

HERRAMIENTAS DIGITALES COMO MEDIADORAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ORAL Y ESCRITA EN DISCENTES UNIVERSITARIOS

DIGITAL TOOLS AS MEDIATORS TO DEVELOP ORAL AND WRITTEN ARGUMENTATIVE COMPETENCE IN UNIVERSITY STUDENTS

Tipo de Publicación: Artículo Científico

Recibido: 20/08/2025

Aceptado: 29/09/2025

Publicado: 30/09/2025

Código Único AV: e576

Páginas: 1(1662-1685)

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17235661>

Autores:

Luis Angel Vasquez Reyes

Licenciado en Educación: Comunicación

Contador Público

Magister en Administración de la Educación

Doctor en Educación



<https://orcid.org/0000-0002-7531-2784>

E-mail: lvasquezr@unfv.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional Federico Villarreal

País: República del Perú

Abel Alejandro Lévano Tasayco

Bachiller en Ciencias de la Comunicación

Licenciado en Ciencias de la Comunicación

Magister en Ciencias de la Comunicación, mención:

Comunicación para el Desarrollo



<https://orcid.org/0000-0003-2201-3366>

E-mail: alevano@unfv.edu.pe

Afiliación: Universidad Nacional Federico Villarreal

País: República del Perú

César Moisés Gómez Salazar

Bachiller Farmacéutico y Bioquímico

Químico Farmacéutico

Candidato a maestro en Salud Pública

Candidato a maestro en Educación, mención en

Docencia en Educación Superior



<https://orcid.org/0009-0005-5407-6558>

E-mail: cesar.gomezsa@epg.usil.pe

Afiliación: Universidad San Ignacio de Loyola

País: República del Perú

Juan Alejandro Lévano Avalos

Bachiller en Educación

Licenciado en Educación, especialidad en Biología y

Química

Maestro en Investigación y Docencia Universitario



<https://orcid.org/0000-0001-7191-3040>

E-mail: juan.levano@upsjb.edu.pe

Afiliación: Universidad Privada San Juan Bautista

País: República del Perú

Resumen

El propósito del artículo fue determinar la incidencia de las apps en el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios. La utilización de aplicaciones móviles se está llevando a cabo de manera creciente en el ámbito educativo, y la educación universitaria no es una excepción. Estudio de orientación cuantitativa, tipo aplicada y con diseño preexperimental, lo que implica un pretest y posttest con un sólo grupo a los cuales se aplicaron primero un pretest, posteriormente el tratamiento y seguidamente el posttest, la muestra la conformaron 200 discentes de una institución pública universitaria de Lima. Los resultados muestran que los estudiantes cuentan con teléfonos móviles que tienen aplicaciones que ayudan a mejorar su competencia argumentativa en el aula, demostrando aprendizaje cada vez más significativo y expresivos. Asimismo, en el pretest se obtuvo una media de 1,49, mientras que en el posttest la media es de 2,75, habiendo una disimilitud entre ambas de 1.36 puntos a favor del posttest, se evidencia que existe una desigualdad entre antes y después del empleo de las apps; por otro lado, el $p = 0,000$, reafirma la pesquisa puesto que la sig. $< 0,05$. Se determina que el uso de las apps fortalece notablemente la competencia argumentativa de los discentes universitarios.

Palabras Clave

Herramientas digitales, competencia argumentativa, dispositivo móvil, discentes

Abstract

The purpose of this article was to determine the impact of apps on the development of oral and written argumentative competence in university students. The use of mobile applications is increasingly being used in the educational field, and university education is no exception. This is a quantitative, applied study with a pre-experimental design, which involves a pretest and posttest with a single group. The group first underwent a pretest, then the treatment, and then the posttest. The sample consisted of 200 students from a public university in Lima. The results show that students have mobile phones with applications that help improve their argumentative competence in the classroom, demonstrating increasingly meaningful and expressive learning. Furthermore, the pre-test average was 1.49, while the post-test average was 2.75, with a dissimilarity between the two of 1.36 points in favor of the post-test. This shows a disparity between the pre- and post-test scores. Furthermore, the $p = 0.000$ confirms the research, since the sig. < 0.05 . It is determined that the use of apps significantly strengthens university students' argumentative competence.

Keywords

Digital tools, argumentative competence, mobile device, learners

Introducción

El contexto científico de esta investigación se sitúa en la intersección entre la tecnología educativa, la didáctica del lenguaje y el desarrollo del pensamiento crítico. La globalización ha producido nuevos contextos para interactuar de forma dinámica en las aulas, haciendo uso de aplicaciones móviles. El aprendizaje se percibe como un conocimiento que se aplica, y sus contextos son tan variados que los individuos no pueden dominarlos, tal como indican las contribuciones del conectivismo (Siemens, 2004); sin embargo, todavía las instituciones universitarias aún no las han puesto en práctica de manera adecuada y siguen llevando a cabo acciones basadas en una educación anticuada. Esto afecta el desarrollo adecuado de ciertas competencias en los discentes, como ocurre con la producción de textos escritos y orales, en particular los argumentativos.

La adquisición y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura son cruciales para la existencia, ya que reflejan la capacidad de las personas para involucrarse activamente en la comunidad, lograr objetivos personales y ampliar su conocimiento a través de la información escrita. La incorporación de las Tecnologías de Información de la Comunicación (TIC) ha cambiado la lectura y la escritura, lo que genera la necesidad de ajustar las prácticas de enseñanza y aprendizaje para desarrollar las habilidades esenciales que permitan

a los jóvenes integrarse en la sociedad del conocimiento (Sánchez, 2021).

La argumentación escrita es fundamental en un entorno donde se analiza el pensamiento crítico y se dialoga sobre posibles soluciones a un problema, lo que conlleva una práctica en contextos socioculturales (Guzmán & Macías, 2020). No obstante, la producción argumentativa presenta desafíos en todos los niveles educativos, ya que muchos discentes no identifican las superestructuras textuales y muestran dificultades en el proceso de textualización, integración de otras voces, etc.

La lectura y la escritura, de manera inevitable, se trasladan al entorno digital, donde experimentan transformaciones significativas que dan origen a nuevas estructuras textuales y a la elaboración de nuevos recursos lingüísticos (Conohuillca & Jessica, 2021). En la actualidad los recursos digitales tienen una gran importancia en los ámbitos profesional, social, económico, político y de entretenimiento, así que las universidades no pueden ignorar este contexto mediático.

Lo mencionado anteriormente requiere, según señala Garzón (2017) que es necesario descubrir métodos novedosos para leer y escribir y, por ende, el fortalecimiento de capacidades distintas a las utilizadas en la lectura y escritura convencionales. Esto fomenta la aparición de nuevos géneros textuales que integran imágenes, sonidos y palabras. Este contexto transforma al lector – en este caso al

discente – en un prosumidor (creador y consumidor) de textos.

En el Perú diversas instituciones universitarias tienen lineamientos para hacer usos de las herramientas digitales y de las diversas sesiones de aprendizaje, no obstante, su aplicación en la práctica educativa no es adecuada. Los escenarios virtuales proporcionan mayor eficacia y ventajas, sin embargo, necesitan incluir una complejidad en aumento en la formación de conocimientos, habilidades y actitudes para la instrucción, particularmente en la redacción de textos escritos.

En este escenario, la producción de textos argumentativos cobra una relevancia particular. A diferencia de géneros de escritura más habituales, tales como la narración o la descripción, la argumentación exige que el discente reflexione sobre un tema, tome una postura, la sustente con razones válidas y la exprese de manera coherente y cohesionada (Lavao, 2025). Sin embargo, diversas evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado que esta es una de las áreas más débiles del sistema educativo peruano.

En el contexto educativo, proporciona al profesor y al discente destrezas virtuales que los convierten en aptos en el entorno digital. Asimismo, la app como recurso educativo favorece la enseñanza de calidad con un mínimo de costo en tiempo y energía (Arboleda et al., 2025). Se

entiende por «app de aula» aquellas en donde se puede presentar contenidos creados por educadores activos y que ayudan al proceso de aprendizaje-enseñanza. Por esta razón, la aplicación práctica genera el desarrollo de las competencias digitales.

La adaptabilidad a la producción de las plantillas en las aplicaciones contribuye a llevar a cabo el correcto proceso de redacción como son: planificación, textualización y revisión, que carecen de un orden establecido y se llevan a cabo repetidamente y en cualquier instante. Además de las ventajas ya mencionadas, también ayuda en la búsqueda y elección de información, que se integran durante la planificación y elaboración del texto (Zárate & Cabrera, 2024).

La enseñanza teórica y práctica, ya sea de forma individual o grupal, fomenta el avance de la destreza escrita a través de la compartición del conocimiento y la implicación activa del discente. La app genera un entorno adecuado para el debate sincero sobre asuntos formales, producción de trabajo, colaboración creativa y diseminación del saber, permitiendo que el discente logre la competencia digital a través de la acción, movilización, integración y transferencia de los conocimientos y destrezas que tiene (Pons, 2018).

La clave del éxito de cualquier proceso de cambio que afectará a las instituciones universitarias en el futuro reside, por un lado, en el compromiso decisivo que la universidad debe

adoptar hacia una educación superior vinculada con la red de internet, y por otro lado, en la participación del profesorado en nuevas labores educativas asociadas con la formación en red y las tecnologías emergentes (Morán et al., 2021).

Es una realidad evidente que el discente tiene acceso sencillo a los datos en la web, aunque también se admite que las investigaciones que realiza generalmente no brindan resultados adecuados. Esto sucede porque la mayoría de los nativos digitales aprenden más velozmente utilizando las TIC, dado que su funcionamiento suele ser fácil y mecánico (Álvarez & Bassa, 2013).

Sin embargo, al necesitar realizar tareas complejas, estas habilidades no se adquieren de manera intuitiva. En el acceso a diversas fuentes de información, resulta fundamental elegir nuevos datos de forma comprensiva para generar significados, lo que requiere conocer una serie de criterios que deben desarrollarse en las interacciones educativas (Vásconez et al., 2024).

Por tanto, el fomento de la habilidad en alfabetización digital necesita una enseñanza clara; es decir, de una metodología particular (Carranza, 2025). De esta forma, tal como se impulsa la alfabetización en la escritura, se debe crear la alfabetización en ambientes digitales; por ende, nuestra propuesta consiste en materializar herramientas tecnológicas para fomentar la escritura argumentativa.

Por este motivo, se presenta a la app como una alternativa que aporte en la redacción de textos argumentativos, pues es una estrategia metodológica que se apoya en el juego como un mecanismo para llamar la atención del discente y permite combinar en su aplicación el componente teórico con el práctico y la relevancia en su vida cotidiana. En otras palabras, la app integra el conocimiento sobre la argumentación, la creación de textos argumentativos y la realidad específica del discente (Bonilla et al., 2018).

Conforme a lo manifestado, es necesario encontrar mecanismos y recursos que permitan fortalecer la redacción de textos argumentativos a través de estrategias motivadoras. Dicho escenario se puede configurar a partir de la incorporación de un aprendizaje lúdico en el que, a través de las estrategias metodológicas, se busquen nuevos caminos y enfoques para la adquisición de conocimientos (Chipantiza et al., 2025).

La pesquisa planteó como problema general lo siguiente: ¿De qué manera incide las apps en el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios? con sus respectivos problemas específicos: a) ¿De qué manera incide las apps en el desarrollo de los conocimientos de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios?, b) ¿De qué manera incide las apps en el desarrollo de las habilidades en la construcción de la competencia

argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios? y c) ¿De qué manera incide las apps en el desarrollo de las actitudes de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios?

Con base en los problemas planteados, se estableció el objetivo general siguiente: Determinar la incidencia de las apps en el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios, con sus respectivos objetivos específicos: a) Determinar la incidencia de las apps en el desarrollo de los conocimientos de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios, b) Determinar la incidencia de las apps en el desarrollo de las habilidades en la construcción de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios y c) Determinar la incidencia de las apps en el desarrollo de las actitudes de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios.

De igual forma, se predijo la hipótesis general siguiente: Existe influencia significativa de las apps en el desarrollo de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios, con sus respectivas hipótesis específicas: a) Existe influencia significativa de las apps en el desarrollo de los conocimientos de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios, b) Existe influencia significativa de las apps en el desarrollo de las habilidades en la

construcción de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios y c) Existe influencia significativa de las apps en el desarrollo de las actitudes de la competencia argumentativa oral y escrita en los discentes universitarios.

La investigación se justificó de forma teórica porque la variable competencia argumentativa se fundamenta en la teoría pragma-dialéctica argumentativa propuesta por Van Emersen y Rob Groodtendorst, en los modelos cognitivos y en la teoría del conectivismo de Siemens, ya que el proceso de aprendizaje es esencial para el desarrollo de competencias argumentativas en la construcción del conocimiento, lo que implica que los aprendices persuaden a otros con argumentos en una conclusión, opinión o perspectiva.

También se justifica en lo práctico, mediante el uso de herramientas tecnológicas se fomenta la interacción comunicativa tanto sincrónica como asincrónica, lo que permite en los discentes cultivar la competencia argumentativa, es decir, a través de la tecnología utilizan argumentos y contraargumentos para respaldar sus expresiones con conocimientos sólidos. Las ventajas son para los profesores y los discentes, tales como: la utilización de diversas herramientas en su aprendizaje tanto independiente como en colaboración; además, es fundamental el avance de las habilidades argumentativas relativas a su organización, entendimiento y uso en comunidades virtuales.

Además, cuenta con una justificación metodológica porque se empleó un diseño de tipo experimental para potenciar las habilidades argumentativas mediante estrategias pedagógicas y aprovechando herramientas digitales en un aprendizaje colaborativo, además se ajustó un instrumento de evaluación considerando la validez y la fiabilidad.

Encontrando diversos antecedentes como: Morán et al., (2024) en su artículo se estableció la influencia del uso de herramientas digitales en el proceso educativo del docente, facilitando el diseño de propuestas que optimicen las prácticas pedagógicas en el aula. Investigación cuantitativa de tipo observacional en un nivel descriptivo. Se empleó un cuestionario como instrumento para la variable de interés, el uso de herramientas digitales, con un total de 17 preguntas. El grupo de estudio se compuso de 14 profesores. Los resultados señalan que se identifica una oportunidad para aumentar la integración de herramientas digitales en la enseñanza, destacando la necesidad de capacitación adicional y el intercambio de mejores prácticas. Concluyendo que las herramientas digitales representan oportunidades para fortalecer la consistencia, mientras que la usabilidad exhibe valoraciones variadas, resaltando la eficacia en la administración de las herramientas. Los docentes están abiertos a utilizar tecnología, particularmente en la adaptación de contenidos, aunque se destaca la

importancia de aumentar la flexibilidad en la cooperación con los discentes.

Robles & Zambrano (2025) en su artículo manifestaron que la utilización de plataformas digitales en el proceso educacional ha impactado de forma notable en el sector de la educación, ofreciendo múltiples beneficios y oportunidades tanto para profesores como para discentes. Enfoque cuantitativo y un diseño tipo descriptivo-transversal, se aplicó un test a 11 docentes para evaluar sus competencias virtuales y la percepción acerca del efecto de las tecnologías en el aprendizaje. En los resultados se observó una adopción moderada de herramientas digitales en las aulas. Se determinó que hay obstáculos en la capacitación y la falta de recursos tecnológicos que restringen su aptitud para emplear estas herramientas de forma continua y diversa en el aula. No obstante, la incorporación de estas tecnologías se enfrenta a retos importantes, como la escasez de formación para docentes y la desigualdad en el acceso a infraestructura tecnológica, especialmente en zonas rurales.

Barboza et al., (2023) en su artículo se buscó describir la influencia de las herramientas digitales en la motivación de los discentes en el entorno educativo tras la pandemia. Investigación descriptiva no experimental transeccional. La muestra consistió de 283 participantes de distintas universidades en Lima. Los hallazgos obtenidos

apoyaron la eficacia de las herramientas digitales para incentivar la motivación de los discentes. Se concluyó que las herramientas digitales al utilizarse como estrategias motivacionales avanzadas pueden incrementar el placer del aprendizaje y una percepción de recompensa por las aportaciones hechas por los discentes. No obstante, es crucial que los educadores no caigan en estrategias de enseñanza convencionales y demoras en la entrega de evaluaciones, puesto que estos factores pueden influir negativamente en la motivación de los discentes.

Rojas et al., (2025) en su artículo se buscó describir las estrategias didácticas para la creación de textos en los discentes a través de una perspectiva integral y actualizada sobre esta temática. La investigación tipo básica, estudio cuantitativo. El enfoque de revisión sistemática requirió la selección de 12 fuentes publicadas. Como resultado se tuvo que las estrategias pedagógicas para la producción de texto brindan herramientas para mejorar las actividades de la escritura creativa y original, la capacidad de organizar las ideas y fortalecer el pensamiento crítico y la comunicación. Las tácticas educativas para la creación de escritos implican mejorar la adquisición de habilidades lingüísticas, así como potenciar la habilidad de comunicar las ideas según la estructura del texto.

Vargas & Concha (2021) en su artículo examinó el impacto de la implementación de

estrategias de comprensión lectora en la creación de textos argumentativos en estudiantes universitarios. Estudio cuasiexperimental que se asignó con un grupo de control y otro experimental a una muestra de 99 discentes, que será procesada con el programa SPSS. En los resultados se comprobó que la estrategia aplicada mejoró la dependiente, produciéndose diferencia de 4.03 puntos entre GC y GE. Se concluye que el incremento de 4.03 es favorable en la aplicación de la estrategia empleada para producir textos argumentativos. Con el manejo de la comprensión lectora muestra la creación de párrafos en orden jerárquico, las estrategias discursivas para organizar ideas, y la revisión y corrección del texto escrito.

Chimenti & Abusamra (2024) en su artículo identificó si hay variaciones en las características de los textos argumentativos elaborados por los discentes según su rendimiento en comprensión. Se encuestó a 59 discentes argentinos sobre comprensión y producción de textos argumentativos. En los resultados, el alto desempeño en comprensión produjo textos argumentativos que resultaron, en general, más adecuados y de mayor calidad. Estos resultados representan una contribución al análisis de las relaciones entre la comprensión y la producción de textos; además, pueden ayudar en el desarrollo de métodos de enseñanza, especialmente para discentes con dificultades. La lectura y la escritura

constituyen habilidades lingüísticas culturales esenciales para el logro académico; por esta razón, generar un texto implica una actividad cognitiva más demandante que entenderlo.

Ramos & Carrión (2021) en su artículo elaboró un plan motivacional relevante para aumentar la creación de textos argumentativos por parte de los discentes. Metodología cuantitativa, tipo aplicada, alcance descriptivo, basada en un diseño de tipo no experimental transaccional. Se utilizó un cuestionario de 30 ítems estructurado en tres dimensiones y, como técnica para la recolección de datos, se empleó la encuesta; se llevó a cabo el análisis documental. Los hallazgos obtenidos nos permiten observar que el 59 % de los discentes se ubican en el nivel inicial y el 9 % en satisfactorio. Se determina que es imprescindible implementar estrategias motivacionales en relación al aprendizaje, tanto en la ejecución de la tarea como en la diversión, para favorecer el aumento en la producción de textos argumentativos. En respuesta a esto, la dedicación de los profesores consiste en integrar técnicas básicas y estrategias motivacionales que fomenten la creación de textos argumentativos, en los que los discentes puedan reflexionar críticamente sobre diversos temas de interés con coherencia y adecuación.

Estudiar las herramientas digitales como mediadora en el desarrollo de la competencia argumentativa es crucial por varias razones que

conectan lo pedagógico, lo tecnológico y lo comunicativo, es decir fomentan el pensamiento crítico y el diálogo reflexivo, promueven la autonomía y la colaboración, facilitan la estructuración del discurso argumentativo y motivan y dinamizan el aprendizaje.

Desarrollo secuencial teórico

En contexto general el desarrollo secuencial teórico de una investigación sobre herramientas digitales como mediadoras para desarrollar la competencia argumentativa se articula de forma lógica, progresiva y fundamentada, es decir se dará a conocer los fundamentos de la competencia argumentativa, la mediación pedagógica en el aprendizaje haciendo uso de las herramientas digitales e integración de las TIC en el desarrollo argumentativos.

Este artículo es importante porque empoderan al discente como ciudadano activo al participar en debates virtuales, foros y redes académicas aprenden a expresar sus ideas con responsabilidad, respeto y fundamento.

Cuando hablamos del “que” las herramientas digitales como mediadoras son recursos tecnológicos (plataformas, aplicaciones, entornos virtuales) que facilitan, potencian y transforman los procesos de construcción argumentativa

El “porqué” investigar las herramientas digitales como mediadoras para desarrollar la competencia argumentativa: porque responde a los

desafíos del siglo XXI, porque permite mejorar la práctica pedagógica, porque aporta evidencia empírica sobre el impacto de las TIC, porque conecta con la equidad y la inclusión y porque fortalece la alfabetización digital crítica.

El problema de investigación en torno al uso de las herramientas digitales como mediadoras para desarrollar la competencia argumentativa se puede formular desde una tensión entre potencial pedagógico y realidad educativa, es decir a pesar del creciente acceso a herramientas digitales en contextos educativos, muchos discentes no logran desarrollar adecuadamente la competencia argumentativa ya que las actividades digitales suelen centrarse en la reproducción de contenidos, no en la construcción de posturas fundamentadas,

El propósito del estudio es analizar como el uso de las herramientas digitales, integradas con intervención pedagógica, puede mediar el desarrollo de la competencia argumentativa en discentes, promoviendo procesos de pensamiento crítico, dialogo reflexivo y construcción de posturas fundamentadas.

La justificación del uso de herramientas digitales como mediadoras para desarrollar la competencia argumentativa se fundamenta en varios enfoques teóricos, pedagógicos y empíricos que destacan su impacto positivo en el aprendizaje.

En contexto específico se expondrá de forma detalladas las teorías que respaldan nuestra pesquisa: De acuerdo con Morán et al., (2021), las herramientas digitales son recursos que permiten la creación, organización y publicación de textos de forma colaborativa.

Las herramientas digitales se definen como aplicaciones, programas, plataformas y recursos en línea que facilitan y optimizan diversos procesos, ya sea en el ámbito educativo, empresarial o personal. Rodríguez et al., (2024) el término herramientas digitales se refiere al software empleado por la computadora, siendo catalogado como una de las TIC. Estas herramientas facilitan a los usuarios llevar a cabo tareas de forma más efectiva, colaborativa y creativa.

El término competencia implica que no hay un acuerdo general sobre qué significa este concepto. No obstante, más allá de las diversas definiciones, se observa una percepción compartida de que la competencia se interpreta como la habilidad que abarca conocimientos, destrezas y principios (Ochoa et al., 2022).

Para Veliz-Araujo (2023) la llamada competencia digital constituye un proceso mental por el que un individuo obtiene la habilidad de utilizar las TIC. Es útil porque posibilita que tanto el profesor como el discente optimicen los conocimientos y procesos, así como sus transferencias.

Estas herramientas no solo mejoran los aspectos técnicos de la redacción, sino que también promueven la colaboración, la interacción con el contenido y el proceso reflexivo necesario para generar textos auténticos y bien fundamentados. Chávez et al., (2025) resaltan que estas herramientas brindan a los discentes la oportunidad de interactuar más profundamente con sus ideas, lo que contribuye a la elaboración de textos fundamentados.

La argumentación es considerada una habilidad, por lo que es crucial reconocer la activación de destrezas, saberes y actitudes adecuadas en contextos que exigen el uso claro de estos recursos en la elaboración de un argumento. De este modo, se identifica la pericia de un individuo en términos del manejo de esos recursos ante ciertas situaciones que constituyen la competencia argumentativa (Guzmán et al., 2012)

La teoría de la argumentación se define como el análisis y la exploración de los conceptos, modelos y criterios vinculados a la identificación, construcción, análisis y valoración de argumentos. Sin embargo, ante la extensión de este escenario, es necesario establecer límites y clarificar perspectivas, para lo cual se puede examinar el modelo tripartito que el mismo autor sugiere, fundamentado en Aristóteles (Risco, 2015).

En el ámbito educativo, la argumentación se presenta como un tema fundamental, especialmente debido a la relación entre las habilidades de

razonamiento y el conocimiento, que se consideran objetivos esenciales que buscan, en particular, fomentar en los discentes su habilidad para la reflexión, la solución y la formulación de problemas, sean estos prácticos, morales, pragmáticos o teóricos (Buriticá et al, 2015).

Es importante destacar que la argumentación se entiende no solo como un tipo textual de alta complejidad que debe ser aprendido por los discentes sino como una herramienta para colaborar en la formación de ciudadanos críticos, dialogantes y tolerantes (Zambrano & Hoyos, 2021). Aprender a justificar los puntos de vista propios y comprender a los demás ofrece a los discentes la posibilidad de desarrollarse como individuos y evitar manipulaciones, lo que convierte en central el trabajo con la argumentación en el aula.

El texto argumentativo es conciso, ya que expone una idea respaldada por argumentos, organizados de manera específica para fomentar su desarrollo y pensamiento crítico (Holgueras et al, 2023). La redacción argumentativa implica el uso de retórica textual y la validez de las posturas de los autores, cuyo objetivo es persuadir y convencer al lector.

La estructura del texto argumentativo escrito es la siguiente:

1. El título simboliza el encabezado y la sección inicial del texto.

2. La introducción consiste en el primer párrafo que contiene cuatro componentes: a) contextualización, encargada de captar la atención; b) la controversia, en la cual se exponen los argumentos a favor y en contra, c) la tesis del autor se compone de una o dos oraciones que comunican afirmaciones o negaciones, reflejando su punto de vista sobre un tema o cuestión conocida; esta se sostiene en los párrafos posteriores y d) la anticipación es la previsión del enfoque del contenido.
3. El desarrollo se compone de párrafos que presentan argumentos que respaldan la tesis. Presentan un pensamiento principal acompañado de ideas secundarias y terciarias dispuestas de manera dialéctica, en la que se enfrentan diversas posturas y se aplica una lógica inductiva o deductiva hasta alcanzar una opinión sólida, que se reafirma al final. Las funciones de los argumentos abarcan ofrecer datos e información, ejemplificar, comparar, comentar y confrontar ideas (contraargumentos) en aspectos de consenso y disenso.
4. El cierre, se presenta en el párrafo final del escrito y abarca aspectos como la repetición de la tesis, la síntesis de los argumentos y una reflexión conclusiva.
5. Los datos de las fuentes empleadas y mencionadas, evitan el plagio, resguardan los derechos de autor y promueven la enseñanza en

la honestidad académica que muestra la responsabilidad en la elaboración de escritos (Quispe & Castro, 2022).

Según Calderón (2023) el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma en un aspecto crucial en la formación de competencias lingüísticas vinculadas a la escritura, ya que es un proceso que solo produce resultados si se pone en práctica y se siguen ciertas fases, que, aunque son imprescindibles, es donde existen más carencias, no solo en los textos elaborados por los discentes, sino también en los docentes.

En este sentido, Cassany (2011) proporciona orientaciones pedagógicas sobre cómo acceder y gestionar las fuentes de información. Es decir, se debe considerar la principal contribución que este medio ofrece en los aspectos de redacción: la capacidad de crear textos que son informativamente enriquecidos; estos son los textos con enlaces sin restricciones que ofrecen información adicional fundamentada en palabras o datos.

Alarcón et al., (2025) la oralidad no es solo un medio de comunicación, sino también un vínculo esencial para el aprendizaje de la escritura. La oralidad ha sido sustentada por diversos autores y teorías educativas como un recurso clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en ambientes multiculturales. Esta afirmación se basa en una serie de argumentos teóricos que respaldan la importancia de la oralidad no solo en la

expresión verbal, sino también en la creación del conocimiento, el pensamiento crítico y, en especial, en el fomento de habilidades de escritura.

Entre las habilidades más esenciales a fomentar en la educación se encuentran: la comunicación verbal y escrita, las cuales se han transformado en un fundamento central del aprendizaje en las aulas. Comunicarse, comprender y expresar su punto de vista es una necesidad para todos los integrantes de cualquier comunidad. No obstante, en las sociedades actuales, según Pérez et al., (2021), es imprescindible argumentar. Quien argumenta considera razones y justificaciones, y reflexiona sobre cómo respaldar su idea principal, basándose en las habilidades argumentativas que ha adquirido en el aula. El discente desarrolla un pensamiento lógico sobre su entorno y se expresa con fundamentos sólidos, evitando reiterar conceptos que no son propios.

Metodología

La metodología es de enfoque cuantitativo y de tipo aplicada, además, se utilizó el método hipotético deductivo porque en el estudio se plantean hipótesis que se tienen que demostrar. Según Medina et al., (2023) señalan que es un proceso que comienza con la observación de un evento y que posibilita la formulación de una hipótesis que esclarece el inconveniente observado a través de la deducción, estableciendo consecuencias fundamentales de la misma hipótesis,

y que al final se somete a una validación que acepta o rechaza la propuesta hipotética inicial con la finalidad de lograr el objetivo de este artículo que es determinar la incidencia de las apps en el desarrollo de la competencia argumentativa.

La dimensión temporal se desarrolló durante el primer semestre del 2025, con una duración de 12 semanas, en las que se aplicaron actividades mediadas por herramientas digitales como kahoot, Microsoft Teams y Google Docs, la que permite entender la evolución, el ritmo y la proyección de lo estudiado.

De acuerdo con Guzmán et al., (2012), se pueden identificar tres dimensiones clave en la argumentación: a) conocimiento, b) habilidades en la construcción del argumento y c) actitudes. El conocimiento (saber saber) se comprende como la aplicación y aprendizaje de conceptos esenciales de distintas disciplinas y del uso de lenguaje por una persona. Habilidades (saber hacer) mediante las propiedades del pensamiento en las que se analiza la evidencia, la comunicación de juicios, las investigaciones epistemológicas y la transformación ideal para la edificación del argumento en el que se expone su postura a favor o en contra al generar y estructurar conceptos en diferentes tipos de creencias expresadas al presentar sus contraposiciones y refutaciones. Actitudes (saber ser y convivir) se manifiestan en la relación con sus compañeros, respetando ideas opuestas y diferentes,

donde se muestra desacuerdo y compromiso hacia los demás.

Para la obtención de datos se utilizaron los instrumentos, estos consistieron en el pretest, seguido del tratamiento y finalmente el postest, además, la obtención de la teoría se llevó a cabo mediante una bibliografía especializada, ya sea en formato virtual o físico, que esté relacionada con el tema de estudio, como son el caso de las herramientas digitales y competencia argumentativa.

La población estuvo formada por discentes de una facultad de ciencias de una institución pública universitaria de Lima. Se trabajó con una muestra de 200 alumnos del mencionado claustro universitario en el distrito limeño. Según Saras Zapata (2023) precisa que están definidas por los elementos seleccionados de una población según directrices probabilísticas o no probabilísticas.

El tratamiento se llevó a cabo en 12 sesiones organizadas como talleres, que se conformó de una sesión de evaluación inicial (1) y otra final (12). La aplicación didáctica primordial fueron las herramientas digitales que almacenaron en el material multimedia para la ejecución de las clases. Igualmente, en este contexto se proporcionó la retroalimentación correspondiente. La sesión de ingreso se llevó a cabo en una sesión (200 minutos) en cada especialidad, donde los discentes, utilizando distintas herramientas virtuales, elaboraron un texto

argumentativo sobre un tema de su interés; sin embargo, previamente debieron seleccionar una postura. La propuesta se implementó en 10 sesiones con un contenido teórico-práctico entre 2 y 3 horas pedagógicas. Durante la intervención, el investigador actuó como guía y facilitador del aprendizaje en contextos desafiantes, además, proporcionó las retroalimentaciones requeridas. De igual forma, los alumnos realizaron trabajo individual y en grupo para la revisión entre pares o el intercambio de datos. En la evaluación final, se tomaron en cuenta las mismas condiciones de tiempo (200 minutos) que, en la evaluación inicial, permitiendo una temática de libre elección. Se utilizó la misma rúbrica en ambos momentos de la evaluación.

El diseño tipo preexperimental utilizado en el estudio de las apps en la competencia argumentativa posibilitó explorar de qué manera las apps influyen en el conocimiento, las habilidades y los valores argumentativos, a pesar de tener ciertas restricciones metodológicas. Este diseño fue de enfoque cuantitativo que no tiene grupo de clase control. Se fundamenta en aplicar una prueba pretest, luego se realizan las sesiones de aprendizajes utilizando las apps para la argumentación, y por último una prueba postest a los mismos discentes. Esto sirve para detectar cambios por motivo del tratamiento, su fórmula es

O1 X O2] donde: O1: pretest, X: tratamiento, y O2: posttest.

Presentación de resultados

A continuación, se muestran los resultados descriptivos e inferenciales que coinciden en indicar una mejora significativa en la percepción de la argumentación tras utilizar herramientas digitales. Esta evidencia empírica coincide con investigaciones previas que resaltan la función de la tecnología en la adaptación y eficacia de la competencia argumentativa.

Estadística descriptiva

Pre y posttest aplicado a los discentes universitarios

Niveles	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Siempre	4	2.0 %	174	87.0 %
A veces	135	67.5 %	26	13.0 %
Nunca	61	30.5 %	0	0 %
	200	100 %	200	100 %

Tabla 1. Distribución de frecuencia del conocimiento argumentativo

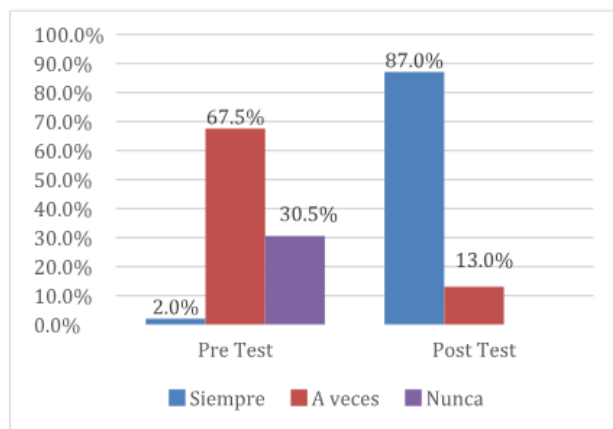


Figura 1. Distribución porcentual del conocimiento argumentativo

Al analizar Tabla 1 y Figura 1 de una muestra de 200 discentes, con respecto a los resultados de la

dimensión “conocimiento argumentativo”. Se obtuvieron los siguientes resultados: en el pretest 4 (2 %) discentes siempre demuestran conocimiento, 135 (67.5 %) discentes a veces demuestran conocimiento, y 61 (30.5 %) discentes nunca demuestran conocimiento; por otro lado, en el posttest 174 (87 %) discentes siempre demuestran conocimiento, y 26 (13 %) discentes a veces demuestran conocimiento; concluyendo que en el posttest se tiene un incremento en sus porcentajes a comparación del pretest indicando que las apps influyen en la dimensión conocimiento argumentativo de los discentes.

Pre y posttest aplicado a los discentes universitarios

Niveles	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Siempre	6	3.0 %	170	85.0 %
A veces	45	22.5 %	30	15.0 %
Nunca	149	74.5 %	0	0 %
	200	100 %	200	100 %

Tabla 2. Distribución de frecuencia de las habilidades argumentativas

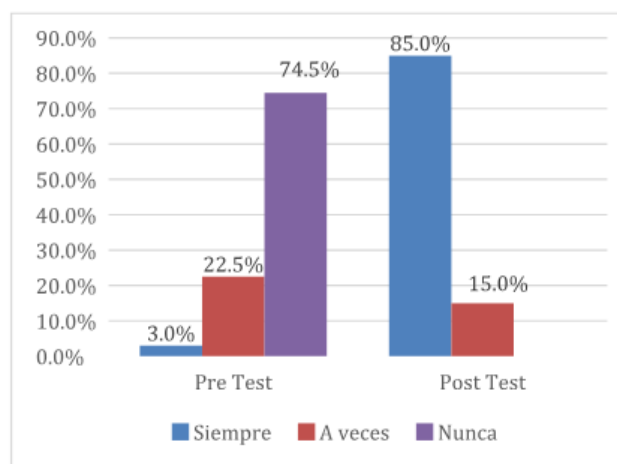


Figura 2. Distribución porcentual de las habilidades argumentativas

Al analizar Tabla 2 y Figura 2 de una muestra de 200 discentes, con respecto a los resultados de la dimensión “habilidades argumentativas”. Se obtuvieron los siguientes resultados: en el pretest 6 (3 %) discentes siempre demuestran habilidades, 45 (22.5 %) discentes a veces demuestran habilidades, y 149 (74.5 %) discentes nunca demuestran habilidades; por otro lado, en el posttest 170 (85 %) discentes siempre demuestran habilidades, y 30 (15 %) discentes a veces demuestran habilidades; concluyendo que en el posttest se tiene un incremento en sus porcentajes a comparación del pretest indicando que las apps influyen en la dimensión habilidades argumentativas en los discentes.

Pre y posttest aplicado a los discentes universitarios

Niveles	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Siempre	2	1.0 %	125	62.5 %
A veces	172	86.0 %	75	37.5 %
Nunca	26	13.0 %	0	0 %
	200	100 %	200	100 %

Tabla 3. Distribución de frecuencia de las actitudes argumentativas

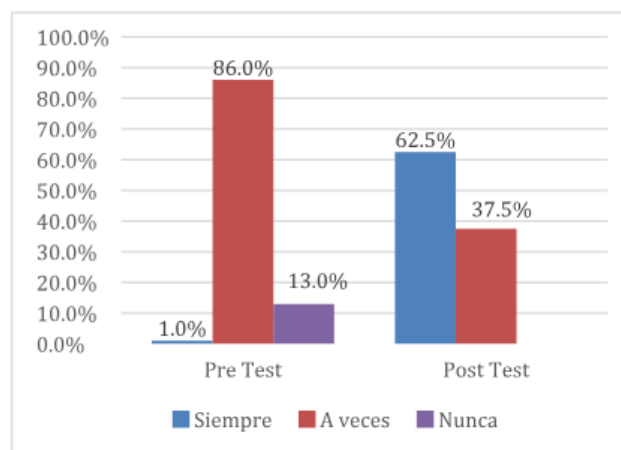


Figura 3. Distribución porcentual de las actitudes argumentativas

Al analizar Tabla 3 y Figura 3 de una muestra de 200 discentes, con respecto a los resultados de la dimensión “actitudes argumentativas”. Se obtuvieron los siguientes resultados: en el pretest 2 (1.0 %) discentes siempre demuestran habilidades, 172 (86.0 %) discentes a veces demuestran habilidades, y 26 (13.0 %) discentes nunca demuestran habilidades; por otro lado, en el posttest 125 (62.5 %) discentes siempre demuestran habilidades, y 75 (37.5 %) discentes a veces demuestran habilidades; concluyendo que en el posttest se tiene un incremento en sus porcentajes a comparación del pretest indicando que las apps influyen en la dimensión actitudes argumentativas en los discentes.

Pre y posttest aplicado a los discentes universitarios

Niveles	Pretest		Posttest	
	f	%	f	%
Siempre	4	2.0 %	113	56.5 %
A veces	155	77.5 %	87	43.5 %
Nunca	41	20.5 %	0	0 %

Tabla 4. Distribución de frecuencia de la competencia argumentativa

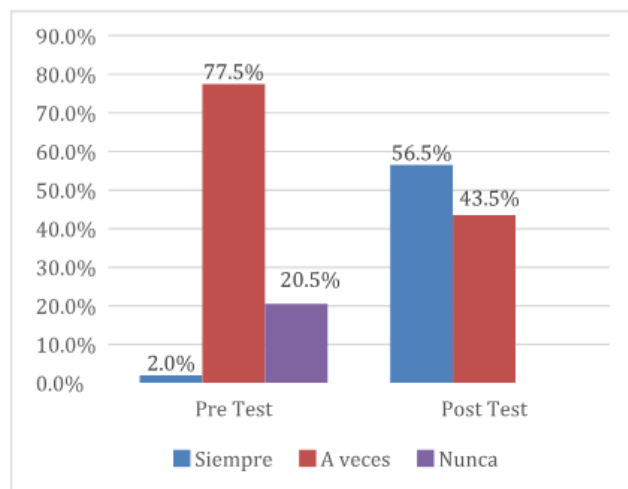


Figura 4. Distribución porcentual de la competencia argumentativa

Al analizar Tabla 4 y Figura 4 de una muestra de 200 discentes, con respecto a los resultados de la dimensión “competencia argumentativa”. Se obtuvieron los siguientes resultados: en el pretest 4 (2 %) discentes siempre demuestran competencias, 155 (77.5 %) discentes a veces demuestran competencias, y 41 (20.5 %) discentes nunca demuestran competencias; por otro lado, en el postest 113 (56.5 %) discentes siempre demuestran competencias, y 87 (43.5 %) discentes a veces demuestran competencias; concluyendo que en el postest se tiene un incremento en sus porcentajes a comparación del pretest indicando que las apps influyen en la variable competencia argumentativa en los discentes.

Estadística inferencial

Para el estudio de los resultados obtenidos se optó, en primer lugar, por el modelo de distribución

que muestran las referencias, tanto para el pretest como para el postest, y así determinar si es de tipo paramétrica o de tipo no paramétrica, por tal motivo se utilizó la prueba de Kolmogorov - Smirnov por ser datos mayores a 50. Los efectos al aplicar la prueba de normalidad dieron como resultado:

	Kolmogorov - Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest: Competencia	,110	199	,000
Postest: Competencia	,113	199	,000

Tabla 5. Prueba de normalidad de la competencia argumentativa

Al analizar la Tabla 5, en el pretest el valor de significancia es 0.000 y dado que su valor Sig. < 0.05, se afirma que aquellos datos no derivan de una distribución normal. También en el postest, el valor de significancia es 0.000 y el Sig. < 0.05 se puede concluir que los datos no derivan de una distribución normal. Explicando, de acuerdo con los resultados obtenidos, se puede decir que los datos de la muestra analizada no se derivan de una distribución normal; por ende, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas.

	n.	Media
Pretest: Competencia	200	1.32
Postest: Competencia	200	2.68

Tabla 6. Estadístico descriptivo comparativo de la competencia argumentativa

	Postest: Competencia – Pretest: Competencia
Z	-12.684 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Tabla 7. Prueba de Wilcoxon de la competencia argumentativa

De la Tabla 6, en el pretest la media de sus puntajes es de 1.32, mientras que en el postest la

media es de 2.68, habiendo una disimilitud entre ambas de 1.36 puntos a favor del postest, donde se evidencia que existe una desigualdad entre antes y después del empleo de las apps; por otro lado, en la Tabla 7, el $p = 0.000$, reafirma la pesquisa puesto que la sig. < 0.05 ha rechazado la hipótesis nula, por tal motivo demuestra la hipótesis: Existe influencia significativa de las apps en la competencia argumentativa. En este sentido, la prueba de Wilcoxon confirmó una diferencia significativa entre ambos momentos ($Z = -12.684$, $p < .001$), lo que respalda el impacto positivo de la intervención en la competencia argumentativa en discentes de una institución pública universitaria de Lima.

	n.	Media
Pretest: Conocimiento	200	1,81
Postest: Conocimiento	200	2,57

Tabla 8. Estadístico descriptivo comparativo del conocimiento argumentativo

	Postest: Conocimiento - Pretest: Conocimiento
Z	-11.842 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Tabla 9. Prueba de Wilcoxon del conocimiento argumentativo

De la Tabla 8, en el pretest la media de sus puntajes es de 1.81, mientras que en el postest la media es de 2.57, habiendo una disimilitud entre ambas de 0.76 punto a favor del postest, donde se evidencia que existe una desigualdad entre antes y después del empleo de las apps. Por otro lado, en la Tabla 9, el $p = 0.000$, reafirma la pesquisa puesto que la sig. < 0.05 ha rechazado la hipótesis nula, por tal motivo demuestra la hipótesis: Existe influencia

significativa de las apps en el conocimiento argumentativo. Por tal motivo la prueba de Wilcoxon confirmó una diferencia significativa entre ambos momentos ($Z = -11.842$, $p < .001$), lo que respalda el impacto positivo de la intervención en el conocimiento argumentativo en discentes de una institución pública universitaria de Lima.

	n.	Media
Pretest: Habilidades	200	1,61
Postest: Habilidades	200	2,87

Tabla 10. Estadístico descriptivo comparativo de las habilidades argumentativas

	Postest: Habilidades – Pretest: Habilidades
Z	-12.045 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Tabla 11. Prueba de Wilcoxon de las habilidades argumentativas

De la Tabla 10, en el pretest la media de sus puntajes es de 1.61, mientras que en el postest la media es de 2.87, habiendo una disimilitud entre ambas de 1.26 puntos a favor del postest, donde se evidencia que existe una desigualdad entre antes y después del empleo de las apps. Por otro lado, en la Tabla 11, el $p = 0.000$, reafirma la pesquisa puesto que la sig. < 0.05 ha rechazado la hipótesis nula, por tal motivo demuestra la hipótesis: Existe influencia significativa de las apps en las habilidades argumentativas.

En consecuencia, la prueba de Wilcoxon confirmó una diferencia significativa entre ambos momentos ($Z = -12.045$, $p < .001$), lo que respalda el impacto positivo de la intervención en las

habilidades argumentativas en discentes universitarios de Lima.

	n.	Media
Pretest: Actitudes	200	1,29
Postest: Actitudes	200	2,85

Tabla 12. Estadístico descriptivo comparativo de las actitudes argumentativas

	Postest: Actitudes – Pretest: Actitudes
Z	-12.547 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Tabla 13. Prueba de Wilcoxon de las actitudes argumentativas

De la Tabla 12, en el pretest la media de sus puntajes es de 1.29, mientras que en el postest la media es de 2.85, habiendo una disimilitud entre ambas de 1.56 puntos a favor del postest, donde se evidencia que existe una desigualdad entre antes y después del empleo de las apps. Por otro lado, en la Tabla 13, el $p = 0.000$, reafirma la pesquisa puesto que la sig. < 0.05 ha rechazado la hipótesis nula, por tal motivo demuestra la hipótesis: Existe influencia significativa de las apps en las actitudes argumentativas. De lo antes expuesto, la prueba de Wilcoxon confirmó una diferencia significativa entre ambos momentos ($Z = -12.547$, $p < .001$), lo que respalda el impacto positivo de la intervención en las actitudes argumentativas en discentes de una institución pública universitaria de Lima.

Conclusiones

Se determinó la existencia de la incidencia en la variable competencia argumentativa en discentes de una institución universitaria de Lima, en donde se observa una disimilitud de 1.36 puntos a favor del

postest después de aplicar las apps; con una significancia igual a 0.000; además, el mayor porcentaje se encuentra en los discentes que siempre demuestran competencia argumentativa con 56.5 %, en comparación con el pretest que llegó solo a 2 %.

Se estableció la existencia de la incidencia en la dimensión conocimiento argumentativo en los discentes de una institución universitaria, en donde se observa una disimilitud de 0.76 punto a favor del postest después de aplicar las apps; con una significancia igual a 0.000; además, el mayor porcentaje se encuentra en los discentes que siempre demuestran conocimiento argumentativo con un 87 %, en comparación con el pretest que llegó solo a 2 %.

Se estableció la existencia de la incidencia en la dimensión habilidades argumentativas en discentes de una institución universitaria de Lima, en donde se observa una disimilitud de 1.26 puntos a favor del postest después de aplicar las apps; con una significancia igual a 0.000; además, el mayor porcentaje se encuentra en discentes que siempre demuestran sus habilidades argumentativas con un 85 %, en comparación con el pretest que llegó solo a 3 %.

Se estableció la existencia de la incidencia en la dimensión actitudes argumentativas en discentes de una institución universitaria, en donde se observa una disimilitud de 1.56 puntos a favor del postest después de aplicar las apps, con una significancia

igual a 0.000; además, el mayor porcentaje se encuentra en discentes que siempre demuestran actitudes argumentativas con un 82.14 %, en comparación con el pretest que llegó solo a 3.57 %.

Referencias

- Alarcón, S., Andrade, A., Yaguari, A., Quishpe, D., Velásquez, A., & Maza, C (2025). La oralidad como puente para el aprendizaje de la escritura en contextos multiculturales: *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), Pág. 329. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.409>
- Álvarez, G. & Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 2. pp. 5-19. Documento en línea. Disponible <http://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>
- Arboleda, M., Ortiz, S., Zambrano, M., Cruz, N., Nastul, V., & Chiriboga, M. (2025). Impacto de las tecnologías digitales en el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de primaria y secundaria. *South Florida Journal of Development*, 6(4), e5108. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-005>
- Barboza, J. R., Huamani, R., Sáenz, E. G., Morales, D. V., & Rojas, M. L. (2023). Innovación educativa en acción: herramientas digitales y su impacto en la motivación de estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1739–1751. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.624>
- Bonilla, M., Mantecón, M., & Lena, J. (2018). Estudiantes Universitarios: prosumidores de recursos digitales y mediáticos en la era de Internet. *Aula Abierta*, 47(3), 319–326. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.319-326>
- Buriticá, W., Fernández, I. & Upegui, E. (2015). Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la Educación Básica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), 58-64. Documento en línea. Disponible <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n1/v12n1a06.pdf>
- Calderón, A. (2023). Hacia una escritura competente: Explorando autores, teorías, dificultades y posibles soluciones en la producción de textos argumentativos y expositivos. *Revista InveCom / ISSN En línea*: 2739-0063, 4(1), 1–19. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.5281/zenodo.8435465>
- Carranza, C. A. (2025). Las competencias investigativas en estudiantes de educación superior. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 13(1), 64-74. Documento en línea. Disponible <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/1297>
- Cassany, D. (2011). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Concepción, Chile: Universidad de Concepción. Documento en línea. Disponible <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Conohuillca, J. & Jessica, R. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1). Documento en línea. Disponible <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v15n1/2223-2516-ridu-15-01-e1209.pdf>

- Chávez, D., Sevillano, L. M., Zumarán, J. E. & Vásquez, J. A. (2025). Prácticas y actitudes en el uso de herramientas digitales en el proceso de escritura en estudiantes universitarios peruanos de administración. *Formación universitaria*, 18(3), 121-134. Documento en línea. Disponible <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000300121>
- Chipantiza, L. E., Benalcázar, D. C. & Riera, M. S. (2025). Gamification in the teaching of argumentative texts. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2389 – 2399. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3837>
- Chimenti, M. & Abusamra, V. (2024). Producción de textos argumentativos en educación secundaria de acuerdo con el desempeño en comprensión: una aproximación psicolingüística. *Revista de Lingüística*. n.º 8 (2) 2024: Q103. Documento en línea. Disponible <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.14034001>
- Garzón, A. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, vol. 16, núm. 1, pp. 132-143. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.14483/16579089.9919>
- Guzmán, Y., Flores, R. & Tirado, F. (2012) La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbrica. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40. Documento en línea. Disponible <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179426856003.pdf>
- Guzmán, Y. & Macías, R. (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. *Revisión de la literatura. Educar*, 56(1), 15-34. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1009>
- Holgueras, A., Guerra, D. & Rosado, N. (2023). La argumentación escrita al inicio de la carrera: Una caracterización metafuncional de las necesidades de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 45(179), 94–112. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60705>
- Lavao, C. M. R. (2025). Producción de textos argumentativos escritos en contextos rurales: Una mirada a las prácticas de enseñanza en el grado noveno. *Ibero Ciencias-Revista Científica y Académica*-ISSN 3072-7197, 4(3), 2155-2183. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a218>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Morán, J., Anguaya, L., Baque, M. y Maliza, W., (2024). Herramientas digitales para fortalecer el proceso de enseñanza en los docentes de bachillerato técnico. 593 Digital Publisher CEIT, 9(2), 941-953. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2388>
- Morán, L. M., Camacho, G. L., & Parreño, J. D. C. (2021). Herramientas digitales y su impacto en el desarrollo del pensamiento divergente. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2860>
- Ochoa, A., Berrezueta, C. & Clerque, M. (2022). Competencias investigativas en estudiantes de educación superior: aproximaciones desde estudiantes de Medicina. 593 Digital Publisher CEIT, 7(4), 312-327. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1425>
- Pérez, C., Pinto, G. & Barrera, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Boletín Redipe*, 10(9), 48-65. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1426>
- Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83–95.

- Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- Quispe, C. & Castro, V. (2022). Impacto del blog en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 93-108. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1071>
- Ramos, A. & Carrión, G. (2021). La producción de textos argumentativos y su vínculo motivacional con el aprendizaje. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(1), 13. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.34070/rif.v9i1.264>
- Risco, E. (2015). Las teorías de la argumentación en el tiempo I: la época fundacional. *Alpha (Osorno)*, (40), 81-93. Documento en línea. Disponible <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000100007>
- Robles, M. D., & Zambrano, J. M. (2025). Aplicación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 29(126), 130-138. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.47460/uct.v29i126.947>
- Rodríguez, E., Acuña, S., Plata, P., Quiroz, A., Ricaldi, P. & Molina, A. (2024). Uso de herramientas digitales en la comprensión de textos en inglés de estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 1929-1940. Documento en línea. Disponible https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13662
- Rojas, B. I., Salas, L. O., Pinedo, M. A., & Vega, C. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la producción de textos en la educación básica. Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 430-443. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.929>
- Sánchez, E. M. (2021). Herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción de textos. *Aula de Encuentro*, 23(2), 31-50. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.6003>
- Saras Zapata, E. (2023). Técnicas e instrumentos de investigación en la actividad investigativa. *Revista Educación*, 21(21), 8-9. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2023.21.458>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Publicado bajo Licencia Creative Commons, 2. Documento en línea. Disponible https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/slx1/modul_3/conectivismo.pdf
- Vargas, J., & Concha, A. (2021). Estrategias de comprensión lectora y producción textos argumentativos en estudiantes estudios generales de una universidad privada – Lima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 14143-14153. Documento en línea. Disponible https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1378
- Vásconez, S. I., Loachamin, M. A., Condor, E. P., Gallegos, A. C., & Robalino, K. L. (2024). Redacción Creativa con uso de herramientas tecnológicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 600-615. Documento en línea. Disponible https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12309
- Veliz-Araujo, S. E. (2023). Influencia de las competencias digitales en la redacción de un artículo científico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 983-1000. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.3041>
- Zambrano, D. & Hoyos, P. (2021). El texto argumentativo y su producción. Las fases del modelo Didactext en la producción de un miniensayo. *Lenguaje y Textos*, (53), 7-17. Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15423>

Zárate, A., & Cabrera Arteaga, D. (2024). La retroalimentación por WhatsApp y el aprendizaje de la escritura argumentativa durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 15(19). Documento en línea. Disponible <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i19.445>