

Competencia argumentativa oral desde el modelo metadiscursivo en estudiantes de segundo ciclo de educación superior

Oral argumentative competence from the metadiscursive model in students of second cycle of higher education

Rafael Estela Paredes¹

Recibido: 25 de setiembre de 2018

Aceptado: 12 de octubre de 2018

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue 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.

De una población a 158 estudiantes de Educación Inicial se formó una muestra de 59 estudiantes, distribuidos en grupo control (30) y grupo experimental (29); quienes cursaban el segundo ciclo, con características socioacadémicas similares. El tipo de investigación fue aplicada y con diseño cuasiexperimental, de dos grupos no equivalentes con pretest y postest.

Desde la experiencia del modelo didáctico metadiscursivo, las estudiantes investigadas, en su mayoría, alcanzaron el nivel de inicio, en ambos grupos; luego progresivamente, el nivel de logro destacado, solo se manifestó en el experimental.

Después de la aplicación del modelo didáctico metadiscursivo, se comprobó que dicho modelo didáctico mejora significativamente la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, el 2018. Así lo demuestra la prueba no paramétrica, "U" de Mann Whitney (p -valor $< \alpha$; $0.000 < 0.005$), que antes fue de 89,66%, nivel de inicio, y después 48,28%, nivel de logro, en tanto que su mediana, en escala vigesimal, alcanzó antes 10 y después 16, igualmente, en sus dimensiones alcanzaron el nivel de logro esperado y destacado.

Palabras clave: Modelo didáctico metadiscursivo, competencia, argumentación oral.

1 Maestro en Educación, con mención en Didáctica. Docente de Comunicación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica, Trujillo, Perú. Correo: rafael_estela210@hotmail.com.

ABSTRACT

The aim of this study was to verify if the metadiscursive didactic model improves oral argumentative competence in second cycle students of the Instituto de Educacion Superior Pedagogico Publico Indoamerica of Trujillo (Peru) 2018. From a population of 158 students of Initial Education, a sample of 59 students was formed, distributed in control group (30) and experimental group (29); who were in the second cycle with similar socioacademic characteristics. The type of research was applied, with quasiexperimental design, of two nonequivalent groups with pretest and posttest. From the experience of the metadiscursive didactic model, the students investigated, in their majority, reached the level of beginning, in both groups; then progressively, the level of outstanding achievement, only manifested in the experimental. After the application of the metadiscursive didactic model, it was proved that this model significantly improves oral argumentative competence in second cycle students of the Instituto de Educación Superior Pedagogico Publico Indoamerica of Trujillo, 2018. This is demonstrated by the nonparametric test "U" of Mann Whitney (p -value $< \alpha$; $0.000 < 0.005$); before it was 89.66%, start level and then 48.28%, outstanding achievement level; whereas, its median, in vigesimal scale, reached before 10 and later 16; likewise, their dimensions reached the level of expected and outstanding achievement.

Key words: Model Didactic Metadiscursive, Competence, Oral argumentation.

INTRODUCCIÓN

En la formación inicial docente, existen competencias genéricas y específicas, cuya finalidad es lograr un egresado reflexivo y crítico de su práctica; incluso desde el comienzo de sus estudios. La formación de competencias argumentativas orales constituye parte del perfil genérico docente, consensado en el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y en el proyecto Tuning para Latinoamérica. Sin embargo, en los últimos cinco años, investigaciones refutan, en todo o en parte, los propósitos de los currículos de formación inicial docente.

En el panorama internacional, en España, Gallego y Rodríguez (2013), en su estudio realizado en estudiantes de magisterio, en la Universidad Granada, más de un tercio consideró que su preparación en la argumentación oral fue media y recalcaron que experimentaban dificultades para centrarse en los temas de debate. En Chile, Palma y Castañeda (2014), detectaron que, en los discursos argumentativos, la mayoría de estudiantes de educación de la Universidad del Bío Bío seleccionan y extraen información de fuentes impresas y digitales, en forma pertinente; pero a su vez, no argumentan con certeza la tesis y en algunos casos no considera a los destinatarios. En Colombia, Osorio (2014), en estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía, en relación a la competencia argumentativa, diagnosticó que los textos producidos carecen de una propuesta de título, lógica en algunos párrafos y parafraseo, en lugar de ideas propias.

En el contexto nacional, el desarrollo de la competencia argumentativa oral, en educación superior pedagógica, está diseminada en institutos y facultades. En relación a los primeros, reciben en forma rígida los lineamientos, control y evaluación de la DIFOID, Dirección de Formación Inicial Docente del Ministerio de Educación del Perú; así como la implementación de diseños curriculares

básicos de todas las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, con sus especialidades; la competencia argumentativa oral aparece diversificada en las mallas curriculares del área de Comunicación en los cuatros primeros semestres de formación general, en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM, 2017) e Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Manuel González Prada (IESPPMGP, 2017), orientados bajo el paradigma del pensamiento complejo redefinido por García y Tobón (2015); en estos últimos hay un enfoque diferencial de la competencia argumentativa oral, en Monterrico se desarrolla primero como habilidad y luego como capacidad, en cambio en González Prada, solo como competencia. Con respecto a las facultades, cada una tiene una organización propia de las carreras de Educación, bajo la Supervisión Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU; la cual exige determinados estándares en su desarrollo; en este caso, la competencia argumentativa oral se encuentra implícita o explícita en su visión o perfil de sus egresados como lo exhiben en sus planes de estudio. En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, 2016), la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ, 2017) y en otras, solo está reducido al primer semestre y en el mejor de los casos, en el primero y segundo; asimismo en los cursos básicos de comunicación se desarrolla como un logro estratégico del pensamiento crítico en las diferentes universidades nacionales y privadas.

En el ámbito local, la formación de competencia argumentativa oral se encuentra implícita en la Universidad Nacional de Trujillo, (UNT, 2017), la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO, 2017), la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT, 2017) y la Universidad César Vallejo (UCV, 2017). Asimismo, existe una homogeneidad en su implementación: enfoque por competencias; pero no en la forma de abordar el logro la competencia

comunicativa oral; así, UPAO (2017) mantiene un enfoque semiótico, UCT (2017), enfoque lingüístico y en UNT (2017) como en UCV (2017), enfoque comunicativo.

En el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica, la competencia argumentativa oral se desarrolló, en dos etapas. Genérica, entre 1999-2009, en donde se buscó impulsar habilidades básicas en los estudiantes, orientadas a un desempeño eficiente en su futuro docente; y cognitiva, en el periodo actual 2010-2017, enfatizada en movilizar los recursos mentales con la finalidad de solucionar problemas de su contexto y lograr un desempeño efectivo, idoneidad y responsabilidad compartida. En este último campo, implicó una reorganización en la diversificación de los carteles del área de comunicación en la formación general, distribuida en cuatro semestres, bajo los lineamientos del Diseño Curricular Básico Nacional (Moloche, 2010) para las diferentes carreras profesionales de educación, centradas en un enfoque pragmático, comunicativo, lingüístico y textual, desde la socioformación de la competencia argumentativa en su ámbito oral y escrito.

En estos momentos, el reto de operar en el aula para lograr desempeños de la competencia argumentativa oral, lo cual supone reconocer sus nudos críticos en los estudiantes de Indoamérica, en contextos auténticos de acreditación y licenciamiento, expresados en cinco dimensiones. En la dimensión situacionalidad argumentativa, identifican la controversia y el ámbito social del discurso, pero no mantienen el propósito comunicativo; algunas veces lo redireccionan o regresan, en su mayoría sin alcanzar la efectividad. En la dimensión macroestructura argumentativa, señalan las tesis mayormente implícitas; ocasionalmente defienden una tesis explícita con argumentos y contraargumentos en el discurso, o las refutan expresando argumentos contrarios con rigurosidad lógica y pragmática. En la dimensión modalización argumentativa, organizan un discurso con presencia definida del emisor, pero no del

destinatario, en este caso son sus compañeros. Sin embargo, se dirigen al docente del curso, equivocadamente; solo pocas veces atribuyen el grado de certeza y validez a los enunciados, adecuadamente. En la dimensión coherencia y cohesión, expresan una continuidad lógica en el discurso que necesita mejorarse con autorreflexión, incluso en los conectores con sustitución. En la dimensión estrategias argumentativas, existe la necesidad en los estudiantes de formación inicial docente, mejorar su equilibrio en el uso de estrategias de razonamiento y estrategias reguladoras, pues cuando se trata de inferir una conclusión o seleccionar una secuencia argumentativa, derivativa o híbrida para defender una tesis, cometen el error utilizar las estrategias reguladoras y no las estrategias de razonamiento.

En función al contexto anterior, se formula la siguiente interrogante: ¿De qué manera 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?

Esta investigación se fundamenta en cinco premisas las cuales revelaron su causa esencial, posibles consecuencias y alternativas en la didáctica de educación superior en la formación inicial docente, específicamente, en la competencia argumentativa oral. La conveniencia o finalidad de esta investigación alcanzó un referente didáctico de cómo planificar, controlar y evaluar el discurso sobre el discurso mismo, mediante la reflexión y solución de problemas en la formación inicial docente, en situaciones reales o auténticas y con argumentación oral de una autopoiesis o nueva práctica del discurso. La relevancia social se evidenció cuando los estudiantes de formación inicial docente de segundo ciclo, investigados, fueron beneficiados en dos sentidos: apropiación de una herramienta metacognitiva y mejora de la competencia argumentativa oral, a través de un aprendizaje de mediado, reflexivo y dinámico con el docente y sus compañeros de grupo, en una práctica compartida: modelo didáctico

metadiscursivo. Las implicaciones prácticas de mejorar la competencia argumentativa oral en los estudiantes de educación se manifestó en usar argumentos más razonados en las diferentes áreas y disciplinas de su formación, guiados no por la racionalización; sino la racionalidad; asimismo, interactuaron con discursos en la cotidianidad de situaciones comunicativas con otras personas, con el propósito de convencer o adherir una postura; y finalmente, la comunicación en el aula en su práctica pedagógica mostró mayor eficacia, consistencia lógica y apertura a la reflexión. El valor teórico, en esta investigación, residió en una redefinición del discurso y metadiscurso, apoyados en Ricoeur (2013) y Maturana y Varela (2016), respectivamente; así como ampliar el enfoque de argumentación oral lógico y retórico, a lo dialéctico y cotidiano de la comunicación en el aula, desde la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (2013) y el modelo de competencia de García y Tobón (2015). Finalmente, en la utilidad metodológica, este estudio pone a disposición el test argumental-REP, cuyo autor es el Lic. Rafael Estela Paredes, instrumento válido y confiable. En lenguaje curricular es una rúbrica analítica, orientada a medir la competencia argumentativa oral, de manera multidimensional, en contextos de formación inicial docentes para los institutos pedagógicos; la cual podrá ser usada para cuando los estudiantes investigados, se encuentre en segundo semestre en el área de comunicación.

En este afán de concretar el estudio se consideraron un propósito central y cuatro específicos. El objetivo general se orientó a comprobar si el modelo didáctico metadiscursivo mejora la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Idoamérica de Trujillo, en el año 2018. Y los objetivos específicos fueron: a) determinar el nivel de competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo, investigados, antes del modelo didáctico metadiscursivo, mediante el pretest; b) diseñar y aplicar sesiones usando el modelo didáctico metadiscursivo para mejorar la

competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo, investigados; c) determinar el nivel de competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo, investigados, después del modelo didáctico metadiscursivo, mediante el postest; y d) comparar los niveles de competencia argumentativa oral del pretest y postest en estudiantes de segundo ciclo, investigados, antes y después del modelo didáctico metadiscursivo.

La antesala de investigaciones sobre competencias argumentativas orales, que esencialmente constituyen el punto de partida en este estudio, son tres. En Chile, Palma y Castañeda (2014), en su tesis titulada "Litigación oral para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria, sustentada en la Universidad del Bío Bío", para obtener el grado de maestro, realizado con 162 estudiantes de pedagogía, con diseño de caso exploratorio, prueba documental y rúbricas; establecieron que litigación oral como propuesta didáctica favoreció positivamente el desarrollo de las competencias argumentativas en los estudiantes investigados. En Lima, Arellano (2014), en su estudio denominado "Foro académico virtual para desarrollar la competencia argumentativa", defendido en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, para obtener el grado de maestro en educación, efectuado en una muestra de 22 estudiantes de educación, abordando un diseño preexperimental, y empleando un test, concluye que el foro virtual incide significativamente en la competencia argumentativa. En el contexto local, Quipuscoa (2014), en su trabajo titulado "Modelo matricial para evaluar el discurso científico de informes de egresados", sustentado en la Universidad Nacional de Trujillo, para obtener el grado de doctor en ciencias de la educación, efectuado en una muestra de 56 informes, abordando un diseño descriptivo interpretativo, y empleando un registro de puntuación, concluye que modelo matricial para evaluar el discurso científico es adecuado. En este estudio se recoge de las investigaciones anteriores, rastros de solución a la

deficiencia de las competencias argumentativas de los estudiantes en formación docente, en el campo de la didáctica, metacognición y la pragmática, para diseñar, implementar y ejecutar un modelo metadiscursivo.

Modelo didáctico metadiscursivo

Este estudio giró en torno al discurso y metadiscurso, como categorías centrales para entender el modelo didáctico metadiscursivo. De la misma manera, establece una relación lógica y teórica entre ellas, para lograr el sentido y amplitud como modelo en el campo pedagógico y lingüístico textual. En ese marco, primero se explica el discurso desde la perspectiva de la pragmática de Ricoeur (2013) y luego, el metadiscurso desde el enfoque de la lingüística de Jakobson (1975), fundamentado con la teoría de la biología del conocimiento de Maturana y Varela (2016), teoría crítica de la razón pura de Kant (2013) y la teoría del aprendizaje mediado de Feuerstein (2012), y potenciado con el modelo metacognitivo autopoyético de Mayor, Suengas y Gonzales (2015); los cuales constituyen el límite del constructo propuesto.

El modelo didáctico metadiscursivo tiene como fundamento principal, epistemológicamente, a la teoría crítica de la razón pura de Kant (2013); pero reinterpretada en tres aspectos. En este estudio, la primera reinterpretación reconoce el proceso gnoseológico del conocimiento sensible, pero descarta de plano la conclusión kantiana: los sujetos no perciben objetos exteriores tal como existen y que en su lugar solo operan con sus representaciones. Si esto fuera así, no se pudiera conocer los objetos en el mundo físico o sensible. En consecuencia, sucede todo lo contrario y se defiende que las representaciones reflejan las características generales y particulares de los objetos, tal como existen externamente. En esta investigación se recoge el aporte de Kant (2013), en el modelo metadiscursivo aparece como reflexión desde la práctica discursiva, expresada en casos o experiencias de los estudiantes de educación

superior, vinculadas al contexto de su formación docente inicial; es decir lo a posteriori, contingente y sintético en el manejo de los discursos.

La segunda reinterpretación admite la explicación del conocimiento del entendimiento; y acepta la inferencia de Kant (2013) en parte, porque se insiste que no se conocen las cosas como son; pero deja claro que las representaciones ordenadas por el pensamiento se organizan en categorías; posición última que es compartida. Esta investigación incorpora la teoría de Kant (2013), en la propuesta didáctica aparece como reflexión teórica; es decir, el discurso o enunciado construido en vivo es sintetizado teóricamente en un módulo y explicado en categorías por lo estudiantes, oralmente.

En la tercera reinterpretación sobre conocimiento de la razón de Kant (2013), se rescata la idea de razón como facultad humana, pero redefinida como la capacidad de interpretar la realidad, de modo compartido, a través de criterios o códigos comunes que posibilitan tener la misma postura (Maestro, 2017). En ese sentido, criterio es la pauta o norma reguladora que permite fijar la veracidad de nuestros conocimientos (Rosental e Iudin, 2013). Esta investigación incorpora la teoría de Kant (2013) en el modelo didáctico metadiscursivo y aparece como reflexión desde la práctica y reflexión teórica; ambas, orientadas a cuestionar la experiencia y el conocimiento teórico del discurso en los estudiantes de educación, pero en el contexto de una deliberación pedagógica.

La teoría de aprendizaje mediado de Feuerstein (2012) constituye el fundamento psicológico y pedagógico del modelo didáctico metadiscursivo, reflexión teórica, en la medida que se asume la tesis de la plasticidad de la estructura cognitiva, para explicar que los estudiantes investigados no solo pueden reestructurar sus posiciones o argumentos; y porque en la práctica puedan lograr un mejor nivel de competencia argumentativa oral en situaciones auténticas.

El modelo didáctico metadiscursivo tiene como

tercera fase la autopoiesis o nueva herramienta; su fundamento epistemológico se encuentra en una categoría propuesta por Maturana y Varela (2016) en la teoría de la biología del conocimiento. Este constructo surge cuando Maturana intenta responder a la interrogante ¿qué se origina cuando se origina los seres vivos en la tierra y qué se ha conservado hasta ahora? En esa tarea tuvo el presupuesto: los seres vivos son entes discretos y autónomos en su realización como seres individuales. El sentido de vivir de una mosca es vivir como una mosca y así con todos los demás; en consecuencia, los seres son resultados de una dinámica no propositiva. Asimismo, la constitución de su autonomía, lo representa como sistemas en su dinámica interna y relacional; se refieren a sí mismos; es decir, se inicia y llega a sí mismos; este fenómeno es continuum durante su existencia. En otras palabras, los seres vivos son sistemas autorreferenciales y estos tienen dos dominios de operar: a) en su totalidad en su espacio de interacciones y b) en sus componentes sin referencia a su totalidad. Por lo tanto, es la concatenación de sus componentes del ser vivo; las cuales la convierten en ser vivo. Bilógicamente se encuentran en la circularidad productiva de las moléculas; dicho de otra manera, el ser vivo es una dinámica molecular y no un conjunto de moléculas; este fenómeno es la autopoiesis; el cual sirve no sólo para producirse, sino para regenerarse a sí mismo. Sin embargo, el ser vivo no es el único sistema autopoyético; existen sistemas autopoyéticos no moleculares como la cultura. En sentido ascendente, una célula es un sistema autopoyético de primer orden; un organismo, sistema autopoyético de segundo orden, y una familia o una escuela, un sistema autopoyético de tercer orden. En el campo pedagógico, específicamente en el modelo didáctico metadiscursivo, la autopoiesis está concebido como una nueva práctica del discurso, en donde los estudiantes de educación regresan al caso y proponen un plan de mejora de la competencia argumentativa oral; es decir, experimenta una interacción y transformación circular; como un sistema autorreferencial en seres

autónomos discretos.

Mayor, Suengas y Gonzales (2015) basados en modelos metacognitivos anteriores de Flavell (1981) y Wellman (1987), han propuesto uno particular "Modelo metacognitivo autopoyético" cuya finalidad como todo modelo de esta naturaleza es planificar, controlar y evaluar los procesos del conocimiento para lograr propósitos. Sin embargo, su valor agregado se encuentra en un tercer componente, la autopoiesis; a dos previos, conciencia y control.

En este estudio se asumió la concepción del discurso, específicamente, la teoría de la interpretación de Ricoeur (2013). Desde las bases de la semántica, la fenomenología de Husserl y el análisis lingüístico, Ricoeur (2013) propone que el discurso es una expresión dialéctica de acontecimiento y sentido del lenguaje. Este presupuesto entiende el acontecimiento como un acto del habla, pero trascendente; el carácter no transitorio del discurso se encuentra en mantener su contenido proposicional o mensaje. Muestra de ello son dos evidencias. Primero los discursos pueden traducirse en lenguas diferentes, pero el sentido o intención comunicativa se conserva, esto hace que tenga una identidad propia. Segundo, un discurso produce un intercambio intersubjetivo, donde no se comunica la experiencia tal como fue vivida por el emisor, pues permanece de manera privada; sin embargo, su significación o sentido se hace público en el discurso.

En esta investigación, el metadiscurso tiene como punto de partida el estudio de las funciones del lenguaje de Jakobson (1975). En esta percepción, el lenguaje manifiesta actividades esenciales relacionadas a seis factores de todo acto discursivo o comunicativo: destinador, contexto, destinatario, contacto, código y mensaje. Cada uno de estos componentes determina una función diferente en el lenguaje. Esta situación no implica que en los actos verbales exista exclusivamente una función; sino por el contrario, varias; lo que sucede es que una de ellas es la predominante. Así, en destinador, la función emotiva expresa la actitud y emociones

del hablante; en el contexto, la función referencial, informa sobre el contexto; en el destinatario, la función conativa busca un cambio de su conducta; en el contacto, la función fática cuyo propósito es mantener la comunicación; en el código, la función metalingüística donde el lenguaje se dirige no hablar de otros objetos; sino de la lengua misma; y en el mensaje, la función poética, donde la selección y combinación de código potencia un significado con muchos sentidos.

El desarrollo metalingüístico, de manera genérica, pasa por tres fases: inconsciente, correspondiente al uso automático de la lengua, en relación a la situación comunicativa; consciente, donde se manipula creativamente la lengua, implícitamente se maneja unidades y algunas de sus propiedades; conciencia prospectiva, en esta etapa manipula y enfoca deliberadamente las unidades lingüísticas. En este desarrollo último se evidencia el manejo de formas lingüísticas, conceptos o categorías lingüísticas y uso de estructuras discursivas.

La reflexión teórica anterior permite ubicar al metadiscurso como un aspecto de la metalingüística; específicamente, de la metapragmática. Por lo tanto, el metadiscurso es la capacidad de planificar, controlar y evaluar discursos sobre el discurso, con la intención de desarrollar la competencia argumentativa oral, como consecuencia nueva práctica o autopoiesis.

Desde los referentes anteriores, el modelo didáctico metadiscursivo es la representación mental de cómo aprender y enseñar los discursos, con enfoque reflexivo-crítico, desde la práctica, teoría y la autopoiesis o construcción de una nueva práctica, para mejorar la competencia argumentativa oral (Kant, 2005; Feuerstein, 2012; Mayor, Suengas y Gonzales, 2015; y Maturana y Varela, 2016).

Operativamente, el modelo didáctico metadiscursivo es la secuencia de actividades de aprendizaje y enseñanza de los discursos en forma reflexiva-crítica en tres fases: reflexión

desde la práctica, reflexión teórica y autopoiesis, para mejorar la argumentación oral. La reflexión desde la práctica es el análisis, problematización y cuestionamiento de las experiencias más cercanas sobre el discurso, en sus compañeros de formación docente inicial, mediante un caso, con el propósito de garantizar el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa (Kant, 2005 y Feuerstein, 2012). La reflexión teórica es la explicación, confrontación y reconstrucción de los fundamentos del discurso, organizándolos en módulos, mediante la exposición y argumentación oral (Kant, 2005 y Mayor, Suengas y Gonzales, 2015). La autopoiesis es la fase donde se regula y realiza un control de los procedimientos discursivos, para mejorar la competencia argumentativa oral (Feuerstein, 2012 y Mayor, Suengas y Gonzales, 2015, y Maturana y Varela, 2016).

Competencia argumentativa oral

El segundo eje teórico, en esta investigación, se centra en la competencia argumentativa oral, concebida desde el pensamiento complejo de Morin (2011), la teoría del aprendizaje situacional de Stenberg (2013) y el modelo de competencia de García y Tobón (2015).

Morin (2011) esboza su concepción filosófica desde una premisa central: la realidad es una complejidad; es decir, una interconexión de eventos, interacciones, retroacciones, acciones, contradicciones, determinaciones e incertidumbres en el mundo. Asimismo, en esa dinámica su desarrollo avanza mediante una sucesión de orden, desorden y organización, ininterrumpidamente, en donde se evidencia lo uno y lo múltiple. En este constructo, tres principios fundamentan el pensamiento complejo: primero, el principio dialógico explica que el origen de todo ser en el universo se debe a la existencia de dos lógicas: elementos contrarios, antagónicos y complementarios; un ejemplo es la vida, ella surge de dos sustancias físico-químicas, el ADN (Ácido desoxirribonucleico), sustancia que permite la reproducción y la herencia genética;

y otra, los aminoácidos, sustancias inestables que forman las múltiples proteínas, las cuales se degradan y reconstituyen, según la información del ADN. Segundo, el principio de recursividad organizacional sostiene que los efectos son al mismo tiempo causas de aquello que lo produce; así, la sociedad es un producto de las relaciones e interacciones entre los individuos, sin embargo, una vez producida, actúa sobre los individuos; en consecuencia, la recursividad rompe el esquema de la linealidad, y esto hace posible la autoorganización y autoconstitución. Tercero, principio hologramático argumenta que el todo está en la parte y a su vez, la parte están en el todo. El principio hologramático está reflejado en lo biológico y en lo social. En el mundo biológico, cada célula contiene información del todo el ser; en el mundo social, cuando niños, la sociedad como un todo entra con sus prohibiciones y de la misma manera, las orientaciones de la escuela, cultura y la lengua; finalmente una vez ciudadano, la persona refleja las características de la sociedad (Morin, 2011).

En este estudio, la competencia argumentativa oral tiene como fundamento a la filosofía de Morin (2011), pues es entendida como una complejidad; es decir, el reto de resolver el problema de convencer, persuadir o disuadir a otros moviliza y selecciona una diversidad de recursos como habilidades, conocimientos, capacidades, cualidades y herramientas personales, en un contexto y situación determinada, con pertinencia adecuada. En otras palabras, la competencia argumentativa oral evidencia una interconexión de acciones, contradicciones e incertidumbres, en estos recursos. Así, el principio dialógico se expresa en la forma y sentido del discurso argumentativo; estos componentes son contrarios, antagónicos, pero complementarios para su existencia real como acto del habla. El principio de recursividad organizacional se constata en la formulación de la tesis del discurso; pues este producto o efecto se convierte en causa para generación de los argumentos, y a su vez, los argumentos reafirman

y confirman la tesis. Cierra este círculo el principio del holograma, cuando en cualquier proposición construida por el enunciador del discurso argumentativo, se encuentra el propósito de todo el discurso argumentativo; en inversamente, el propósito de todo el discurso argumentativo se encuentra en cualquier proposición.

Si bien la teoría triárquica de Sternberg (2013) propone un modelo explicativo de la inteligencia, específicamente, no por ello, deja de ser una teoría del aprendizaje. Desde esa perspectiva, en esta investigación se asume como constructo. Esta teoría tiene como postulado esencial: la inteligencia depende de la capacidad de procesar la información de cada individuo; sin embargo, la idea está incompleta si no se comprende que ésta implica la ejecución de tareas en componentes básicos. La teoría triárquica está constituida por tres dimensiones: analítica o componencial, creativa o experiencial y práctica o de contexto. La triárquica de Sternberg (2013), como constructo del aprendizaje, permite aceptar que la competencia argumentativa oral tiene habilidades cognitivas, los metacomponentes y componentes de los estudiantes, que logran alcanzar su realización en contextos y situaciones reales, en forma experiencial o creativa; la cual coinciden con el enfoque demanda la sociedad de los docentes en su formación.

García y Tobón (2015) proponen un modelo de competencia con enfoque socio-crítico; es decir, basado en el análisis y resolución de problemas, orientado a la consecución de la calidad de la educación superior y cuyos egresados reúnan el perfil que demanda la sociedad y el mercado. Desde ese contexto, una competencia son procesos complejos de desempeño, orientada a la solución de problemas con idoneidad y responsabilidad. Una competencia implica procesos complejos de desempeño; es decir, la dimensión afectivo-emocional, constituida por actitudes y valores; la dimensión cognoscitiva, conformada por conocimientos y habilidades; y la dimensión actuacional, abarcada por procedimientos y

técnicas, se presentan articuladas en forma sistémica; lo que implica una interacción entre ellas y con el contexto. Asimismo, la idoneidad en una competencia consiste en ser verificada, en una actividad o resolución de problemas, a través de un indicador de desempeño con la finalidad de determinar su calidad. Finalmente, responsabilidad corresponde a la parte ética, donde el estudiante debe reflexionar sobre su actuación y si lo que realiza, responde a los valores de la sociedad. Esta investigación incorpora esta construcción teórica, el modelo de competencia de García y Tobón (2015), porque fundamenta en forma clara y concisa, los parámetros de competencia argumentación oral, en sus tres aspectos: proceso complejo, idoneidad y responsabilidad compartida entre el estudiante de formación docente y el profesor de comunicación.

Después de la reflexión teórica, correspondiente a esta variable, se asume que la competencia argumentativa oral es el proceso complejo consistente en la capacidad de adecuar un discurso al contexto en donde se defiende una tesis, reconoce sus formas lingüísticas y se usa estrategias para convencer, persuadir o disuadir a un oyente, con idoneidad y responsabilidad compartida (Morín, 2011; Sternberg, 2013 y García y Tobón, 2015).

Operacionalmente, la competencia argumentativa oral es el saber actuar con el discurso argumentativo ante una situación, defendiendo un punto de vista, con formas, estrategias, propósito definido y responsabilidad, expresado en cinco dimensiones: situacionalidad argumentativa, macroestructura argumentativa, modalización argumentativa, coherencia y cohesión y estrategias argumentativas. La situacionalidad argumentativa es el criterio o dimensión, expresada en la capacidad de analizar la controversia de la situación, identificando la intención y previsiones sobre el destinatario (Cros, 2015). La macroestructura argumentativa es el criterio o dimensión, expresada en la capacidad de señalar la tesis y argumentos, incluir los contraargumentos en el discurso y refutar los argumentos contrarios (Cros y Vila,

2013). La modalización argumentativa es el criterio o dimensión, mostrada en la capacidad de organizar un discurso con presencia definida del emisor, destinatario y atribuir diferentes grados de certeza y validez a los enunciados (Grau, 2014). La coherencia y cohesión es el criterio o dimensión, revelada en la capacidad de expresar una continuidad lógica, temática en el discurso y mantiene una secuencia de oraciones con conectores adecuadamente seleccionados (Grau y Vila, 2012). Las estrategias argumentativas conforman el criterio o dimensión revelada en la capacidad de utilizar estrategias articuladoras de razonamientos y estrategias reguladoras de la interacción (Vila, 2013).

Asimismo, la hipótesis de investigación alterna formulada fue (Ha)= el modelo didáctico metadiscursivo mejora significativamente la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, el año 2018; mientras la nula como corolario se expresó en la siguiente expresión: (Ho)= el modelo didáctico metadiscursivo no mejora significativamente la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018.

MATERIAL Y MÉTODOS

Población

En esta investigación, la población objetivo estuvo integrada por 158 estudiantes de formación inicial docente, del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo en el 2018-I. Asimismo, fue organizada de la siguiente manera:

Carrera Profesional Sección	Sexo	
	Hombres	Mujeres
Educación Inicial "A"		30
Educación Inicial "B"		29
Educación Primaria	04	20
Educación Física	24	06
Idiomas: Inglés	07	15
Computación e informática	06	17
Total		158

Tabla 1: Población de estudiantes de formación inicial docente, del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018.

Nota: Departamento de evaluación del IESPP Indoamérica, semestre 2018-I

Muestra

La muestra fue seleccionada utilizando el muestreo no probabilístico, conocido como muestreo por juicio o discrecional; es decir, se empleó el conocimiento y juicio del investigador (García, 2016). En este caso, ha sido el conocimiento de las diferentes carreras profesionales en su formación general del área de comunicación, en los primeros ciclos; en donde, se destaca que son las estudiantes de Educación Inicial, quienes tienen un comportamiento estable en el desarrollo de la competencia comunicativa. En consecuencia, fueron consideradas como muestra de estudio, conformada por 59 estudiantes; distribuidas en

grupo control, Educación Inicial "A" (30) y grupo experimental, Educación Inicial "B" (29); la cual se organizó de la siguiente manera:

Carrera Profesional Sección	Sexo		Grupo
	Mujeres		
Educación Inicial "A"	30		Control
Educación Inicial "B"	29		Experimental
Total	59		

Tabla 2: Muestra de estudiantes de formación inicial docente, del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018.

Nota: Departamento de evaluación del IESPP Indoamérica, semestre 2018-I

En este estudio, las pautas para ser consideradas como muestra o criterios de inclusión, en los estudiantes de formación inicial docente, del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo en el 2018, fueron tres: asume el compromiso de participar activamente en el desarrollo del Modelo didáctico metadiscursivo; asistencia al 90% de las clases y encontrarse sin recuperación académica en el área de comunicación. En cambio, los criterios de exclusión de la muestra fueron: No ejecutan las tareas colaborativas del modelo didáctico metadiscursivo; acumula más del 10% de las inasistencias o tiene la condición de aplazado en el área de comunicación.

Unidades de investigación

Las unidades de investigación se encuentran en dos niveles. La unidad natural de estudio es el estudiante de formación inicial docente del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018; sin embargo, la unidad natural de análisis lo constituyen los criterios o dimensiones de la competencia argumentativa oral: situacionalidad argumentativa, macroestructura argumentativa, modalización argumentativa, coherencia y cohesión, y estrategias argumentativas.

Tipo de estudio

De acuerdo a la orientación o la finalidad, este estudio se encuentra tipificado como una investigación aplicada, porque se orienta a solucionar un problema concreto: mejorar la competencia argumentativa oral en estudiantes de educación, en su formación docente inicial (Sánchez y Reyes, 2015). Asimismo, en relación a la técnica de contrastación, esta investigación es explicativa porque pretender determinar si una causa (modelo metadiscursivo) mejora o no mejora la competencia argumentativa oral (efecto) en los estudiantes investigados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Diseño de investigación

El diseño de investigación empírico utilizado fue el diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes, con pretest y posttest (Sánchez y Reyes, 2015).

Instrumentos de recolección de datos

La guía de observación cuyo autor fue el Lic. Rafael Estela Paredes, tuvo como propósito controlar la ejecución de las fases y procedimientos durante el desarrollo del modelo didáctico metadiscursivo, en diez sesiones. La estructura de la guía de observación estuvo organizada en tres dimensiones, correspondientes a las fases del metadiscursivo: reflexión desde la práctica, reflexión teórica y autopoiesis; con 15 ítems, con la valoración de logro requerido (2), en proceso (1) e inicio (0).

El test argumental-REP, elaborado por el autor del presente texto, se usó con el propósito de medir la competencia argumentativa oral. La estructura del test argumental-REP estuvo constituido por cinco criterios o dimensiones y diez ítems; medidos en forma de rúbrica, con valoración de cuatro (4) logro destacado, tres (3) logro esperado, dos (2) en proceso y uno (1) en inicio. En escala total de la competencia argumentativa oral fue de 0-20, sus rangos fueron: logro destacado de 17-20, logro

esperado de 14-16, en proceso de 11-13, y en inicio de 0 – 10.

Validez y confiabilidad del test argumental-REP

En la validación se utilizó el coeficiente de validez de contenido, conocido como de V-Aiken, value o valor de Aiken; el método usado fue el método de consistencia interna y la técnica juicio de expertos. Los docentes que participaron como jueces fueron cinco. La validación abarcó dos etapas. En la primera, los ítems 1 y 4 del test argumental – REP fueron observados por los jueces; los valores alcanzados fueron 0,60 y 0,80, con un *p-valor* asociado (0,323 y 0,157), para cada *p-valor* $\geq 0,05$; en consecuencia, ambos ítems o descriptores fueron reformulados. En el segundo momento, los dos ítems o descriptores reformulados lograron un valor igual a la unidad (01), equivalente a un *p-valor* asociado a 0,032; es decir, válidos.

En la confiabilidad del test argumental-REP, la prueba seleccionada y empleada fue el alfa de Cronbach, el método de consistencia interna, así como la técnica el test-retest. La muestra de la prueba piloto abarcó diecinueve estudiantes del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, 2018; los cuales fueron seleccionados en forma aleatoria y donde se aplicó dos veces el test argumental-REP, con un intervalo de una semana, la técnica test-retest. Simultáneamente, se calculó el alfa de Cronbach; usó el método de consistencia interna, donde se corroboró la existencia de relaciones entre sí entre los descriptores de los ítems. En el primer momento, en la prueba piloto del test argumental-REP, arrojó un alfa de Cronbach ($\alpha=0,242$) y en la segunda, un alfa significativo ($\alpha=0,815$).

Procedimiento y análisis estadístico

Los procedimientos empleados fueron tres: a) organización y análisis de los resultados del pretest y posttest de la competencia argumentativa oral; b) aplicación de la prueba de hipótesis de la "U" Mann Whitney para muestra grandes, pues las estudiantes de Educación Inicial en ambos

grupos superaron a 20, utilizándose SPSS 22; y c) interpretación, discusión de resultados e inferencia de conclusiones. Asimismo, la prueba de hipótesis estadística fue Prueba de "U" Mann Whitney; pues la muestra no tiene distribución normal ni tampoco homocedasticidad, como se comprueba en los resultados del test de Shapiro-Wilk en el pretest y postest.

Consideraciones éticas

El marco ético estuvo determinado en la voluntad expresada por los estudiantes de formación inicial docente, seleccionadas en la muestra de estudio, en una carta de consentimiento para participar del modelo didáctico metadiscursivo, dentro del curso del área de Comunicación; así como su autorización del uso de sus imágenes audiovisuales y módulos producidos en coautoría con el bachiller Rafael Estela Paredes, autor de este informe.

RESULTADOS

Nivel de competencia argumentativa oral

Para determinar el nivel de competencia argumentativa oral se utilizó el test argumental-REP; el cual en términos pedagógicos es una rúbrica con cinco criterios y cuatro niveles, diseñado para evaluar los desempeños de la competencia argumentativa oral en el aula, antes y después del modelo didáctico metadiscursivo.

En la tabla 3, con respecto a la mejora de la competencia argumentativa oral, en el pretest, se observa que el 66,67% (20), de un total de 30 estudiantes del grupo control, alcanzó el nivel inicio, eso significa que no consideran la situación argumentativa, no señalan la tesis ni argumentos, organizan un discurso con presencia definida solo del emisor, expresan una continuidad lógica en el discurso, y la secuencia de oraciones tiene varios conectores inadecuados; asimismo utilizan estrategias articuladoras de razonamientos, pero de manera ineficaz; y solo el 33,33% (10), se ubican en el nivel de proceso, es decir, analizan solo la controversia de la situación argumentativa; señalan la tesis y argumentos, pero no incluye los contraargumentos en el discurso; organizan un discurso con presencia definida del emisor, pero no del destinatario; expresan una continuidad lógica en el discurso y la secuencia de oraciones tiene algunos conectores inadecuados; utilizan estrategias articuladoras de razonamientos, pero no las estrategias reguladoras de la interacción. En cambio, el 89,66% (26), de un total de 29 estudiantes del grupo experimental, alcanzó el nivel inicio y solo 10,34% (3), en el nivel de proceso.

En el postest, el 83,33% (25), de un total de 30 estudiantes del grupo control, alcanzó el nivel inicio y solo el 13,33% (4), se ubican en el nivel de proceso. En cambio, el 48,28% (14), de un total de 29 estudiantes del grupo experimental, alcanzó el nivel logro destacado; eso significa que analizan la controversia de la situación argumentativa,

identificando la intención y previsiones sobre el destinatario; señalan la tesis y argumentos, e incluyen los contraargumentos en el discurso y refutan los argumentos contrarios; organizan un discurso con presencia definida del emisor, destinatario y atribuyen diferentes grados de certeza y validez a los enunciados; y expresan una continuidad lógica y temática en el discurso; así como mantiene una secuencia de oraciones con conectores, adecuadamente seleccionados; utilizan estrategias articuladoras de razonamientos y estrategias reguladoras de la interacción, orientadas a establecer conclusiones; y solo 6,9% (3), en el nivel de proceso.

Prueba de hipótesis

Los resultados de la prueba de hipótesis U de Mann-Whitney para muestras grandes, en el pretest arrojó un valor de $Z=-2,47$ y en el posttest $Z=6,54$, con una región crítica de menor proporción de $Z\alpha= 1.96$ en ambos casos. Asimismo, el *p-valor* alcanzado fue de 0,530 y 0,000, respectivamente; esta última valoración permitió tomar la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis investigación en el posttest, pero una decisión inversa en el pretest.

Test	Pretest				Posttest			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
Grupo	f	%	f	%	f	%	f	%
Niveles								
Inicio [0-10]	20	66,67	26	89,66	25	83,33	1	3,45
En proceso [11-13]	10	33,33	3	10,34	4	13,33	2	6,90
Logro esperado [14-16]	0	0	0	0	1	3,33	12	41,38
Logro destacado [17-20]	0	0	0	0	0	0	14	48,28
Total	30	100	29	100	30	100	29	100

Tabla 3: Nivel de competencia argumentativa oral del grupo control y experimental del pretest y posttest, en estudiantes de segundo ciclo de Educación Inicial del IESPP Indoamérica, 2018

Nota: Pretest y posttest de competencia argumentativa oral.

DISCUSIÓN

Antes del modelo didáctico metadiscursivo, los resultados de la competencia argumentativa oral, en los estudiantes investigados, revelan un nivel de inicio predominante en ambos grupos de estudio; los cuales alcanzan un (p -valor $> 0,05$; $0,053 > 0,05$), y una ($Z = -2,47$) con cola a la derecha. En esta situación, las dificultades evidenciadas en las estudiantes de Educación Inicial de segundo ciclo son: análisis superficial de la controversia de la situación y el ámbito social; no incluyen los contraargumentos en el discurso; atribuyen débilmente diferentes grados de certeza y validez a los enunciados; y completan este contexto la existencia de algunos vacíos, en la continuidad lógica en el discurso. Estos resultados coinciden con Gallego y Rodríguez (2013), quienes arriban a la conclusión que los estudiantes de magisterio o en formación docente muestran insuficiencia en sus competencias comunicativas, específicamente en sus habilidades argumentativas cuando se enfrentan a otros. Esta demanda argumentativa se explica con la teoría de triárquica de Sternberg (2013) quien sostiene que la competencia argumentativa oral tiene habilidades cognitivas, como los metacomponentes y componentes de los estudiantes; y si no se han logrado alcanzar su realización en contextos y situaciones reales, es porque la forma experiencial, no ha sido adecuada.

Después del modelo didáctico metadiscursivo, se confirma una diferencia significativa y positiva entre el grupo experimental (29) estudiantes de Inicial II-B y el grupo control (30), Inicial II-A, semestre del 2018-1, del IESPP Indoamérica. En este nuevo escenario se ha superado las dificultades anteriores; las cuales han experimentado una transición de un nivel de inicio (1) a un logro esperado (3) en su mayoría, y como una tendencia a logro destacado (4); los cuales alcanza (p -valor $> 0,05$; $0,000 > 0,05$), y una ($Z = 6,54$) con cola a la derecha. Estos resultados encuentran su respaldo en dos estudios: primero, Arellano (2014), sostiene

que el foro virtual incide significativamente en la competencia argumentativa; asimismo, Miranda (2015) afirma que hubo diferencia significativa positiva en la competencia argumentativa a favor de grupo donde se desarrolló el ABP. Las coincidencias con este estudio se encuentran en la manipulación de una variable, para generar competencia argumentativa; en cambio, la diferencia se encuentra en la naturaleza virtual de la primera y real de la segunda. La explicación científica de estos avances en este estudio de la competencia argumentativa oral se encuentra en la teoría del pensamiento complejo de Morin (2011) y el modelo de competencia de García y Tobón (2015); los cuales conciben los fenómenos como una interconexión de eventos. En el caso de la competencia argumentativa oral, está ligada con la reflexión desde la práctica, reflexión teórica y la autopoiesis, como causa y efecto, explicable en los principios de recursividad organizacional, dialógico y hologramático. Asimismo, la explicación se completa cuando se entiende que el desarrollo de la competencia argumentativa oral es un aprendizaje situado y situacional (Sternberg, 2013).

Finalmente, los resultados de la prueba "U" de Mann Whitney con cola a la derecha en el pretest, ese obtiene p -valor (0,053) mayor a nivel de significancia (0,05); y en el posttest, se obtiene p -valor (0,000) menor a nivel de significancia (0,05). En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir, existen diferencias significativas en la mejora de la competencia argumentativa oral, entre las estudiantes de Educación Inicial II-B donde se aplicó el modelo didáctico metadiscursivo y las estudiantes de Educación Inicial II-A, donde estuvo ausente, en el IESP Indoamérica, 2018-I.

CONCLUSIONES

Después de la discusión de resultados de la competencia argumentativa oral, se arribó a las siguientes conclusiones:

El nivel de competencia argumentativa oral en estudiantes del segundo ciclo de Educación Inicial, investigadas, antes del modelo didáctico metadiscursivo, en el grupo experimental llegó alcanzar el 89,66%, correspondiente al nivel inicio; mientras el 33,33%, en el grupo control, alcanzó el nivel de proceso (tabla 3).

El modelo didáctico metadiscursivo se organizó en tres fases: reflexión desde la práctica, reflexión teórica y autopoiesis, ejecutándose en módulos de autoaprendizaje.

El nivel de competencia argumentativa oral en estudiantes del segundo ciclo de Educación Inicial, investigadas, después del modelo didáctico metadiscursivo, en el grupo experimental llegó alcanzar el 48,28%, correspondiente al nivel logro destacado; mientras el 83,33%, en el grupo control, alcanzó el nivel inicio (tabla 3).

La diferencia de las medianas de la competencia argumentativa oral, en el postest y pretest del grupo experimental, fue 6,00 positiva, con nivel en el logro destacado; en cambio, en el grupo control, la diferencia fue cero (0), con nivel en inicio.

El modelo didáctico metadiscursivo mejora significativamente la competencia argumentativa oral en estudiantes de segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica de Trujillo, en el año 2018, (p -valor $< \alpha$; $0,000 < 0,005$)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aranda, S. (2014). *Programa "Piensanálisis" para desarrollar el pensamiento crítico*. (Tesis de maestría en Educación). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo.
2. Arellano, J. E. (2014). *Foro Académico virtual para desarrollar la competencia argumentativa*. (Tesis de maestría). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima.
3. Cros, A. (2015). *La argumentación oral*. Barcelona: Grao
4. Cros, A. y Vila, S. (2013). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*. 26 (3) 23-40.
5. Flavell, J. (1981). *Monitoreo cognitivo*. Buenos Aires: Catedral.
6. Feuerstein, R. (2012). *Entrevista por Ángeles Covarrubias*. Mercurio, 22 de diciembre. Santiago de Chile.
7. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
8. García, M. (2016). *Manual de estadística*. Madrid: Moreno.
9. Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente*. México: Fondos de la Cultura Económica.
10. Gallego, J.L. y Rodríguez (2013). *Competencias comunicativas del maestro en formación*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. España.
11. García, J.A. y Tobón, S. (2015). *Gestión del currículum por competencias*. Lima: Representaciones generales.
12. Grau, M. (2014). *Adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa*. Grao: Barcelona.

13. Grau, M. y Vila, M. (2012). *Competencia prosódica y comunicación no verbal*. Barcelona: Grao.
14. IESPPGMG (2017). Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Manuel Gonzales Prada. *Planes de estudio*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/iesp-ise-esfa/>
15. IPNM (2017). Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. *Planes de estudio*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/iesp-ise-esfa/>
16. Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
17. Kant, I. (2013). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
18. Maestro, J. (2017). *Crítica de la razón literaria*. Vigo: Academia Editorial.
19. Maturana, H. y Varela, F. (2016). *De máquinas y seres vivos: Autopoesis*. Buenos Aires.
20. Mayor, J., Suengas, A. y Gonzales, J. (2015). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
21. Miranda, D. (2015). *Experiencia del ABP para textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes*. (Tesis de maestría). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Tumbes.
22. Moloche, O. *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de Educación Secundaria en la especialidad de Comunicación*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/disenio-curricular-basico-nacional-2010/>
23. Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa
24. Osorio, L. M. (2014). *Competencia argumentativa y estrategias metacognitivas*. Universidad de Antioquía. Colombia.
25. Palma, M. y Castañeda, M. (2014). *Litigación oral para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria*. (Tesis de maestría). Universidad del Bío Bío. Chile.
26. Platón (2012). República. O: Madrid.
27. Quipuscoa, M. (2014). *Modelo matricial para evaluar el discurso científico de informes de egresados*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo.
28. Rosental, M. y Iudin, P. (2013). *Diccionario filosófico*. Montevideo: Booktrade.
29. Ricoeur, P. (2013). *Teoría de la interpretación*. Seuil: Paris.
30. Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Amaru.
31. Sternberg, R.J. (2013). *Inteligencia exitosa*. Madrid: Paidós.
32. UNIFÉ (2017). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. *Planes de estudio*. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/admision/mallas_n/plan_educacion_inicial.pdf
33. UCT (2017). Universidad Católica de Trujillo: Benedicto XVI. Planes de estudio. Recuperado de <http://www.uct.edu.pe/wp-content/uploads/2017/01/inicial2017.pdf>
34. UCV (2017). Universidad César Vallejo. *Planes de estudio*. Recuperado de https://www.ucv.edu.pe/datafiles/TRANSPARENCIA/PLAN%20DE%20ESTUDIOS/MALLA_EDUC_INICIAL.pdf

35. UNMSM (2017). *Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Plan de estudios*. Escuela Académico Profesional de Educación.
36. UPAO (2017). Universidad Privada Antenor Orrego. *Planes de estudio*. Recuperado de http://www.upao.edu.pe/planes-estudio/P13_R.%20EJECUTIVO%20EDUCACION%20INICIAL.pdf
37. UNT (2017). Universidad Nacional de Trujillo. *Planes de estudio*. Recuperado de <http://eduini.unitru.edu.pe/index.php/ensenanza-aprendizaje/plan-de-estudios>
38. Vila, S. (2013). *Discurso oral formal*. Grao: Barcelona.
39. Wellman, H (1987). *Los orígenes de la metacognición*. Nueva York: Academia.