a los niveles de aprendizaje: En inicio (el estudiante evidencia dificultades para cumplir con el indicador y necesita mayor acompañamiento docente para superarlo), En proceso (el estudiante se aproxima a cumplir con la descripción del indicador), Logrado (el estudiante evidencia un logro indiscutible según la descripción del indicador) y Destacado (el estudiante supera la descripción del indicador y su desempeño es muy satisfactorio), alcanzados para la competencia argumentativa en debates académicos, así como también de los niveles de aprendizaje alcanzados en cada una de las cuatro dimensiones: Capacidad de confrontación, de apertura, de argumentación y contraargumentación, de síntesis y cambio conceptual.

Competencia argumentativa en debates académicos (pretest)

Tabla 8: Resultados por niveles de aprendizaje de la competencia argumentativa en debates académicos (pretest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	93	93,0	98	98,0
	En proceso	3	3,0	0	0,0
	Logrado	4	4,0	2	2,0
	Total	100	100	100	100

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

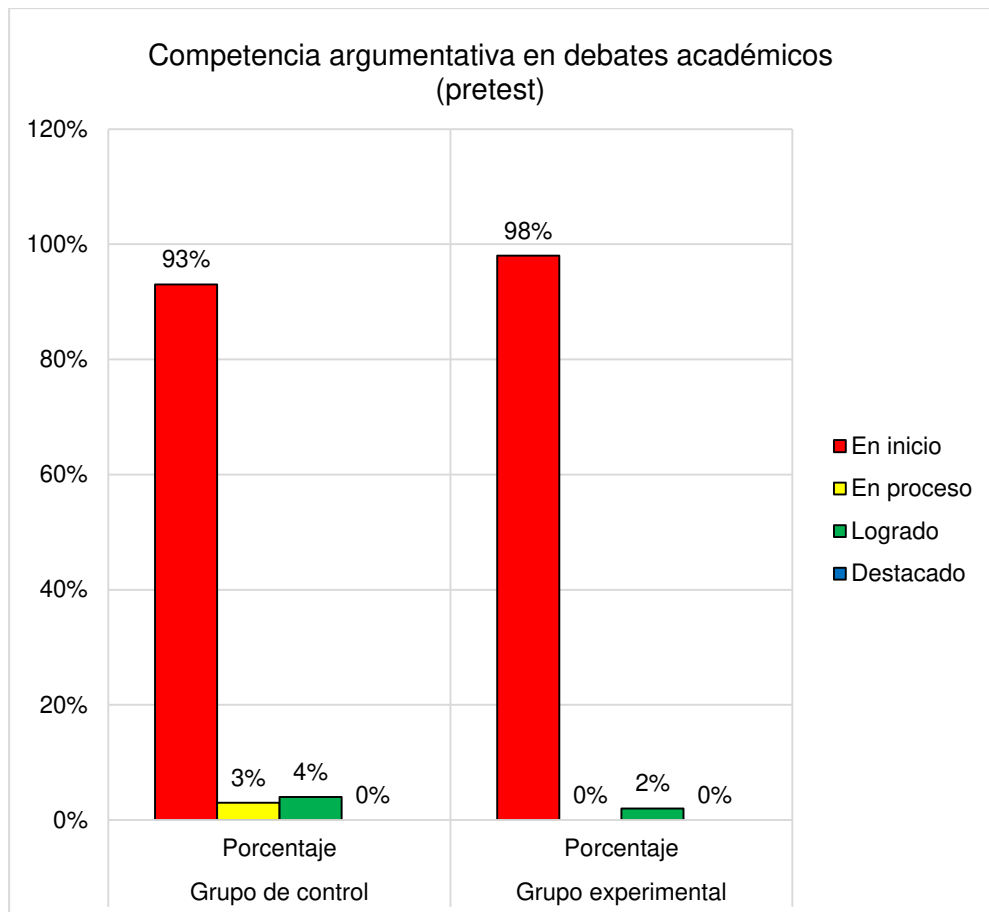


Figura 1: Resultados por niveles de aprendizaje de la competencia argumentativa en debates académicos (pretest)
 Fuente: (Ugarte, 2018)

Tal como se muestra en la Tabla 8 y en la figura 1, el grupo de control y el grupo experimental se encontraron en similares niveles de aprendizaje antes de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 93% de estudiantes del grupo de control se encontraron en el nivel de En inicio, 3% En proceso, respecto al desarrollo de su competencia argumentativa, mientras que un 98% de estudiantes del grupo experimental se encontraron en el mismo nivel (En inicio). Además, solo 4% y 2% de estudiantes en ambos grupos se ubicaron en el nivel Logrado de la competencia, y ningún estudiante alcanzó el nivel Destacado.

Dimensión 1: Capacidad de confrontación (pretest)

Tabla 9: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (pretest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	85	85,0	89	89,0
	En proceso	12	12,0	9	9,0
	Logrado	3	3,0	2	2,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

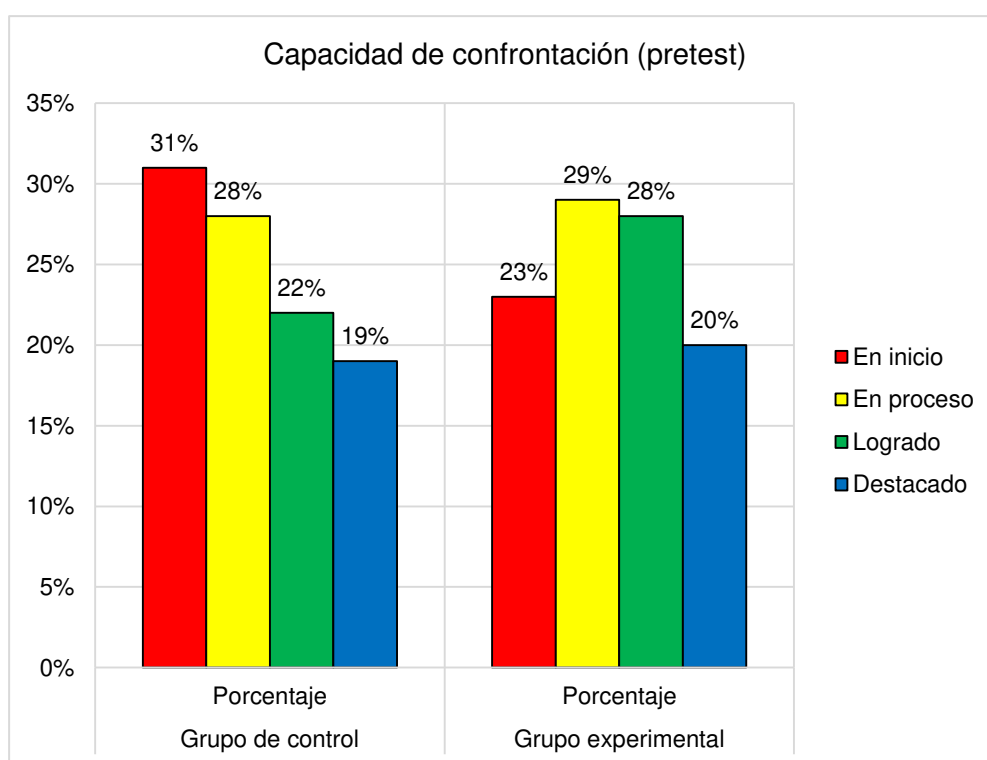


Figura 2: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (pretest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

En la Tabla 9 y en la figura 2, se evidencia que el grupo de control y el grupo experimental presentaron similares niveles de aprendizaje antes de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 31% de estudiantes del grupo de control se encontraron en el nivel de En inicio y 28% En proceso, el 22% Logrado y 19% Destacado. Mientras que los estudiantes del grupo experimental presentaron similares resultados. Tal como demuestran los porcentajes, el grupo de control y el grupo experimental se aproximaron en las condiciones para la Capacidad de confrontación, antes de aplicar la propuesta de investigación. Ambos grupos partieron con buenos niveles de aprendizaje para esta dimensión.

Dimensión 2: Capacidad de apertura (pretest)

Tabla 10: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (pretest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	74	74,0	72	72,0
	En proceso	24	24,0	27	27,0
	Logrado	2	2,0	1	1,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

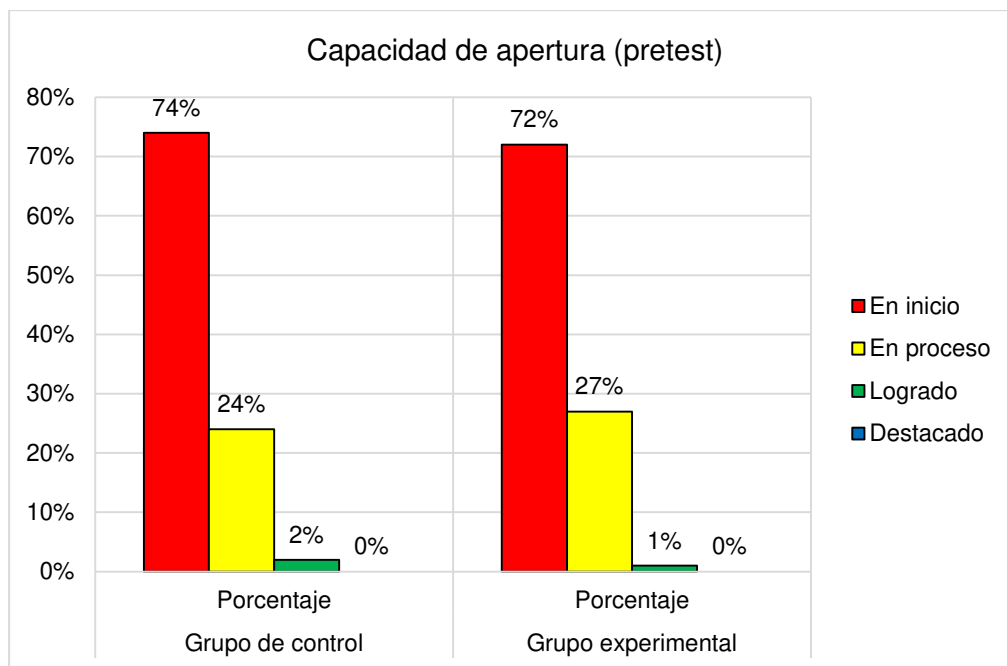


Figura 3: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (pretest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

En la Tabla 10 y en la figura 3, se evidencia que el grupo de control y el grupo experimental presentaron similares niveles de aprendizaje antes de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 74% de estudiantes del grupo de control se encontraron en el nivel de En inicio y el 24% En proceso, solo el 2% de estudiantes se encontraron en el nivel de Logrado. Los estudiantes del grupo experimental tuvieron muy similares resultados. Tal como demuestran los porcentajes, el grupo de control y el grupo experimental se aproximaron en las condiciones para la Capacidad de apertura, antes de aplicar la propuesta de investigación. Ambos grupos evidenciaron dificultades en el desarrollo de esta capacidad.

Dimensión 3: Capacidad de argumentación y contraargumentación (pretest)

Tabla 11: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (pretest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	87	87,0	94	94,0
	En proceso	7	7,0	3	3,0
	Logrado	6	6,0	3	3,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

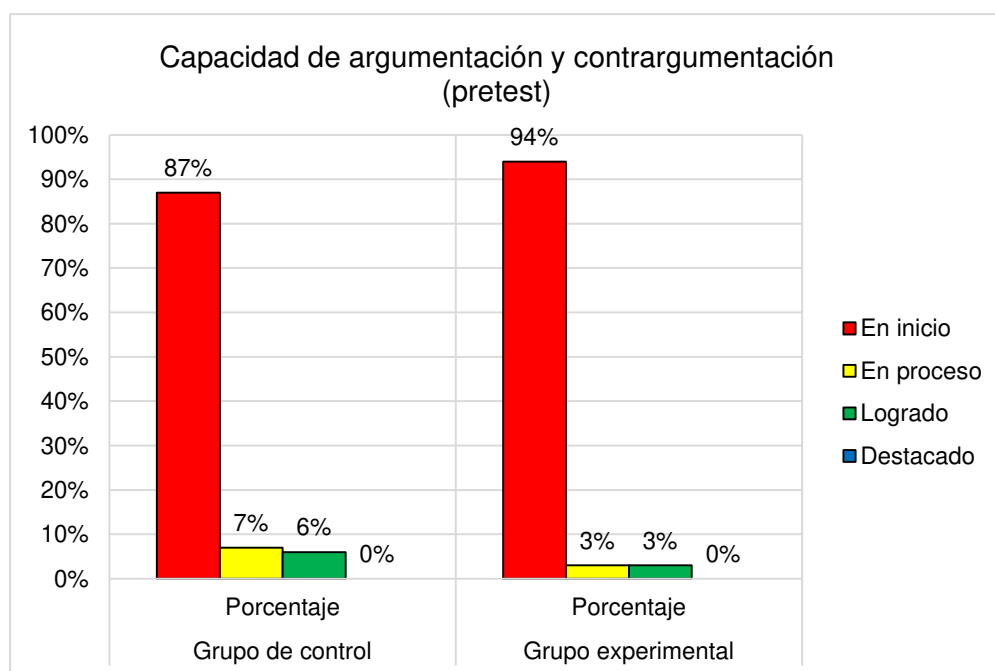


Figura 4: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (pretest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

La Tabla 11 y la figura 4 muestran que el grupo de control y el grupo experimental presentaron similares niveles de aprendizaje antes de haber

desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 87% de estudiantes del grupo de control se encontraron en el nivel de En inicio, el 7% En proceso y el 6% en el nivel de Logrado. En tanto que, un 94% de estudiantes del grupo experimental se encontró en el nivel de En inicio y un 3% En proceso, un 3% en el nivel de Logrado. Ningún destacado en ambos grupos. Tal como demuestran los porcentajes, el grupo de control y el grupo experimental se aproximaron en las condiciones para la Capacidad de argumentación y contraargumentación, antes de aplicar la propuesta de investigación donde se evidenció dificultades para el desarrollo de esta importante capacidad.

Dimensión 4: Capacidad de síntesis y cambio conceptual (pretest)

Tabla 12: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (pretest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	88	88,0	94	94,0
	En proceso	10	10,0	6	6,0
	Logrado	2	2,0	0	0,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

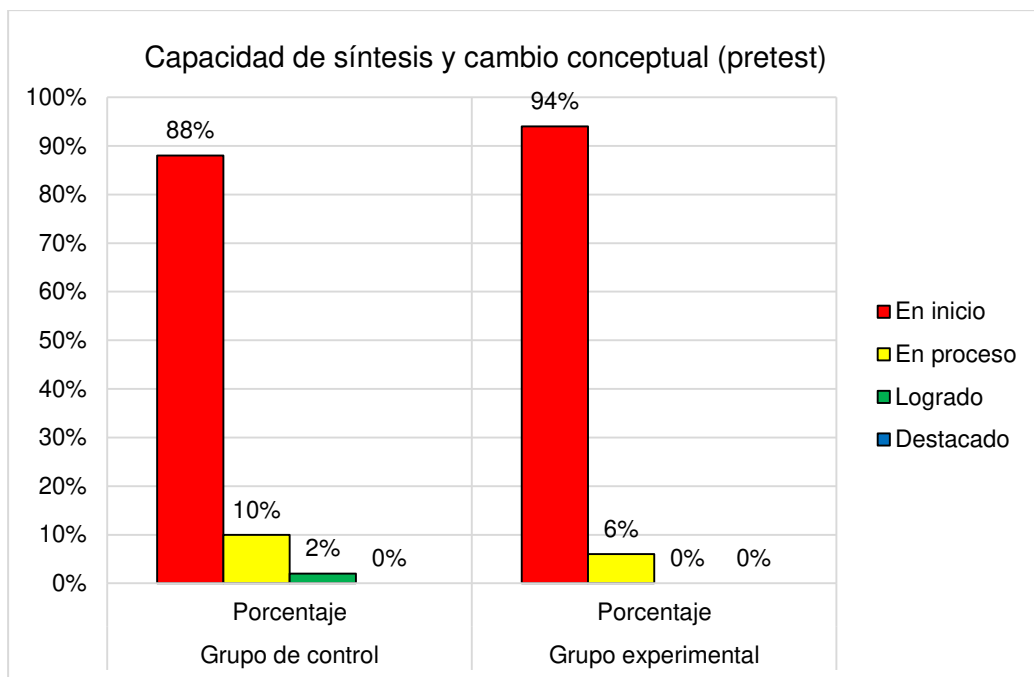


Figura 5: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (pretest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

En la Tabla 12 y en la figura 5 se evidencia que el grupo de control y el grupo experimental presentaron similares niveles de aprendizaje antes de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 88% de los estudiantes del grupo de control se ubicaron en el nivel En inicio, el 10% en proceso y solo el 2% en el nivel de Logrado. Asimismo, un 94% de estudiantes del grupo experimental estuvo en un nivel de En inicio y un 6% en Proceso. Tal como demuestran los porcentajes, el grupo de control y el grupo experimental se aproximaron en las condiciones para la Capacidad de síntesis y cambio conceptual, antes de aplicar la propuesta de investigación.

4.1.3. Descripción de los resultados del postest por niveles de aprendizaje en los grupos de investigación

A continuación se presentan la comparación de los resultados por niveles de aprendizaje tanto del grupo de control como del grupo experimental. La descripción de los resultados del postest corresponden a los niveles de aprendizaje: En inicio, En proceso, Logrado y Destacado, alcanzados para la competencia argumentativa en debates académicos, así como también de los niveles de aprendizaje alcanzados en cada una de las cuatro dimensiones: Capacidad de confrontación, de apertura, de argumentación y contraargumentación, de síntesis y cambio conceptual.

Competencia argumentativa en debates académicos (postest)

Tabla 13: Resultados por niveles de aprendizaje de la Competencia argumentativa en debates académicos (postest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	36	36,0	0	0,0
	En proceso	16	16,0	2	2,0
	Logrado	34	34,0	33	33,0
	Destacado	14	14,0	65	56,0
	Total	100	100	100	100

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

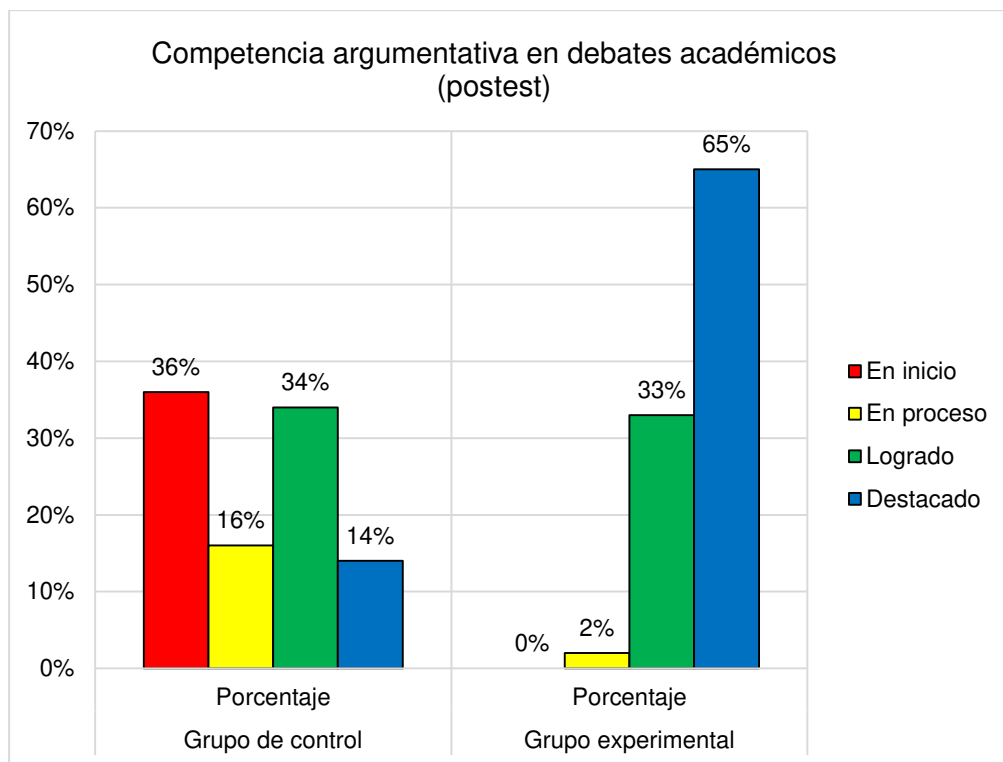


Figura 6: Resultados por niveles de aprendizaje de la Competencia argumentativa en debates académicos (postest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

Tal como se muestra en la Tabla 13 y en la figura 6, entre el grupo de control y el grupo experimental existen diferencias de niveles de aprendizaje después de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 36% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 16% En proceso, el 34% se ubicó en Logrado y 14% en Destacado. Mientras que, en el grupo experimental, solo un 2% de estudiantes se mantuvieron en el nivel de En proceso, un 33% alcanzó el nivel Logrado y un 65% se ubicó en el nivel Destacado. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que el grupo experimental mejoró en el desarrollo de Competencia argumentativa, porque el 98% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (33%) y Destacado (65%).

Dimensión 1: Capacidad de confrontación (postest)

Tabla 14: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (postest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	13	13,0	0	0,0
	En proceso	34	34,0	4	4,0
	Logrado	23	23,0	10	10,0
	Destacado	30	30,0	86	86,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

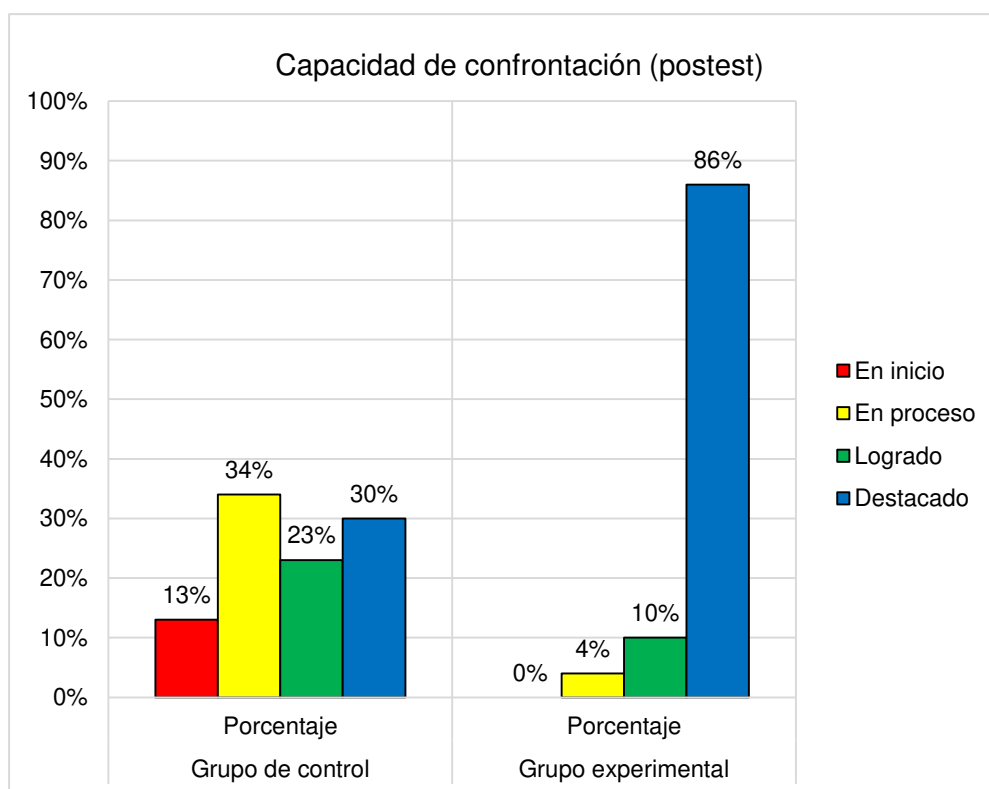


Figura 7: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de confrontación (postest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

En la Tabla 14 y en la figura 7 se muestra que entre el grupo de control y el grupo experimental existen diferencias de niveles de aprendizaje después de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 13% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 34% En proceso, el 23% se ubicó en Logrado y 30% en Destacado. Mientras que, en el grupo experimental, solo un 4% de estudiantes se mantuvieron en el nivel de En proceso, un 10% alcanzó el nivel Logrado y un 86% se ubicó en el nivel Destacado. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que el grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de confrontación, porque el 96% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (10%) y Destacado (86%).

Dimensión 2: Capacidad de apertura (postest)

Tabla 15: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (postest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	35	35,0	1	1,0
	En proceso	31	31,0	18	18,0
	Logrado	34	34,0	45	45,0
	Destacado	0	0,0	36	36,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

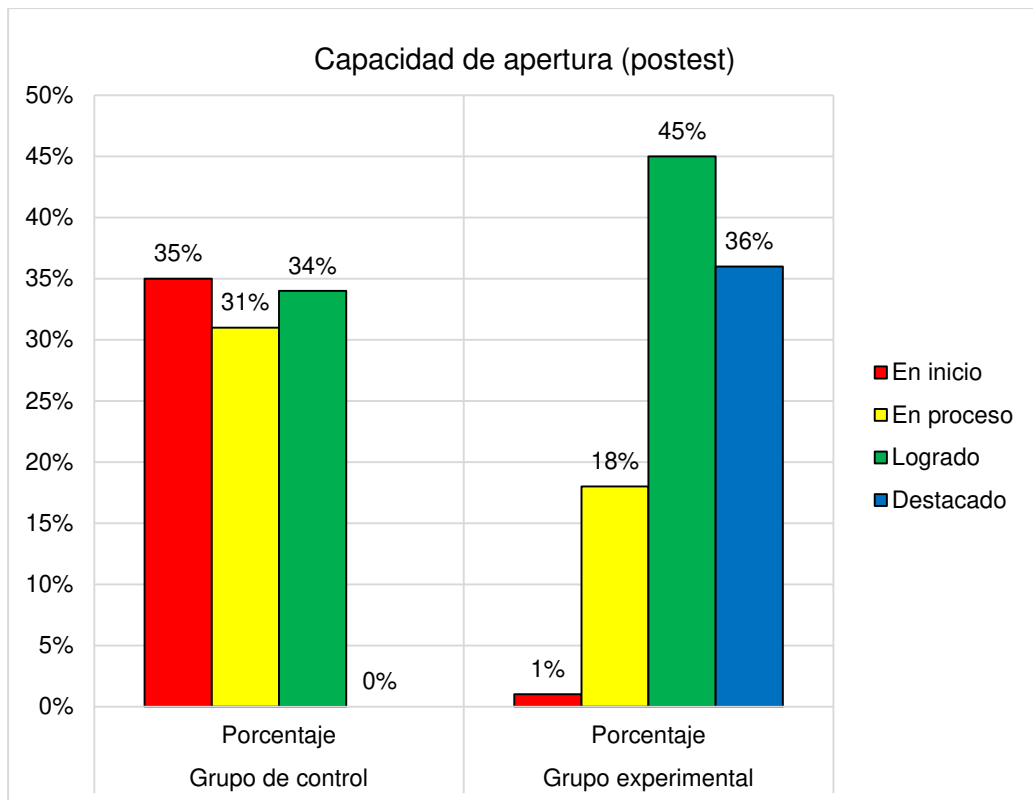


Figura 8: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de apertura (postest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

En la Tabla 15 y en la figura 8 se muestra que entre el grupo de control y el grupo experimental existen diferencias de niveles de aprendizaje después de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 35% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 31% En proceso, el 34% se ubicó en Logrado y ninguno en Destacado. Mientras que, en el grupo experimental, solo el 1% se mantuvo en el nivel de En inicio, un 18% En proceso, 45% alcanzó el nivel Logrado y un 36% se ubicó en el nivel Destacado. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que el grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de apertura.

Dimensión 3: Capacidad de argumentación y contraargumentación (postest)

Tabla 16: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (postest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	54	54,0	10	10,0
	En proceso	17	17,0	12	12,0
	Logrado	25	25,0	24	24,0
	Destacado	4	4,0	54	54,0
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

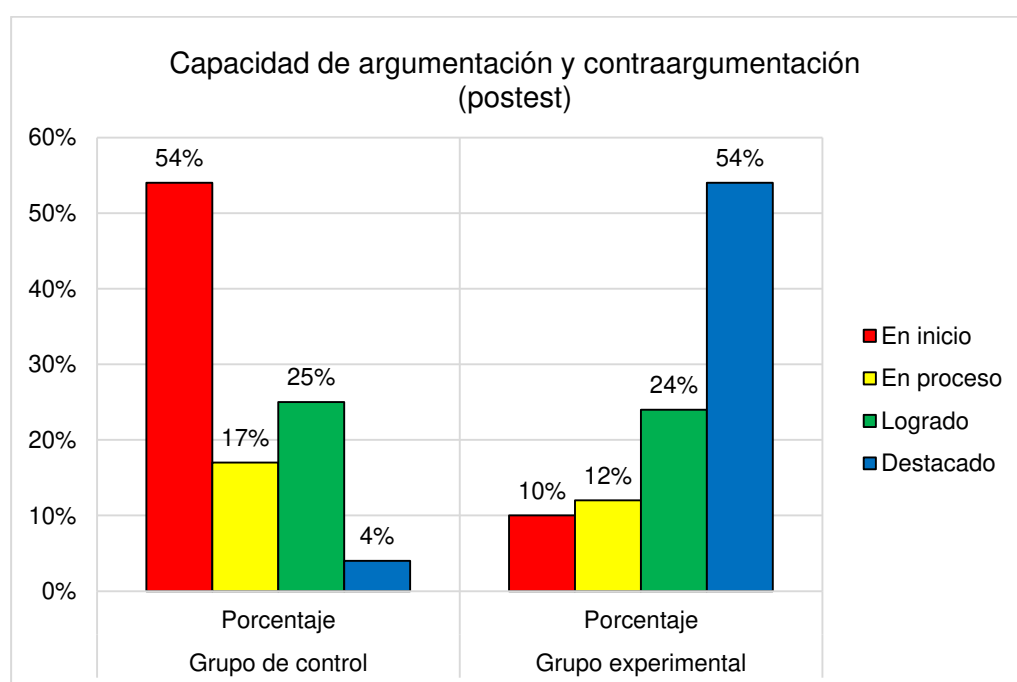


Figura 9: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de argumentación y contraargumentación (postest)
Fuente: (Ugarte, 2018)

La Tabla 16 y en la figura 9 muestra que entre el grupo de control y el grupo experimental existen diferencias de niveles de aprendizaje después de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 54% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 17% En proceso, el 25% se ubicó en Logrado y solo 4% en Destacado. Mientras que en el grupo experimental, un 10% de estudiantes se mantuvo en el nivel de En inicio, 12% En proceso, un 24% alcanzó el nivel Logrado y un 54% se ubicó en el nivel Destacado. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que el grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de argumentación y contraargumentación, porque el 78% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (24%) y Destacado (54%).

Dimensión 4: Capacidad de síntesis y cambio conceptual (postest)

Tabla 17: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (postest)

		Grupo de control		Grupo experimental	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Niveles de aprendizaje	En inicio	31	31,0	23	94,0
	En proceso	28	28,0	29	6,0
	Logrado	22	22,0	28	0,0
	Destacado	19	19,0	20	
	Total	100	100,0	100	100,0

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

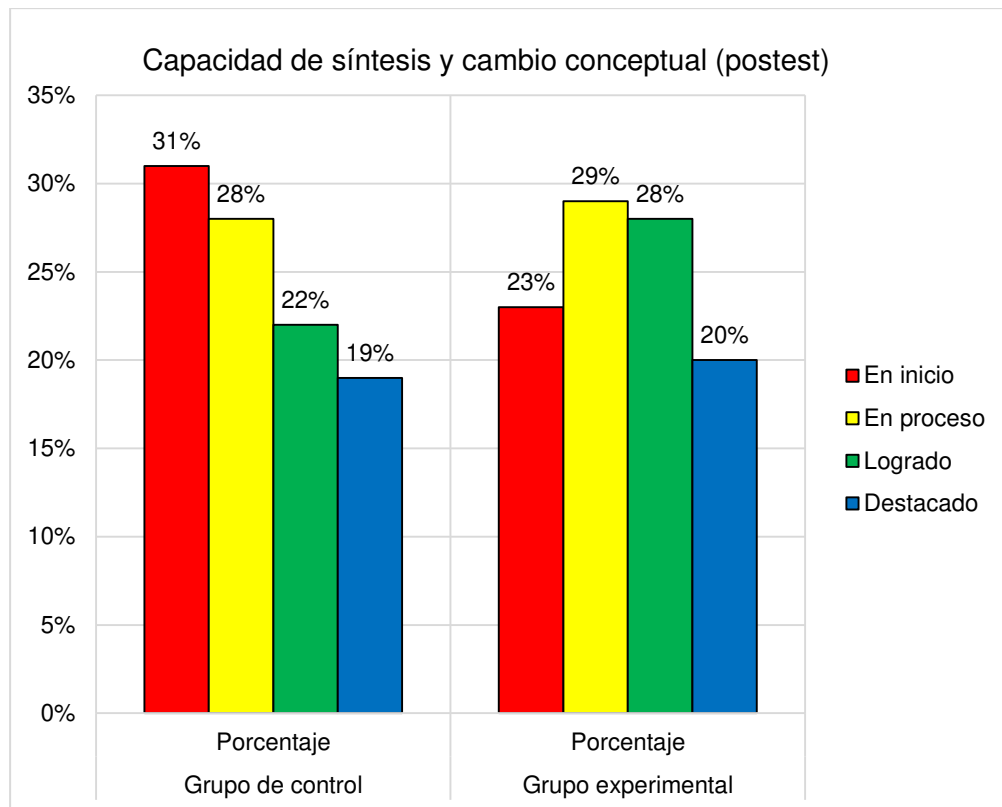


Figura 10: Resultados por niveles de aprendizaje de la Capacidad de síntesis y cambio conceptual (postest)
 Fuente: (Ugarte, 2018)

En la Tabla 17 y en la figura 10 se muestra que entre el grupo de control y el grupo experimental no existen diferencias de niveles de aprendizaje después de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica. El 31% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 28% En proceso, el 22% se ubicó en Logrado y 19% en Destacado. Asimismo, los estudiantes del grupo experimental presentaron similares resultados. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que tanto el grupo de control como el grupo experimental mejoraron su Capacidad de síntesis y cambio conceptual, por lo que la aplicación de la propuesta de investigación en esta capacidad no tuvo efecto.

4.2. Evaluación, contrastación y respuesta a las hipótesis

4.2.1. Prueba de normalidad y homocedasticidad

Para la evaluación, contrastación y respuesta a las hipótesis se realizó la prueba de normalidad de Komogorov-Smirnov, ya que se trabajó con una muestra mayor a 30 estudiantes. También se utilizó el test de Levene para determinar la homocedasticidad (homogeneidad de varianzas).

Tabla 18: Prueba de normalidad de la muestra

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Total pos-test	,066	200	,035	,989	200	,148
D1 pos-test	,144	200	,000	,931	200	,000
D2 pos-test	,118	200	,000	,956	200	,000
D3 pos-test	,081	200	,003	,981	200	,009
D4 pos-test	,093	200	,000	,978	200	,004

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Tal como muestran los resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov en la tabla 17, el “p” valor para la variable independiente es de 0,035. Este “p” valor es mayor a 0,05. Sin embargo, el “p” valor de las cuatro dimensiones es menor a 0,05 (0,000; 0,000; 0,003; 0,000; respectivamente). Por lo que se asume que la muestra no tiene una distribución normal.

Tabla 19: Prueba de homocedasticidad de la muestra

Prueba de homogeneidad de varianzas					
		Test de			
		Levene	gl1	gl2	Sig.
Total pos-test	Se asumen varianzas iguales	1,486	1	198	,224
	No se asumen varianzas iguales				
D1 pos-test	Se asumen varianzas iguales	16,294	1	198	,000
	No se asumen varianzas iguales				
D2 pos-test	Se asumen varianzas iguales	3,048	1	198	,082
	No se asumen varianzas iguales				
D3 pos-test	Se asumen varianzas iguales	,621	1	198	,432
	No se asumen varianzas iguales				
D4 pos-test	Se asumen varianzas iguales	2,215	1	198	,138

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Tal como muestran los resultados en la tabla 19, según el test de Levene, la variable dependiente (Competencia argumentativa) tiene un valor de significancia de 0,224; la segunda dimensión (Capacidad de apertura), 0,82; la tercera dimensión (Capacidad de argumentación y contraargumentación), 0,432; la cuarta dimensión (Capacidad de síntesis y cambio conceptual), 0,138. Los valores antes indicados son mayores a 0,05. Sin embargo, la primera dimensión (Capacidad de confrontación) presenta un valor de significancia menor a 0,05. Por lo tanto, se asume que la muestra, en su totalidad, no presenta homogeneidad de varianzas.

4.2.2. Prueba de hipótesis

Debido a que los datos de la muestra no cumplieron con los supuestos de normalidad y homocedasticidad, tal como se evidencia en la tabla 18 y en la tabla 19, para la contrastación y respuesta a las hipótesis se utilizó el estadístico no paramétrico denominado Prueba de la U de Mann-Whitney.

4.2.2.1. Prueba de la hipótesis principal

Para efecto de la contrastación de la hipótesis principal se tiene:

H_0 : La aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica no influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

H_1 : La aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Tabla 20: Prueba de la U de Mann-Whitney para la variable independiente

Estadísticos de prueba^a	
	Total pos-test
U de Mann-Whitney	1105,000
W de Wilcoxon	6155,000
Z	-9,525
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Se rechaza H_0 y se acepta H_1 , lo que significa que la aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017 (sig. $0,000 < 0,05$).

4.2.2.2. Prueba de las hipótesis derivadas

Prueba de la hipótesis derivada 1

Para efecto de la contrastación de la hipótesis derivada 1 se tiene:

H_0 : La aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica no influye significativamente en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer

ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

H_1 : La aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Tabla 21: Prueba de la U de Mann-Whitney para la primera dimensión

Estadísticos de prueba^a	
	Total pos-test
U de Mann-Whitney	1591,000
W de Wilcoxon	6641,000
Z	-8,400
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Se rechaza H_0 y se acepta H_1 , lo que significa que la aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017 (sig. $0,000 < 0,05$).

Prueba de la hipótesis derivada 2

Para efecto de la contrastación de la hipótesis derivada 2 se tiene:

H_0 : La aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica no influye significativamente en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

H_1 : La aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Tabla 22: Prueba de la U de Mann-Whitney para la segunda dimensión

Estadísticos de prueba ^a	
	Total pos-test
U de Mann-Whitney	1390,500
W de Wilcoxon	6440,500
Z	-8,881
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Se rechaza H_0 y se acepta H_1 , lo que significa que la aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica influye

significativamente en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017 (sig. $0,000 < 0,05$).

Prueba de la hipótesis derivada 3

Para efecto de la contrastación de la hipótesis derivada 3 se tiene:

H_0 : La aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica no influye significativamente en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

H_1 : La aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Tabla 23: Prueba de la U de Mann-Whitney para la tercera dimensión

Estadísticos de prueba^a	
	Total pos-test
U de Mann-Whitney	1405,000
W de Wilcoxon	6455,000
Z	-8,834
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Se rechaza H_0 y se acepta H_1 , lo que significa que la aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017 (sig. 0,000<0,05).

Prueba de la hipótesis derivada 4

Para efecto de la contrastación de la hipótesis derivada 4 se tiene:

H_0 : La aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica no influye significativamente en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

H_1 : La aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Tabla 24: Prueba de la U de Mann-Whitney para la cuarta dimensión

Estadísticos de prueba^a	
	Total pos-test
U de Mann-Whitney	4233,000
W de Wilcoxon	9283,000
Z	-1,890
Sig. asintótica(bilateral)	,059

a. Variable de agrupación: Grupo

Fuente: Ugarte (2018). Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes universitarios, 2017

Se retiene H_0 y se rechaza H_1 , lo que significa que la aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica no influye significativamente en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017 (sig. 0,059 > 0,05).

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1 Análisis, comparación e interpretación de los resultados

La presente investigación tuvo como objetivo determinar en qué medida la aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica influye en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.

Los datos obtenidos en relación con la hipótesis principal evidencian que entre el grupo de control y el grupo experimental existen diferencias de niveles de aprendizaje después de haber desarrollado los debates académicos desde la perspectiva de la pragma-dialéctica, porque el 36% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 16% En proceso, el 34% se ubicó en Logrado y 14% en Destacado. Mientras que en el grupo experimental, solo un 2% de estudiantes se mantuvieron en el nivel de En proceso, un 33% alcanzó el nivel Logrado y un 65% se ubicó en

el nivel Destacado. El grupo experimental mejoró en el desarrollo de Competencia argumentativa, ya que el 98% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (33%) y Destacado (65%). Por ello, la aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en debates académicos influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017 (sig. $0,000 < 0,05$).

Estos resultados coinciden con lo investigado por Díaz (2016) en la tesis titulada “La argumentación pragma-dialéctica en el aula: un camino para la construcción de pensamiento crítico del estudiante”, en la que propone fortalecer la construcción de pensamiento crítico de los estudiantes a través de la argumentación pragma-dialéctica y concluye que “La perspectiva pragma-dialéctica como metodología de trabajo permite estructurar los discursos argumentativos de una forma que puedan ser revisados y evaluados desde qué y cómo se argumentó, permitiendo comprender la forma en que las estudiantes interpretaron el punto de vista y cómo solventar las disputas en un debate”. Del mismo modo, la hipótesis principal concuerda con la conclusión que Rodríguez y Valencia (2013) sostienen en el artículo “Análisis pragma-dialéctico en la argumentación oral formal de estudiantes universitarios” de educación, el grupo de maestros en formación logra cambios significativos con respecto a sus comportamientos argumentativos iniciales.

Con relación a la hipótesis derivada 1, los datos obtenidos muestran que el 35% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 31% En proceso, el 34% se ubicó en Logrado y ninguno en Destacado. Mientras que, en el grupo experimental, solo el 1% se mantuvo en el nivel de En inicio, un 18% En proceso, 45% alcanzó el nivel Logrado y un 36% se ubicó en el nivel Destacado. En tal sentido, la aplicación de la etapa de confrontación en debates académicos influye significativamente en la capacidad de confrontación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales (sig. $0,000 < 0,05$).

En tanto que los datos obtenidos en relación a la hipótesis derivada 2 muestran que el 35% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 31% En proceso, el 34% se ubicó en Logrado y ninguno en Destacado. Mientras que, en el grupo experimental, solo el 1% se mantuvo en el nivel de En inicio, un 18% En proceso, 45% alcanzó el nivel Logrado y un 36% se ubicó en el nivel Destacado. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que el grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de apertura. Por lo que, la aplicación de la etapa de apertura en debates académicos influye significativamente en la capacidad de apertura en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales (sig. $0,000 < 0,05$).

En lo que respecta a la hipótesis derivada 3, los datos obtenidos muestran que el 54% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 17% En proceso, el 25% se ubicó en Logrado y solo 4% en

Destacado. Mientras que, en el grupo experimental, un 10% de estudiantes se mantuvo en el nivel de En inicio, 12% En proceso, un 24% alcanzó el nivel Logrado y un 54% se ubicó en el nivel Destacado. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que el grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de argumentación y contraargumentación, porque el 78% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (24%) y Destacado (54%). Por lo que, la aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación en debates académicos influye significativamente en la capacidad de argumentación y contraargumentación para el debate académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales (sig. $0,000 < 0,05$). Esta afirmación coincide con Castro (2007) en su artículo “Competencia de los hablantes en la identificación de falacias: una perspectiva pragma-dialéctica”, donde buscó dar a conocer los alcances de la pragma-dialéctica mediante la descripción y el análisis de la competencia de los hablantes en el reconocimiento de falacias en un discurso argumentativo de un conjunto de 67 cartas de 35 participantes en un debate surgido a partir de la columna de Agustín Squella publicada en *El Mercurio*, el sección *Blogs* de su sitio web el 18 de noviembre de 2005, titulada “¿Es usted católico?”. En esta investigación se concluyó que los participantes del debate en el *blog* mencionado son capaces de identificar las falacias y rechazarlas como argumentos usados por el columnista, pero que no ocurre en el mayoría de casos; y que las falacias *ad hominen* son las más usadas como las más identificadas por los hablantes.

A diferencia de los datos obtenidos en relación a la hipótesis derivada 4, donde se muestra que el 31% de estudiantes del grupo de control se mantuvo en el nivel de En inicio y 28% En proceso, el 22% se ubicó en Logrado y 19% en Destacado. Asimismo, los estudiantes del grupo experimental presentaron similares resultados. A partir de los datos mostrados, se puede afirmar que tanto el grupo de control como el grupo experimental mejoraron su Capacidad de síntesis y cambio conceptual, por lo que la aplicación de la propuesta de investigación en esta capacidad no tuvo efecto. Por lo que, la aplicación de la etapa de cierre en debates académicos no influye significativamente en la capacidad de síntesis y cambio conceptual en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales (sig. 0,059>0,05). Sin embargo, los resultados obtenidos para la cuarta dimensión son válidos desde el punto de vista del rol asumido por los participantes del debate, ya que tanto el proponente como el oponente mantuvieron su punto de vista y reiteraron las razones de su postura sobre el tema en discusión, y no solo ello, sino que, invocaron al público asistente al debate a apropiarse, con responsabilidad, de las ideas de los participantes de la controversia.

En suma, la aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en debates académicos influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017. Los datos estadísticos corroboran que la estrategia didáctica desarrollada en el Taller de Expresión oral permitió que la mayoría de los estudiantes del grupo de control

mejoraran notablemente la Capacidad de argumentación y contraargumentación, esta mejorara se evidencia en el nivel de Logrado y Destacado alcanzado por el 78%, a diferencia de los estudiantes del grupo de control donde solo el 29% alcanzó los niveles antes señalados, habiendo partido en las mismas condiciones antes de haberse aplicado la propuesta de esta investigación. Del mismo modo, los estudiantes mejoraron las capacidades de confrontación y apertura en los debates académicos. No obstante, la capacidad de síntesis y cambio conceptual fue desarrollada en similares niveles de aprendizaje en ambos grupos.

Finalmente, es importante y necesario corroborar los datos encontrados y validar el modelo pragma-dialéctico en diferentes grupos y niveles de estudio para mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes. Esta necesidad es prioritaria en el ámbito universitario, tal como lo recomienda Martínez (2010) cuando afirma que los estudiantes universitarios deben desarrollar determinadas capacidades y habilidades que le permitan responder a las exigencias de la sociedad, tales como las relaciones interpersonales y el razonamiento crítico (formado a través de la competencia argumentativa).

5.2 Conclusiones

Luego de haber realizado el análisis de los datos con la estadística descriptiva e inferencial, la comparación de los niveles de aprendizaje alcanzados por el grupo de control y el grupo experimental, la discusión de los resultados, se llegó a las conclusiones siguientes:

- La pragma-dialéctica es una perspectiva teórica de la argumentación que brinda conceptos para analizar y validar argumentaciones; y en un debate se desarrolla en cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y cierre. Estas etapas fueron trabajadas en las cuatro primeras sesiones de clase, tal como se especifica en la propuesta didáctica (**Anexo 2**) y en las sesiones de clase (**Anexo 3**). En las dos últimas sesiones se estructuran los debates y se desarrollan en el aula. Por lo obtenido, se concluye que la aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en debates académicos influye significativamente en el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017. El grupo experimental mejoró en el desarrollo de Competencia argumentativa, porque el 98% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (33%) y Destacado (65%), mientras que el 48% de los estudiantes del grupo de control alcanzaron ambos niveles, Logrado (34%) y Destacado (14%).

- En la etapa de confrontación se determina el objetivo del debate y las posturas de los participantes. En esta, los estudiantes son capaces de asumir con seguridad su rol en el debate: proponente u oponente, conocer el motivo y tema del debate, demostrar seguridad y naturalidad en la mirada, escuchar con atención las indicaciones del moderador e identificar el punto de vista de su oponente. Por ello, la aplicación de la etapa de confrontación en debates académicos influye significativamente en la capacidad de confrontación en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017. El grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de confrontación, porque el 96% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (10%) y Destacado (86%), a diferencia del 53% alcanzado por los estudiantes del grupo de control (23% en Logrado y 30% en Destacado).
- En la etapa de apertura, el proponente y el oponente se ponen de acuerdo sobre la cuestión que se solucionará en el debate, el tipo de diálogo empleado y las reglas que lo regulan. Aquí, los estudiantes son capaces de tener en cuenta la reacción del auditorio, mostrar datos y hechos sobre el tema a discutir, enunciar su punto de vista de manera clara y convincente, reforzar su punto de vista con los movimientos de sus manos, dar su punto de vista con al menos, dos razones que la sustenten. Por lo que, la aplicación de la etapa de apertura en debates académicos influye

significativamente en la capacidad de apertura en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales. El grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de apertura, porque el 81% de los estudiantes logró los niveles de Logrado (45%) y Destacado (36%), mientras que solo el 34% de estudiantes del grupo de control logró el nivel Logrado y ninguno en el nivel Destacado.

- En la etapa de argumentación y contraargumentación, surgen tanto la obligación de colaborar en la resolución de la controversia como la de hacer esfuerzos ciertos para lograr el objetivo particular de cada participante en el debate. En esta, los estudiantes son capaces de sustentar sus argumentos en evidencias creíbles y justificadas, poner énfasis en las ideas que expresan sentimientos y datos importantes, identificar los argumentos de su oponente para contraargumentar, refuta las falacias utilizadas por su oponente y presentar argumentos sin presentan ambigüedad ni contradicción. Por ello, la aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación en debates académicos influye significativamente en la capacidad de argumentación y contraargumentación para el debate académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017. El grupo experimental mejoró en el desarrollo de su Capacidad de argumentación y contraargumentación, porque el 78% de estudiantes alcanzó los niveles de aprendizaje de Logrado (24%) y Destacado (54%), a diferencia del grupo de control

que solo logró el 29% en los niveles de Logrado (25%) y Destacado (solo, 4%).

- En la etapa de cierre se determina que se ha conseguido el objetivo del debate o se ha logrado consenso entre los participantes para darlo por terminado cuando no se consigue la resolución. En esta, el estudiante debería sintetizar sus ideas principales, reiterar su punto de vista de manera clara y convincente, invocar al público y a su oponente a aceptar su punto de vista, admitir sus errores y reconoce las cualidades de su oponente y es capaz de aceptar las conclusiones arribadas en el debate. Ya que tanto el grupo de control como el grupo experimental obtuvieron similares resultados, la aplicación de la etapa de cierre en debates académicos no influye significativamente en la capacidad de síntesis y cambio conceptual en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017. Tanto el grupo de control como el grupo experimental mejoraron su Capacidad de síntesis y cambio conceptual, por lo que la aplicación de la propuesta de investigación en esta capacidad no tuvo efecto.

5.3 Recomendaciones

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en la presente investigación y las conclusiones señaladas en los párrafos anteriores se recomienda lo siguiente:

- Aplicar la perspectiva pragma-dialéctica en debates académicos, con cada uno de los pasos realizados en cada una de las sesiones de la presente propuesta de investigación, para mejorar la competencia argumentativa no solo en estudiantes universitarios del primer ciclo de Estudios Generales, sino también en los estudiantes de la EBR donde urge promover el desarrollo del pensamiento crítico.
- Llevar a cabo la etapa de confrontación en los debates académicos porque permite que un 96% de estudiantes logre alcanzar los niveles de aprendizaje de Logrado y Destacado, asumiendo con seguridad su rol en el debate: proponente u oponente, conociendo el motivo y tema del debate, demostrar seguridad y naturalidad en la mirada, escuchando con atención las indicaciones del moderador e identificar el punto de vista de su oponente.
- Aplicar la etapa de apertura en los debates académicos porque el 81% de los estudiantes lograría los niveles de Logrado y Destacado, teniendo en cuenta la reacción del auditorio, mostrando datos y

hechos sobre el tema a discutir, enunciando su punto de vista de manera clara y convincente, reforzando su punto de vista con los movimientos de sus manos, dando su punto de vista con al menos, dos razones que la sustenten.

- Desarrollar con mayor detenimiento y énfasis la etapa de argumentación y contraargumentación porque lograría que el 78% de estudiantes alcance los niveles de aprendizaje de Logrado y Destacado, sustentando sus argumentos en evidencias creíbles y justificadas, poniendo énfasis en las ideas que expresan sentimientos y datos importantes, identificando los argumentos de su oponente para contraargumentar, refutando las falacias utilizadas por su oponente y presentando argumentos sin presentar ambigüedad ni contradicción.
- Dado que el grupo de control como el grupo experimental mejoraron su capacidad de síntesis y cambio conceptual, es necesario realizar otras investigaciones que permitan potenciar esta dimensión. Ya que, en un debate no solo es importante que un estudiante mantenga su punto de vista hasta la etapa de cierre, sino que este tenga un nivel de tolerancia y apertura al cambio conceptual, a aceptar sus errores y reconocer la función de un debate desde la perspectiva pragma-dialéctica (llegar a acuerdos).

FUENTES DE INFORMACIÓN

Andrich, S. y Miato, L. (2013). *Producir. Una competencia cognitiva y social*. Madrid: Narcea.

Azurín, V. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico y su efecto en la redacción de textos argumentativos de los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, año 2015. (Tesis de doctorado, Universidad Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1699/TD%20CE%201797%20A1%20-%20Azurin%20Castillo.pdf>

Beneitone, P. *et al.* (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tunning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Bernal, J. y Teixido, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Castro, S. (2007). Competencia de los hablantes en la identificación de falacias: una perspectiva pragma-dialéctica. *Revista Onomázein*, núm. 15, pp. 129-155. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Carrillo, L. (2007). "Argumentación y argumento". *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 16, 289-320. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/6159/5892>

Colque, E. (2016). Programa "Cristaliza tus ideas" y su eficacia para la producción de textos argumentativos, en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Peruana Unión, 2016. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión). Recuperado de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/117>

De Acedo, M. (2012). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.DE EDICIONES.

De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Colección Aula Abierta.

De Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Magisterio.

Estela, R. (2018). Modelo metadiscursivo para mejorar la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo de educación superior,

Trujillo, 2018. (Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo-Perú). Recuperado de

http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/4224/1/RE_MAEST_EDU_RA_FAELESTELA_MODELO.METADISCURSIVO_DATOS.PDF

Educarchile (2011). “El debate como aporte para el desarrollo del discernimiento”.

Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=211108>

European Commission (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Jérez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3 (20), pp. 253-269. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Gasca, A. y Barriga, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 55, pp. 73-93. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds) (2004). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Tercera reimpresión. Bilbao: Universidad de Deusto.

Guzmán, Y.; Flores, R. y Tirado, F. (octubre de 2013). “Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista”. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300030

Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw –Hill Interamericana Editores, S.A de C.V.

Huamán, H. (2005). *Manual de técnicas de investigación. Conceptos y aplicaciones*. 2da. Edición. Lima: IPLADEES S.A.C.

López, L. (2015). El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias. En Leyva, O et al (coords.), *La formación por competencias en la Educación Superior: Alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp. 12-37). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/9784/1/Libro%20Formaci%C3%B3n%20por%20Competencias.pdf>

McMillan, K. y Weyers, J. (2015). *Mejora tus habilidades críticas y de pensamiento*. México: Trillas.

Martínez, J. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>

Marrou, A. (2006). *Problemática de la Educación Superior. Lecturas Docencia en el Nivel Superior*. Maestría en Educación. Unidad de Post Grado. Facultad de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 1^{da}. Ed, Lima: Ediciones Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Medina, A. *et al.* (2012). *Formación y práctica pedagógica del profesorado*. 2^{da} Ed, Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

MINEDU (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.

Moncada, J. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. 2da Edición. México: Trillas.

Navarro, M. (2016). “Etapas / fases de la argumentación”. En Vega, L. y Olmos, P. (2016). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Tercera Edición. Madrid: Trotta, pp. 243-245.

López, G. (enero-diciembre, 2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha. Año 37, 22, 41-60.

Pérez, H. (2008). *Argumentación y comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa*. Colombia: Magisterio.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. 5ta. Edición. España: Biblioteca de Aula.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación.

Pineda, A. (2015). Dialéctica y retórica en la teoría pragma-dialéctica de la argumentación. *Revista Filosofía UIS*, 14 (2). pp. 97-117.

Piscoya, L. (2005). *Cuánto saben nuestros maestros. Una entrada los diez problemas cardinales de la educación peruana*. 1ra Ed. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.

Posada, P. (2010). *Argumentación, teoría y práctica. Manual introductorio a las teorías de la argumentación*. 2da Edición. Colombia: Universidad del Valle.

Santa, G. (2010). La competencia argumentativa en estudiantes sordos de educación secundaria obligatoria. (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca, España). Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83179/1/DPEE_SantaOlallaMariscaIG_Lacompetenciaargumentativa.pdf

Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 3era Edición. Colombia: ECOE.

Tovar, R. y Serna, G. (2011). *332 estrategias para educar por competencias. Cómo aplicar las competencias en el aula para bachillerato*. Reimpresión. México: Trillas.

Triana, P.; Wilches, I. y Vargas, M. (2014). El debate como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral. (Tesis de licenciatura, Universidad Libre de Colombia). Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8231/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNED (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? Recuperado de https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Van Eemeren, F. *et al.* (2003). Argumentación. En Van Dij, T. (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, pp. 305-333.

Van Eemeren, F. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. Cristián Santibáñez Yáñez y María Elena Molina (trad.). Madrid-México: CSIC, Plaza y Valdez editores.

Vásquez, B.; Pleguezuelos, C. y Mora, M. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134-139. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 3era Ed. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA PARA DEBATES ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, 2017

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
<p>PROBLEMA PRINCIPAL</p> <p>¿La aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?</p> <p>PROBLEMAS DERIVADOS:</p> <p>a) ¿La aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?</p>	<p>OBJETIVO PRINCIPAL</p> <p>Determinar en qué medida la aplicación la perspectiva pragma-dialéctica influye en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p> <p>OBJETIVOS DERIVADOS:</p> <p>a) Determinar en qué medida la aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>	<p>HIPÓTESIS PRINCIPAL</p> <p>La aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en el desarrollo de la competencia argumentativa para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p> <p>HIPÓTESIS DERIVADAS:</p> <p>a) La aplicación de la etapa de confrontación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de confrontación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE</p> <p>- Perspectiva pragma-dialéctica</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE</p> <p>- Competencia argumentativa para debates académicos</p> <p>INDICADORES DE LA V.I:</p> <p><u>Dimensiones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Etapa de confrontación ✓ Etapa de apertura ✓ Etapa de argumentación y contraargumentación ✓ Etapa de síntesis y cambio conceptual 	<p>ENFOQUE:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>TIPO DE INVESTIGACIÓN:</p> <p>Experimental</p> <p>DISEÑO:</p> <p>Cuasiexperimental</p>	<p>- Ficha de observación</p>

<p>b) ¿La aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?</p>	<p>b) Identificar en qué medida la aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>	<p>b) La aplicación de la etapa de apertura de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de apertura para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>	<p>INDICADORES DE LA V.D.: <u>Dimensión:</u> ✓ Capacidad de confrontación ✓ Capacidad de apertura ✓ Capacidad de argumentación y contraargumentación ✓ Capacidad de síntesis y cambio conceptual</p>		
<p>c) ¿La aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?</p>	<p>c) Establecer en qué medida la aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>	<p>c) La aplicación de la etapa de argumentación y contraargumentación de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de argumentación y contraargumentación para debates académicos para el debate académico en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>			
<p>d) ¿La aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica ejerce una influencia significativa en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017?</p>	<p>d) Determinar en qué medida la aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica influye en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>	<p>d) La aplicación de la etapa de cierre de la perspectiva pragma-dialéctica influye significativamente en la capacidad de síntesis y cambio conceptual para debates académicos en estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima 2017.</p>			

Anexo 2

PROPUESTA DIDÁCTICA

Descripción de la propuesta para aplicarse en un debate universitario	
Organización y tiempo	<p>La aplicación del modelo pragma-dialéctico está programada para ser desarrollado en siete sesiones didácticas, lo cual equivale a 16 horas pedagógicas.</p> <p>La distribución es de la siguiente manera:</p> <p><u>PRIMERA PARTE</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 1 (90 minutos) Etapa I: confrontación Analizará la problemática frente al tema, analiza las posiciones que se pueden asumir frente al tema y determinará su posición frente a este (tesis). Elabora el esquema de la introducción del discurso argumentativo con la información recopilada.- Sesión 2 (90 minutos) Etapa II: apertura Conocerá las reglas del debate, determinará la forma en que debe asumir su posición frente al tema y el respeto por las reglas. Redacta la introducción de su discurso argumentativo- Sesión 3 (90 minutos) Etapa III: argumentación y contraargumentación Elaborará sus argumentos, sin emplear falacias en la construcción de estos (cuerpo argumentativo del discurso). Redactará el cuerpo argumentativo de 3 párrafos. Dos de ellos con argumentos y 1 con un contraargumento.- Sesión 4 (90 minutos) Etapa IV: cierre Elabora la conclusión, reafirmando su tesis e ideas más resaltantes. (conclusión del discurso) <p><u>SEGUNDA PARTE</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 5 (135 minutos) Los estudiantes, a partir de sus discursos argumentativos se agrupan para planifican el debate- Sesiones 6 y 7 (215 minutos) Los estudiantes presentan sus debates en clase, teniendo en cuenta todo lo trabajado en las cuatro sesiones anteriores. <p>*Las cuatro primeras sesiones son preparatorias para la posterior presentación de sus debates. Durante las cuatro sesiones previas debe</p>

	<p>redactar un discurso argumentativo en el que toma una posición (a favor o en contra) frente a un tema específico, que luego será debatido en clase.</p> <p>Las tres sesiones siguientes culminan con la presentación de sus debates.</p>
Objetivo	Desarrollar la competencia argumentativa de los estudiantes mediante la aplicación del modelo pragma-dialéctico en debates académicos.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión 1 (90 minutos) Etapa I: confrontación El discurso argumentativo y su estructura Los elementos de la introducción - Sesión 2 (90 minutos) Etapa II: apertura Relación entre el discurso argumentativo y el debate. El objetivo del debate Las reglas del debate Redacta la introducción de su discurso argumentativo - Sesión 3 (90 minutos) Etapa III: argumentación y contraargumentación Clasificación de los argumentos (Según Anthony Weston) Las falacias - Sesión 4 (90 minutos) Etapa IV: cierre La conclusión del discurso argumentativo y sus elementos - Sesión 5 (125 minutos) Planificación del debate: elaboración del esquema Organización del debate: moderador, proponentes y oponentes. - Sesiones 6 y 7 (210 minutos) Ejecución del debate aplicando el modelo pragma-dialéctico

Anexo 3

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

DATOS INFORMATIVOS

1. Unidad Académica: Estudios Generales
2. Ciclo: 2017 – I
3. Semana: 5ta.
4. Docente: Patricia Ugarte Alfaro /Antonio Vásquez Rodríguez
5. Secciones: 01M, 02M, 03M, 04M
6. Fecha: 03 – 04 de abril

SECUENCIA DIDÁCTICA	
COMPETENCIA: Competencia argumentativa	CONTENIDO
CAPACIDAD: Capacidad de confrontación	<ul style="list-style-type: none">• El discurso argumentativo y su estructura.• Los elementos de la introducción.
Aprendizaje esperado	
<ul style="list-style-type: none">• Expone un punto de vista• Pone en duda el punto de vista de su oponente	
Producto(s)	
Cuadro de doble entrada con los elementos de la introducción de un discurso argumentativo	
Medios y materiales	
Diapositivas, manual y cuaderno de trabajo del curso	
Primera sesión (teoría): 2 horas pedagógicas	
Descripción de la secuencia didáctica	
<i>Antes de la actividad:</i> <ul style="list-style-type: none">➤ El docente da a conocer el tema, el producto a lograr en la sesión y muestra los criterios de evaluación.➤ El docente explica la secuencia y el tiempo establecido para realizar las actividades.	10'
<i>Proceso de la secuencia didáctica:</i> <ul style="list-style-type: none">➤ El docente recupera saberes previos sobre la finalidad del discurso argumentativo.➤ El docente expone los primeros puntos del tema y alterna con la participación activa de los estudiantes.➤ Los estudiantes se agrupan de acuerdo a la posición a favor o en contra de los temas asignados con anticipación y establecen lo siguiente:<ol style="list-style-type: none">a) Asume el rol que desempeñará en el debate: proponente u oponenteb) Determina el objetivo y tema del debatec) Establece cuáles son las normas que el moderador dará en el debated) Identifica cuál es el punto de vista de su oponente	45'
<i>Cierre de la secuencia didáctica:</i> <ul style="list-style-type: none">➤ Se sistematiza los puntos importantes del tema y se aclaran dudas.➤ Los estudiantes, de manera individual, leen en voz alta la introducción de su discurso argumentativo.	35'

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

DATOS INFORMATIVOS

1. Unidad Académica: Estudios Generales
2. Ciclo: 2017 – I
3. Semana: 5ta.
4. Docente: Patricia Ugarte Alfaro /Antonio Vásquez Rodríguez
5. Secciones: 01M, 02M, 03M, 04M
6. Fecha: 05 – 07 de abril

SECUENCIA DIDÁCTICA	
COMPETENCIA: Competencia argumentativa	CONTENIDO <ul style="list-style-type: none"> • El discurso argumentativo y su estructura. • Los elementos de la introducción.
CAPACIDAD: Capacidad de apertura	
Aprendizaje esperado	
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza su auditorio • Enuncia su tesis o punto de vista 	
Producto(s)	
Esquema de apertura con los elementos de la introducción	
Medios y materiales	
Diapositivas, manual y cuaderno de trabajo del curso	
Primera sesión (teoría): 2 horas pedagógicas	
Descripción de la secuencia didáctica	
<p><i>Antes de la actividad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente da a conocer el tema, el producto a lograr en la sesión y muestra los criterios de evaluación. ➤ El docente explica la secuencia y el tiempo establecido para realizar las actividades. 	10'
<p><i>Proceso de la secuencia didáctica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente recupera saberes previos sobre los elementos de la introducción del discurso argumentativo. ➤ El docente expone la etapa de apertura y alterna con participación y preguntas de los estudiantes. ➤ Los estudiantes aplican las indicaciones del docente para completar el esquema sobre los elementos de la introducción de un discurso argumentativo. En este esquema deben incorporar lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> a) Análisis del auditorio: tiene en cuenta la reacción del auditorio b) Muestra datos y hechos sobre el tema a discutir c) Enuncia su punto de vista de manera clara y convincente d) Ensayo su presentación: refuerza su punto de vista con los movimientos de su cuerpo e) Su punto de vista tiene, al menos, más de una razón que lo sustenta 	45'
<p><i>Cierre de la secuencia didáctica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sistematiza los puntos importantes del tema y se aclaran dudas. ➤ Los estudiantes, de manera individual, leen en voz alta la versión final de la introducción de su discurso argumentativo. 	35'

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

DATOS INFORMATIVOS

1. Unidad Académica: Estudios Generales
2. Ciclo: 2017 – I
3. Semana: 6ta.
4. Docente: Patricia Ugarte Alfaro / Antonio Vásquez Rodríguez
5. Secciones: 01M, 02M, 03M, 04M
6. Fecha: 10-12 de abril

SECUENCIA DIDÁCTICA	
COMPETENCIA: Competencia argumentativa	CONTENIDO <ul style="list-style-type: none"> • El discurso argumentativo y su estructura II. • Los argumentos y las falacias.
CAPACIDAD: Capacidad de argumentación y contraargumentación	
Aprendizaje esperado	
<ul style="list-style-type: none"> • Sustenta su punto de vista • Identifica falacias presentadas por su oponente 	
Producto(s)	
Redacta dos argumentos y refuta una falacia en el desarrollo de un discurso argumentativo	
Medios y materiales	
Diapositivas, manual y cuaderno de trabajo del curso	
Primera sesión (teoría): 3 horas pedagógicas	
Descripción de la secuencia didáctica	
<i>Antes de la actividad:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente da a conocer el tema, el producto a lograr en la sesión y muestra los criterios de evaluación. ➤ El docente explica la secuencia y el tiempo establecido para realizar las actividades. 	10'
<i>Proceso de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente recupera saberes previos con relación a la estructura del discurso argumentativo. ➤ El docente presenta un video que sirve como punto de partida para analizar argumentos y falacias: https://www.youtube.com/watch?v=IE-TJWY23ks A partir de este video pregunta: ¿Qué tesis se defiende? ¿Qué argumentos se emplean? ¿Son argumentos válidos? ➤ El docente desarrolla el tema con apoyo en las diapositivas y participación activa de los estudiantes. ➤ Los estudiantes trabajan de manera individual, redactando dos argumentos y refutando una falacia para las tesis trabajadas en la sesión anterior. Los argumentos deben tener las siguientes características: <ol style="list-style-type: none"> a) Sustenta sus argumentos con evidencias creíbles y justificadas b) Pone énfasis en las ideas que expresan sentimientos y datos importantes c) Identifica los argumentos de su oponente para contraargumentar d) Refuta las falacias utilizadas por su oponente (posibles falacias) e) Los argumentos no presentan ambigüedad ni contradicción 	95'
<i>Cierre de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sistematiza los puntos importantes del tema y se aclaran dudas. ➤ Los estudiantes, de manera individual, presentan sus argumentos. 	25'

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

DATOS INFORMATIVOS

1. Unidad Académica: Estudios Generales
2. Ciclo: 2017 – I
3. Semana: 6ta.
4. Docente: Patricia Ugarte Alfaro / Antonio Vásquez Rodríguez
5. Secciones: 01M, 02M, 03M, 04M
6. Fecha: 13-15 de abril

SECUENCIA DIDÁCTICA	
COMPETENCIA: Competencia argumentativa	CONTENIDO • El discurso argumentativo y su estructura II: la conclusión
CAPACIDAD: Capacidad de síntesis y cambio conceptual	
Aprendizaje esperado	
<ul style="list-style-type: none"> • Sustenta su punto de vista • Identifica falacias presentadas por su oponente 	
Producto(s)	
Redacta la conclusión del discurso argumentativo	
Medios y materiales	
Diapositivas, manual y cuaderno de trabajo del curso	
Primera sesión (teoría): 3 horas pedagógicas	
Descripción de la secuencia didáctica	
<i>Antes de la actividad:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente da a conocer el tema, el producto a lograr en la sesión y muestra los criterios de evaluación. ➤ El docente explica la secuencia y el tiempo establecido para realizar las actividades. 	10'
<i>Proceso de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente recupera saberes previos con relación a las clases de argumentos y tesis. ➤ El docente presenta un video modelo de un discurso argumentativo. A partir de este video pregunta: ¿A partir de dónde es la conclusión? ¿Qué es lo que más resalta de esta parte? ➤ El docente desarrolla el tema con apoyo en las diapositivas y participación activa de los estudiantes. ➤ Los estudiantes trabajan de manera individual, redactando la conclusión de su discurso argumentativo en el que emplea los elementos estudiados. En su conclusión debe considerar lo siguiente: <ol style="list-style-type: none"> a) Sintetiza sus principales ideas al cierre del debate b) Reitera su punto de vista de manera clara y convincente c) Invoca al público y a su oponente a aceptar su punto de vista d) Admite sus errores y reconoce las cualidades de su oponente e) Es capaz de aceptar las conclusiones arribadas en el debate 	95'
<i>Cierre de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se sistematiza los puntos importantes del tema y se aclaran dudas. ➤ Los estudiantes, de manera individual, presentan sus conclusiones. 	25'

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5
DEBATE ACADÉMICO

DATOS INFORMATIVOS

1. Unidad Académica: Estudios Generales
2. Ciclo: 2017 – I
3. Semana: 14
4. Docente: Patricia Ugarte Alfaro / Antonio Vásquez Rodríguez
5. Secciones: 01M, 02M, 03M, 04M
6. Fecha: 29 de mayo – 02 de junio

SECUENCIA DIDÁCTICA	
COMPETENCIA: Competencia argumentativa	CONTENIDO
CAPACIDAD: Capacidad de confrontación, de apertura, de argumentación y contraargumentación, y de síntesis y cambio conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> • El debate: planificación y organización.
Aprendizaje esperado	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la estructura y los roles de los participantes del debate. • Participa en la ejecución de un debate. 	
Producto(s)	
Planifica y organiza un debate en el aula.	
Medios y materiales	
Diapositivas, manual y cuaderno de trabajo del curso.	
Primera sesión (teoría): 3 horas pedagógicas	
<i>Antes de la actividad:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente registra la asistencia de los estudiantes. ➤ Se anuncia los aprendizajes esperados, el producto y la forma de evaluación. ➤ Los estudiantes reciben sus discursos argumentativos de temas polémicos para planificar el debate. 	10'
<i>Proceso de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se propicia un diálogo heurístico para recoger saberes previos: ¿Qué entienden por técnicas grupales de exposición oral? ¿Qué técnicas conocen? 	25'
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se presenta un video sobre el debate (Las redes sociales ¿acercan o alejan a la humanidad? Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=O3OOXZ_7HHo 	35'
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se expone el tema con la participación activa de los estudiantes. ➤ Los estudiantes identifican en el video los elementos del debate. ➤ Los estudiantes se agrupan por temas para planificar y organizar el debate. 	55'
<i>Cierre de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se dan las recomendaciones para acondicionar el escenario para el debate. 	10'
Segunda sesión (práctica): 2 horas pedagógicas	
<i>Antes de la actividad:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente retroalimenta el marco conceptual del tema de la clase anterior. 	
<i>Proceso de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los grupos de debate se organizan para reforzar los argumentos para el debate, preparase para identificar falacias y poder contrargumentarlos. 	
<i>Cierre de la secuencia didáctica:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se evalúa la actividad de aprendizaje y sortea grupos de debates. 	
Instrumento de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de evaluación para evaluar debates académicos 	

Anexo 4

FICHA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR DEBATES ACADÉMICOS

Docente : _____
Estudiante : _____
Fecha : _____ **Aula / Sección:** _____

N°	Indicadores	Escala			
		I	P	L	D
		1	2	3	4
ETAPA DE CONFRONTACIÓN					
1.	Asume con seguridad su rol en el debate: proponente u oponente				
2.	Conoce el objetivo y tema del debate				
3.	Demuestra seguridad y naturalidad en su expresión corporal				
4.	Escucha con atención las indicaciones del moderador				
5.	identifica el punto de vista de su oponente				
ETAPA DE APERTURA					
6.	Tiene en cuenta la reacción del auditorio				
7.	Muestra datos y hechos sobre el tema a discutir				
8.	Enuncia su punto de vista de manera clara y convincente				
9.	Refuerza su punto de vista con los movimientos de su cuerpo				
10.	Su punto de vista tiene, al menos, más de una razón que lo sustenta				
ETAPA DE ARGUMENTACIÓN Y CONTRAARGUMENTACIÓN					
11.	Sustenta sus argumentos con evidencias creíbles y justificadas				
12.	Pone énfasis en las ideas que expresan sentimientos y datos importantes				
13.	Identifica los argumentos de su oponente para contraargumentar				
14.	Refuta las falacias utilizadas por su oponente				
15.	Los argumentos no presentan ambigüedad ni contradicción				
ETAPA DE CIERRE (SÍNTESIS Y CAMBIO CONCEPTUAL)					
16.	Sintetiza sus principales ideas al cierre del debate				
17.	Reitera su punto de vista de manera clara y convincente				
18.	Invoca al público y a su oponente a aceptar su punto de vista				
19.	Admite sus errores y reconoce las cualidades de su oponente				
20.	Es capaz de aceptar las conclusiones arribadas en el debate				
Puntajes parciales					
Puntaje total					

Leyenda:

I= En inicio (1 punto)
 L= Logrado (3 puntos)

P= En proceso (2 puntos)
 D= Destacado (4 puntos)

Anexo 5

U



INFORME DE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

I.1. Nombre y apellidos del experto:

Jana Carbajal Llanos.

I.2. Cargo e institución del experto:

Docente en la USMP

I.3. Nombre del instrumento:

Competencia Argumentativa para Debates Académicos.

I.4. Autor del instrumento:

Patricia Ugarte

I.5. Especialidad:

I.6. Título de la tesis:

LA INFLUENCIA DE LA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN DEBATES ACADÉMICOS

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios	Deficiente (1 - 20)	Regular (21 - 40)	Buena (41 - 60)	Muy buena (61 - 80)	Excelente (81 - 100)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado				X	
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables				X	
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. Organización	Existe organización lógica				X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de motivación				X	
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos científicos y pedagógicos de las(poner tema a investigar)				X	
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones e indicadores				X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de la investigación				X	
	Promedio de la valoración cuantitativa				X	

80

A. Promedio de valoración:

B. Opinión de aplicabilidad: Aplicable / Muy Buena



Firma

Fecha: 04/04/2017

Nombre: Mano Caridad Ulanis

DNI: 06161263

Teléfono: 970645097

INFORME DE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1. Nombre y apellidos del experto:

Teresa Narvaez Aranibar

1.2. Cargo e institución del experto:

Docente metodólogo - UNE

1.3. Nombre del instrumento:

Prueba de Competencia argumentativa para debates académicos.

1.4. Autor del instrumento:

Mag. Patricia Ugarte Alfaro.

1.5. Especialidad:

Doctorado en Educación

1.6. Título de la tesis:

Aplicación de la perspectiva pragma-dialéctica en debates académicos y el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios	Deficiente (1 - 20)	Regular (21 - 40)	Buena (41 - 60)	Muy buena (61 - 80)	Excelente (81 - 100)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado				X	
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables				X	
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología				X	
4. Organización	Existe organización lógica				X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de motivación				X	
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos científicos y pedagógicos de las(poner tema a investigar)				X	
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones e indicadores				X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				X	
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de la investigación				X	
	Promedio de la valoración cuantitativa				80	

DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

A. Promedio de valoración: 80

B. Opinión de aplicabilidad: *Es pertinente la aplicación del instrumento.*



Firma

Fecha: *02 de mayo de 2017.*

Nombre: *Teresa Narvaez Aranibar*

DNI: *10122038*

Teléfono: *991384700*

ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

Aspectos de validez del instrumento	Criterios	Deficiente (1 - 20)	Regular (21 - 40)	Buena (41 - 60)	Muy Buena (61 - 80)	Excelente (81 - 100)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado					
2. Objetividad	Está expresado en constructos observables					
3. Actualidad	Adecuación al estado de la ciencia e investigación					
4. Organización	Existe organización lógica					
5. Eficacia	Cubre los aspectos en contenido y calidad					
6. Intersubjetividad	Adecuado para valorar aspectos de investigación					
7. Consistencia	Coherencia en aspectos técnicos de metodología de la investigación					
8. Validez	Verificar variables, dimensiones e indicadores					

INFORME DE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
I. DATOS GENERALES

- I.1. Nombre y apellidos del experto: Ysabel A. Negroñ Y turregui
- I.2. Cargo e institución del experto: Docente - USMP
- I.3. Nombre del instrumento: Cuestionario: Competencia Argumentativa para debates académicos
- I.4. Autor del instrumento: Patria Ugarte Alfaro.
- I.5. Especialidad: Doctorado en Educación
- I.6. Título de la tesis:
 LA INFLUENCIA DE LA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN DEBATES ACADÉMICOS

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios	Deficiente (1 - 20)	Regular (21 - 40)	Buena (41 - 60)	Muy buena (61 - 80)	Excelente (81 - 100)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado					✓
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables					✓
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					✓
4. Organización	Existe organización lógica					✓
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de motivación					✓
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos científicos y pedagógicos de las ... (poner tema a investigar)					✓
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones e indicadores					✓
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				✓	
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de la investigación				✓	
Promedio de la valoración cuantitativa						90



A. Promedio de valoración: 90

B. Opinión de aplicabilidad: Es aplicable

Firma

Fecha: 4-04-17

Nombre: Ysabel A. Negrón Yturregui

DNI: 09370957

Teléfono: 995874884

INFORME DE JUICIO DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Nombre y apellidos del experto:
Diegi Sillanow Torres
- 1.2. Cargo e institución del experto:
Docente USMP
- 1.3. Nombre del instrumento:
Cuestionario
- 1.4. Autor del instrumento:
Patricia Marina Zugante Alfaro
- 1.5. Especialidad:
Doctorado en Educación
- 1.6. Título de la tesis:
 LA INFLUENCIA DE LA PERSPECTIVA PRAGMA-DIALÉCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN DEBATES ACADÉMICOS

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

Indicadores de evaluación del instrumento	Criterios	Deficiente (1 - 20)	Regular (21 - 40)	Buena (41 - 60)	Muy buena (61 - 80)	Excelente (81 - 100)
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado					✓
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables					✓
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					✓
4. Organización	Existe organización lógica					✓
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					✓
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de motivación					✓
7. Consistencia	Basados en aspectos teóricos científicos y pedagógicos de las(poner tema a investigar)					✓
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones e indicadores					✓
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					✓
10. Pertinencia	Adecuado para tratar el tema de la investigación					✓
Promedio de la valoración cuantitativa						98

- A. Promedio de valoración: 9.8
- B. Opinión de aplicabilidad: no aplicable


Firma

Fecha: 04-04-17

Nombre: William Torres Tola

DNI: 40974211

Teléfono: 956358621

Anexo 6

CONSOLIDADO DE DATOS

Grupo experimental pre test (parte 1)

ID	Grupo	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	Total pre-test	D1 pre-test	D2 pre-test	D3 pre-test	D4 pre-test
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	22	5	6	5	6
2	1	2	2	1	2	3	3	2	1	3	2	2	2	1	2	3	3	3	2	3	3	45	10	11	10	14
3	1	2	2	2	1	2	1	2	2	3	3	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	37	9	11	8	9
4	1	3	1	3	1	2	2	2	1	3	2	3	2	1	2	2	3	1	3	2	3	42	10	10	10	12
5	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	3	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	31	7	10	6	8
6	1	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	47	12	13	10	12
7	1	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	3	52	15	11	12	14
8	1	2	2	2	2	2	3	2	1	1	3	2	2	2	1	1	2	2	2	3	2	39	10	10	8	11
9	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	52	14	14	11	13
10	1	2	2	3	1	1	1	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	43	9	10	12	12
11	1	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	50	13	13	14	10
12	1	2	3	2	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2	1	2	2	1	2	3	3	45	11	14	9	11
13	1	2	3	2	2	1	2	3	2	2	1	3	2	2	1	3	3	2	3	2	2	43	10	10	11	12
14	1	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	1	2	2	2	3	2	3	47	12	12	11	12
15	1	3	3	2	2	2	1	3	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	39	12	9	8	10
16	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	55	14	15	13	13
17	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	34	9	9	8	8
18	1	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	48	12	13	13	10
19	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	35	9	10	8	8
20	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	33	9	8	7	9
21	1	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	47	13	13	10	11
22	1	2	2	3	1	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	2	2	48	10	14	12	12
23	1	2	1	2	1	3	2	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	1	1	2	3	40	9	12	9	10
24	1	2	2	3	2	1	2	3	2	1	2	3	1	1	1	2	2	2	2	2	3	39	10	10	8	11
25	1	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	42	12	11	9	10
26	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	55	15	12	15	13
27	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	34	9	8	8	9
28	1	2	2	1	1	3	1	2	1	2	3	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	32	9	9	7	7
29	1	1	2	2	1	2	3	2	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	35	8	11	6	10
30	1	2	2	3	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	38	10	10	9	9
31	1	2	1	1	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	2	2	3	2	40	8	14	8	10
32	1	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	2	3	49	13	14	12	10
33	1	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	1	2	47	13	12	13	9
34	1	2	1	1	3	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	3	32	8	9	6	9
35	1	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	2	2	45	12	12	10	11
36	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	50	12	15	12	11
37	1	1	2	1	1	2	3	2	1	2	3	2	2	2	1	1	2	1	2	3	2	36	7	11	8	10
38	1	1	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	37	10	12	8	7
39	1	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	43	12	11	10	10
40	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	7	6	5	5
41	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	1	1	1	2	31	9	6	10	6
42	1	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	42	10	12	9	11
43	1	1	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	38	8	12	9	9
44	1	3	3	2	1	1	1	3	2	2	3	3	2	1	1	1	2	3	2	3	3	42	10	11	8	13
45	1	2	2	1	1	2	3	3	1	2	3	2	1	2	3	1	2	1	1	2	2	37	8	12	9	8
46	1	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	49	12	12	11	14
47	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	35	8	7	10	10
48	1	2	2	3	3	1	1	2	3	2	1	3	3	3	1	2	2	3	2	2	3	44	11	9	12	12
49	1	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	41	11	12	9	9
50	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	3	2	3	2	3	3	3	2	1	3	3	42	7	10	13	12

Grupo experimental pre test (parte 2)

51	1	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	45	12	13	11	9	
52	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	28	7	6	7	8
53	1	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	1	2	2	3	3	50	14	14	11	11
54	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	28	7	9	6	6
55	1	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	1	3	3	3	2	1	3	48	11	13	12	12
56	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	3	2	3	2	2	2	3	49	12	14	11	12
57	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	35	8	9	9	9
58	1	2	2	3	1	3	3	3	3	2	2	3	1	1	3	1	3	2	3	1	3	45	11	13	9	12
59	1	2	3	3	3	1	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	1	47	12	13	12	10
60	1	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	48	13	14	10	11
61	1	2	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	50	13	13	13	11
62	1	2	1	3	2	1	1	2	1	2	3	2	3	1	2	2	2	3	2	2	2	39	9	9	10	11
63	1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	38	9	11	10	8
64	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	3	3	2	2	2	1	43	11	12	10	10
65	1	2	3	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	43	10	9	10	14
66	1	2	1	2	1	1	2	2	2	3	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	32	7	10	7	8
67	1	3	3	2	2	1	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2	1	3	50	11	13	14	12
68	1	1	2	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	3	2	1	35	8	10	9	8
69	1	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	1	2	2	2	2	1	3	44	12	13	9	10
70	1	2	2	1	1	2	2	2	1	3	3	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	35	8	11	8	8
71	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	55	12	14	14	15
72	1	2	3	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	31	10	8	6	7
73	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	36	7	9	10	10
74	1	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	49	12	14	13	10
75	1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	45	15	10	10	10
76	1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	42	10	13	8	11
77	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	31	9	10	5	7
78	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	55	13	14	14	14
79	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	36	11	11	8	6
80	1	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	1	2	2	2	1	1	1	2	39	9	12	11	7
81	1	3	2	2	1	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	2	3	1	1	2	1	37	10	11	8	8
82	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	40	10	10	10	10
83	1	3	3	3	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	40	12	8	11	9
84	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	46	12	12	11	11
85	1	2	2	2	1	1	2	3	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	34	8	10	9	7
86	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	34	5	5	9	15
87	1	1	2	2	2	1	2	2	1	3	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	37	8	11	7	11
88	1	1	2	2	3	1	2	3	3	2	1	3	1	1	1	2	2	3	2	1	2	38	9	11	8	10
89	1	2	2	3	2	1	1	2	3	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	34	10	9	8	7
90	1	2	2	1	2	1	3	3	1	1	3	3	2	1	2	1	3	1	2	3	3	40	8	11	9	12
91	1	3	1	2	1	2	2	2	2	2	3	1	2	2	1	3	3	1	1	1	1	36	9	11	9	7
92	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	29	6	6	8	9
93	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	35	8	8	9	10
94	1	2	3	3	1	3	3	3	2	2	1	2	2	1	2	1	3	2	2	3	2	43	12	11	8	12
95	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	3	1	2	1	2	2	3	43	11	12	10	10
96	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	54	14	14	13	13
97	1	2	2	3	1	2	3	1	1	2	2	2	3	1	2	1	2	3	2	1	2	38	10	9	9	10
98	1	2	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	2	3	3	3	3	2	1	3	51	14	11	14	12
99	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	2	2	2	1	2	37	9	9	10	9
100	1	2	2	3	2	1	2	3	2	1	1	2	2	1	3	3	2	2	1	2	3	40	10	9	11	10

Grupo control pre test (parte 1)

101	2	1	2	2	1	1	2	3	2	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1	3	3	35	7	11	7	10
102	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	36	8	11	9	8
103	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	3	2	33	8	9	7	9
104	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	35	9	11	8	7
105	2	1	3	2	1	2	3	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	2	1	1	2	40	9	14	8	9
106	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	2	2	1	3	2	2	49	14	14	11	10
107	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	3	1	31	6	8	7	10
108	2	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	1	1	1	2	2	2	1	2	1	37	10	11	8	8
109	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	56	14	14	15	13
110	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	37	8	9	10	10
111	2	2	1	3	1	2	3	2	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	37	9	11	8	9
112	2	2	2	3	1	2	2	3	2	3	3	2	1	1	2	1	3	2	2	1	1	39	10	13	7	9
113	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	1	2	1	1	3	3	39	8	11	10	10
114	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	2	2	2	3	3	2	1	1	46	12	13	11	10
115	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	1	3	2	2	2	45	11	13	11	10
116	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	38	10	12	8	8
117	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2	41	11	10	9	11
118	2	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	44	12	14	9	9
119	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	39	9	10	10	10
120	2	1	2	2	2	2	2	3	1	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	37	9	11	9	8
121	2	2	1	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	32	7	10	7	8
122	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	38	11	8	9	10
123	2	2	2	2	1	2	2	3	1	3	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	36	9	11	8	8
124	2	2	3	3	1	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	1	2	1	1	42	12	11	11	8
125	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	45	13	13	9	10
126	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	3	3	55	15	14	15	11
127	2	1	2	2	1	3	3	3	1	2	3	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	42	9	12	11	10
128	2	2	3	3	2	1	3	3	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	37	11	12	8	6
129	2	1	2	3	2	1	2	3	2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	1	1	1	36	9	10	9	8
130	2	2	1	3	2	1	2	3	1	2	3	2	1	2	2	2	1	2	3	2	3	40	9	11	9	11
131	2	2	3	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	1	2	45	10	13	12	10
132	2	1	3	3	2	3	2	2	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	34	12	8	8	6
133	2	1	2	3	1	3	3	2	3	2	2	2	1	2	3	3	2	1	2	2	2	42	10	12	11	9
134	2	1	1	1	2	3	2	2	1	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	3	3	41	8	11	11	11
135	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	3	3	1	2	1	1	2	3	2	2	3	41	10	11	8	12
136	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	37	8	9	10	10
137	2	1	1	2	2	3	2	3	2	3	3	2	1	2	1	1	2	2	1	3	3	40	9	13	7	11
138	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	1	2	3	3	2	2	3	51	13	14	11	13
139	2	1	3	2	1	1	2	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	31	8	10	5	8
140	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	32	8	8	8	8
141	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	28	6	8	6	8
142	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	47	9	13	12	13
143	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	1	2	3	48	13	13	12	10
144	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	1	2	2	46	11	13	12	10
145	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	3	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	28	6	10	6	6
146	2	1	2	1	1	1	2	2	2	3	3	2	2	3	1	1	1	3	3	3	3	40	6	12	9	13
147	2	2	2	2	1	2	2	3	1	3	1	3	1	3	3	2	2	1	2	1	1	38	9	10	12	7
148	2	2	2	2	1	2	3	3	1	3	3	3	2	1	1	2	2	1	2	2	2	40	9	13	9	9
149	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	27	7	8	6	6
150	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	1	3	1	2	3	47	14	12	11	10

Grupo control pre test (parte2)

151	2	1	2	2	1	2	3	3	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	3	2	38	8	12	8	10
152	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	49	12	12	13	12
153	2	1	2	3	2	2	2	2	3	2	1	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	42	10	10	12	10
154	2	2	3	1	2	2	2	2	1	3	3	2	1	3	1	1	2	2	2	3	3	41	10	11	8	12
155	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	2	2	3	3	3	49	11	13	12	13
156	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	27	8	8	5	6
157	2	1	3	3	2	1	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	36	10	12	8	6
158	2	1	2	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	2	2	2	1	2	3	47	11	13	13	10
159	2	2	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	31	7	10	8	6
160	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	1	1	2	3	50	14	15	11	10
161	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	2	3	3	2	3	3	49	13	13	9	14
162	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	41	11	10	10	10
163	2	3	1	1	1	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	1	2	1	3	3	3	45	9	13	11	12
164	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	36	10	9	8	9
165	2	1	1	1	1	2	3	2	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	31	6	11	6	8
166	2	2	1	3	2	3	3	2	2	1	2	3	3	1	2	2	2	2	2	1	3	42	11	10	11	10
167	2	2	1	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	1	2	3	45	10	13	12	10
168	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	30	9	8	6	7
169	2	2	2	2	1	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	45	9	13	12	11
170	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	3	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	31	7	9	7	8
171	2	2	3	2	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	41	10	12	10	9
172	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	2	3	3	2	2	3	1	1	49	15	11	14	9
173	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	30	7	8	7	8
174	2	2	1	1	2	2	2	3	2	3	3	3	1	1	2	2	3	2	2	2	2	41	8	13	9	11
175	2	3	2	2	1	2	3	3	1	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	44	10	13	12	9
176	2	1	2	3	1	2	2	1	2	3	3	2	2	1	2	3	3	1	2	1	2	39	9	11	10	9
177	2	1	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	31	12	7	6	6
178	2	2	2	1	3	1	3	3	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	32	9	10	7	6
179	2	2	1	1	1	1	1	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	29	6	11	5	7
180	2	2	3	2	2	1	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	3	3	39	10	10	9	10
181	2	2	2	1	1	2	2	3	1	3	3	2	1	2	1	2	1	1	1	3	2	36	8	12	8	8
182	2	2	3	2	2	2	2	2	1	3	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	37	11	10	8	8
183	2	3	3	2	1	3	2	3	2	2	3	3	2	1	2	2	2	1	2	3	3	45	12	12	10	11
184	2	2	1	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	44	10	14	9	11
185	2	2	1	2	1	1	2	2	3	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	30	7	11	6	6
186	2	1	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	2	2	1	1	2	2	2	1	2	43	13	12	9	9
187	2	2	2	2	3	1	1	2	1	2	3	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	35	10	9	8	8
188	2	2	2	1	2	1	1	2	2	3	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	3	36	8	10	8	10
189	2	1	2	1	1	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	37	7	13	9	8
190	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25	7	8	5	5
191	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	34	10	7	9	8
192	2	1	3	3	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3	2	2	1	2	38	11	9	8	10
193	2	1	2	2	1	1	1	3	2	1	3	2	2	1	1	2	2	1	1	1	3	33	7	10	8	8
194	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	29	7	8	8	6
195	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	1	1	2	2	3	2	2	2	43	10	13	9	11
196	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	45	11	11	13	10
197	2	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2	2	2	38	9	10	9	10
198	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	35	10	10	7	8
199	2	2	1	2	1	2	1	2	1	3	3	2	2	1	2	1	2	2	1	2	3	36	8	10	8	10
200	2	2	3	2	1	2	3	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	37	10	10	8	9

Grupo experimental post test (parte 1)

D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	Total pos-test	D1 pos-test	D2 pos-test	D3 pos-test	D4 pos-test
4	4	2	2	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	42	15	5	10	12
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	57	15	15	14	13
3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	54	15	14	11	14
4	4	4	4	2	4	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	63	18	15	17	13
4	4	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	41	14	6	8	13
3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	60	18	15	12	15
4	4	4	4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	4	2	2	2	43	18	6	7	12
3	3	3	3	3	2	2	4	4	4	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	57	15	16	11	15
3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	55	15	12	13	15
4	4	4	4	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	57	20	12	11	14
4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	58	20	14	11	13
4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	63	20	15	14	14
4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	58	20	15	11	12
3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	56	16	14	13	13
4	4	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	51	16	13	12	10
4	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	3	51	17	14	10	10
3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	50	15	13	12	10
3	1	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	46	13	12	11	10
3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	53	16	14	10	13
3	3	2	4	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	57	15	13	11	18
3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	55	14	13	14	14
4	3	2	3	1	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	45	13	13	11	8
3	3	4	3	2	1	3	3	3	4	3	2	1	3	3	3	3	2	1	2	52	15	14	12	11
4	4	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	1	2	3	3	2	2	3	51	14	14	10	13
3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	48	14	14	12	8
3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1	3	3	3	2	1	48	14	13	9	12
3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	1	1	2	3	2	3	2	2	47	15	12	8	12
3	4	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	1	2	2	2	3	2	2	2	50	16	12	11	11
3	1	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	56	14	15	13	14
3	1	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	51	13	13	13	12
3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	54	13	15	13	13
3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	54	14	16	12	12
1	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	47	12	11	11	13
2	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	52	13	17	12	10
3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	2	1	2	1	48	14	15	12	7
3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	53	14	16	11	12
2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2	3	3	43	12	10	8	13
3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	57	18	17	12	10
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	61	16	15	15	15
4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	64	18	15	14	17
3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	4	4	4	54	14	11	11	18
2	2	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2	4	4	3	4	4	58	14	15	10	19
2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	4	3	3	4	4	50	14	10	8	18
3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	4	4	4	54	14	11	11	18
2	2	2	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	48	13	10	10	15
2	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3	44	12	10	9	13
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	38	10	10	8	10
4	4	3	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	47	15	7	10	15
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	4	65	19	15	14	17
3	4	3	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4	2	2	2	53	18	12	11	12

Grupo experimental postest (parte 2)

3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	69	18	17	15	19
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	4	65	19	15	14	17
4	4	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	3	2	1	1	1	1	4	42	17	9	8	8	
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	65	19	15	14	17
2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	4	4	4	50	12	10	11	17
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	65	19	15	14	17
4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	4	4	54	16	10	10	18
3	4	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	4	43	14	8	8	13	
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	61	16	15	15	15
2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	4	4	4	50	12	10	11	17
3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	69	18	17	15	19
2	2	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	4	3	3	4	4	50	14	10	8	18
4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	64	18	15	14	17
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	65	19	15	14	17
4	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	56	15	13	13	15
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	65	19	15	16	15
3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	56	14	14	13	15
3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	44	12	10	12	10
2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	52	12	13	13	14
3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	54	13	14	13	14
4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	59	18	14	13	14
2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	53	11	14	13	15
3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	56	14	15	14	13
4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	4	3	4	2	2	2	2	2	57	17	13	17	10
4	4	3	3	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	45	17	7	10	11
3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	55	15	13	14	13
3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	58	14	15	14	15
3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	56	14	13	14	15
2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	1	1	1	2	2	3	2	2	40	10	12	6	12
4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	55	17	11	12	15
3	3	3	4	4	4	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	59	17	15	12	15
3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	63	15	14	19	15
2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	52	12	12	13	15
4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	62	18	16	13	15
3	4	3	3	4	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	55	17	12	13	13
3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	53	13	13	14	13
4	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	50	15	13	11	11
2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	55	13	14	14	14
4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	61	16	17	15	13
2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	55	13	14	13	15
4	2	3	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	2	4	4	2	2	2	2	56	14	16	14	12
2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	49	11	11	13	14
3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	55	13	13	14	15
3	4	4	2	4	4	4	3	3	2	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	63	17	16	13	17
3	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	47	12	8	12	15
4	4	3	4	4	4	3	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	56	19	15	10	12
3	3	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4	3	2	3	40	14	5	6	15
3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	4	4	3	2	2	2	2	2	2	2	50	15	10	15	10
3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	57	14	14	15	14
3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2	3	45	14	12	8	11

Grupo control postest (parte 1)

4	4	4	4	2	3	3	2	2	4	3	3	3	2	4	3	2	2	2	3	59	18	14	15	12
4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	2	4	4	4	2	70	17	20	17	16
3	4	3	3	4	4	4	3	2	4	4	3	2	2	4	3	2	4	2	2	62	17	17	15	13
3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	2	2	4	3	67	18	17	18	14
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	2	4	4	4	2	2	2	69	20	18	17	14
4	4	2	4	3	3	4	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	55	17	14	12	12
4	3	3	4	4	3	4	2	2	2	3	3	2	2	3	4	2	2	2	2	56	18	13	13	12
3	4	3	4	3	2	4	3	4	4	3	2	4	3	2	3	4	3	2	3	63	17	17	14	15
4	4	4	4	2	2	4	3	2	3	3	3	4	2	4	4	3	2	3	4	64	18	14	16	16
4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	2	3	2	67	19	15	19	14
4	4	2	3	3	3	3	3	2	3	4	4	4	3	4	4	2	3	2	4	64	16	14	19	15
3	4	3	4	2	3	4	4	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	56	16	16	12	12
4	3	3	4	4	2	4	3	2	4	3	4	3	2	3	3	2	2	1	3	59	18	15	15	11
3	3	2	4	2	3	3	2	2	4	4	2	4	3	3	2	3	2	3	2	56	14	14	16	12
3	3	4	4	3	3	3	4	2	4	4	3	2	3	2	3	3	3	2	3	61	17	16	14	14
4	4	2	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	53	16	15	12	10
3	3	3	4	3	2	3	3	4	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	4	57	16	15	12	14
3	4	2	3	4	2	4	2	3	4	3	2	2	2	4	3	3	4	2	3	59	16	15	13	15
3	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	4	61	19	16	12	14
3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	76	19	20	17	20
4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3	67	19	18	17	13
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	68	20	19	13	16
4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	75	19	20	19	17
4	4	3	3	2	2	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	2	60	16	16	16	12
4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	78	20	19	20	19
4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	56	18	16	11	11
3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	72	17	18	19	18
4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	72	19	18	17	18
4	4	4	2	3	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	3	63	17	14	15	17
3	3	4	4	4	3	3	3	2	4	3	2	3	3	4	3	2	2	2	3	60	18	15	15	12
4	4	3	4	4	3	4	4	2	4	4	2	4	3	3	4	1	3	3	4	67	19	17	16	15
3	4	3	3	3	2	4	3	2	2	3	3	3	3	4	3	2	2	2	3	57	16	13	16	12
4	4	4	3	2	3	3	2	2	3	4	3	4	2	4	3	3	3	2	4	62	17	13	17	15
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	3	2	2	4	2	3	2	3	63	20	18	11	14
4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	67	20	17	15	15
4	3	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	3	4	3	2	2	2	2	3	65	19	17	18	11
4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	2	3	63	18	16	16	13
4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	65	19	18	15	13
4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	2	3	2	2	2	65	20	17	17	11
4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	65	19	15	15	16
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	76	20	19	20	17
4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	62	20	17	14	11
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	2	3	71	20	20	17	14
4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3	71	20	19	16	16
4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	62	20	19	13	10
4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	59	20	16	11	12
4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	72	20	19	17	16
4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	64	20	18	13	13
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	75	20	20	18	17
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	3	74	20	20	17	17

Grupo control postest (parte 2)

4	4	4	3	3	3	4	4	2	3	3	2	4	4	3	2	3	3	2	3	63	18	16	16	13
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	74	20	19	19	16
4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	68	19	17	16	16
3	4	2	3	4	4	4	2	4	4	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	59	16	18	13	12
4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	67	20	17	16	14
4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	2	4	3	3	4	3	2	3	3	68	19	19	15	15
4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	75	20	17	20	18
4	4	3	4	3	3	4	2	2	4	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	59	18	15	13	13
4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	66	20	17	15	14
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	66	20	18	16	12
3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	71	19	17	18	17
4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	64	20	16	15	13
3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	66	17	18	16	15
4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	72	19	19	17	17
4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	69	20	17	16	16
4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	2	3	65	19	15	16	15
3	4	4	3	3	3	4	2	4	3	4	3	4	2	3	2	4	1	2	3	61	17	16	16	12
3	4	2	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	66	16	18	17	15
4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	74	20	19	18	17
4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	2	3	3	3	59	17	13	15	14
4	4	3	3	4	3	3	2	4	2	3	2	2	1	3	3	2	3	3	2	56	18	14	11	13
3	4	3	4	4	3	3	2	1	2	2	4	3	1	4	4	2	3	3	4	59	18	11	14	16
4	4	3	3	3	3	4	4	4	2	1	4	1	3	4	4	4	2	3	3	63	17	17	13	16
4	2	4	3	1	3	3	4	1	2	4	4	2	3	4	4	2	3	2	3	58	14	13	17	14
3	3	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	3	2	2	2	3	58	17	14	15	12
4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	67	20	17	15	15
3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2	2	54	14	14	13	13
3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	2	4	3	69	18	17	17	17
3	2	2	4	3	2	3	3	2	4	3	3	3	3	2	2	2	2	3	4	55	14	14	14	13
2	4	3	4	4	3	3	4	2	3	4	3	2	4	4	4	2	3	3	4	65	17	15	17	16
3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	2	3	4	2	3	69	18	19	18	14
4	4	4	4	4	3	3	4	2	3	2	4	2	2	3	3	3	2	4	3	63	20	15	13	15
4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	58	20	14	12	12
4	3	3	4	4	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	56	18	13	13	12
4	4	3	4	4	3	3	4	2	4	4	2	4	3	4	3	2	3	2	4	66	19	16	17	14
4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	3	4	4	4	73	18	19	18	18
3	4	4	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3	3	2	3	3	1	4	3	64	19	16	15	14
4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	71	17	19	17	18
4	3	2	4	4	2	3	4	3	4	4	3	2	3	4	3	2	1	3	2	60	17	16	16	11
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	70	20	20	15	15
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	74	20	19	17	18
4	4	2	4	4	4	4	3	2	4	4	4	2	1	3	4	3	3	4	4	67	18	17	14	18
4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	2	2	4	70	20	18	17	15
4	3	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	3	2	4	65	17	19	16	13	
2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	67	16	19	15	17
4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	1	4	4	4	4	2	3	67	17	18	15	17
4	4	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	60	18	15	13	14
4	4	2	4	4	2	4	2	2	4	3	3	4	3	3	3	2	2	2	4	61	18	14	16	13
3	3	4	4	4	4	3	2	2	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	66	18	15	18	15
3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	66	19	15	16	16