



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

**EL USO DE LAS WEBQUEST PARA LA REDACCIÓN DE
TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER
PERIODO DE LA UNIVERSIDAD CONTINENTAL,
HUANCAYO, 2020**

**PRESENTADA POR
LUY JEAN TIPISMANA MATOS**

**ASESORA
PATRICIA EDITH GUILLEN APARICIO**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN E-LEARNING**

LIMA – PERÚ

2022



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

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

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



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

**EL USO DE LAS WEBQUEST PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN
ESTUDIANTES DE PRIMER PERIODO DE LA UNIVERSIDAD CONTINENTAL,
HUANCAYO, 2020**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN E-LEARNING**

**PRESENTADA POR
LUY JEAN TIPISMANA MATOS**

**ASESORA:
DRA. PATRICIA EDITH GUILLEN APARICIO**

LIMA, PERÚ

2022

**EL USO DE LAS WEBQUEST PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN
ESTUDIANTES DE PRIMER PERIODO DE LA UNIVERSIDAD CONTINENTAL,
HUANCAYO, 2020**

ASESORA Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESORA

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Edwin Barrios Valer

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Ángel Salvatierra Melgar

Mg. Emilio Augusto Rosario Pacahuala

DEDICATORIA

A Marcoadriano, Abril y Sofía, seres maravillosos, hermosos y únicos.

A Maribel, gran mujer que merece mi mayor respeto.

A mis ganas de aprender y de compartir lo que sé con quienes me quieran oír, ver o leer.

AGRADECIMIENTOS

A las personas que han contribuido al proceso y conclusión de esta tesis. A Carla Cubas quien me guio pacientemente para comprender la metodología de investigación. A Héctor Hermoza, por las interminables conversas para afinar el norte de la investigación. A Manuel Ordoñez, por su apoyo en la aplicación de los instrumentos y el uso de la *WebQuest* con sus estudiantes. Muchas gracias de corazón.

ÍNDICE

ASESORA Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	3
1.1. Antecedentes de la Investigación	3
1.2. Bases Teóricas	7
1.2.1. La WebQuest	7
1.2.1.1. Definición	7
1.2.1.2. Origen	10
1.2.1.3. Estructura	11
1.2.1.4. Tipos	17
1.2.1.5. Herramientas	17
1.2.1.6. Diseño de una WebQuest	19
1.2.1.7. Beneficios y Responsabilidades al Usar una WebQuest	21
1.2.2. Redacción de Textos Académicos	24
1.2.2.1. Teorías	24
1.2.2.2. La escritura	30
1.2.2.3. Escritura académica a nivel superior	31
1.2.2.4. Procesos cognitivos al escribir	32
1.2.2.5. Funciones de la escritura	32

1.2.2.6. Redacción de textos académicos	32
1.2.2.7. Tipos de textos académicos	35
1.3. Marco Conceptual	36
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	37
2.1. Formulación de Hipótesis	37
2.1.1. Hipótesis	37
2.1.1.1. Hipótesis General	37
2.1.1.2. Hipótesis Específica	37
2.2. Variables y Definición Operacional	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	39
3.1. Diseño Metodológico	39
3.2. Diseño Muestral	39
3.2.1. Población	39
3.2.2. Muestra	39
3.2.3. Criterios de Selección	40
3.2.3.1. Criterios de Inclusión	40
3.2.3.2. Criterios de Exclusión	40
3.3. Técnicas de Recolección de Datos	40
3.3.1. Descripción del instrumento	40
3.4. Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de la Información	40
3.5. Aspectos Éticos	41
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
4.1. Resultados Descriptivos	42
4.2. Prueba de Hipótesis	48
4.2.1. Prueba de Hipótesis General	48
4.2.2. Prueba de Hipótesis Específica 1	50
4.2.3. Prueba de Hipótesis Específica 2	51
4.2.4. Prueba de Hipótesis Específica 3	53

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	55
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
REFERENCIAS	64
ANEXOS.....	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	38
Tabla 2. Resultados descriptivos de la variable redacción de textos académicos	43
Tabla 3. Resultados descriptivos de la dimensión planificación	44
Tabla 4. Resultados descriptivos de la dimensión redacción final	46
Tabla 5. Resultados descriptivos de la dimensión de revisión.....	47
Tabla 6. Prueba de Wilcoxon para la redacción de textos académicos, pretest y postest ...	49
Tabla 7. Prueba U de Mann Whitney para la redacción de textos académicos, grupo control y experimental.....	49
Tabla 8. Prueba de Wilcoxon para el proceso de planificación, pretest y postest.....	50
Tabla 9. Prueba U de Mann Whitney para el proceso de planificación, grupo control y experimental.....	51
Tabla 10. Prueba de Wilcoxon para el proceso de redacción final, pretest y postest.....	52
Tabla 11. Prueba U de Mann Whitney para el proceso de redacción final, grupo control y experimental	52
Tabla 12. Prueba de Wilcoxon para el proceso de revisión, pretest y postest	53
Tabla 13. Prueba U de Mann Whitney para el proceso de revisión, grupo control y experimental	54
Tabla 14. Matriz de consistencia	75
Tabla 15. Instrumento de recopilación de datos / Guía de redacción [previa y posterior]	79
Tabla 16. Estructura de capacitación	81
Tabla 17. Variable dependiente. Redacción de textos académicos 1	84
Tabla 18. Variable dependiente. Redacción de textos académicos 2.....	87
Tabla 19. Variable dependiente. Redacción de textos académicos 3.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados estadísticos de la variable redacción de textos académicos	43
Figura 2. Resultados estadísticos de la dimensión planificación	44
Figura 3. Resultados estadísticos de la dimensión redacción final	46
Figura 4. Resultados estadísticos de la dimensión revisión.....	48

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo determinar en qué medida el uso de una *WebQuest* influye en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Los resultados fueron que, en cuanto a la variable dependiente redacción de textos académicos, con una buena orientación y recursos suficientes, el proceso de redacción académica mejora considerablemente; así queda demostrado con cada dimensión [planificación, redacción final y revisión] ya que, después de haber iniciado el proceso con indicadores deficientes, luego de usar la *WebQuest*, pasaron a ubicarse en indicadores de excelencia; es decir, al momento de iniciar la aplicación de las pruebas [pretest] al grupo control y experimental, los estudiantes no estaban capacitados para planificar, ni redactar, mucho menos revisar textos y esto se debía a que carecían de una guía adecuada que los llevara a cumplir con dicho objetivo; sin embargo, después de utilizar la herramienta virtual, los estudiantes del grupo experimental, supieron cómo guiarse en este proceso, llegando incluso a revisar lo que habían escrito antes de publicarlo, y se puntualiza esto, ya que, lograr que se revise lo redactado casi nunca es tomado en cuenta en los procesos de redacción [sea académica o no académica].

Concluyendo que, el uso de una *WebQuest* influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020, potenciando así la investigación universitaria y todo lo que eso representa a futuro en la formación profesional de estos.

Palabras clave: planificación; redacción; revisión; textos académicos; *WebQuest*

THE USE OF THE WEBQUEST FOR THE DRAFTING OF ACADEMIC TEXTS IN FIRST PERIOD STUDENTS OF THE *UNIVERSIDAD CONTINENTAL* OF HUANCAYO, 2020

ABSTRACT

This research aims to determine to what extent the use of a WebQuest influences the writing of academic texts in first-term students at the *Universidad Continental, Huancayo*, 2020. The results were that, regarding the dependent variable writing academic texts With good guidance and sufficient resources, the academic writing process improves considerably; This is demonstrated with each dimension [planning, final writing and review] since, after having started the process with deficient indicators, after using the WebQuest, they were placed in indicators of excellence; that is, at the time of starting the application of the tests [pretest] both to the control group and to the experimental group, the university students were not in the capacity to plan, or write, much less review texts and this was due to the lack of an adequate guide that will lead them to meet this objective; however, after using the virtual tool, the students of the experimental group knew how to guide themselves in this process, even going so far as to review what they had written before publishing it, and this is specified, since, to get what was written almost it is never taken into account in the writing processes [be it academic or non-academic].

Concluding that, the use of a WebQuest significantly influences the writing of academic texts in first-period students at the *Universidad Continental, Huancayo*, 2020, thus enhancing university research and all that that represents in the future in their professional training.

Keywords: academic texts; drafting; planning; review; WebQuest

INTRODUCCIÓN

La redacción de trabajos académicos es una gran dificultad en las universidades, lo que puede generar defectos en el proceso educativo. El nivel académico de los estudiantes, cuando llegan a un aula universitaria es básico y, en muchos casos, las deficiencias son impactantes porque ni siquiera son capaces de distinguir sustantivos de verbos u otras categorías gramaticales; por lo tanto, el rendimiento académico general es bajo, lo que resulta en la poca capacidad para lograr objetivos profesionales adecuados. y, muchas veces no se toma en cuenta el valor que pueden tener las herramientas virtuales en la mejora de dicha falencia.

Es por lo que se planteó el problema ¿en qué medida el uso de una *WebQuest* influye en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020?, teniendo como objetivo principal determinar en qué medida el uso de una *WebQuest* influye en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020, donde se tiene la hipótesis: el uso de una *WebQuest* influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

La importancia de la investigación radica en que se está probando una herramienta que mejorará la escritura de los estudiantes universitarios y, como parte de la capacitación universitaria, tendrá un impacto en la mejora de su rendimiento académico, lo que significa que el proceso de investigación en la universidad será efectivo. La principal limitación en esta investigación fue la no conectividad de algunos estudiantes que no pudieron acceder a Internet para utilizar la herramienta en cuestión lo que pudo afectar la validez de la herramienta; sin embargo, esto se presentó solo en un pequeño grupo de estudiantes, ya que la mayoría de ellos logró conectarse sin dificultad para utilizar la *WebQuest* y cada uno de los componentes ahí compartidos.

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y de nivel cuasiexperimental. Los instrumentos utilizados fueron guías de redacción [previa y posterior],

se utilizaron guías de redacción como instrumento, la población estuvo compuesta por estudiantes universitarios del primer semestre, con un total de 766 estudiantes, de este bloque de estudiantes se extrajo al grupo control y experimental quienes estuvieron conformados por 68 estudiantes cada uno.

El presente trabajo de investigación se divide en los subsiguientes capítulos:

En el Capítulo I se encuentran los antecedentes, las bases teóricas y el marco conceptual, como parte del marco teórico.

El Capítulo II muestra la enunciación de hipótesis y variables con su respectiva definición operacional.

El Capítulo III presenta la metodología de la investigación con el diseño metodológico y muestral, las técnicas de recolección de datos, técnicas estadísticas para procesar la información y los aspectos éticos.

El Capítulo IV presenta los resultados descriptivos y la prueba de hipótesis.

En el Capítulo V se encuentra la discusión de resultados.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, las fuentes de información y los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la Investigación

Sánchez (2017). «*El uso de la WebQuest y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la facultad de Ingeniería de Sistemas de la universidad Alas Peruanas, Sede Chosica, 2015*». Esta investigación planteó el objetivo de establecer la relación existente de la *WebQuest* con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de dicha universidad. El diseño metodológico de investigación utilizado fue el correlacional. Los resultados obtenidos encuentran una relación significativa entre la utilización de *WebQuest* para el aprendizaje del Inglés en estudiantes de la universidad mencionada, ya que el grado de correlación entre las variables es fuerte donde, el coeficiente de Spearman llegó a 0,837, lo que indica una considerable correlación positiva.

Mancilla (2015). «*Uso de la WebQuest y su influencia en el aprendizaje de Informática II en un grupo de estudiantes del segundo ciclo de estudios básicos complementarios de la universidad Norbert Wiener en el año 2014*». El objetivo de esta investigación, desde un proceso personal, fue el de evaluar cómo el uso de la *WebQuest* afecta el aprendizaje de los cursos de Ciencias de la Computación II, utilizando los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a Internet, para mejorar su motivación para aprender. La metodología fue cuantitativa, explicativa y cuasiexperimental. Los resultados muestran que después de la aplicación de *WebQuest*, tiene un efecto beneficioso en el aprendizaje colaborativo de las asignaturas de Informática II. Para probar la hipótesis, se aplicaron estadísticas según T de

Student, antes y después de la prueba, ajustadas al 95.0%, y con un nivel de significancia de 5%. Los estudios comparativos han demostrado que WebQuest tiene un efecto beneficioso en el estudio de Informática II. Siempre que se pueda implementar bajo la estrategia docente; en términos sencillos, propicia la iniciativa y la capacidad investigadora de los estudiantes.

Vásquez (2015). «*Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2014*». Con el objetivo de comprobar la influencia del taller de intervención en la forma de expresión escrita, para los alumnos del segundo semestre de dicha universidad. Proponiendo ocho reuniones de aprendizaje y un manual para la redacción de trabajos académicos, que se pueden utilizar para determinar las características, naturaleza y métodos de los trabajos académicos, preparar planes de redacción y redactar trabajos de argumentación. La investigación fue de tipo experimental, con diseño cuasiexperimental. Luego del taller de introducción al texto académico, el 96.7% de los estudiantes del grupo experimental mejoró mucho su capacidad para identificar las características, métodos y propiedades del texto; en el taller de proceso, el 98.4% de ellos logró elaborar el texto a través de un plan de redacción; en el taller de edición, el 81,7% de las personas redactó correctamente un artículo argumentativo.

Carneiro (2019). «*Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana*». El objetivo general de la investigación fue incorporar estrategias metacognitivas en las actividades de enseñanza de R3 para mejorar la capacidad de escribir explicaciones causales. El diseño metodológico fue cualitativo, buscando realizar investigaciones desde la práctica docente para mejorar el efecto de aprendizaje, no solo para estudiar, sino en beneficio del curso seleccionado, porque ser una asignatura amplia y estandarizada. Los resultados muestran que la secuencia de enseñanza innovadora trae algunas dificultades tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. Están relacionados con habilidades, como la síntesis de información de

diferentes fuentes y la inferencia de consecuencias y habilidades como la precisión del vocabulario. En cuanto a las estrategias metacognitivas, estas suelen ser evaluadas positivamente por los estudiantes y, sin duda, ayudan a cultivar la comprensión sobre las tareas realizadas y su propósito. Esto se demuestra en la evaluación de salida, que evalúa el desarrollo de la capacidad explicativa y el nivel de transferencia del aprendizaje a nuevas tareas. Además, se encontraron textos adecuados al contexto y las intenciones de comunicación explicativa.

Torres (2018). «*El uso de la WebQuest en procesos de enseñanza combinada [Blended learning] en la carrera de licenciado en contaduría*». El objetivo fue medir el nivel de adaptación a medios digitales en el proceso de combinación de la enseñanza [*blended learning*] a través de la unidad didáctica *WebQuest*, que llevará a una nueva implicación de los estudiantes con su aprendizaje debido a que tendrán que interactuar de manera cooperativa con sus compañeros, con la ventaja de que podrán llevar a cabo sus actividades desde de una computadora en casa, se contará con el apoyo del docente en el tiempo que se asigne para dichas consultas. El diseño metodológico de la investigación fue de enfoque triangular, que representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, donde se involucran la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusiones conjuntas para profundizar el entendimiento. El instrumento utilizado fue el cuestionario con tres secciones, preguntas de control, preguntas relacionadas a la modalidad combinada *blended learning* y, preguntas sobre la unidad didáctica *WebQuest*. Los resultados obtenidos fueron generar un constructo inicial de Expectativa de Resultado ER1, ER2 y ER3, los estudiantes participantes han dado puntuaciones favorables de la utilización de herramientas en línea. En el segundo constructo de Expectativa de Esfuerzo en (EE1) se obtienen porcentajes de 42.04% y 28.32% que están en desacuerdo sobre la dificultad de aprender a utilizar las herramientas en línea. El tercer constructo de Influencia Social revela que las personas que utilizan sistemas educativos en línea tienen mayor ventaja. Para el último constructo que se relaciona con las instalaciones e infraestructura de

la universidad para utilización de sistemas en línea, no creen tener las instalaciones adecuadas, y no creen contar con asesoría sobre el uso de herramientas en línea.

Rivera (2009). «*Evaluación de las WebQuest como herramientas didácticas en la Educación Superior*». El objetivo fue suscitar el uso de WebQuest como un recurso de enseñanza en el aula de educación superior. También como estrategias de formación para que profesores y alumnos utilicen Internet correctamente. Se definió el diseño metodológico a través de la investigación-acción como un modelo dentro de un paradigma cualitativo, que se dedica a observar y estudiar una determinada situación social de forma reflexiva y participativa con el fin de optimizarla. Los resultados obtenidos se basan en datos cualitativos y cuantitativos que permiten dar respuesta a la hipótesis planteada. Por lo tanto, la WebQuest diseñada por los profesores facilita el aprendizaje de los estudiantes. El maestro sabe poco sobre el concepto único de WebQuest y el diseño instructivo, pero, incluso si no hay entrenamiento docente para usar WebQuest, una gran cantidad de profesores también pueden realizar tareas relacionadas con el diseño de esta. Una vez recibida la formación necesaria, los profesores pueden utilizar WebQuest como una herramienta de enseñanza en la práctica docente. Valorar satisfactoriamente el uso de WebQuest como parte del método de enseñanza en la docencia universitaria entre los estudiantes y mejorar el rendimiento de las asignaturas.

Valverde (2016). «*El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*». El objetivo fue desarrollar habilidades de redacción académica de estudiantes de educación primaria a través del uso estratégico de medios digitales adecuados, mejorando así la calidad de su formación inicial en la doble vertiente de la docencia universitaria y profesional. En cuanto al diseño metodológico, esta investigación se posiciona sobre el paradigma sociocrítico ya que se aproxima a un fenómeno educativo real que ocurre entre el alumnado universitario —como lo es la problemática concerniente a la falta de dominios en las competencias en escritura académica y digital— para su estudio y transformación desde la práctica educativa —circunstancia que se afronta a través de una intervención didáctica personalizada a las necesidades y demandas de los

participantes. En consonancia con este posicionamiento se valida el modelo didáctico diseñado a través de una metodología cualitativa-interpretativa fundamentada en la investigación-acción. Los resultados obtenidos mediante el uso de diversas herramientas cuantitativas y cualitativas muestran que una vez finalizada la investigación, los estudiantes tendrán una mejor comprensión de la escritura académica: textos más coherentes, cohesionados y apropiados; adheridos de mejor modo a las normas APA; en consonancia con los requisitos que ahí se piden.

Del Pozo (2017). «*La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE*». El objetivo fue investigar el manejo actual de las habilidades de expresión escrita, según el manual E / LE y la integración de recursos electrónicos en esta habilidad. El diseño metodológico incluye lo analítico, cuantitativo y cualitativo. Resultando que, estas herramientas carecen de presencia en la redacción de textos. Asimismo, se estudiaron los principales roles en el aula, el cómo los alumnos perciben los recursos digitales en los trabajos escritos, y cómo los instructores de este aprendizaje, los docentes, los gestionan e integran en estas tareas. Después de una reflexión profunda, esta investigación presenta sugerencias sobre cómo implementar recursos digitales en trabajos escritos. Se cree que estas actividades pueden complementar el manual actual o cualquier material didáctico. Asimismo, para aquellos profesores que no hayan integrado el uso de recursos electrónicos en su labor docente y desarrollen métodos nuevos y diversificados, esto les resultará útil o instructivo, métodos que se incluirán en los futuros manuales en español como un idioma extranjero.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. La WebQuest

La *WebQuest* es una actividad que se orienta a la investigación, teniendo como base fuentes de información provenientes de Internet. Según Mancilla (2015), estas actividades siguen una estructura guiada y bien organizada, propuesta por un docente facilitador o guía. Y para Cahuana (2018), estas dos formas de entender una *WebQuest* es circunstancial para el desarrollo de esta, ya que, la considera como una actividad donde es factible de utilizar

insumos de Internet, y también como una estructura posible de ser perfeccionada todo el tiempo; todo esto a favor de los usuarios interesados. Entonces los estudiantes logran un proceso de aprendizaje mejor elaborado, contribuyendo con el proceso de formación eficazmente (Torres, 2018 y Pérez, 2006).

Las *WebQuest* tienen como premisa principal dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ahorrando tiempo y esfuerzo, esto debido al hecho de que estas ya cuentan con información previamente seleccionada por el docente-guía, esto permite a los estudiantes enfocarse en el proceso de análisis, síntesis y evaluación. Estas tienen una estructura ordenada que permite a los estudiantes tener claridad del objetivo propuesto, la tarea por realizar y las fuentes donde encontrarán la información confiable y pertinente. Por lo que, según Mancilla (2015), las *WebQuest* permiten un trabajo colaborativo, con manejo de responsabilidades, logrando la mejora de habilidades cognitivas trascendentales y con capacidad de transformar la información a favor del proceso adecuado de aprendizaje. Entonces, estas forman parte de las metodologías de aprendizaje didáctico centrado en el estudiante y el manejo adecuado de TIC.

De acuerdo con Meléndez (2013) y Mediavilla (2017), la *WebQuest* es considerada una metodología de enseñanza-aprendizaje donde el docente es el organizador de la información que se va a compartir con los estudiantes, donde estos generan un proceso de búsqueda guiada para poder dar solución a un determinado problema u objetivo planteado. Para que el proceso se complemente, se realiza la actividad de manera cooperativa logrando resultados con postura crítica, analítica y reflexiva; todo esto, a través de una página web creada especialmente para el cumplimiento de dicha actividad.

Dodge (2008) afirma que, una *WebQuest* cumple la función de facilitar y dinamizar los procesos de aprendizaje, haciendo que los estudiantes utilicen mejor su tiempo revisando información confiable y adecuada, en vez de dilatar el tiempo buscando información posiblemente dudosa y poco confiable. De este modo se contribuye con el desarrollo del pensamiento a través del análisis, la síntesis y la evaluación.

Una *WebQuest* es una secuencia de actividades, organizada de tal forma que se adapte a los tiempos del estudiante, donde puede establecer un plan de modo individual y también trabajar de manera cooperativa; para ello, utiliza recursos existentes en Internet, que le permite desarrollar sus habilidades de interpretación de información. Y, al ser cooperativo, cada integrante se hace responsable de una parte del trabajo en aras de cumplir con el objetivo central; para ello es importante señalar el rol del estudiante como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje (Barba y Capellá, 2003; Meléndez, 2013; Rasines, 2018).

Para Rasines (2018) las *WebQuest* están enmarcadas dentro de un proceso constructivista, esto por su capacidad de desarrollar los procesos mentales a un nivel superior y porque se promueve el pensamiento crítico. Además, existe la posibilidad de trabajar en equipo de manera cooperativa, y se tiende a potenciar la información a favor de otro bloque de personas que así lo necesiten o cualquier cibernauta interesado en el tema tratado (Area, 2004 y Rocu, 2016).

De acuerdo con Argote *et al.* (s. f.), la *WebQuest* es un recurso educativo que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes y ayuda a organizar la información a los docentes; todo esto, en un ambiente enriquecedor para todos los involucrados en el proceso educativo [escuela y familia]. Este recurso ayuda al estudiante a acercarse eficazmente a la realidad circundante, potenciando las competencias básicas primero y complejas después. Esta técnica se fundamenta en el aprendizaje constructivista y la metodología colaborativa, que hasta el momento tiene mucha acogida en los niveles de inicial, primario y secundario; sin embargo, su uso a nivel universitario también está dando frutos interesantes, gracias al apoyo de entornos virtuales diversos; recordando que el centro de todo esto es potenciar las competencias de alto nivel en estudiantes que se transforman en el centro de la secuencia de enseñanza y de aprendizaje, mientras que el docente se convierte en un importante promotor de averiguación de datos (Holgado, 2010).

Una *WebQuest* es un arquetipo de unidad didáctica que reúne enlaces desde la *World Wide Web*. A partir de esto, se presenta a los estudiantes un escenario adecuado, amigable y fácil de entender para realizar una tarea [objetivo central de la *WebQuest*]; convirtiéndose

esta en un problema que necesita solución o un proyecto de investigación donde se potencie la metodología de investigación en los estudiantes. Logrando autonomía y búsqueda de soluciones originales, innovadoras y, obviamente, propias de los estudiantes (Yoder, 2005).

1.2.1.1. Origen. Sánchez (2017) y Mancilla (2015) afirman que, los primeros en desarrollar una *WebQuest* fueron Dodge y March en 1995, en la Universidad San Diego; luego, Dodge creó una página en Internet que popularizó aún más el término en cuestión. Mientras que March, a partir de lo indagado por Dodge, logró sistematizar la información y creó la primera *WebQuest* denominada «*Searching to China*», esto fue el inicio de muchas actividades concretas que sirven para generar proyectos de aprendizaje con estudiantes de diferentes edades.

Las *WebQuest* empezaron a tener presencia en las redes desde casi el momento de su aparición, para ello, Dodge siempre ha planificado su crecimiento desde un principio básico que consiste en compartir el proyecto deliberadamente, logrando así innovar permanentemente gracias a los aportes de todos aquellos con quienes se ha compartido (Pérez, 2006).

Cabe recalcar que la palabra *WebQuest*, llevada al castellano significa «búsqueda en la web» que es lo que básicamente ocurre con esta actividad para apoderarse de la información. Esto se deduce a partir de los dos términos que la componen: *web* = *web*, *quest* = *búsqueda*.

La *WebQuest* apareció de casualidad como muchas otras cosas, su creador estaba preparando el contenido de una asignatura que tenía a cargo, donde iba a utilizar el software *Arquetipo* y al no contar con el software en mención, decidió estructurar la información de tal manera que sus estudiantes pudieran trabajar en equipo, revisando información previamente buscada y corroborada. Entonces, lo que quedaba por hacer era integrar la información de manera organizada para decidir si era factible el uso de *Arquetipo*; esta experiencia resultó gratificante tanto para el docente como para los estudiantes (Alcántara, 2007).

1.2.1.2. Estructura. Según Sánchez (2017) la estructura de una *WebQuest* depende de lo que el docente tiene que buscar en la red, esta estructura podría estar planteada de la siguiente manera:

- Identificar ideas.
- Búsqueda en la web.
- Planteamiento de interrogantes relacionadas a la búsqueda en la Web.
- Elaboración de hojas de trabajo alojadas en la red.

Al tener la secuencia clara, ahora sí se puede mencionar la estructura que debe tener una *WebQuest*, y esta es, según Sánchez (2017) y Mancilla (2015), a partir de lo estudiado en Dodge y March:

A) Introducción. En esta fase se presenta a los estudiantes el tema que se va a tratar [tema o elemento motivador, definición de contexto], generando expectativa e interés en la importancia que tiene desarrollar tal temática. Puede organizarse tomando en cuenta la pregunta:

- ¿Qué interrogantes responderán los alumnos?

La introducción está pensada para proporcionar al estudiante información básica, que logre orientarlos e interesarlos en la actividad, todo esto tomando en cuenta los diferentes recursos con que se contará y acercando la información de modo adecuado y ameno. También se debe considerar la relevancia que va a tener el tema en cuestión para ellos. Por lo que una introducción práctica y oportuna incluye:

- Información precisa del tema a tratar.
- Información significativa para el estudiante.
- Adición de información de refuerzo: noticias relevantes, estadísticas, ejemplos contextualizados con el entorno inmediato del estudiante y del tema.
- Acercamiento al objetivo a alcanzar con el uso y desarrollo de la *WebQuest*.

B) Tarea. En esta fase se presenta a los estudiantes el resultado a lograr, especificando qué es lo que se entrega y pueden ser: informes, redacción de textos académicos, presentaciones audiovisuales, creación de una página web u otras cosas

[trabajo final: contenidos y formato]. Dodge organizó los tipos de tarea del siguiente modo (Sánchez, 2017, pp. 35-36):

- ✓ Tarea de reproducción (repetición)
- ✓ Tarea de compilación (recopilación)
- ✓ Tarea de enigma (misterio)
- ✓ Tarea periodística
- ✓ Tarea de delineación (diseño)
- ✓ Tarea de productos creativos
- ✓ Tarea para construcción de consentimiento (consenso)
- ✓ Tarea de sugestión (persuasión)
- ✓ Tarea de autogobierno (autoconocimiento)
- ✓ Tarea razonada (analítica)
- ✓ Tarea de emisión de juicios
- ✓ Tarea científica

Puede organizarse tomando en cuenta las preguntas:

- ¿Qué tarea realizará el estudiante?
- ¿Se necesita de análisis y síntesis?

En esta fase se encuentra la explicación de lo que el estudiante tiene que lograr procesando y transformando información pertinente. Se debe tener claridad en el tema, el tiempo destinado a la ejecución de las diligencias y el estado de profundidad a lograr.

En cuanto a las tareas, Meléndez (2013) agrega:

- ✓ **Tareas de repetición:** para potenciar este tipo de tareas, se deben evitar las preguntas como ¿qué es...?, ¿cuándo fue...?, ¿dónde está...?, u otras parecidas que tengan el corte de buscar información con el perfil de «copiar y pegar», la intención es lograr que los estudiantes generen procesos cognitivos interesantes y no una respuesta rápida sin posibilidad de análisis de esta.
- ✓ **Tareas de recopilación:** como su nombre lo dice, se trata de compilar, seleccionar o recopilar información de un tema específico, para luego ubicarlo en un formato

determinado, de este modo, se le da valor agregado a este tipo de tarea; ya que, la información recopilada se ha de encontrar en diferentes formatos y estilos, y la actividad del estudiante es analizar, encontrar y utilizar un formato adecuado para unificar la información recopilada; este formato puede ser una línea de tiempo, un informe, ensayo, monografía, presentación en diapositivas, uso de algún organizador del conocimiento o cualquiera de los formatos que mejor se adapte a lo que requiere la información ya contextualizada.

- ✓ **Tareas de misterio:** la intención aquí es generar el interés a través de información que amerite una búsqueda casi detectivesca, el nivel de misterio a emplear va a depender de la edad de los estudiantes, cuanto más mayores [grupos universitarios] más complejo y enrevesado debería ser [sin perder la posibilidad lúdica e intrigante, pero académica a la vez].
- ✓ **Tareas periodísticas:** con esta, se intenta desarrollar la capacidad de contrastar información para poder generar un apreciación crítica más sólida y eficaz, potenciando la precisión de lo que ha encontrado en su proceso investigativo, profundizando los procesos de comprensión, evaluando sus propios juicios para evitar caer en sesgos que dañen la objetividad del proceso de investigación del tema tratado.
- ✓ **Tareas de diseño:** este tipo de tareas ayuda a concretar proyectos que, de otro modo, solo quedarían en el «papel» como meras buenas intenciones; ya que, no es lo mismo describir cómo podría solucionarse un problema específico que plantear, planificar y diseñar un plan en sí, llevándolo a la práctica, haciendo que muchos se involucren en la experiencia con dicha actividad [simulacros] y cuando suceda el hecho en sí, ya todos estarían preparados. Entonces, esta tarea pretende que los estudiantes creen un producto tangible, generen un plan de acción viable para beneficio de muchos alrededor de los involucrados en el proceso de aprendizaje o más allá de este primer círculo [familia, barrio, ciudad].
- ✓ **Tareas de productos creativos:** esta tarea puede estar fusionada o sería la consecución de la anterior [tareas de diseño], ya que, una vez creado determinado prototipo de «algo»,

se puede mejorar la presentación de este, utilizando la originalidad y la creatividad en este proceso [innovación en la presentación].

- ✓ **Tareas para la construcción de consenso:** este tipo de tarea pretende entrenar a los estudiantes en la capacidad de debate, de atender ideas controversiales y llegar a un acuerdo a partir de estas. Para construir consenso se debe involucrar a los estudiantes en la revisión y análisis de diversas fuentes de información y, a partir de eso, empezar a generar opinión, que al ser un trabajo cooperativo, surgirán diversas opiniones y, para ser capaz de apoyarlas, se deben enriquecer tales perspectivas con hechos reales; posteriormente, se ha de formular un informe específico destinado a un público y esto se puede realizar a través de debates, comunicación con algún grupo de poder [empresas privadas o públicas, municipios, medios de comunicación convencionales o no convencionales, ONG u otros que puedan estar vinculados al tema controversial en sí].
- ✓ **Tareas de persuasión:** se busca potenciar las capacidades argumentativas de los estudiantes, este tipo de tarea está vinculada a la anterior [tareas para la construcción de consenso] donde el objetivo central sería persuadir a una determinada audiencia sobre algún punto de vista, buscando a través de esto un consenso o un punto de vista más crítico respecto a la temática controversial estudiada, de igual modo que la anterior, se puede lograr a través de un foro de debate, una editorial publicada en un medio digital o físico [diarios de la localidad] o proyectos de sensibilización [publicación de vídeos en YouTube].
- ✓ **Tareas de autoconocimiento:** aquí se trabajan procesos de metacognición; es decir, con estas actividades el estudiante identifica y analiza cuáles son sus fortalezas y limitaciones al momento de enfrentar una problemática académica o vivencial.
- ✓ **Tareas analíticas:** aquí prima la inducción al análisis de una determinada situación y a partir de ello formular juicios de valor.
- ✓ **Tareas de emisión de un juicio:** estas tareas pasan por varios procesos; primero, la revisión de información confiable y verificable; luego, se propicia el análisis y la

clasificación de dicha información; finalmente, se formula el juicio de valor. De este modo se pretende entrenar a los estudiantes en la toma de decisiones.

- ✓ **Tareas científicas:** estas tareas son más complejas y ameritan ser realizadas bajo la metodología de investigación como tal; es decir, observar, hipotetizar, experimentar, analizar resultados obtenidos, generar conclusiones para validar o negar las hipótesis planteadas.

C) Proceso. En esta fase se debe detallar cada paso a seguir para el cumplimiento de la tarea, describiendo cada momento de manera precisa y eficaz. Aquí se puede desglosar la tarea en subactividades que conlleven al cumplimiento de aquella [organización del trabajo, actividades por realizar]. Puede organizarse tomando en cuenta las preguntas:

- ¿Establece cada paso que debe realizar el estudiante?
- ¿Existen actividades diversas?
- ¿Existen puntos de vista variados?

La descripción no debe abundar en explicaciones, al contrario, debe ser precisa, directa y fácil de entender para los estudiantes, es como presentar un esquema numérico, un índice, una hoja de ruta para que el estudiante no se pierda en el proceso. Al organizar la información en subtareas se está propiciando el uso de diferentes competencias y habilidades como parte del reto del estudiante. De este modo, se fragmentan las actividades para que el camino hacia el objetivo mayor sea más dinámico y fácil de alcanzar.

D) Recursos. En esta parte de la estructura se tiene el listado de direcciones web que el docente ha buscado y recopilado desde la perspectiva de alguien que domina el tema y conoce los enlaces que direccionen a los estudiantes a información confiable [direcciones web de apoyo]. De este modo, se evita que estos estén navegando a la deriva por la Web. Cabe agregar que estos recursos, en su mayoría, están en Internet, accediendo a ellas a través de enlaces [*links*]; sin embargo, estos recursos también pueden estar alojados en repositorios locales [archivos adjuntos] que el docente comparte organizadamente con ellos.

Este listado de direcciones web debe estar adecuadamente organizado [según prioridad, temática o secuencia que amerite alcanzar el objetivo mayor]. Los recursos

compartidos deben guardar estricta coherencia con el objetivo a alcanzar [pertinencia], la información debe ser interesante y acorde al desempeño que se pretende lograr [significativa], debe existir regulación entre las edades y capacidad cognitiva con relación al propósito a alcanzar [nivel de complejidad]; el recurso, al ser planteado por el docente debe ser fácil de encontrar, con páginas activas, vigentes, confiables y verificables [accesibilidad].

E) Evaluación. En esta fase se comparten los modos en los que se va a evaluar la tarea entregada por los estudiantes; pueden ser listas de cotejo, rúbricas de evaluación u otros instrumentos convenientes al tipo de tarea planificada [criterios de evaluación]. Los criterios deberán ser precisos, adecuados, contextualizados, sólidos y justos; para ello, se ha de elaborar estos instrumentos también de manera cooperativa [equipo de docentes]; es decir, los instrumentos de evaluación deben servir como parte del diagnóstico para tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y no para medir cuantitativamente la participación del estudiante a través de una calificación numérica [notas de 0 a 20]; por el contrario, esta evaluación debe reunir la verificación del logro de competencias sobre todo a nivel experiencial y colaborativo.

Incluso se pueden crear evaluaciones para verificar el proceso de cada subtarea, validando o redefiniendo la metodología propuesta por el docente. Y para que el estudiante tenga conocimiento del proceso como tal, se han de plantear rúbricas de evaluación pertinentes con los indicadores precisos; rúbricas compartidas con los estudiantes, desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje [transparencia de calificación], así, el estudiante también conoce cómo y por qué se le está evaluando de esa manera y qué puede hacer para que el producto a conseguir siempre esté en el rubro de «suficiente» o «logrado» [indicador en la rúbrica].

F) Conclusión. En esta última parte se hace una síntesis de la experiencia lograda, animando a los aprendices a generar análisis al momento de la fase de aprendizaje del que han sido parte. De este modo, se deja la base para un próximo trabajo de investigación a través de una *WebQuest*. Puede organizarse tomando en cuenta las preguntas:

- ¿Qué se aprendió?

- ¿Cómo se puede mejorar el resultado?

Esta última parte debe servir para que futuros estudiantes tengan mayores herramientas a su favor al momento de sus procesos de aprendizaje; así también, se evita que los resultados obtenidos gracias a la *WebQuest* queden como una simple tarea hecha y se pueda compartir exponencialmente sus resultados con otros cibernautas interesados en la temática.

1.2.1.3. Tipos. Para Sánchez (2017) existen muchos tipos de *WebQuest*, de los cuales se han de mencionar tres: la *WebQuest* a corto plazo, la de largo plazo y las *miniquest*.

A) *WebQuest* a corto plazo. Son aquellas que están diseñadas para ser desarrolladas en una, dos o hasta en tres jornadas académicas; ya que su intención es integrar conocimientos de un apartado en concreto.

B) *WebQuest* a largo plazo. Aquí se integran actividades de mayor aliento, una semana o hasta un mes de actividades académicas; por lo que, se planifica una mayor cantidad de tareas o la tarea se hace más compleja y diversificada, la entrega del producto final puede ser la redacción de un texto académico, un informe o una presentación audiovisual.

C) *Miniquest*. En este formato solo se consideran tres elementos: introducción, tarea y producto; está hecha para ser desarrollada en una sola sesión de clases. Se suele utilizar para introducir al estudiante en este tipo de actividades o para que el docente vaya almacenando experiencia y ya luego aventurarse a realizar una *WebQuest* de largo plazo.

1.2.1.4. Herramientas. Las herramientas que pueden ayudar a la realización de una *WebQuest* pueden ser diversas, más aún si se toma en cuenta que la actividad ha de ser colaborativa; entonces, se utilizan mapas mentales o conceptuales u otro tipo de organizador del conocimiento, que ayuden a organizar la información de modo síncrono o asíncrono. Todo esto organizado dentro de una plataforma que puede ser una página web, un *site* o un aula virtual (*Ídem*).

A) *Herramientas asincrónicas.* Entre este tipo de herramientas se pueden considerar a los foros, correo electrónico u otros similares donde el estudiante pueda

participar desde cualquier espacio geográfico y en cualquier momento, cumpliendo con los procesos y los plazos que tiene la actividad a realizar. A continuación se mencionan algunas de estas herramientas asíncronas que están hechas como soporte para el proceso de aprendizaje y cumplimiento de actividades del alumno (*Idem*).

- ✓ **Página web:** definitivamente, es una de las poderosas herramientas para tener en cuenta en este proceso, por su capacidad de transmisión de información de manera fluida y rápida. El formato estándar de una página web es <http://www...>
- ✓ **Correo electrónico:** esta aplicación está muy popularizada, ya que permite el intercambio de mensajes de manera fluida, permitiendo intercambiar información que va más allá del simple mensaje; es decir, archivos adjuntos, enlaces a páginas u otras cosas más. Su formación estándar es username@hostname, el más popular en América Latina es el servidor de Google: Gmail [username@gmail.com].
- ✓ **Buscadores:** los motores de búsqueda son los buscadores donde los usuarios consultan la existencia de determinada información de su interés. En estos se introduce una palabra clave o una frase que remite en un listado de enlaces de páginas web con la temática en cuestión.
- ✓ **Enlaces en Internet:** son los links que tienen integrada información variada que puede ser confiable o no; en entornos educativos sucede que una búsqueda indiscriminada puede ser poco fructífera y hasta desalentadora; sin embargo, si estos enlaces los genera un docente conocedor de la plataforma y del tema en cuestión hace que la búsqueda sea adecuada y eficaz.
- ✓ **Mensajería:** la mensajería se refiere a la capacidad de intercambiar información de modo instantáneo entre dos o más personas, el mensaje compartido va más allá del texto simple, ya que también se pueden intercambiar fotografías, audios, vídeos y otro tipo de archivos. Esto se puede lograr a través de *Messenger*, *Instagram* u otros, pero la herramienta más usada en estos momentos es la mensajería a través de *WhatsApp*, por su versatilidad y eficacia en el intercambio de información.

- ✓ **Foro virtual:** un foro virtual favorece la comunicación de todos los participantes, dentro de un espacio de aprendizaje colectivo; esto se logra gracias a la interrelaciones producidas alrededor de un eje temático en particular.
- ✓ **Blog:** los blog son repositorios de información que son actualizados periódicamente, donde se puede encontrar información especializada sobre algún tema en particular, esta información le puede pertenecer a uno o más autores; sin embargo, son pocos los *blogs* donde se puede encontrar información debidamente citada; es decir, la mayoría carece de la rigurosidad que debe tener una información académica.
- ✓ **Videoconferencias:** las videoconferencias se han convertido en una herramienta poderosa para adquirir información sobre cualquier tema que se pretenda buscar; muchas de estas videoconferencias están grabadas y alojadas en espacios que permiten revisarlas en los momentos que se deseen: la mayor parte de esta información está alojada en servidores como *YouTube* o *Vimeo*.

B) Herramientas sincrónicas

- ✓ **Chat:** esta herramienta permite conversar e intercambiar información de manera directa, aunque la lentitud que puede generar el estar redactando dio pase a otras herramientas más dinámicas.
- ✓ **Videoconferencia:** entre las herramientas síncronas más usadas tenemos a las videoconferencias, y estas se pueden realizar desde un dispositivo móvil, una laptop o una PC. Entre las plataformas que permiten estas conferencias tenemos a *WhatsApp* como la más directa y también la más usada, ya que permite una reunión de audio o vídeo de hasta 8 personas; para reuniones mayores es posible utilizar los servicios de *Zoom*. *Skype*, *JoinUs* y también *Google Meet* que permiten reuniones con una gran cantidad de personas [más de 50 personas].

1.2.1.5. Diseño de una WebQuest. Al inicio de todo se debe proceder con la planificación, entonces, en un documento de Word, se puede estar esbozando la estructura y el contenido de la *WebQuest*. Lo primero que hay que esbozar es el contenido de la introducción, y a partir de esto seguir con el resto del contenido. Dodge organizó una

propuesta de diseño, pero al no escribir un libro al respecto, sus propuestas siempre han sido interpretadas por muchos, en este caso se utiliza la propuesta de Eduteka (2005) como punto de partida del diseño y se fortalece con los aportes de Meléndez (2013).

La propuesta planteada no tiene por qué ser lineal, tiene que estar presta a desarrollar mejoras [flexibilidad] y modificar el contenido las veces que sean necesarias. Se ha de poner mayor énfasis en la creación del diseño y de la tarea como tal por ser los puntos más complejos, y a la vez, son los más importantes en todo el proceso. March (1998) en Eduteka (2005) plantea que se debe proceder con un proceso de exploración previo a través de lluvia de ideas, identificación de incongruencias en el tema planteado, y un inventario de recursos que afiance el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Este diseño presenta la información pensando en el éxito de esta, y se ha de lograr procurando la adecuada organización de la información [fuentes confiables y verificables] y contextualizando a los intereses y necesidades de los aprendices [aprendizaje significativo]. También se tiene que buscar el modo de involucrar al estudiante en este proceso [creatividad y persuasión].

Entonces según Eduteka (2005) y Meléndez (2013) se ha de proceder con la selección del siguiente modo:

A) Tópico adecuado. El tópico o el tema por plantear debe estar acorde con lo que se ha planificado en el currículo nacional. Se ha de poner énfasis en temas donde los resultados no sean tan buenos o donde se necesite fortalecer, el tópico elegido debe ser buscado fácilmente en Internet [o contar con material alternativo para compartir con los estudiantes], debe ayudar a fortalecer y potenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

B) Diseño gráfico. Es la posibilidad que se tiene de elegir una plantilla donde sea factible manipular, reordenar o modificar las lecciones propuestas, se pueden utilizar plantillas preestablecidas de Internet o crear una propia teniendo en cuenta los intereses del creador de la *WebQuest* [el segundo caso es tan factible como el primero, no amerita más que intuición para la creación de este diseño en la Web].

C) Descripción de evaluaciones. Se debe crear y compartir los criterios de evaluación para que el proceso sea transparente desde el inicio, para ello, se han de crear rúbricas afines a la temática [tópico] planteada. Y como la subjetividad de un docente puede acarrear desacuerdos o malentendidos, se sugiere que estas rúbricas sean validadas por todo un equipo de estos; de este modo, se tiene una perspectiva más amplia y mayor objetividad.

D) Diseño del proceso. Se refiere a tener la información [recursos] ya verificada, contrastada y organizada, para que el estudiante haga uso ordenado de ella; es importante tener en cuenta el orden [jerarquía] de la información, de tal modo que cuando el estudiante recurra a esta, pueda trabajar dinámicamente cada subtarea [si así lo amerita el caso].

E) Mejoras y presentación final. Esta ya es la parte donde se revisa la información, depurando lo innecesario o agregando determinados subtemas para que guarde coherencia con el propósito central. Aquí es importante tener el visto bueno de un corrector de estilo que ayude a mejorar la redacción y la ortografía de la información. Además, se debe contar con el visto bueno del diseño final logrado [autoevaluación o apreciación de terceros].

1.2.1.6. Beneficios y Responsabilidades al Usar una WebQuest

A) Beneficios. De acuerdo con Barba y Pasteur (2002), lo interesante de las *WebQuest* es que se ha convertido en una metodología bastante amigable que permite el uso de Internet en ámbitos académicos de modo adecuado. Esta ventaja es válida para cualquier nivel educativo [inicial, primaria, secundaria, superior (pregrado y postgrado)]; por lo tanto, Adell (2004) afirma que estas ventajas se traducen en el desarrollo de ciertas capacidades. Por ejemplo, se desarrollan las capacidades de análisis y síntesis, aplicación del conocimiento teórico en la práctica, conocimiento del tópico de estudio, manejo adecuado de información, potenciación de las interrelaciones personales, trabajo autónomo, manejo informático elemental o avanzado; y sobre todo, desarrollo de una metodología de investigación para temas futuros.

Otros beneficios del uso de una *WebQuest* es la preeminencia de la investigación, donde se deja de lado «copiar y pegar» y se da pase a la parte analítica y sintética de la

información [metodología de investigación], al trabajar en subunidades [subtareas] el proceso de avance se hace más notorio, conocimiento, manejo y uso adecuado de TIC en un contexto académico real, potencia la relación interdisciplinar [tratar temas de más de una asignatura en un mismo proyecto (aunque cuando se inicia con el uso de esta actividad es preferible trabajarla en base a una sola disciplina)], la organización de la información [estructura de la *WebQuest*] facilita la comprensión y alcance del objetivo principal [producto final], se logra aprender a aprender, se propicia la contrastación de información para obtener una idea propia [juicio crítico del valor de la información] y se trabaja de manera cooperativa (Cahuana, 2018).

Las nuevas tendencias educativas propician el desarrollo de competencias, para profesores y alumnos. Para aquellos existe un proyecto denominado *Tuning* y otro que es el 6 x 4 UEALC [Unión Europea, América Latina y el Caribe] desarrollados en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior (Pérez *et al.*, 2011); donde se planteó la urgencia de que se integren estrategias innovadoras como parte de la práctica docente, con el objetivo de construir y desarrollar competencias [diseñadas para convivir con las TIC]; y uno de los puntos importantes en esa reunión fue plantear el objetivo de formar comunidades y redes orientadas a innovar la práctica docente en el aula [aula convencional y no convencional en estos tiempos], teniendo como eje el aprendizaje y la construcción cooperativa del conocimiento [por parte de los estudiantes]. Y es ahí donde las *WebQuest* juegan un rol trascendental ya que sus beneficios son significativos para el progreso de capacidades de alto nivel, con estudiantes y docentes (Ídem).

Los grandes cambios que se están presentando en este nuevo contexto mundial [pandemia, aislamiento social, telepresencia laboral y académica] las TIC están cobrando gran vigencia y, por lo mismo, las grandes transformaciones educativas se ven impulsadas por estas, logrando un gran impacto en muchos ámbitos, sobre todo en el educativo; entonces, el uso de *WebQuest* también está marcando una nueva manera de apoderarse de la información, transformándola a través del análisis y la síntesis (Tortosa *et al.*, 2014).

Los beneficios a nivel universitario del uso de la *WebQuest* no son muy conocidos, porque se ha investigado poco o porque la mayor cobertura se la han llevado las

investigaciones en el nivel primario y secundario; sin embargo, existen investigaciones interesantes a nivel superior, que potencian la labor docente en beneficio de los estudiantes; por ejemplo, la planteada en una tesis de la Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay, en el 2004, a nivel doctoral, que promueve el uso de las *WebQuest* para lograr un aprendizaje autodirigido, cooperativo y, donde el docente cumple la función de guía y el eje es el estudiante universitario; existen otras investigaciones a nivel superior que procuran los beneficios a estudiantes de universidades (Rivera, 2009).

B) Responsabilidades

Del docente. Una de las primeras responsabilidades del docente es tener la claridad y el conocimiento adecuado para plantear el tema de investigación, se tiene que relacionar con su campo de acción, y lo que no domine, debe pedir asesoría de expertos [comunidad educativa: otros docentes, padres de familia o invitados externos especialistas en el tema]; luego, pasa a una segunda responsabilidad que es la de guía y facilitador del aprendizaje y del proceso en sí, ya que se ha de recordar que aquí el eje del proceso es el estudiante (Barba y Pasteur, 2002; Adell, 2004; Meléndez, 2013).

Del estudiante. La responsabilidad primordial del estudiante es empoderarse con la información y con el proceso; es decir, asumir su rol individual como parte de un colectivo [liderazgo distribuido] permitiendo adjudicarse un rol activo, ya que este y su equipo de trabajo tienen que procesar la información, analizarla, clasificarla y publicarla; esto último es esencial ya que, solo así, se asegura la utilidad de lo investigado y no queda como una «tarea» más [en el olvido y que solo sirvió para obtener una calificación]; de lo contrario, se potencia esta actividad compartiendo en alguna plataforma el producto de investigación para beneficio de otro grupo de estudiantes o cualquier cibernauta interesado en ese tópico (*Calameo, YouTube* u otras plataformas] (Ídem).

Es importante que los estudiantes se ayuden efectivamente unos a otros, por eso el gran potencial es generar actividades colaborativas, donde se puedan intercambiar recursos útiles; de este modo, los tiempos de búsqueda se acortan aún más y el trabajo colaborativo se potencia adecuadamente [liderazgo distribuido], otra cosa importante es la posibilidad de

generar una coevaluación primero y una retroalimentación después [antes de entregar el producto final] (Bernabé, 2008).

Se ha de potenciar el debate entre todos los participantes del grupo primero y de la clase después, así se guía hacia la búsqueda de conclusiones más razonadas, con mayor juicio crítico y bien argumentadas. Esto se convierte en una interdependencia positiva, ya que todos se benefician del aporte de cada uno, siendo cada vez más independientes en su proceso de aprendizaje [que es lo que se busca en estos nuevos formatos de educación] (Ídem).

1.2.2. Redacción de Textos Académicos

1.2.2.1. Teorías. Para Valverde (2016), existen muchas teorías que enmarcan el adecuado estudio de la redacción de textos; sin embargo, para poder teorizar sobre la redacción de textos se debe tomar en cuenta los cambios vertiginosos que se desarrollaron respecto al tema desde la mitad del siglo XX hasta la fecha, muchos de estos cambios, evoluciones y desarrollos se deben a la participación de la tecnología en este proceso; frente a esto, muchos autores han planteado teorías interesantes; ya que se logra esa transmisión de las teorías planteadas con el efecto pedagógico que han generado [sobre todo en la enseñanza-aprendizaje universitaria]; y, según Gil y Santana (1985), la redacción de textos ha evolucionado agradablemente, pasando de un modelo de traducción [donde solo importaba el producto final] a un modelo de etapas [se propicia la secuencia organizada por procesos para llegar a la redacción final de un texto], Rohman (1965); finalmente, llega al modelo cognitivo, [donde interesan el contexto, los saberes previos, actitudes y aptitudes del redactor], Adoumieh (2009); a continuación se presentan las de Kerbrat-Orecchioni, Van Dijk, Flower y Hayes, Scardamalia, Bereiter, grupo Didactext, Serafini y Cassany, desde una perspectiva cognitiva.

A) Según Kerbrat Orecchioni. La postura central de esta teoría parte de reformular la subjetividad presente en los textos, haciéndola productiva en el proceso; y de este modo, se puedan potenciar las competencias avanzadas en el ámbito comunicativo. Mantiene la función referencial como parte del proceso, donde es factible que surjan brechas entre el

emisor, mensaje y receptor; procurando entonces, tener claridad de lo que se comunica para evitar esos «quiebres»; por lo tanto, esta autora propone prestarle atención a los eventos culturales e ideológicos que circundan el acto comunicativo, porque marcan considerablemente la transmisión del mensaje; también pide prestar atención al ámbito emocional, ya que influye notablemente en el proceso de comunicación; llama la atención, de las siempre presentes, restricciones del universo del discurso [construcción diversa] propias de los hablantes de una determinada comunidad. Esto, para lograr la adaptación del texto a los entornos del creador del texto (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

B) Según Van Dijk. Presente a través de la inserción de macroestructuras como parte de la gramática de la oración, relacionada con la superestructura y las microestructuras en la producción de textos que hacen parte de un texto coherente con una organización global. Eso significa que, partiendo de la superestructura [introducción, desarrollo y conclusión] se realiza la correcta inserción de los subcomponentes (Van Dijk, 1983):

Introducción

- Marco
- Presentación del tema
- Anticipo de subtemas

Desarrollo

- Oración temática
- Oraciones de apoyo

Conclusión

- Síntesis
- Reflexión

Siendo estos dos formatos los necesarios para entender el proceso de redacción de textos académicos a nivel universitario, recordando que se pone especial énfasis en la coherencia y cohesión lograda a través de los mecanismos de cohesión propios dentro de esta estructura [referentes textuales, conectores lógicos, signos de puntuación y concordancia gramatical]. Es así como Van Dijk (1995) organiza la redacción

estructuradamente. Este autor relaciona el proceso de redacción con un acto creativo e innovador, pero que no aparece de pronto, sino que es todo un proceso que se va fortaleciendo con la práctica.

C) Según Flower y Hayes. El modelo propuesto por Flower y Hayes (1996) en Valverde (2016), concibe que escribir es un gran «proceso de interacciones cognitivas, de carácter dinámico y multidireccional» (p. 54). Se entiende a la redacción como parte de un proceso cognitivo organizado que necesita determinadas estrategias para redactar, siguiendo procesos y subprocesos debidamente secuenciados [sin rigidez], y con la libertad de reorganizar este orden según las necesidades del escritor en el momento que sea necesario. Se puede comparar este modelo con el acto de solucionar problemas [planificar, analizar e inferir]; de este modo, para Rodríguez (2015), existen recursos que se producen gracias a la interrelación del «aprendizaje, la creatividad y los procesos de composición del texto» (p. 67), estos autores plantean el siguiente proceso a desarrollar para redactar un texto: situación comunicativa, memoria de largo plazo y proceso de redacción (Flower y Hayes, 1996; Rodríguez, 2015).

En cuanto a la situación comunicativa: los elementos son extrínsecos al redactor, se establece por el planteamiento retórico y por el texto en cuestión (Flower y Hayes, 1996; Briceño, 2014; Rodríguez, 2015).

En cuanto a la memoria de largo plazo: se relaciona con los saberes previos del escritor, y a partir de esta información se va construyendo todo un organigrama de información que va a servir para sentar las bases de lo que se quiere redactar, de acuerdo con el contexto comunicacional presente, a las necesidades que requiera el texto a redactar, la intención comunicativa y el tipo de audiencia a quien se dirija tal escrito (Ídem).

En cuanto al proceso de redacción: aquí se presenta la secuencia de planificar, trasladar, revisar y monitorear (Ídem).

- **Planificar:** comprende la posibilidad de generar un esquema previo que ayude a visualizar el rumbo que tendrá el escrito; una gran ayuda es el uso de un esquema numérico que da la posibilidad de organizar la información ordenadamente [preíndice]; este esquema está

sujeto a modificaciones constantes hasta alcanzar la ruta de trabajo adecuada. Dentro de esta secuencia se desarrollan los siguientes subprocesos, recalando que no es un orden fijo, ya que la estructura en la que se presente va a depender de la formación, personalidad del redactor y, del contexto en el que se encuentre.

- ✓ **Generar ideas:** es el momento donde se procede con la búsqueda de información [dentro de la memoria de largo plazo], en algunas ocasiones puede generar información adecuadamente estructurada y otras veces solo ideas sueltas.
- ✓ **Organizar ideas:** se procede con la estructuración de la información, teniendo en cuenta cuáles serán las oraciones temáticas y cuáles las de apoyo; al generar esta estructura ya se va pensando a qué tipo de público irá dirigido el escrito.
- ✓ **Fijar metas:** es tener la claridad del propósito del texto en sí; es decir, qué se va a lograr con esa redacción; de este modo se plantea la dirección que debe tomar la composición textual académica.
- **Traducir:** ahora que ya se ha proyectado la información, se lleva al plano escrito toda la información; es decir, se organiza secuencial y linealmente lo planificado.
- **Revisar:** en esta fase se relee toda la información objetivamente, verificando que se cumpla con el propósito planteado, el interés de lo que se pretende comunicar, revisando que el lenguaje sea aparente a la audiencia definida, modificando lo que sea necesario y ratificando lo que se decidió mantener como parte del escrito.
- **Monitorear:** este subproceso, envuelve los anteriores, ya que se debe estar supervisando, «vigilando» y evaluando la redacción desde la planificación hasta la revisión constantemente [desde el inicio del proceso hasta la redacción del producto final].

Con este modelo se puede comparar la capacidad de raciocinio frente a los procesos cognitivos, propios de todo tipo de redactor [experimentado (transformar el conocimiento) y no experimentados (decir el conocimiento)]; así, se buscaba perfilar la eficacia o ineficacia de los redactores para generar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción. Aunque la investigación empezó a sesgarse hacia el perfil del buen redactor [experimentado] dejando de lado la otra arista de este conjunto (Díaz, 2002).

De acuerdo con Ciapuscio (2002) la propuesta de estos autores hace hincapié en los procesos de planificación y revisión, dejando casi de lado lo referente a la traducción o traslado de la información; siendo este, el punto débil de esta propuesta; más no la limita ni la elimina, solo se tendría que trabajar a la par todo el proceso. Para eso, la propuesta de nuevos autores puede potenciar esa debilidad, logrando un mejor equilibrio en toda su estructura. Y según Camps (1990), aun presentando esa dificultad, la propuesta de Flower y Hayes se yergue frente a propuestas anteriores «conductistas» y potencia la propuesta cognitiva del proceso de redacción, porque han presentado una propuesta enriquecedora más dinámica y holística. En conclusión, la propuesta de ambos ha dado paso a nuevas investigaciones recurrentes, poderosas y viables de aplicar donde se ha insertado procesos psicológicos que indagan lo que acontece durante la escritura con relación a lo que sucede [intrínseca y extrínsecamente] con el redactor (Arias y García, 2006).

D) Bereiter y Scadamalia. Para Valverde (2016), se basan en la percepción del redactor experimentado y no experimentado, con una proyección a desarrollar adecuados procesos de escritura como parte de la enseñanza-aprendizaje. Se concibe el proceso como algo que va evolucionando en el proceso experiencial del redactor [sobre todo del novato, no experimentado] acercándose cada vez más a una propuesta de redacción eficaz; que, al análisis del antes y después, se nota todo el crecimiento y la mejora lograda. Para lograr esto, es circunstancial prestarle interés a la primera parte; es decir, a la planificación, ya que es la base de lo que viene después, solo así se puede equilibrar todo el proceso con un mismo peso o valor de tránsito, Figueras y Santiago (2000). Estos autores parten por contrastar el modelo hecho por Flower y Hayes y la debilidad que presentaba su modelo en cuando a los redactores no experimentados; por ende, esta propuesta se centra en llevar del «decir del conocimiento» a «transformar del conocimiento»; es decir, convertir a un redactor no experimentado en uno que sí tenga experiencia y sus escritos sean eficaces y dinámicos.

E) Didactex [Didáctica del texto]. Según Valverde (2016) este grupo concibe el proceso de redacción desde la conjunción de «interacciones culturales, sociales, emocionales, cognitivas, físicas y lingüísticas; también, incorporaron el término

“metacognición” a su propuesta». (p. 54) Este grupo reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados a la redacción (Del Pozo, 2017). Por lo que toda su teoría está organizada de la siguiente manera:

- **Ámbito cultural:** se refiere al entorno que rodea el mundo del redactor, son los eventos y situaciones externas que el escritor no puede controlar, pero sí utilizarlo a favor de su proceso de escritura (Van Dijk 1978; Beaugrande y Dressler, 1982; Bajtín, 1989). La cultura externa o los ámbitos extrínsecos terminan definiendo parte de la personalidad del redactor, ejerciendo cierta referencia en el proceso de creación de textos, que podría terminar despersonalizando al redactor; sin embargo, con una guía adecuada, este redactor puede utilizar toda esta información externa a favor de consolidar un estilo y una forma de redactar, generando así un proceso de innovación y originalidad cuando escribe, (Van Dijk, 1983; Grupo Didactext, 2003). Otro punto de vista más es la correlación existente entre leer y escribir [se escribe como se lee], al ser la lectura un factor externo influyendo en el moldeamiento del futuro redactor, la lectura va a determinar una línea de acción al momento de producir textos escritos [paradigmas] (Lotman y Tartu, 1979; Grupo Didactext, 2003).
- **Contextos de producción:** viene a ser la continuación de lo anteriormente planteado, ya que todavía se vislumbra la influencia de los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, artísticos, laborales, académicos, familiares y demás [contexto social]; luego, están los espacios geográficos, la ubicación espacial del redactor; por ejemplo, no tendrá la misma perspectiva de lo que le rodea un individuo que crece cerca de un desierto, el mar, una metrópoli, alguien que vive rodeado de montañas o a campo abierto; toda esta situación ha de influir en el proceso creativo al momento de redactar [contexto situacional]; también, se encuentran presentes los elementos directos que sirven en el proceso de escritura, llámense escritorio, cuarto de estudio o biblioteca escolar; también, lápices, cuadernos, ordenadores u otro tipo de medio electrónico que sirva para redactar [contexto material] (Grupo Didactext, 2003; Valverde, 2016).

- **Individuo:** es el elemento central en todo este proceso, ya que es quien redactará un texto en cuestión, haciendo uso de su memoria, sus motivaciones y estrategias aprendidas (Grupo Didactext, 2003).

F) Serafini. Como parte de las competencias comunicativas, el acto de escribir es muy importante, ya que se logra transmitir información de modo organizado, planificado cuyo gran beneficiario es el grupo de personas que recibe tal mensaje. Por lo tanto, escribir significa crear y concretar un proceso de redacción para que muchos lo puedan leer (Ramos, 2018).

Escribir puede ser considerado como un acto primordial dentro del desarrollo de cualquier actividad profesional ya que tiene como propósito mayor la divulgación del conocimiento en diferentes esferas y en varios niveles de divulgación; este propósito solo es alcanzado de manera organizada y metodológica; tomando en cuenta las necesidades, prioridades, exigencias y estilos de cada uno. Esta autora organiza el acto de escribir desde el planteamiento de esquemas cognitivos y operacionales (Serafini, 1994).

1.2.2.2. La escritura. Escribir significa construir ideas valiéndose de signos gráficos, utilizando conceptos que reflejen sentimientos y describan diferentes experiencias acerca del mundo personal y externo [mundo subjetivo y objetivo] (Valenzuela, 2018). Escribir también es trasladar el sistema del lenguaje hablado a lo escrito [a través de símbolos visuales], escribir es la continuación y la concatenación de la comunicación oral [extendiendo su existencia] (Ullman, 1965). El aprendizaje de la escritura tiene predominancia en las instituciones educativas [escuelas, colegios y universidades], generando en cada una de ellas los niveles necesarios para su aprendizaje [como actividad o producto], Hidalgo (2000) y Pujol (2016). Cuando el escrito sirve para relacionarse con el resto del mundo cumple su función pedagógica de adquisición del lenguaje funcional y desarrollo permanente del pensamiento crítico; siempre y cuando se plantee como parte de un proceso continuo, López (2010). Para escribir se debe tener claridad respecto al tema que se va a desarrollar, el propósito, jerarquía de los subtemas y el uso adecuado de los mecanismos de cohesión para lograr coherencia en el mensaje que se pretende transmitir (Pérez, 2016).

Para escribir, como ya se ha dicho, se necesita seguir ciertos procesos; el desarrollo de una primera versión es fundamental [caótica y dispersa]; ya de ahí se va organizando mejor cada idea, en relación con el tema y el propósito que se pretende lograr con dicho escrito, sin descuidar el tipo de público al que irá dirigido también. La producción final será eficaz si se tiene claridad con el propósito que se quiere lograr; y si también, se ha organizado el escrito [desde la planificación], a través de un esquema numérico que siempre dará claridad de la forma que irá tomando el discurso escrito (Murillo y Molina, 2011).

1.2.2.3. Escritura académica a nivel superior. Se debería pensar que a nivel superior la competencia de producción textual ya debería estar lograda; sin embargo, esa competencia está lejos de estar en un nivel logrado [en la mayoría de casos puede estar en un nivel inicial] (Díaz, 2002); por lo que es necesario buscar estrategias que permitan el logro de dicha competencia a un nivel superlativo, haciendo que el acto de aprender a redactar esté a un nivel protagónico, ya que redactar adecuadamente es fundamental para poder valorar el proceso de adquisición de información y convertirla en textos críticos, analizados y coherentes; de acuerdo al mundo académico superior en el que se desarrolla (Adoumieh, 2009). Muy a pesar de que los estudiantes están en procesos de redacción de textos de manera constante [evaluaciones, cuestionarios, ensayos, monografías, informes, entre otros] (Molina, 2013), el nivel de logro no llega a ser competente, esa es la preocupación primordial que incentiva a indagar y desarrollar investigaciones que permitan mejorar dicha realidad (Gallego *et al.*, 2013).

Muchas de las deficiencias encontradas en el proceso de redacción a nivel superior tienen que ver con la falencia del uso de mecanismos de cohesión, Montoro (2011): referentes textuales, signos de puntuación, conectores lógicos y concordancia gramatical. También existen dificultades a nivel de comprensión de textos (imposibilitando pasar de lo leído a lo escrito) (Bolívar y Montenegro, 2012). Entonces, se deben desarrollar [y se están haciendo constantemente], investigaciones que permitan revertir esta situación y de este modo mejorar los procesos de comprensión lectora y desarrollar los mecanismos de cohesión textual, agregando la mejora a nivel ortotipográfico, textualización adecuada y el respeto de los

derechos de autor [evitar el plagio] (Alcover *et al.*, 2015). Por lo tanto, para hacer de la redacción una actividad eficaz se ha de generar práctica constante de leer, analizar, redactar textos, revisarlos, publicarlos y confrontarlos con el público para así ir mejorando cada vez. De este modo, se potencia el aprendizaje, el autoanálisis y la investigación [tan importante a nivel universitario] (Valenzuela, 2018). Es lo que se llamaría alfabetización académica que va a permitir el desarrollo eficiente de actividades culturales, académicas, sociales, laborales, políticas, de gestión, entre tantas otras (Carlino, 2013).

1.2.2.4. Procesos cognitivos al escribir. El proceso cognitivo adecuado para escribir va a permitir claridad en lograr y cumplir con el propósito planteado (Valverde, 2016); este proceso, puede ser complejo al inicio [y cansado también], pero la práctica y la constancia reiterativa potenciará una adecuada redacción. Entonces, redactar requiere desarrollar tres etapas básicas denominadas preescritura, escritura y reescritura. El primero de estos tiene que ver con la planificación de lo que se piensa escribir [plantear un esquema numérico]; en la escritura es necesario ponerle contenido a cada ítem considerado en ese esquema numérico [proceso de oracionalización], finalmente, en la última etapa, es necesario revisar lo que se ha escrito [con la participación de terceros para lograr objetividad óptima], en esta etapa también se verifica el adecuado uso de los mecanismos de cohesión y mejorar el estilo utilizado, procurando mejorar cada vez más lo que se ha redactado [recursividad] (Agurto, 2019).

1.2.2.5. Funciones de la escritura. Entre las principales se encuentran la comunicativa, epistémica y dialógica. La función comunicativa sugiere la transmisión de conocimientos [formal e informal]. La función epistémica permite, a partir de la redacción, generar nuevos conocimientos [investigación], propiciando incluso la argumentación. Y, la función dialógica, que permite conocer la variedad de formas en la que se puede transmitir información desde la correcta escritura y el propósito claro [relación entre significados] (Pujol, 2016).

1.2.2.6. Redacción de textos académicos. La redacción va a reunir la apropiación y defensa de un tema a partir de la posibilidad de comprender y producir textos académicos

[a nivel universitario] logrando la veracidad de lo que se plasma de manera escrita en las redacciones, sea cual fuere el campo de acción (Agurto, 2019 y Miranda, 2011). Para ello, el estudiante universitario debe poseer ciertas cualidades que le permitan llevar adelante esta actividad que es el eje de todo su proceso de formación profesional (Vásquez, 2015). Y una vez que domine la capacidad de redactar, se podrá desenvolver en su entorno académico y laboral de modo eficaz, aprendiendo a utilizar la variedad del lenguaje adecuadamente (Ferrucci y Pastor, 2013). Existiendo así una interacción discursiva eficiente (Zanotto, 2007). Es ese el desafío del académico universitario, generar una cultura de la correcta redacción universitaria (Vásquez, 2015). Siendo la redacción el instrumento pertinente para potenciar su trabajo intelectual (López, 2010). A partir del entendimiento de lo que viene a ser la redacción de textos académicos, se puede dilucidar sobre tres pilares fundamentales que propicia esta actividad:

A) Alfabetización académica. La alfabetización académica es una actividad propia de entornos superiores [estudios de pregrado y posgrado], ya que, previamente se ha trabajado la alfabetización como tal [escuela y colegio]; entonces, aquí se potencia una cultura discursiva a nivel de competencia lograda, llamándose alfabetización académica avanzada (Pujol, 2016). Esta alfabetización se logra con la constante producción y análisis de textos, mejorando el lenguaje y potenciado un pensamiento acorde a los ámbitos académicos a nivel superior; de este modo, se puede pertenecer a una comunidad científica o profesional determinada (Vásquez, 2015).

B) Contextualización. Los contextos donde se emplean los textos son diversos y eso depende del tipo de texto; por ejemplo, el texto expositivo cumple la función de informar; y el texto argumentativo tiene como propósito persuadir; entonces, dependiendo de lo que se quiera lograr, se tiene que contextualizar el escrito. A eso se debe agregar el análisis de la audiencia a quien se dirige la información (Ferrucci y Pastor, 2013). A esta contextualización según el propósito del texto se debe agregar la posibilidad de interrelación social y cultural que se pretende conseguir, condicionadas por la forma cómo se usa el lenguaje y el discurso;

por lo tanto, el texto académico es el resultado de ciertas condiciones y situaciones propias de la interrelación social enmarcadas dentro de un ámbito académico (Zanotto, 2007).

C) Características. Las características propias del texto académico se enmarcan en la comunicación académica como tal, y estas son la audiencia, los formatos escritos, la objetividad de contenidos y la intertextualidad (Ídem).

- **La audiencia académica:** se caracteriza por ser una comunidad de personas conocedoras de temáticas a nivel universitario [comunidad científica], con quienes se comparte información relevante [textos escritos]. En estos tiempos utilizando las TIC [intertextual] para lograr interrelación sin importar las distancias [comunicación asíncrona], pero siguiendo ciertos cánones discursivos para que el texto sea comprendido, valorado y aceptado por todos [o la gran mayoría al menos]; se debe propiciar la exactitud a través del lenguaje formal y la terminología especializada [evitar ambigüedades].
- **Los formatos:** lo que se acostumbra, en un texto académico expositivo, es contar con la introducción, el desarrollo y la conclusión [y sus diferencias en el texto argumentativo], pero en ambos tipos de texto se ha de potenciar la abstracción, el análisis y el uso consciente de los componentes lingüísticos; sin dejar de lado el propósito y la audiencia a quien se dirige el texto.
- **Objetividad:** para esto, se ha de tomar en cuenta la redacción neutral [tercera persona y atemporal] evitando el sesgo y la subjetividad del escrito, utilizando «es posible observar...» en vez de «observo que...» [evitar el yo o el nosotros], sin embargo, en un texto argumentativo, esto no funciona adecuadamente, por lo que se le pide al redactor objetividad y compromiso ético en relación a lo que plantea en su redacción [investigación y pensamiento crítico].
- **Intertextualidad:** es la posibilidad de que un texto se relacione con otras áreas, enriqueciendo su perspectiva y logrando mayor alcance en cuanto a su audiencia [multidisciplinar], y esta acción engloba el sentir de muchos; es decir, el contenido de un texto se convierte en el sentir de muchos de manera simultánea y precisa.

Y esto sería su aporte social, la generación de consciencia dialógica, logrado gracias a la interacción multidisciplinar del texto redactado.

1.2.2.7. Tipos de textos académicos. Los textos académicos por excelencia son el expositivo y el argumentativo, cuyo objetivo principal es el de difundir conocimiento académico y estructurado [proceso de investigación propiamente dicho] (Ferrucci y Pastor, 2013).

A) El texto argumentativo. Es el texto que presenta la siguiente organización:

- **Introducción:** contextualización, controversia, tesis y anticipo de subtemas
- **Desarrollo:** afirmación, razonamiento y evidencias
- **Conclusión:** reiteración de la tesis, recapitulación de argumentos y comentario final
- ✓ **Características:** el propósito central de este tipo de textos es el de persuadir a una audiencia [comunidad científica o académica]; para ello se plantea un tema que tenga la posibilidad de ser refutable, convirtiéndose en la tesis. Luego, se plantean las afirmaciones que ayudarán a desarrollar los argumentos [a través de razonamientos y evidencias]. Finalmente, se debe corroborar que dicho planteamiento tiene vigencia, utilidad y con capacidad de servicio a la sociedad [texto argumentativo académico propiamente dicho], Miranda (2011). Este tipo de texto construye conceptos nuevos partiendo de posturas personales, para ello se respalda en posturas de otros [conocedores del tema, especialistas], tanto para apoyarlas como para refutarlas (Ídem).

B) El texto expositivo. Es el texto que presenta la siguiente organización:

- **Introducción:** marco, presentación del tema, anticipo de subtemas
- **Desarrollo:** oración temática, oraciones de apoyo
- **Conclusión:** síntesis y reflexión
- ✓ **Características:** el propósito central de este tipo de textos es el de informar a una audiencia [comunidad científica o académica]; para ello se presenta la información de manera neutral y objetiva, es el tipo de texto que más se utiliza, ya que para desarrollar un texto argumentativo, también es necesario respaldarse en la información proveniente de

textos expositivos. Ya que se busca «explicar» o hacer entender a los demás sobre un tema en particular; utilizando información recopilada por otros (Ídem).

1.3. Marco Conceptual

WebQuest. Es una actividad o recurso que utiliza información proveniente de Internet, pero que un docente se ha encargado de organizar para facilitar y direccionar el trabajo académico de los estudiantes (Dodge, 2008).

Aprendizaje Colaborativo. Es el aprendizaje logrado gracias a la cooperación de varios, donde se forman equipos de trabajo, pero la colaboración se puede dar entre equipos también, generando así un liderazgo distribuido (Avello y Duart, 2016).

Tecnologías de la Información y Comunicación. Sirven para gestionar y compartir información en Internet (Hernández, 2017).

Herramientas Sincrónicas. Son aquellas que permiten comunicarse en tiempo real a través de Internet [chat, videoconferencia, *Messenger* u otros] (Viloria y González, 2019).

Herramientas Asincrónicas. Son aquellas que permiten comunicarse en distintos momentos y espacios, teniendo en común el desarrollo y cumplimiento de un objetivo en común [foros, correo electrónico u otros] (Ídem).

Organización del Contenido. Proceso coherente de textos para la producción total [estructura] (Vásquez, 2015).

Redacción. Proceso sistematizado que conlleva la organización del pensamiento, siendo plasmado por escrito; para esto se sigue un proceso básico como la planificación, escritura [oracionalización y redacción] y la revisión para obtener el producto final (Molina, 2013).

Producción de Textos Académicos. Es la elaboración de un escrito desde la perspectiva de la alfabetización académica avanzada, cuyo resultado se comparte con una comunidad académica especializada, este tipo de producción se presenta a nivel de pregrado y posgrado, todo desde el lenguaje formal, estilístico y estructurado (Ferrucci y Pastor, 2013).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de Hipótesis

2.1.1. Hipótesis

2.1.1.1. Hipótesis General

El uso de una *WebQuest* influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

2.1.1.2. Hipótesis Específica

- A. El uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.
- B. El uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.
- C. El uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

2.2. Variables y Definición Operacional

Tabla 1.

Operacionalización de variables

Variabes	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Las WebQuest	Es una actividad o recurso que utiliza información proveniente de Internet, pero que un docente se ha encargado de organizar para facilitar y direccionar el trabajo académico de los estudiantes (Dodge, 2008).	Esta variable se va a medir mediante un experimento que consistirá en una capacitación.	1. Tarea 2. Recursos 3. Evaluación	1.1. Planteamiento de tema 1.2. Objetivo por lograr 1.3. Organización de actividades 2.1. Vídeos instruccionales 2.2. Páginas web 2.3. Archivos adjuntos 3.1. Rúbrica de evaluación 3.2. Lista de cotejo 3.3. Trabajo escrito
Redacción de textos académicos	Es la elaboración de un escrito desde la perspectiva de la alfabetización académica avanzada, cuyo resultado se comparte con una comunidad académica especializada, este tipo de producción se presenta a nivel de pregrado y posgrado, todo desde el lenguaje formal, estilístico y estructurado (Ferrucci y Pastor, 2013).	Uso de Guía de redacción previa y guía de redacción posterior	1. Planificación 2. Redacción 3. Revisión	1.1. Delimitación del tema 1.2. Elaboración del esquema numérico 2.1. Introducción 2.2. Desarrollo 2.3. Conclusión 2.4. Citas y referencias 3.1. Relectura 3.2. Corrección 3.1. Validación

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño Metodológico

La investigación es de enfoque cuantitativo, porque los resultados están expresados en cantidades, y fueron aplicados con programas estadísticos. Los instrumentos utilizados fueron guías de redacción [previa y posterior]. Es de diseño experimental, porque se manipularon variables, aplicando un test [de entrada y salida] y, entre ambas guías, se aplicó una capacitación; por lo que fue de nivel cuasiexperimental. También es prospectivo, porque se recogieron datos desde la fecha actual hacia adelante. Y es transversal porque se midió la variable en una sola ocasión.

3.2. Diseño Muestral

3.2.1. Población

La población estuvo compuesta por 766 estudiantes universitarios de primer periodo de la Universidad Continental de Huancayo.

3.2.2. Muestra

El tipo de muestra es no probabilística, por conveniencia, que fueron 136 estudiantes universitarios de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020, agrupados de la siguiente manera:

Grupo Control

A este grupo pertenecieron 68 estudiantes.

Grupo Experimental

A este grupo pertenecieron 68 estudiantes.

3.2.3. Criterios de Selección

3.2.3.1. Criterios de Inclusión. Se trabajó con estudiantes universitarios de ambos sexos, entre 16 a 18 años y matriculados en el primer periodo de sus estudios universitarios.

3.2.3.2. Criterios de Exclusión. No se tomó en cuenta a estudiantes universitarios que no terminaron de llenar el cuestionario [pretest], tampoco a los que no se presentaron al momento de la toma de los instrumentos.

3.3. Técnicas de Recolección de Datos

Se invitó a través de una reunión por Google Meet a los estudiantes universitarios, una vez en la reunión, se les explicó el objetivo de la investigación; luego, se aplicó la primera guía de redacción [previa], una vez aplicada esta guía, se desarrolló la capacitación en el uso de la *WebQuest*, finalmente, terminado el proceso de capacitación, los estudiantes realizaron la segunda guía de redacción [posterior].

3.3.1. Descripción del instrumento

La guía de redacción evaluó las dimensiones de:

- Planificación
- Redacción
- Revisión

La capacitación que se desarrolló fue elaborada siguiendo una estructura [tabla 16].

3.3.2. Validez del instrumento

La guía de redacción estuvo valorada con la escala de Lickert en una rúbrica de evaluación [tabla 15] y fue validada por criterio de expertos calificados [3 docentes universitarios] [Anexo 4].

3.4. Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de la Información

Se utilizó el SPSS para el análisis estadístico de los datos, dentro de este programa se valoró el uso de pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney.

3.5. Aspectos Éticos

Se evitó el plagio asegurando la cita de cada autor de quien se ha recogido información para el desarrollo de la presente investigación. También, se guardó la debida confidencialidad de los datos de las personas participantes, respetando la condición de cada una de ellas en el proceso de realización de esta investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados Descriptivos

Como parte del análisis descriptivo de la variable dependiente Redacción de textos académicos y de sus dimensiones planificación, redacción final y revisión, se muestran los resultados obtenidos a partir del uso del software SPSS 26.0.

Como se puede visualizar en la tabla 2 y figura 1, en cuanto a los grupos control y experimental, en la variable dependiente redacción de textos académicos, se observan pequeñas diferencias, llegando en condiciones similares al realizar el pretest, esto se nota en los criterios de evaluación, donde, los del grupo control se ubicaron en inaceptable 26, deficiente 22, regular 19 y bueno 1; y los del grupo experimental se ubicaron en inaceptable 35, deficiente 29, y regular 4. Sin embargo, para el postest, las diferencias de resultados entre ambos grupos ya son más notorias, dado que el grupo control mantuvo casi los mismos resultados: inaceptable 15, deficiente 33, regular 19 y bueno 1; a diferencia del grupo experimental, donde los resultados fueron así: deficiente 1, regular 4, bueno 11 y excelente 52 estudiantes, pasando de los criterios más bajos a los más altos. Aquí se puede notar que la mayoría de los estudiantes llegó a la universidad con conocimientos básicos en cuanto a redacción se refiere, pero después de usar la *WebQuest* se notó que con una buena guía y los recursos adecuados, los procesos de redacción de textos académicos mejora significativamente.

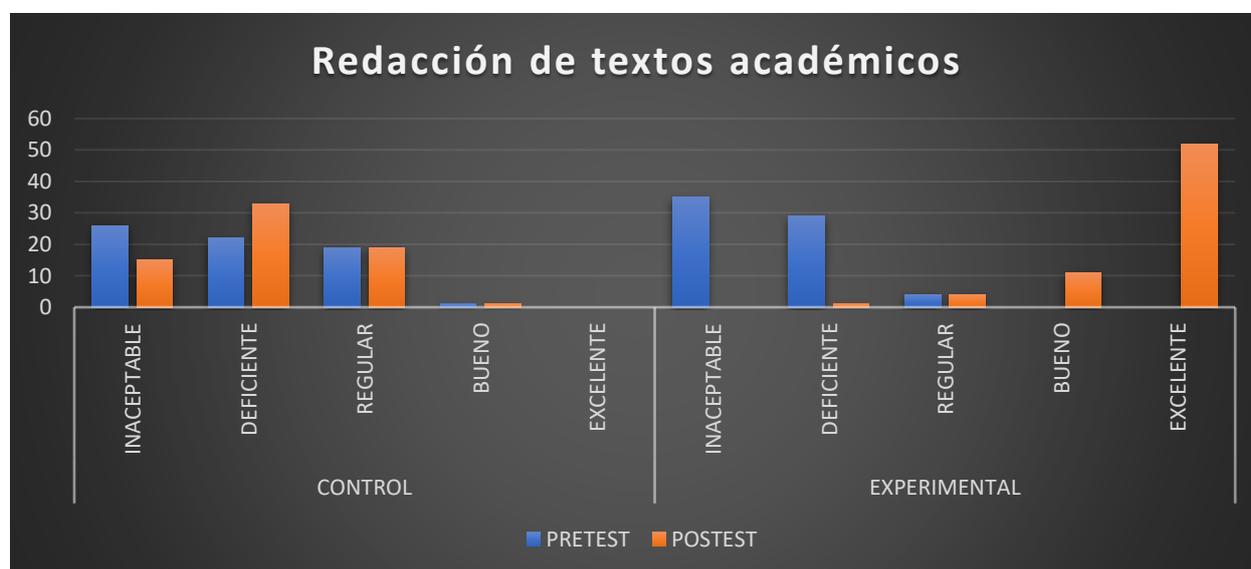
Tabla 2.

Resultados descriptivos de la variable redacción de textos académicos

Redacción de textos académicos		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Control	Inaceptable	26	38.2	15	22.1
	Deficiente	22	32.4	33	48.5
	Regular	19	27.9	19	27.9
	Bueno	1	1.5	1	1.5
	Excelente	0	0.0	0	0.0
	Total	68	100.0	68	100.0
Experimental	Inaceptable	35	51.5	0	0.0
	Deficiente	29	42.6	1	1.5
	Regular	4	5.9	4	5.9
	Bueno	0	0.0	11	16.2
	Excelente	0	0.0	52	76.5
	Total	68	100.0	68	100.0

Figura 1.

Resultados estadísticos de la variable redacción de textos académicos



Dimensión 1. Planificación

Como se puede visualizar en la tabla 3 y figura 2, en cuanto a los grupos control y experimental, en la primera dimensión denominada **planificación**, se observa un equilibrio, ya que ambos llegan en igualdad de condiciones al realizar el pretest, esto se nota en los

criterios de evaluación, donde, los del grupo control se ubicaron en inaceptable 3, deficiente 46 y regular 18 estudiantes respectivamente; y los del grupo experimental se ubicaron en inaceptable 8, deficiente 36 y regular 19 estudiantes respectivamente. Sin embargo, para el postest, las diferencias de resultados entre ambos grupos ya son más notorias, dado que el grupo control mantuvo casi los mismos resultados: inaceptable 2, deficiente 47 y regular 18 estudiantes; a diferencia del grupo experimental, donde los resultados fueron así: regular 1, bueno 15 y excelente 52 estudiantes, pasando de los criterios más bajos a los más altos. Aquí se puede notar que la mayoría de los estudiantes llegó a la universidad con conocimientos básicos en cuanto a redacción se refiere, pero después de usar la *WebQuest* con el grupo experimental se notó que con una buena guía y los recursos adecuados, los procesos de redacción de textos académicos mejora significativamente.

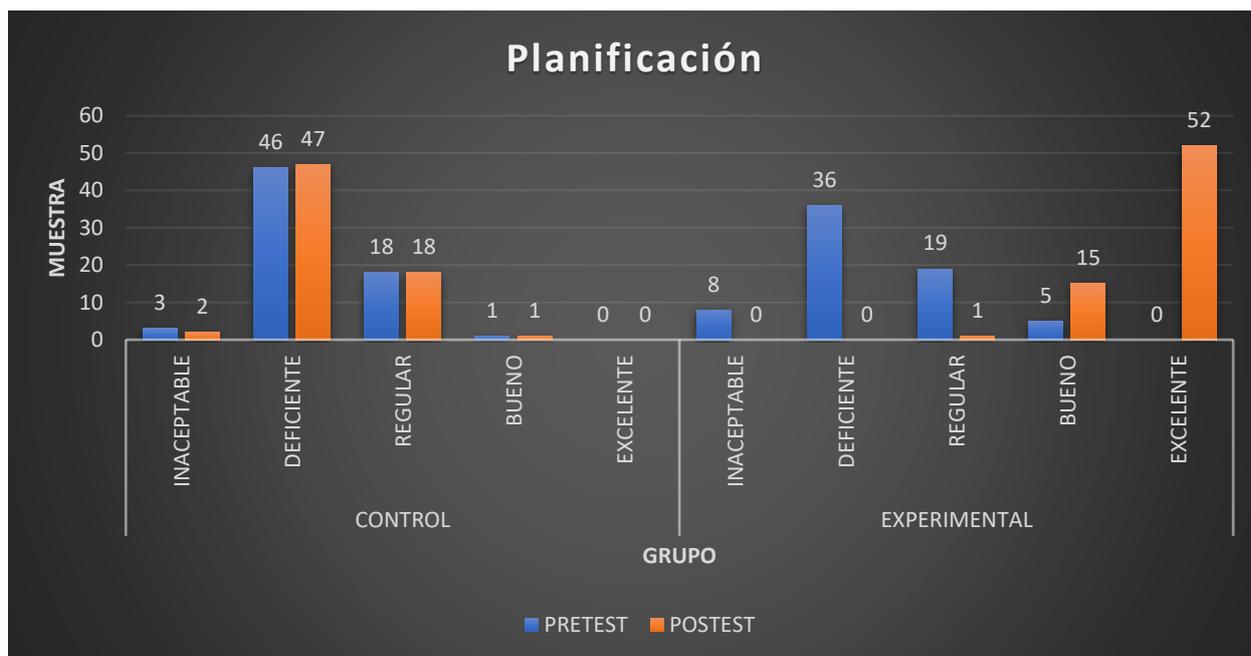
Tabla 3.

Resultados descriptivos de la dimensión planificación

<i>Planificación</i>		<i>Pretest</i>		<i>Postest</i>	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Control	Inaceptable	3	4.4	2	2.9
	Deficiente	46	67.6	47	69.1
	Regular	18	26.5	18	26.5
	Bueno	1	1.5	1	1.5
	Excelente	0	0.0	0	0.0
	Total	68	100.0	68	100.0
Experimental	Inaceptable	8	11.8	0	0.0
	Deficiente	36	52.9	0	0.0
	Regular	19	27.9	1	1.5
	Bueno	5	7.4	15	22.1
	Excelente	0	0.0	52	76.5
	Total	68	100.0	68	100.0

Figura 2.

Resultados estadísticos de la dimensión planificación



Dimensión 2. Redacción final

Como se puede visualizar en la tabla 4 y figura 3, en cuanto a los grupos control y experimental, en la segunda dimensión denominada **redacción final**, se observan pequeñas diferencias, llegando en condiciones similares al realizar el pretest, esto se nota en los criterios de evaluación, donde, los del grupo control se ubicaron en inaceptable 24, deficiente 12, regular 31 y bueno 1; y los del grupo experimental se ubicaron en inaceptable 37, deficiente 25 y regular 6 estudiantes respectivamente. Sin embargo, para el posttest, las diferencias de resultados entre ambos grupos ya son más notorias, dado que el grupo control mantuvo casi los mismos resultados: inaceptable 14, deficiente 22, regular 31 y bueno 1; a diferencia del grupo experimental, donde los resultados fueron así: deficiente 1, regular 4, bueno 12 y excelente 51 estudiantes, pasando de los criterios más bajos a los más altos. Aquí se puede notar que la mayoría de los estudiantes llegó a la universidad con conocimientos básicos en cuanto a redacción se refiere, pero después de usar la *WebQuest* se notó que con una buena guía y los recursos adecuados, los procesos de redacción de textos académicos mejora significativamente.

Tabla 4.

Resultados descriptivos de la dimensión redacción final

Redacción final		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Control	Inaceptable	24	35.3	14	20.6
	Deficiente	12	17.6	22	32.4
	Regular	31	45.6	31	45.6
	Bueno	1	1.5	1	1.5
	Excelente	0	0.0	0	0.0
	Total	68	100.0	68	100.0
Experimental	Inaceptable	37	54.4	0	0.0
	Deficiente	25	36.8	1	1.5
	Regular	6	8.8	4	5.9
	Bueno	0	0.0	12	17.6
	Excelente	0	0.0	51	75.0
	Total	68	100.0	68	100.0

Figura 3.

Resultados estadísticos de la dimensión redacción final



Dimensión 3. Revisión

Como se puede visualizar en la tabla 5 y figura 4, en cuanto a los grupos control y experimental, en la tercera dimensión denominada **revisión**, se observa un equilibrio, ya que ambos llegan en igualdad de condiciones al realizar el pretest, esto se nota en los criterios de

evaluación, donde, los del grupo control se ubicaron en inaceptable 40, deficiente 9, regular 16 y bueno 3 estudiantes; y los del grupo experimental se ubicaron en inaceptable 46, deficiente 15, regular 6 y bueno 1. Sin embargo, para el postest, las diferencias de resultados entre ambos grupos ya son más notorias, dado que el grupo control mantuvo casi los mismos resultados: inaceptable 39, deficiente 10, regular 16 y bueno 3; a diferencia del grupo experimental, donde los resultados fueron así: deficiente 2, regular 5, bueno 20 y excelente 41 estudiantes, pasando de los criterios más bajos a los más altos. Aquí se puede notar que la mayoría de los estudiantes llegó a la universidad con conocimientos básicos en cuanto a redacción se refiere, pero después de usar la *WebQuest* se notó que con una buena guía y los recursos adecuados, los procesos de redacción de textos académicos mejora significativamente.

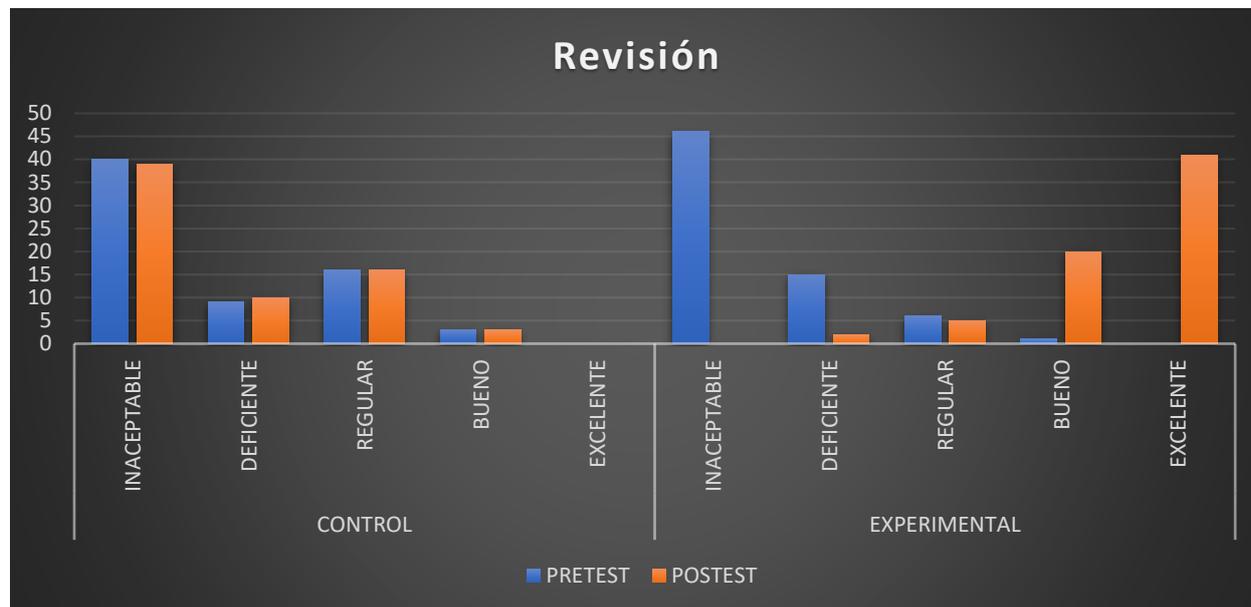
Tabla 5.

Resultados descriptivos de la dimensión de revisión

Revisión		Pretest		Postest	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Control	Inaceptable	40	58.8	39	57.4
	Deficiente	9	13.2	10	14.7
	Regular	16	23.5	16	23.5
	Bueno	3	4.4	3	4.4
	Excelente	0	0.0	0	0.0
	Total	68	100.0	68	100.0
Experimental	Inaceptable	46	67.6	0	0.0
	Deficiente	15	22.1	2	2.9
	Regular	6	8.8	5	7.4
	Bueno	1	1.5	20	29.4
	Excelente	0	0.0	41	60.3
	Total	68	100.0	68	100.0

Figura 4.

Resultados estadísticos de la dimensión revisión



4.2. Prueba de Hipótesis

Esta prueba de hipótesis sirve para comparar los resultados obtenidos entre el grupo control y experimental. Donde, según la tabla 6, los valores de significancia conseguidos por cada grupo evaluado fueron menores que 0.05, por lo que se rechaza el supuesto de normalidad utilizando pruebas no paramétricas. Para esta investigación se utilizaron dos grupos (control y experimental) y dos pruebas (pretest y postest). Debido a las razones anteriores, se realizaron pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U de Mann Whitney, para lo que se consideró un nivel de significancia de 0,05.

4.2.1. Prueba de Hipótesis General

H₀: el uso de una *WebQuest* no influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

H₁: el uso de una *WebQuest* influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

Tabla 6.

Prueba de Wilcoxon para la redacción de textos académicos, pretest y postest

Grupo		Redacción de textos académicos
		Postest - Pretest
Control	Z	-3,317 ^b
	<i>p-valor</i>	0.001
Experimental	Z	-7,274 ^b
	<i>p-valor</i>	0.000

b: se basa en rango negativos.

De acuerdo a la tabla 6, el grupo control presentó un p-valor de 0.001, rechazando la hipótesis nula y demostrando que existen diferencias en la redacción de textos académicos entre el pretest y postest. Mientras que el grupo experimental presentó un p-valor de 0.000, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, existiendo diferencias en la redacción de textos académicos entre el pretest y postest.

Tabla 7.

Prueba U de Mann Whitney para la redacción de textos académicos, grupo control y experimental

Estadísticos de prueba ^a	Redacción de textos académicos	
	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	1758.000	84.000
Z	-2.612	-10.101
<i>p-valor</i>	0.009	0.000

a: variable de agrupación

En la tabla 7 se muestran los resultados obtenidos tanto del grupo control como del experimental. Donde, para el momento del pretest, según la Prueba de U de Mann Whitney si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , y en este caso se obtuvo 0.009, rechazando la H_0 , es decir, que existen diferencias en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental. Mientras que para el postest se obtuvo 0.000, aceptando la H_1 , es decir, existen diferencias en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental.

Por esto, se afirma que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

4.2.2. Prueba de Hipótesis Específica 1

H₀: el uso de una *WebQuest* no influye significativamente en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020

H₁: el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

Tabla 8.

Prueba de Wilcoxon para el proceso de planificación, pretest y postest

Grupo		Planificación
		Postest - Pretest
Control	Z	-1,000 ^b
	<i>p-valor</i>	0.317
Experimental	Z	-7,295 ^b
	<i>p-valor</i>	0.000

b: se basa en rango negativos.

De acuerdo a la tabla 8, el grupo control presentó un p-valor de 0.317, aceptando la hipótesis nula y demostrando que no existen diferencias en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos entre el pretest y postest. Mientras que el grupo experimental presentó un p-valor de 0.000, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, existiendo diferencias en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos entre el pretest y postest.

Tabla 9.

Prueba U de Mann Whitney para el proceso de planificación, grupo control y experimental

Estadísticos de prueba^a	Planificación	
	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	2236.500	17.500
Z	-0.377	-10.535
<i>p-valor</i>	0.706	0.000

a: variable de agrupación

En la tabla 9 se muestran los resultados obtenidos tanto del grupo control como del experimental. Donde, para el momento del pretest, según la Prueba de U de Mann Whitney si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , y en este caso se obtuvo 0.706, aceptando la H_0 , es decir, que no existen diferencias en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental. Mientras que para el postest se obtuvo 0.000, aceptando la H_1 , es decir, existen diferencias en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental.

Por esto, se afirma que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

4.2.3. Prueba de Hipótesis Específica 2

H_0 : el uso de una *WebQuest* no influye significativamente en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

H_1 : el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

Tabla 10.

Prueba de Wilcoxon para el proceso de redacción final, pretest y posttest

Grupo		Redacción final
		Pretest - Posttest
Control	Z	-3,162 ^b
	<i>p-valor</i>	0.002
Experimental	Z	-7,275 ^b
	<i>p-valor</i>	0.000

b: se basa en rangos negativos.

De acuerdo a la tabla 10, el grupo control presentó un p-valor de 0.002, rechazando la hipótesis nula y demostrando que existen diferencias en el proceso de redacción final de textos académicos entre el pretest y posttest. Mientras que el grupo experimental presentó un p-valor de 0.000, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, existiendo diferencias en la fase de redacción final de textos académicos entre el pretest y posttest.

Tabla 11.

Prueba U de Mann Whitney para el proceso de redacción final, grupo control y experimental

Estadísticos de prueba ^a	Redacción final	
	Pretest	Posttest
U de Mann-Whitney	1503.000	115.000
Z	-3.776	-9.950
<i>p-valor</i>	0.000	0.000

a: variable de agrupación

En la tabla 11 se muestran los resultados obtenidos tanto del grupo control como del experimental. Donde, para el momento del pretest, según la Prueba de U de Mann Whitney si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , y en este caso se obtuvo 0.000, rechazando la H_0 , es decir, que existen diferencias en el proceso de redacción final de textos académicos entre el grupo control y experimental. Mientras que para el posttest se obtuvo 0.000, aceptando la H_1 , es

decir, existen diferencias en el proceso de redacción final de textos académicos entre el grupo control y experimental.

Por esto, se afirma que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

4.2.4. Prueba de Hipótesis Específica 3

H₀: el uso de una *WebQuest* no influye significativamente en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

H₁: el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

Tabla 12.

Prueba de Wilcoxon para el proceso de revisión, pretest y postest

Grupo		Revisión
		Pretest - Postest
Control	Z	-1,000 ^b
	<i>p-valor</i>	0.317
Experimental	Z	-7,262 ^b
	<i>p-valor</i>	0.000

b: se basa en rango negativos.

De acuerdo a la tabla 12, el grupo control presentó un p-valor de 0.317, aceptando la hipótesis nula y demostrando que no existen diferencias en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos entre el pretest y postest. Mientras que el grupo experimental presentó un p-valor de 0.000, permitiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, existiendo diferencias en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos entre el pretest y postest.

Tabla 13.

Prueba U de Mann Whitney para el proceso de revisión, grupo control y experimental

Estadísticos de prueba^a	Revisión	
	Pretest	Postest
U de Mann-Whitney	1996.000	133.000
Z	-1.602	-9.782
<i>p-valor</i>	0.109	0.000

a: variable de agrupación

En la tabla 13 se muestran los resultados obtenidos tanto del grupo control como del experimental. Donde, para el momento del pretest, según la Prueba de U de Mann Whitney si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , y en este caso se obtuvo 0.109, aceptando la H_0 , es decir, que no existen diferencias en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental. Mientras que para el postest se obtuvo 0.000, aceptando la H_1 , es decir, existen diferencias en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental.

Por esto, se afirma que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Según el objetivo general que es determinar en qué medida el uso de una *WebQuest* influye en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020; los resultados obtenidos de acuerdo a la tabla 6, al trabajar con el grupo experimental se presentó un p-valor de 0.000, permitiendo aceptar la hipótesis alterna, existiendo diferencias en la redacción de textos académicos entre el pretest y postest. Del mismo modo, en la tabla 7, según la Prueba de U de Mann Whitney si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , por lo que se muestran los resultados obtenidos entre el grupo control y experimental, donde, tanto en el pretest como el postest se acepta la H_1 , es decir, existen diferencias en la redacción de textos académicos. Por lo que, se afirma que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Datos que al ser comparados con lo encontrado por Sánchez (2017) en «*El uso de la WebQuest y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la facultad de Ingeniería de Sistemas de la universidad Alas Peruanas, Sede Chosica, 2015*». Quien concluyó que existe relación significativa al usar la *WebQuest* para el aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes de dicha universidad, ya que el grado de correlación entre las variables es fuerte con un coeficiente de Spearman de 0,837, representando una considerable correlación positiva. Y con la investigación realizada por Vásquez (2015) «*Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de*

textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2014». Quien, luego del establecimiento del taller de inducción de textos académicos, el 96.7% de los estudiantes del grupo experimental mejoró enormemente su capacidad para reconocer las características, formas y propiedades del texto; de manera similar, el taller de proceso de escritura logró que el 98.4% planifiquen la redacción, y en el Taller de redacción-edición, el 81,7% redactó un texto adecuado. Entonces, con estos resultados se afirma que utilizar una *WebQuest* en cualquier ámbito [aprendizaje de idiomas, redacción de textos u otros] los procesos se ven potenciados; en particular, la redacción se ve mejorada, ya que para poder incrementarla se puede utilizar un taller de inducción u otra herramienta disponible en la red como viene a ser una *WebQuest*; y esto queda refrendado por lo que defiende Cahuana (2018) quien asegura que cualquier actividad estructurada y guiada adecuadamente como parte de esta herramienta web se verá desarrollada y, con el tiempo, bastante bien comprendida por todos los usuarios que tengan acceso a ella.

Según el primer objetivo específico: determinar cómo influye el uso de una *WebQuest* en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Los resultados obtenidos en la tabla 8, muestran que al momento de planificar la redacción de un texto pueden o no existir diferencias en cuanto a su manera de abordarlo y desarrollarlo; sin embargo, si se tiene una guía adecuada, el proceso de planificación se ve potenciado. Del mismo modo, en la tabla 9 se muestran los resultados obtenidos tanto del grupo control como del experimental. Y es en el posttest donde se puede aceptar la H_1 con un 0.000, permitiendo aseverar que existen diferencias en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental. Afirmando así, que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de planificación de la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Datos que al ser comparados con lo encontrado por Mancilla (2015) en «*Uso de la WebQuest y su influencia en el aprendizaje de Informática II en un grupo de estudiantes del segundo ciclo de estudios básicos complementarios de la universidad Norbert Wiener en el año 2014*». Quien, después de haber

aplicado la *WebQuest*, concluyó que existe influencia favorable en el aprendizaje colaborativo y significativo de la asignatura de Informática II. Y con la investigación realizada por Carneiro (2019) «*Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana*». Quien concluye que la investigación contribuye a mejorar las capacidades del estudiante en relación a las tareas que efectuaron y al propósito de esta. Apreciándose textos apropiados al contexto y al propósito comunicativo explicativo. Entonces, con estos resultados se afirma, una vez más, que la capacidad de redactar textos académicos se ve potenciada con cualquier herramienta que se encuentre bien implementada y con el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuados; y una *WebQuest* creada con elementos sencillos favorece la iniciativa y capacidad de redacción y de investigación del estudiante. Y esto queda refrendado por lo que defienden Torres (2018) y Pérez (2006) quienes aseguran que el éxito de un estudiante en su proceso de aprendizaje se ve reflejado en las herramientas que le presente el docente, haciendo así un proceso mejor elaborado en cada fase [y más aún cuando se tiene que planificar dicho proceso], contribuyendo eficazmente con la formación estudiantil en las instituciones educativas.

Según el segundo objetivo específico: determinar cómo influye el uso de una *WebQuest* en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Los resultados obtenidos en la tabla 10, muestran que cuanto más se va avanzando en el proceso de realización del texto, mayor dificultad encontrarán los estudiantes al realizarla, por lo que, si no se sigue un proceso organizado adecuado, y sin los ejemplos apropiadas, puede resultar un ejercicio difícil de realizar por los redactores; sin embargo, con las pautas adecuadas y una guía eficaz, el proceso se hace agradable y fácil de realizar. Del mismo modo, en la tabla 11 se muestran los resultados obtenidos tanto del grupo control como del experimental, después de utilizar la Prueba de U de Mann Whitney, donde si $p < 0,05$ se rechaza la H_0 , entonces existen diferencias en el proceso de redacción final de textos académicos entre el grupo control y experimental. Por lo que se afirma que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en

el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Datos que al ser comparados con lo encontrado por Torres (2018) en «*El uso de la WebQuest en procesos de enseñanza combinada (Blended learning) en la carrera de licenciado en contaduría*». Quien llega a la conclusión de que utilizar herramientas en línea son favorables, a pesar de que, en un primer momento manejar dichas herramientas pueda considerarse difícil. Sin embargo, a largo plazo, las personas que utilizan sistemas educativos en línea tienen mayor ventaja frente a otros. Y que lo único que falta por mejorar son las condiciones de acceso y conectividad que, consideran, deben ser gestionadas por la institución donde se están educando. Y con la investigación realizada por Valverde (2016) «*El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*». Quien, concluye que, tras aplicar varios instrumentos, los alumnos muestran dominio de la redacción: propiciando la creación de textos con coherencia, cohesión y adecuación; utilizando las normas APA en el proceso; cumpliendo con las exigencias pedidas. Entonces, con estos resultados se afirma que la ayuda de soportes digitales siempre va a ser una ventaja al momento de desarrollar alguna competencia [en este caso la competencia comunicativa], dominando y potenciando los procesos de aprendizaje de los estudiantes o de cualquier usuario de estas plataformas y servicios digitales. Y esto queda refrendado por lo que defienden Meléndez (2013) y Mediavilla (2017), quienes consideran que una *WebQuest* siempre será una metodología de enseñanza-aprendizaje factible de ayudar en el proceso de organización de información, que será guiada, procesada, cuidada y con posibilidad de seguir mejorando, donde el docente es el organizador de la información que se va a compartir con los estudiantes, y donde se generan, de manera colectiva, un proceso de búsqueda guiada para poder dar solución a un determinado problema u objetivo planteado.

Según el tercer objetivo específico: determinar cómo influye el uso de una *WebQuest* en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Los resultados obtenidos en la tabla 12 indican que se puede llegar a esta tercera fase [revisión del escrito] siempre y cuando se

tengan las herramientas adecuadas que permitan guiar a los estudiantes en dicho proceso. Del mismo modo, en la tabla 13 se corrobora que existen diferencias en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos entre el grupo control y experimental, aun cuando en un primer momento, los del grupo control hayan avanzado hasta esta fase de algún modo u otro, pero que el grupo experimental demuestra que con la guía de la *WebQuest* se puede avanzar aún más y de manera eficaz. Por lo que, se afirma que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de revisión de la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Datos que al ser comparados con lo encontrado por Rivera (2009) en «*Evaluación de las WebQuest como herramientas didácticas en la Educación Superior*». Quien concluye que las *WebQuest* diseñadas por los profesores facilitan el aprendizaje de los alumnos, incluso sabiendo que muchos docentes tienen dificultades para crear y plantear un instructivo característico de la *WebQuest*. Y con la investigación realizada por Del Pozo (2017) «*La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE*». Quien, concluye que hay escasez de herramientas digitales en la escritura, y que, a pesar de ello, los estudiantes siempre están buscando alguna herramienta que les ayude con sus procesos de aprendizaje y con la posibilidad de concluir satisfactoriamente dichos procesos. Entonces, con estos resultados se afirma que, el uso de una *WebQuest* como una herramienta metodológica y didáctica, dentro de la enseñanza universitaria, debe ser bien recibida y potenciada por docentes y estudiantes, aumentando así la capacidad investigativa que va a generar el saber redactar textos académicos; se debe buscar que estas herramientas sean un complemento adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes, en el caso de estos últimos, se debe propiciar la integración de mayores recursos electrónicos como parte de su labor docente. Y esto queda refrendado por lo que defiende Rasines (2018) quien hace una relación entre la utilización de una *WebQuest* y el Constructivismo para desarrollar procesos mentales a partir de habilidades superiores, promoviendo el pensamiento crítico y analítico. Haciendo posible mejorar la información a través del trabajo en equipo y la colaboración de los

participantes del acto de aprendizaje, beneficiando así a otras personas que necesiten la información o a cualquier internauta interesado en el tema.

CONCLUSIONES

En la investigación realizada, según el objetivo general, se determinó cómo influye el uso de una *WebQuest* en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020; aceptando así la hipótesis de que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en la redacción de textos académicos en dichos estudiantes, ya que la redacción ha mejorado significativamente gracias al correcto uso de una *WebQuest*, donde, se da la información adecuada y organizada de cómo redactar un texto académico desde la fase de la planificación hasta la revisión final antes de su publicación.

Según el primer objetivo específico, se determinó cómo influye el uso de una *WebQuest* para la planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020; aceptando la hipótesis que asegura que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en dichos estudiantes, ya que, lograr planificar, planteando el tema, el propósito y desarrollar el esquema numérico es fundamental para poder empezar adecuadamente con el proceso de redacción.

Según el segundo objetivo específico, se determinó cómo influye el uso de una *WebQuest* en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020; aceptando la hipótesis que asegura que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de redacción final de textos académicos en dichos estudiantes, ya que, lograron redactar el texto en el orden adecuado, primero el cuerpo o desarrollo, luego la introducción y finalmente, la conclusión; utilizando los conectores lógicos adecuadamente y sabiendo respetar los derechos de autor al citar eficazmente cada texto utilizado para la elaboración de sus textos.

Según el tercer objetivo específico, se determinó cómo influye el uso de una *WebQuest* en el proceso de revisión para redactar textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020; aceptando la hipótesis que asegura que el uso de una *WebQuest* influye significativamente en el proceso de revisión en

la redacción de textos académicos en dichos estudiantes, ya que, después de haber redactado el texto según la estructura indicada, utilizaron herramientas propuestas que permitió revisar la redacción, la cohesión y la coherencia textual con la ayuda de los mecanismos de cohesión propios de un texto académico a nivel universitario.

RECOMENDACIONES

Se recomienda crear o utilizar otras herramientas virtuales que permitan mejorar procesos de redacción de textos académicos propios del quehacer universitario, ya que estas herramientas, por su claridad y sencillez, permiten organizar información de un modo tal que los estudiantes o cualquier cibernauta interesado puedan utilizarlas.

Se recomienda familiarizar a los estudiantes que llegan a las universidades con las herramientas de organización de información pertinentes, ya que todo trabajo académico universitario debe empezar por un adecuado proceso de planificación de información [delimitación del tema, propósito y esquema numérico], dinamizando así los procesos de aprendizaje.

Se recomienda utilizar secuencias de redacción adecuadas [primero el desarrollo, luego, la introducción y, finalmente, la conclusión] permitiendo así, un adecuado dinamismo del proceso de redacción, revisando el correcto uso de los mecanismos de cohesión de información [signos de puntuación, concordancia gramatical, conectores lógicos, cohesión y coherencia textual].

Se recomienda utilizar programas de revisión para potenciar la redacción, ya que un texto nunca está concluido en su primera redacción, siempre necesita ser mejorado; de este modo, se asegura la entrega de un texto de alto nivel académico, y más aún si es a nivel universitario.

REFERENCIAS

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17), a036-a036.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/530/264>
- Adoumieh, N. (2009). El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas. *Laurus*, 15(29),11-32. [6 de septiembre de 2020]. ISSN: 1315-883X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642002>
- Agurto, M. (2019). *El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala - Ecuador, 2017*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayos de san Marcos. Lima, Perú.
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11572/Agurto_fm.pdf?sequence=1
- Alcántara, J. (2007). *Diseño de una WebQuest para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Una experiencia de integración del uso de Internet y la enseñanza de ELE basada en tareas*. Munich. Universidad de León. España.
- Alcover, M., Pabago, M., Lombardo, A., Gareca, A. y Curone, N. (2015). *Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la universidad*. *Perspectivas en Psicología*, 12 (1), 1-7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115268>
- Area, M. (2004). *WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet*. *Quaderns Digitals*, 33, 1-6.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7374
- Arias, O. y García, N. (2006). *El papel de la revisión en los modelos de escritura*. *Aula abierta*, 88, 37-52. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684194>
- Argote, M., Palomo, R., Sánchez, J. y Ruiz, J. (s. f.). *WebQuest: un recurso educativo para su uso en el aula*.

http://tecnologiaedu.uma.es/materiales/wq/archivos/cap1_WQ__Definicion.pdf

Avello, R. y Duart, J. (2016). *Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(1), 271-282. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art17.pdf>

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Barba, C. y Capellá, S. (2003, abril). *WebQuest. Una investigación guiada con recursos Internet*. En Comunicación presentada en el III Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE (pp. 1-11).

Barba, C. y Pasteur, L. (2002). *La investigación en Internet con las WebQuest*. Comunicación y pedagogía, 185, 62-66.

<https://centros.edu.xunta.es/ceipbanosdemolgas/WebQuest/document/Quee.pdf>

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Bernabé, I. (2008). *Las WebQuest en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la universidad*. (Disertación doctoral). Universitat Jaume I.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10367/bernabe.pdf;jsessionid>

Briceño, A. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. (Tesis de maestría) Universidad del Tolima. Colombia

<http://repository.ut.edu.co/handle/001/1150>

Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). *Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado*. Escenarios, 10 (2). 92-103.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497300>

Cahuana, L. (2018). *Aplicación del WebQuest y desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes del VI semestre de la facultad de Ciencias de la Educación-UNHEVAL 2017*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco, Perú.

Carlino, P. (2012) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Edit. Fondo de Cultura Académica. Argentina.

- Carneiro, M. (2019). *Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15368>
- Ciapuscio, G. (2002). *El lugar de la gramática en la producción de textos*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos", 4, 5 y 6 de abril, Mendoza.
- https://www.researchgate.net/profile/Guioimar_Ciapuscio/publication/255624724_El_lugar_de_la_gramatica_en_la_produccion_de_textos/links/004635384848fdd132000000.pdf
- Collantes, L. y Villanueva, S. (2013). *La WebQuest en el logro de los aprendizajes en el área de comunicación en los alumnos del 5to grado de secundaria en la I. E. E Pedro Ruiz Gallo, Chorrillos, 2013*. (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- <https://hdl.handle.net/20.500.12692/10491>
- Del Pozo, M. (2017). *La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de E/LE*. (Tesis doctoral) Universidad Politécnica de Valencia. Valencia, España.
- <https://riunet.upv.es/handle/10251/90403>
- Díaz, L. (2002). *La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas*. Revista de Pedagogía, 23 (67), 319-332.
- <http://www.jourlib.org/paper/1081711#.VoGTnRXhDIU>
- Dodge, B. (2008). *Cinco reglas para escribir una fabulosa WebQuest*.
- <http://www.interpeques2.com/tic/luna/actividades/WebQuest/dodge.pdf>
- EduTEKA (2005). *Cómo elaborar una WebQuest de calidad o realmente efectiva*.
- <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/20/440/1?url=1/20/440/1> (página de internet)
- Ferrucci, G. y Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5030/FERRUCCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1

Figueras, C. y Santiago, M. (2000). *Planificación*. En E. Montolío (Coord.). Manual práctico de escritura académica: Vol. II (pp. 15-68). Barcelona: Ariel Lingüística.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/06/Flowers_y_Hayes.pdf

Gallego, L., García, A. y Rodríguez, A. (2013). *Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles*. RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18 (57), 599-623.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a13.pdf>

Gatti, C. y Wiese, J. (1993). *Técnicas de lectura y redacción: lenguaje científico y académico*. Lima. Universidad del Pacífico

<http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1623/AE7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gil, G. y Santana, B. (1985). *Los modelos del proceso de la escritura*. Estudios de Psicología, 19-20, 87-101.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916>

Grupo Didactext (2003). *Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. Didáctica (Lengua y Literatura), 15, 77-104.

<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>

Guadamillas, M. (2015). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Universidad de Castilla-La Mancha). España.

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/6551>

Hernández, R. (2017). *Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas*. Propósitos y representaciones, 5(1), 325-347.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>

Hidalgo, M. (2000) *Pedagogía de la expresión escrita y la creatividad infantil*, Tl. Edit. San Marcos. Lima, Perú.

Holgado, C. (2010). Las WebQuest en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo con LAMS. *Revista de Educación a Distancia* (24).

<https://revistas.um.es/red/article/view/125281>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette, 117-135. <https://textosenlinea.com.ar/textos/Kerbrat.pdf>

Laguna, C. (2019). *La enseñanza de marketing a través de la WebQuest*. (Tesis de maestría) Universidad de Valladolid. Valladolid, España.

<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/40151/TFM-E-121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, R. (2010). *Propuesta didáctica para la redacción de textos académicos en el bachillerato: resumen y reseña crítica*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

<http://132.248.9.195/ptb2011/enero/0666018/Index.html>

Lotman, J. y Escuela de Tartu. (1979) *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.

Mancilla, E. (2015). *Uso de la WebQuest y su influencia en el aprendizaje de Informática II en un grupo de estudiantes del segundo ciclo de estudios básicos complementarios de la universidad Norbert Wiener en el año 2014*. (Tesis de maestría) Universidad Privada Norbert Wiener. Lima, Perú.

<http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/540>

Mediavilla, M. (2017). *Dificultades de los hispanohablantes en el aprendizaje de la expresión oral en alemán: propuesta didáctica basada en el Aprendizaje Cooperativo y el uso de una WebQuest*. (tesis de maestría) Universidad de Cantabria. España.

<https://core.ac.uk/download/pdf/153442107.pdf>

Meléndez, M. (2013). *La WebQuest como un recurso de motivación para el aprendizaje de los temas de ciencias en estudiantes del quinto grado de secundaria de un colegio del*

- Cercado de Lima*. (Tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5146>
- Mendoza, R. (2019). *Aprendizaje basado en casos mediante el empleo de WebQuest para la enseñanza del tema de respiración celular en el nivel medio superior*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México.. Los Reyes, Iztacala, México. <http://132.248.9.195/ptd2019/enero/0784966/0784966.pdf>
- Miranda, M. (2011). *Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes*. En Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 0(1), 29. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) <http://hdl.handle.net/10757/325538>
- Molina, B. (2013). *Orientaciones metodológicas para trabajar las etapas de la producción textual en la preparación de los docentes en ejercicios Educación Primaria*. Cuba: Universidad Máximo Gómez Báez de Ciego de Ávila.
- Montoro, T. (2011). Análisis de hábitos ortotipográficos del alumnado universitario: ortografía de los elementos tipográficos. *Normas. Revista de estudios lingüísticos Hispánicos*, 1, 113-131. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4057301>
- Murillo, J. y Molina, L. (2011). *Claves para escribir y para corregir textos formales*. Bogotá, Colombia. Colegio de Estudios Superiores de Administración. <https://repository.cesa.edu.co/bitstream/handle/10726/299/Claves%20para%20escribir%20y%20para%20corregir%20testos%20formales.pdf?sequence=6>
- Oltolina, M. (2015). *La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitarios: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de La Plata, facultad de Informática. La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49524>
- Pérez, E. (2006). *Las WebQuest como elemento de motivación para los alumnos de educación secundaria obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés)*. (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Pérez, I. (2006). *WebQuest según March*.

<http://www.isabelperez.com/WebQuest/taller/l2/march.htm>

Pérez, R. (2016). *Cómo mejorar la expresión escrita de los alumnos de educación media superior a través de una propuesta didáctica basada en el modelo T*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de México. México.

<http://132.248.9.195/ptd2016/junio/0745817/Index.html>

Pérez, S., Cristóbal, A., Vázquez, R. y Morales, E. (2011). *Las WebQuest, una propuesta de formación docente para propiciar el desarrollo de competencias en los alumnos de Ingeniería*.

http://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062011000300003

Pujol, A. (2016). *El dominio de la escritura en el género de la investigación: de la redacción guiada a la publicación reconocida*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/101929/1/AMPD_TESIS.pdf

Ramos, N. (2018). *Modelo transdisciplinar de alfabetización académica para superar las deficiencias en la redacción de ensayos*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque, Perú.

<http://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/UNPRG/4638/BC-3458%20RAMOS%20VASQUEZ.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Rasines, N. (2018). *La WebQuest: integración de las TIC en el aula de inglés*. (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria. España.

Rivera, Y. (2009). *Evaluación de las WebQuest como herramientas didácticas en la Educación Superior*. (Tesis doctoral) Universidad de Salamanca. España.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/76552>

Rocu, P. (2016). *La WebQuest como recurso didáctico en expresión corporal*. (Disertación doctoral) Universidad Complutense de Madrid. España.

<https://eprints.ucm.es/40465/1/T38128.pdf>

- Rodríguez, L. (2015). *Propuesta metodológica para mejorar la redacción de textos de los estudiantes del I Semestre de la carrera profesional de Mecánica Automotriz - Instituto Superior Tecnológico Público «Carlos Salazar Romero» – distrito de Nuevo Chimbote, 2009.* (Tesis de maestría) Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Chimbote, Perú.
<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6531>
- Rohman, G. (1965). *Pre-writing: The stage of discovery in the writing process.* College Composition and Communication, 16 (2), 106-112.
http://www.jstor.org/stable/354885?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sánchez, J. (2017). *El uso de la WebQuest y su relación con el aprendizaje del Idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la facultad de Ingeniería de Sistemas de la universidad Alas Peruanas, sede Chosica, 2015.* (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Chosica, Perú.
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1502>
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe.* Barcelona, España. Paidós Ibérica.
- Tomás, M. (2016). *Comprensión y producción de textos argumentativos en el aula.* (Tesis de maestría) Universidad de Murcia. Murcia España.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/51493/1/Comprensi%c3%b3n%20y%20producci%c3%b3n%20de%20textos.pdf>
- Torres, A. (2018). *El uso de la WebQuest en procesos de enseñanza combinada (blended learning) en la carrera de licenciado en contaduría.* (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional Autónoma de México. Cuautitlán Izcalli, México.
<http://132.248.9.195/ptd2018/junio/0775020/Index.html>
- Tortosa, M., Álvarez, J. y Pellín, N. (Coordinadores) (2014). *La WebQuest: una metodología apoyada en la red para renovar la docencia en Educación Superior.* En XII Jornades de Xarxes d'investigació en docencia universitària.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/41781/1/2014_XII_Jornadas_Redes_32.pdf
- Ullman, S. (1965). *Introducción a la ciencia del significado.* Madrid, España. Edit. Aguilar.

- Unesco (2017). Informe sobre los niveles de aprendizaje de los jóvenes en el mundo. Ficha informativa 46. Instituto de Estadística de la Unesco. Septiembre UIS/FS/2017ED/46. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Valenzuela, U. (2018). *La reescritura y la redacción de textos académicos expositivos en estudiantes de la serie 100, Escuela Profesional de Educación Secundaria, facultad de Ciencias de la Educación – UNSCH. Ayacucho 2017.* (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo. Ayacucho, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/29040>
- Valladares, A. (2016). *Las estrategias cognitivas y metacognitivas de redacción y la producción de textos académicos en el curso de Proceso de la Comunicación en los estudiantes de la Escuela de Administración de la Universidad Autónoma del Perú, durante el periodo 2015-I.* (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo. Lima, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/7409>
- Valverde, M. (2016). *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado.* (Tesis de doctorado) Universidad de Murcia. Murcia, España. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/51640>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (4.^a ed.). Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1995). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso.* Beliar (Boletín de estudios lingüísticos argentinos), 2(6), 12-34. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ZkfDvrhv5KsJ:scholar.google.com/+teun+van+dijk+texto&hl=es&as_sdt=0,5
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa.* Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres. Lima.

[http://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-
TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentaci%C3%B3n.pdf](http://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOS-PARA-UNA-
TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-la-sustentaci%C3%B3n.pdf)

Vásquez, W. (2015). *Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres, Lima, 2014*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Chosica, Perú.

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/951>

Vázquez, A. (2015). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. España.

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98741/1/AVA_TESIS.pdf

Viloria, H. y González, H. (2019). *Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje*. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, (140), 367-384. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7319399>

Yoder, B. (2005). *Inquiry based learning using the Internet: Research, resources, WebQuest*. In 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning (pp. 1-4).

Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. España.

<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-0629107-155822/mzg1de1.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

El uso de las *WebQuest* para la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020

Tabla 14.

Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología	Población
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general			
¿En qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020?	Determinar en qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.	El uso de una <i>WebQuest</i> influye significativamente en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.	Variable independiente <i>Las WebQuest</i>	Diseño metodológico Experimental	Población 766 estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental de Huancayo
Problema específico	Objetivo específico	Hipótesis específica	Variable dependiente Redacción de textos académicos	Aplicada Nivel de investigación Cuasiexperimental Diseño de investigación Enfoque cuantitativo, con resultados expresados en cantidades y aplicados con programas estadísticos.	Muestra No probabilística, por conveniencia. 136 estudiantes universitarios de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. Grupo Control 68 estudiantes. Grupo Experimental 68 estudiantes.
A. ¿En qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020? B. ¿En qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la	A. Determinar en qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en el proceso de planificación en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. B. Determinar en qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la	A. El uso de una <i>WebQuest</i> influye significativamente en el proceso de planificación en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. B. El uso de una <i>WebQuest</i> influye significativamente en el proceso de redacción final de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020. C. El uso de una <i>WebQuest</i> influye significativamente			

<p>Universidad Continental, Huancayo, 2020?</p> <p>C. ¿En qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020?</p>	<p>Universidad Continental, Huancayo, 2020.</p> <p>C. Determinar en qué medida el uso de una <i>WebQuest</i> influye en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.</p>	<p>en el proceso de revisión en la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020.</p>		<p>Instrumentos</p> <p>Guías de redacción [previa y posterior].</p>	
---	---	---	--	--	--

Anexo 2

Instrumentos de recopilación de datos Redacción del texto académico

Apellidos y Nombres:

1. Redacción del texto académico (planificación)

1.1 Plantear metas (tema y propósito comunicativo)

Tema elegido:
Informar sobre ...

1.2 Crear y establecer ideas (Esquema numérico) (con tres subtemas)

--

2. Redacción del texto académico

2.1 Oracionalización: redacta las oraciones para cada subtema, partiendo de lo escrito en el esquema numérico

Introducción

Marco
Tema
Anticipo

Desarrollo

Párrafo 1
Párrafo 2
Párrafo 3

Conclusión

Síntesis
Reflexión

2.2 Convertir las oraciones anteriores en texto continuo (utiliza mecanismos de cohesión)

Introducción
Desarrollo
Párrafo 1

Párrafo 2
Párrafo 3
Conclusión

3. Revisión

3.1 Relee el texto

3.2 Corrige donde sea necesario

3.3 Verifica el uso de fuentes de información confiables

Tabla 15.

Instrumento de recopilación de datos / Guía de redacción [previa y posterior]

Nombre del instrumento: **Redacción de textos académicos**

Autor del instrumento: **Luy Jean Tipismana Matos**

Escala de valoración	Inaceptable (0)	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
Criterios					
Planificación de redacción del texto académico					
Delimitación del tema (Fijar metas y generar ideas)	No propone ningún tema ()	Delimita el tema incorrectamente. ()	Delimita el tema con demasiados errores en su construcción. ()	Delimita el tema con ciertos errores en su construcción. ()	Delimita el tema adecuadamente. ()
Elaboración del esquema numérico (Organizar ideas)	No redacta el esquema numérico. ()	Redacta el esquema numérico con muchas dificultades en la jerarquización del tema con respecto a los subtemas. ()	Redacta el esquema numérico con ciertas dificultades en la jerarquización del tema con respecto a los subtemas. ()	Redacta el esquema numérico con pocas dificultades en la jerarquización del tema con respecto a los subtemas. ()	Redacta el esquema numérico sin ninguna dificultad en la jerarquización del tema con respecto a los subtemas. ()
Redacción final del texto					
Introducción (Oracionalización y redacción del texto)	No redacta la introducción. ()	La redacción presenta demasiados errores de cohesión y coherencia; además, solo redacta una de las partes (marco, tema o anticipo). ()	La redacción presenta algunos errores de cohesión y coherencia; además, solo redacta dos de tres partes (marco, tema o anticipo). ()	La redacción presenta pocos errores de cohesión y coherencia; pero redacta las tres partes (marco, tema y anticipo). ()	La redacción no presenta errores de cohesión y coherencia; y redacta las tres partes (marco, tema o anticipo) adecuadamente. ()
Desarrollo: Primer párrafo (Oracionalización y redacción del texto)	No redacta el primer párrafo. ()	Presenta oración temática incoherente, las de apoyo son imprecisas. Y, tiene demasiados errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, pero las de apoyo son imprecisas. Y, con algunos errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, las de apoyo son precisas, pero aún tiene errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, las de apoyo son precisas, y sin errores de cohesión y coherencia. ()
Segundo párrafo (Oracionalización y redacción del texto)	No redacta el segundo párrafo. ()	Presenta oración temática incoherente, las de apoyo son imprecisas. Y, tiene demasiados errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, pero las de apoyo son imprecisas. Y, con algunos errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, las de apoyo son precisas, pero aún tiene errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, las de apoyo son precisas, y sin errores de cohesión y coherencia. ()
Tercer párrafo (Oracionalización y redacción del texto)	No redacta el tercer párrafo. ()	Presenta oración temática incoherente, las de apoyo son imprecisas. Y, tiene demasiados errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, pero las de apoyo son imprecisas. Y, con algunos errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, las de apoyo son precisas, pero aún tiene errores de cohesión y coherencia. ()	Presenta oración temática coherente, las de apoyo son precisas, y sin errores de cohesión y coherencia. ()

Conclusión (Oracionalización y redacción del texto)	No redacta la conclusión.	Solo tiene una de dos partes (síntesis o reflexión); en el caso de la síntesis no reúne lo más importante de las oraciones temáticas y en la reflexión no es para nada coherente, además existen errores de cohesión y coherencia.	Solo tiene una de dos partes (síntesis o reflexión); en el caso de la síntesis reúne parte de lo más importante de las oraciones temáticas, pero la reflexión no es para nada coherente, además existen errores de cohesión y coherencia.	Tiene ambas partes (síntesis y reflexión); en el caso de la síntesis reúne lo más importante de las oraciones temáticas, pero la reflexión no es para nada coherente, además existen errores de cohesión y coherencia.	Tiene ambas partes (síntesis y reflexión); en el caso de la síntesis reúne lo más importante de las oraciones temáticas, y la reflexión es coherente.
	()	()	()	()	()
Citas y referencias	No cita ni referencia con fuentes confiables.	No cita, pero referencia con muchos errores (o viceversa) y sin seguir las normas (APA).	Cita y referencia, pero con muchos errores y sin seguir las normas (APA).	Cita y referencia, pero con algunos errores y sin seguir las normas (APA).	Cita y referencia sin errores y siguiendo las normas (APA) adecuadamente.
	()	()	()	()	()
Revisión del texto final					
Revisión (Relectura, corrección y validación de la redacción)	Redacta con exceso de errores ortográficos y gramaticales (13 o más errores).	Redacta con errores ortográficos y gramaticales (de 8 a 13 errores).	Redacta con pocos errores ortográficos y gramaticales (de 4 a 8 errores).	Redacta con errores ortográficos y gramaticales al mínimo (de 1 a 3 errores).	Redacta sin errores ortográficos y gramaticales.
	()	()	()	()	()
Subtotal					
Total					

Anexo 3

Tabla 16.

Estructura de capacitación

Estructura de capacitación		
1.Tarea	1. Planteamiento del tema	Se presenta a los estudiantes el tema que se va a tratar, generando expectativa e interés en la importancia que tiene desarrollar una buena redacción de textos académicos.
	2. Objetivo por lograr	Se presenta a los estudiantes el resultado por lograr: la redacción de un texto académico, para su posterior publicación en la plataforma virtual Calameo .
	3. Organización de actividades	Se detallan los pasos a seguir para el cumplimiento de la tarea: - Paso 1: visualizar los vídeos instructivos para realizar la redacción de un texto académico. - Paso 2: acceder a los links para identificar y utilizar las herramientas y estrategias que le permitirán redactar un texto académico. - Paso 3: planificar y redactar un texto académico de manera grupal, siguiendo el plan de acción definido. - Paso 4: revisar la redacción final del texto académico, valiéndose de la rúbrica de evaluación compartida para tal fin. - Paso 5: Publicar el texto académico en la plataforma de Calameo . - Paso 6: aportar recomendaciones para futuros procesos de redacción y publicación de textos académicos.
2.Recursos	4. Videos instruccionales	Se explica el proceso de utilización de cada vídeo instructivo compartido.
	5. Páginas web	Se explica la función de cada link compartido para el adecuado proceso de redacción del texto académico.
	6. Archivos adjuntos	Se explica el uso que se debe dar a cada archivo adjunto compartido.
3.Evaluación	7. Rúbrica de evaluación	Se comparten y explican las rúbricas de evaluación que servirán de guía a los estudiantes cuando tengan que redactar un texto académico eficaz.
	8. Lista de cotejo	Se comparten y explican las listas de cotejo que servirán de guía a los estudiantes cuando tengan que redactar un texto académico eficaz.
	9. Trabajo escrito	Se explica el proceso de redacción final del trabajo escrito, además de generar una síntesis de la experiencia lograda después de haber redactado un texto académico adecuado.

Anexo 3

Ficha de validación de instrumentos
Especialista 1

Estimado especialista:

Siendo concedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo **Juez Experto** para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos denominado

1. Cuestionario () 2. Guía de entrevista () 3. Guía de *focus group* ()
4. Guía de observación () 5. Otro **Guía de redacción** (X)

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, y solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

1. Cualitativo () 2. Cuantitativo (X) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de postgrado.

Título del proyecto de tesis:	Las <i>WebQuest</i> y la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de una universidad privada de Huancayo, 2020
Línea de investigación	Gestión de la educación

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiante autor del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
Tipismana Matos, Luy Jean	

Asesora del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
Patricia Edith Guillén Aparicio	

Huancayo, 12 de septiembre de 2020

Rúbrica para la validación de expertos

Criterios	Escala de valoración			
	1	2	3	4
1. Suficiencia: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión o indicador son suficientes para obtener la medición de esta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.
2. Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
3. Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
4. Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión o indicador.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que este mide.	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: adaptada de: www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf

Información de especialista:

Nombres y Apellidos	Héctor Hermoza Maldonado
Sexo	Hombre (X) Mujer () Edad: 43
Profesión:	Catedrático
Especialidad	Comunicación
Años de experiencia	20
Cargo que desempeña actualmente	Responsable de Gestión Docente del Programa Gente que Trabaja de la Universidad Continental
Institución donde labora	Universidad Continental
Firma	

Formato de Validación

Para validar el instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo con la rúbrica.

Tabla 17.

Variable dependiente. Redacción de textos académicos 1

Nombre del instrumento motivo de evaluación						Guía de redacción
Autor del instrumento						Luy Jean Tipismana Matos
Variable dependiente	Variable dependiente					
Dimensión	Indicador	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones o recomendaciones
D1 Planificación	I1 Fijar metas	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
	I2 Generar ideas	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
	I3 Organizar ideas	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
D2 Redacción	I1 Oracionalización	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
	I2 Traducción de información	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
	I3 Mecanismos de cohesión	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
D3 Revisión	I1 Relectura	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
	I2 Corrección	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo
	I3 Validación	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme, buen trabajo

Ficha de validación de instrumentos
Especialista 2

Estimado especialista:

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo **Juez Experto** para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos denominado

1. Cuestionario () 2. Guía de entrevista () 3. Guía de *focus group* ()
4. Guía de observación () 5. Otro **Guía de redacción** (X)

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, y solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

2. Cualitativo () 2. Cuantitativo (X) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de postgrado.

Título del proyecto de tesis:	Las <i>WebQuest</i> y la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de una universidad privada de Huancayo, 2020
Línea de investigación	Gestión de la educación

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiante autor del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
Tipismana Matos, Luy Jean	

Asesora del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
Patricia Edith Guillén Aparicio	

Huancayo, 12 de septiembre de 2020

Rúbrica para la validación de expertos

Criterios	Escala de valoración			
	1	2	3	4
1. Suficiencia: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión o indicador son suficientes para obtener la medición de esta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.
2. Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
3. Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
4. Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión o indicador.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que este mide.	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: adaptada de: www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf

Información de especialista:

Nombres y Apellidos	Carla Gisela Cubas Vergara
Sexo	Hombre () Mujer (X) Edad: 31
Profesión:	Psicóloga
Especialidad	Psicología
Años de experiencia	8
Cargo que desempeña actualmente	Catedrática universitaria
Institución donde labora	Universidad Continental
Firma	

Formato de Validación

Para validar el instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo con la rúbrica.

Tabla 18.

Variable dependiente. Redacción de textos académicos

Nombre del instrumento motivo de evaluación						Guía de redacción
Autor del instrumento						Luy Jean Tipismana Matos
Variable dependiente	Variable dependiente					
Dimensión	Indicador	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones o recomendaciones
D1 Planificación	I1 Fijar metas	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
	I2 Generar ideas	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
	I3 Organizar ideas	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
D2 Redacción	I1 Oracionalización	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
	I2 Traducción de información	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
	I3 Mecanismos de cohesión	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
D3 Revisión	I1 Relectura	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
	I2 Corrección	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme
	I3 Validación	Sí	Sí	Sí	Sí	Todo conforme

Ficha de validación de instrumentos
Especialista 3

Estimado especialista:

Siendo conocedores de su trayectoria académica y profesional, me he tomado la libertad de nombrarlo **Juez Experto** para revisar a detalle el contenido del instrumento de recolección de datos denominado

1. Cuestionario () 2. Guía de entrevista () 3. Guía de *focus group* ()
4. Guía de observación () 5. Otro **Guía de redacción** (X)

Presento la matriz de consistencia y el instrumento, y solicito revisar cuidadosamente, además le informo que mi proyecto de tesis tiene un enfoque:

3. Cualitativo () 2. Cuantitativo (X) 3. Mixto ()

Los resultados de esta evaluación servirán para determinar la validez de contenido del instrumento para mi proyecto de tesis de postgrado.

Título del proyecto de tesis:	Las <i>WebQuest</i> y la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de una universidad privada de Huancayo, 2020
Línea de investigación	Gestión de la educación

De antemano le agradezco sus aportes.

Estudiante autor del proyecto:

Apellidos y Nombres	Firma
Tipismana Matos, Luy Jean	

Asesora del proyecto de tesis:

Apellidos y Nombres	Firma
Patricia Edith Guillén Aparicio	

Huancayo, 12 de septiembre de 2020

Rúbrica para la validación de expertos

Criterios	Escala de valoración			
	1	2	3	4
1.Suficiencia: Los ítems que pertenecen a una misma dimensión o indicador son suficientes para obtener la medición de esta.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión o indicador.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión o indicador pero no corresponden a la dimensión total.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión o indicador completamente.	Los ítems son suficientes.
2.Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro.	El ítem requiere varias modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
3.Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión o indicador.	El ítem tiene una relación regular con la dimensión o indicador que está midiendo	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión o indicador que está midiendo.
4.Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión o indicador.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que este mide.	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: adaptada de: www.humana.unal.co/psicometria/files/7113/8574/5708/articulo3_juicio_de_experto_27-36.pdf

Información de especialista:

Nombres y Apellidos	Manuel Ordoñez Córdoba
Sexo	Hombre (X) Mujer () Edad: 43
Profesión:	Catedrático
Especialidad	Comunicación
Años de experiencia	20
Cargo que desempeña actualmente	Catedrático universitario
Institución donde labora	Universidad Continental
Firma	

Formato de Validación

Para validar el instrumento debe colocar en el casillero de los criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, el número que según su evaluación corresponda de acuerdo con la rúbrica.

Tabla 19.

Variable dependiente. Redacción de textos académicos

Nombre del instrumento motivo de evaluación						Guía de redacción
Autor del instrumento						Luy Jean Tipismana Matos
Variable dependiente	Variable dependiente					
Dimensión	Indicador	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones o recomendaciones
D1 Planificación	I1 Fijar metas	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
	I2 Generar ideas	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
	I3 Organizar ideas	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
D2 Redacción	I1 Oracionalización	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
	I2 Traducción de información	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
	I3 Mecanismos de cohesión	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
D3 Revisión	I1 Relectura	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
	I2 Corrección	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto
	I3 Validación	Sí	Sí	Sí	Sí	Es correcto

Anexo 4

Constancia de aplicación de instrumentos



LA QUE SUSCRIBE, RESPONSABLE DE GESTIÓN DOCENTE DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DE LA UNIVERSIDAD CONTINENTAL.

HACE CONSTAR:

QUE, el estudiante egresado de Maestría en Educación con mención en E-Learning de la Universidad San Martín de Porres, docente Luy Jean Tipismana Matos, aplicó los instrumentos de investigación del proyecto de tesis «El uso de las WebQuest para la redacción de textos académicos en estudiantes de primer periodo de la Universidad Continental, Huancayo, 2020».

Se otorga la presente constancia a solicitud del interesado.

Huancayo, 23 de octubre de 2020.

Héctor Herózoza Maldonado
Responsable de Gestión Docente

Anexo 5

Estructura de la *WebQuest*

REDACCIÓN DE CALI... PRESENTACIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

REDACCIÓN EFICAZ



¿Te parece complicado redactar textos?

¿Sientes que tienes muchas ideas en mente y no puedes organizarlas?

¿Tienes dudas respecto a la ortografía del castellano?

¡Ten una gran bienvenida a **REDACCIÓN EFICAZ!** Esta es una oportunidad para que revises la información necesaria para que tus habilidades de redacción mejoren, y que se complementen con tareas auténticas y colaborativas muy divertidas.

Somos muy conscientes que la escritura es una herramienta muy valiosa de aprendizaje, ya que estos ayudan a pensar críticamente, los alientan a comprender, organizar e integrar el conocimiento previo con nuevos conceptos. Además, las buenas habilidades de comunicación son activos valiosos tanto dentro como fuera del aula, y finalmente queremos contribuir a tu futuro profesional.

Nivel: para estudiantes de todos los niveles educativos que tengan interés de aprender a mejorar su redacción.

Materia: Comunicación Eficaz

Centro: Corrección de estilo INN

Autor: Luy Tipismana Matos

Fecha de creación: 28 de marzo de 2020



Luy Jean Tipismana Matos

ACTIVIDADES

El trabajo a realizar será **REDACTAR UN TEXTO ACADÉMICO**, para lo cual debes enterarte de todos los componentes que debe reunir un buen texto redactado. Y, posteriormente, tu texto será publicado en una de las plataformas con mayor vistas en cuanto a redacción de textos académicos universitarios se refiere.

Luy Jean Tipismana Matos

PROCESO



Comenzarás el trabajo tomando en cuenta cada paso aquí sugerido, de este modo, podrás desarrollar tu texto de manera ordenada y secuenciada.

PASO 1

Visualiza los vídeos instructivos para realizar la redacción de un texto académico.

PASO 2

Accede a los links para identificar y utilizar las herramientas y estrategias que te permitirán redactar un texto académico.

PASO 3

Planifica y redacta un texto académico, siguiendo el plan de acción definido.

PASO 4

Revisa la redacción final del texto académico, utiliza la rúbrica compartida para tal fin.

PASO 5

Publica el texto académico en la plataforma de Calameo.

PASO 6

Aporta recomendaciones para futuros procesos de redacción y publicación de textos académicos.

REDACCIÓN DE CALI...

PRESENTACIÓN TAREA PROCESO **RECURSOS** EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

RECURSOS



Utiliza cada link para saber cómo redactar un texto académico a nivel universitario.

MÓDULO 1	
CONTENIDO	RECURSOS
Tema y propósito	1. https://youtu.be/TA4nue9POo0
MÓDULO 2	
CONTENIDO	RECURSOS
Esquema numérico	2. https://youtu.be/qVlpgYIaxQ
MÓDULO 3	
CONTENIDO	RECURSOS
Oracionalización	3. https://youtu.be/zUVsnnWMZCU
MÓDULO 4	
CONTENIDO	RECURSOS
Citas y referencias	4. https://youtu.be/zuljGYQRGGE
MÓDULO 5	
CONTENIDO	RECURSOS
La introducción	5. https://youtu.be/fxd_mDdo0Yo
MÓDULO 6	
CONTENIDO	RECURSOS
La conclusión	6. https://youtu.be/mw7HysV5boo

MÓDULO 7

CONTENIDO	RECURSOS
Pronombres demostrativos	<p>7. https://youtu.be/POe-wTiyQjk</p> <p>8. http://www.wikilengua.org/index.php/Pronombre_demostrativo</p> <p>9. https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/pronombres-y-determinantes/demostrativos</p>
Adverbio «solo»	<p>10. https://youtu.be/b8N4dDJT41U</p> <p>11. https://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde</p> <p>12. http://www.wikilengua.org/index.php/solo_(acentuaci%C3%B3n)</p> <p>13. http://www.wikilengua.org/index.php/solo_(adverbio)</p>
Prefijos	<p>14. https://youtu.be/rNymcFQACHs</p> <p>15. http://www.wikilengua.org/index.php/Prefijo</p> <p>16. https://www.ejemplos.co/prefijos/</p> <p>17. https://espanol.lingolia.com/es/vocabulario/formacion/prefijos</p>
Uso de mayúsculas y escritura de cargos	<p>18. https://youtu.be/TM?yAocHJnM</p> <p>19. http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=BapzSnotjD6n0vZITp</p> <p>20. https://www.fundeu.es/recomendacion/cargos-con-minuscula-inicial-784/</p> <p>21. http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=BapzSnotjD6n0vZITp (4.31) (6.9)</p> <p>22. http://www.wikilengua.org/index.php/Ortotipograf%C3%ADa_en_tratamientos_cargos_y_oficios</p>
Las siglas	<p>23. https://youtu.be/TgtFdZVHTH4</p> <p>24. http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=nNmc4LzNaD6zhPPhgWc</p> <p>25. https://www.fundeu.es/recomendacion/siglas-y-acronimos-claves-de-redaccion/</p>
Los acrónimos	<p>26. https://youtu.be/XKM4ZzxcGY</p> <p>27. http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tvd5E55ArD6uxbj2i5</p> <p>28. https://www.fundeu.es/recomendacion/siglas-y-acronimos-claves-de-redaccion/</p>
Las abreviaturas y símbolos	<p>29. https://youtu.be/-pDR_n_EdyQ</p> <p>30. http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=fKODyKTFZD6s0mX7bz</p> <p>31. https://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/signos-y-abreviaturas</p> <p>32. http://lema.rae.es/dpd/appendices/appendice2.html</p>
Coherencia y cohesión textual	<p>33. https://youtu.be/Cf96pikJttQ</p> <p>34. https://youtu.be/12S-JgESrAs (ejercicios resueltos)</p>

- Coherencia y cohesión textual 33. <https://youtu.be/Cf96pikJttQ>
 34. <https://youtu.be/125-JgESrAs> (ejercicios resueltos)

- Referentes textuales 35. <https://youtu.be/l2-cRgZxysA>

- Conectores lógicos 36. <https://youtu.be/rhH0omPgel0>

- Los signos de puntuación 37. <https://youtu.be/pdgZSG-nfEl>

- La concordancia gramatical 38. <https://youtu.be/rfB7Ge-4qgw>

MÓDULO 8

CONTENIDO

RECURSOS

- La redacción final (revisión) 39. <https://youtu.be/NAbfvFJYcXo>

MÓDULO 8

CONTENIDO

RECURSOS

- La redacción final (revisión) 39. <https://youtu.be/NAbfvFJYcXo>

MÓDULO 9

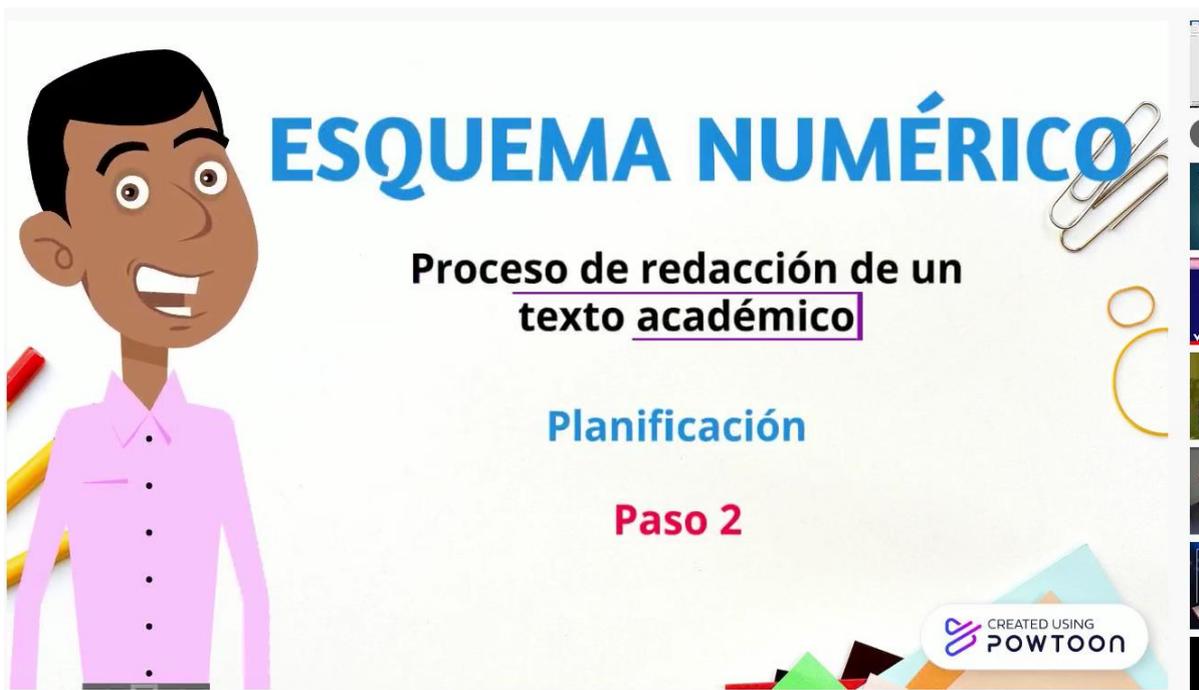
CONTENIDO

RECURSOS

- Publicación en Calameo 40. <https://youtu.be/kdT50cRJMbM>



REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS - 1/21 - TEMA Y PROPÓSITO



REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS - 2/21 - EL ESQUEMA NUMÉRICO

1601 visualizaciones • 14 oct 2020

👍 27 🗨️ 5 ➡️ COMPARTIR 🗑️ GUARDAR ...

 Luy Tipismana

ANÁLISIS EDITAR VIDEO

ORACIONALIZACIÓN

Proceso de redacción de un texto académico

- Textualización

Paso 3

CREATED USING POWTOON

REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS - 3/21 - LA ORACIONALIZACIÓN

338 visualizaciones · 14 oct 2020

9 1 COMPARTIR GUARDAR ...

Luy Tipismana

ANÁLITICAS EDITAR VÍDEO

REDACCIÓN DE CALI... PRESENTACIÓN TAREA PROCESO RECURSOS EVALUACIÓN CONCLUSIÓN

EVALUACIÓN

A través de la rúbrica, aquí compartida puedes autoevaluarte en el proceso de utilizar adecuadamente cada uno de los rubros de la fase de proceso. ¡Éxitos!

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE REDACCIÓN DE TEXTOS

Escala de valoración	Criterios				
	Inaceptable (0)	Deficiente (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
Planificación de redacción del texto académico					
Delimitación del tema (Fijar metas y generar ideas)	No propone el tema ()	No sabe delimitar el tema. ()	Delimita el tema, pero presenta errores en la construcción de la frase nominal. ()	Delimita el tema, pero presenta ciertos errores en la construcción de la frase nominal. ()	Delimita el tema y lo precisa correctamente en una frase nominal. ()
Elaboración del esquema numérico (Organizar ideas)	No elabora el esquema numérico. ()	Elabora el esquema numérico del texto a redactar, pero presenta muchas deficiencias en relación con la jerarquía y coherencia entre el tema y los subtemas; asimismo, lo respalda con una fuente de información. ()	Elabora el esquema numérico del texto a redactar, pero presenta ciertas deficiencias en relación con la jerarquía y coherencia entre el tema y los subtemas; asimismo, lo respalda con dos fuentes de información. ()	Elabora el esquema numérico del texto a redactar, pero presenta muy pocos errores en la relación jerárquica y coherencia entre el tema y los subtemas; asimismo, lo respalda con dos fuentes de información. ()	Elabora el esquema numérico del texto a redactar con una adecuada relación jerárquica y coherencia entre el tema y los subtemas; asimismo, lo respalda con tres fuentes de información. ()
Redacción final del texto					
Introducción (Oracionalización y redacción del texto)	No presenta párrafo de introducción. ()	El párrafo de introducción solo presenta una parte (marco o enunciación del tema o anticipo de subtemas) evidenciando muchos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El párrafo de introducción presenta las tres partes (marco, enunciación del tema y anticipo de subtemas), pero la redacción evidencia varios errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El párrafo de introducción presenta las tres partes (marco, enunciación del tema y anticipo de subtemas); asimismo, la redacción evidencia pocos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El párrafo de introducción presenta las tres partes (marco, enunciación del tema y anticipo de subtemas); asimismo, la redacción evidencia corrección en la cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()
Desarrollo: Primer párrafo (Oracionalización y redacción del texto)	No presenta el primer párrafo de desarrollo. ()	El desarrollo del primer párrafo no presenta la oración temática. Solo tiene las oraciones de apoyo y estas son poco precisas. Asimismo, evidencia muchos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del primer párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con limitaciones mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia varios errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del primer párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con precisión mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia pocos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del primer párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con precisión mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia corrección en la cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()
Segundo párrafo (Oracionalización y redacción del texto)	No presenta el segundo párrafo de desarrollo. ()	El desarrollo del segundo párrafo no presenta la oración temática. Solo tiene las oraciones de apoyo y estas son poco precisas. Asimismo, evidencia muchos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del segundo párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con limitaciones mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia varios errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del segundo párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con precisión mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia pocos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del segundo párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con precisión mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia corrección en la cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()

Tercer párrafo (Oracionalización y redacción del texto)	No presenta el tercer párrafo de desarrollo. ()	El desarrollo del tercer párrafo no presenta la oración temática. Solo tiene las oraciones de apoyo y estas son poco precisas. Asimismo, evidencia muchos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del tercer párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con limitaciones mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia varios errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del tercer párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con precisión mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia pocos errores de cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()	El desarrollo del tercer párrafo presenta la oración temática, la misma que es explicada con precisión mediante las oraciones de apoyo. Asimismo, evidencia corrección en la cohesión y coherencia (conectores lógicos). ()
Conclusión (Oracionalización y redacción del texto)	No presenta párrafo de conclusión. ()	El párrafo de conclusión solo tiene una parte (síntesis o reflexión), pero no recopila información relevante de las oraciones temáticas. Asimismo, evidencia muchos errores de cohesión y de coherencia. ()	El párrafo de conclusión presenta las dos partes. La síntesis que recopila parte de la información relevante de las oraciones temáticas y la reflexión, la cual tiene poca coherencia con la síntesis. Las ideas de ambas partes evidencian varios errores de cohesión. ()	El párrafo de conclusión presenta las dos partes. La síntesis que recopila información relevante de las oraciones temáticas y la reflexión, la cual tiene coherencia con la síntesis. Las ideas de ambas partes evidencian pocos errores de cohesión. ()	El párrafo de conclusión presenta las dos partes. La síntesis que recopila información relevante de las oraciones temáticas y la reflexión, la cual se vincula coherentemente con la síntesis. Las ideas de ambas partes evidencian corrección en la cohesión. ()
Citas y referencias	No usa citas ni referencia las fuentes de información. ()	No usa citas, pero referencia las fuentes de información sin ninguna norma de redacción científica. ()	Usa citas y referencia las fuentes de información según una norma de redacción científica APA o la que corresponde a su carrera profesional, con varios errores. ()	Usa citas y referencia las fuentes de información según la norma de redacción científica APA o la que corresponde a su carrera profesional, pero con algunos errores. ()	Usa citas y referencia las fuentes de información según la norma de redacción científica APA o la que corresponde a su carrera profesional, sin ningún error. ()
Revisión del texto final					
Revisión (Relectura, corrección y validación de la redacción)	El texto presenta exceso de errores en el uso de las reglas de la normativa del español. (Más de doce errores). ()	El texto presenta muchos errores en el uso de las reglas de la normativa del español. (Hasta doce errores). ()	El texto presenta varios errores en el uso de la normativa del español. (Hasta ocho errores). ()	El texto presenta pocos errores en el uso de la normativa del español. (Hasta cuatro errores). ()	El texto no presenta errores en el uso de la normativa del español. ()
Subtotal	()	()	()	()	()
Total					

CONCLUSIÓN



El usuario de esta información será capaz de producir textos escritos de temática general con una estructura coherente, respetando la normativa del español y utilizando las herramientas TIC pertinentes.

Anexo 6

Guías de redacción [pretest]



Redacción del texto académico

Apellidos y Nombres: Bendezú Aylla Carlos Herly NRC: 12880

1) Planificación de redacción del texto académico

1.1) Fijar metas (plantea el tema y escribe el propósito comunicativo)

Tema elegido: La Ingeniería Industrial
Propósito: Dar a conocer sobre la diferencia entre ingeniería industrial y administración y sobre las áreas de la ingeniería industrial presentes en una empresa

1.2) Generar y organizar ideas (Esquema numérico) (mínimo tres subtemas)

2.1 La Diferencia entre ingeniería industrial y administración
2.1.1 Ingeniería Industrial
2.1.2 Administración
2.2 Áreas de la ingeniería industrial en una empresa
2.2.1 Área de gestión de calidad
2.2.2 Área de laboratorio de investigación y desarrollo
2.2.3 Área de contabilidad
2.2.4 Área de administración
2.2.5 Área de mantenimiento
2.2.6 Área de ventas



2.3.

3. Conclusión

3.1. Síntesis
3.2. Reflexión

2.2) Redacción de información (convierte las oraciones previas en párrafos)

Introducción
Desarrollo
Párrafo 1
Párrafo 2
Párrafo 3
Conclusión



2) Redacción del texto académico

2.1) Oracionalización: a partir del esquema numérico redacta las oraciones para cada subtema y párrafos (mantén la numeración del esquema).

1. Introducción

1.1. Marco
1.2. Enunciación del tema
1.3. Anticipo de contenidos

A continuación, se dará a conocer la diferencia entre ingeniería industrial y administración; además, las áreas de la ingeniería industrial que hay en una empresa.

2. Desarrollo

Párrafo 1
2.1. Diferencia entre la ingeniería industrial y la administración
2.1.1 La ingeniería industrial

La diferencia entre la ingeniería industrial y la administración se dan principalmente en aspectos como el tipo de ciencias requeridas y el tipo de gestión requerida.

La ingeniería industria tiene como meta mejorar la productividad de las empresas aplicando conocimientos de ciencia básica como física, química biología y matemática, para que puedan crear sistemas que mejoren la productividad de los recursos. Al respecto, Chauta (2019) señala que "un



2.3 Mecanismos de cohesión (verifica que los párrafos construidos tengan cohesión y coherencia) (utiliza conectores lógicos entre la oración temática y las oraciones de apoyo)

Introducción
Desarrollo
Párrafo 1
Párrafo 2
Párrafo 3
Conclusión

3. Revisión

- 3.1 Realiza la lectura de todo el texto
- 3.2 Corrige donde creas conveniente
- 3.3 Valida la información (anota las fuentes de información utilizada)

(Referencias)

<http://www.orientacionvocacional.org/ingenieria-industrial/>

Anexo 7

Guías de redacción [postest]

Redacción del texto académico

Apellidos y Nombres: Casas Auris, Christian Daniel NRC: 12880

1) Planificación de redacción del texto académico

1.1) Fijar metas (plantea el tema y escribe el propósito comunicativo)

Tema elegido: El análisis del comportamiento del consumidor
Propósito: Dar a conocer el origen, comportamiento y estilos de vida del consumidor, además, de los dos factores que influyen en el comportamiento del consumidor.

1.2) Generar y organizar ideas (Esquema numérico) (mínimo tres subtemas)

<p>1. INTRODUCCIÓN</p> <p>1.1. Marco</p> <p>1.2. Enunciación del tema</p> <p>1.3. Anticipo del desarrollo de los subtemas</p> <p>2. Desarrollo</p> <p>2.1 Definición del comportamiento del consumidor</p> <p>2.1.1 Origen del estudio del comportamiento en el consumidor</p> <p>2.1.1.1 Según Schiffman y Kanuk</p> <p>2.1.2 Comportamiento del consumidor</p> <p>2.1.2.1 Según Schiffman y Kanuk</p> <p>2.1.3 Estilos de vida del consumidor</p> <p>2.1.3.1 Según Cárdenas Antúnez</p> <p>2.2 Diferencia entre los factores que influyen en el consumidor</p> <p>2.2.1 Externos</p> <p>2.2.2 Internos</p>
--

2. Desarrollo

<p>2.1. Definición del análisis del consumidor</p> <p>Quando hablamos de análisis del consumidor, nos referimos a interpretar la manera en la que piensan los clientes y todos los aspectos que podrían influenciar en sus decisiones de compra; ya sean por distintos factores que existan.</p>
<p>2.1.1. Origen del estudio del comportamiento en el consumidor</p> <p>2.1.1.1 Según Schiffman y Kanuk</p> <p>Schiffman (1992) y Kanuk (1992) indican que “fue hasta la década de los setenta que el estudio del comportamiento del consumidor se desarrolló a partir de disciplinas que le dieron un carácter de ciencia interdisciplinaria, entre estas destacan; la psicología, sociología, antropología cultural y economía” (p.3).</p>
<p>2.1.2 Comportamiento del consumidor</p> <p>2.1.2.1 Según Schiffman y Kanuk</p> <p>Schiffman (1992) y Kanuk (1992) señalan que “el comportamiento del consumidor se define como el proceder que los interesados muestran al buscar, comprar, usar, evaluar y disponer de los bienes, ideas y servicios que satisfagan sus necesidades” (p. 4).</p>
<p>2.1.3 Estilos de vida del consumidor</p> <p>2.1.3.1 Según Cárdenas Antúnez</p> <p>Cárdenas Antúnez (2014) indica que “el estilo de vida de los consumidores es cambiante. Conforme su vida se transforma, sus necesidades y la forma en la que buscan satisfacerlas también” (p. 5).</p>

2) Redacción del texto académico

2.1) Oracionalización: a partir del esquema numérico redacta las oraciones para cada subtema y párrafos (mantén la numeración del esquema).

1. Introducción

<p>1.1. Marco</p> <p>Para poder brindar un producto a los consumidores, ¿Quién influye en la decisión de comprar? ¿Cómo se toma la decisión de compra? ¿Cuál es el papel del estilo de vida del consumidor en cuanto a su comportamiento?</p>
<p>1.2. Enunciación del tema</p> <p>Las preguntas nos ayudan a mostrar un enfoque claro de idea hacia lo que es el comportamiento del consumidor, que prácticamente es un factor clave para las empresas, ya que de esto depende la economía de varias.</p>
<p>1.3. Anticipo de contenidos</p> <p>En los siguientes párrafos, se dará a conocer el origen, comportamiento, estilo de vida de los consumidores, además veremos qué factores influyen en su comportamiento.</p>

2.2 Diferencia entre los factores que influyen en el consumidor

<p>Tal como mencionábamos antes, la forma de actuar del consumidor se ve afectada tanto por factores internos como externos. Los factores internos refieren a la propia persona, mientras que los externos varían en función de tu empresa y de la competencia, entre otros aspectos.</p>
<p>2.2.1 Externos</p> <p>En los factores externos tenemos a los culturales y sociales. Lo que menciona Cárdenas Antúnez (2014) son que: “los factores culturales son los componentes que influyen y a su vez son influidos por las personas durante sus procesos de interacción. Éstos son resultado del momento histórico que la gente vive, de su situación geográfica, de sus características físicas y de su propio mundo de percepciones y decisiones” (p.14). En cuanto a los factores sociales menciona que: “Dentro de ellos se describen los grupos de referencia, la familia, el estatus que ocupan las personas y los grupos, y los roles que asumen” (p.16).</p>
<p>2.2.2 Internos</p> <p>En los factores internos contamos con los personales. Según Sigmund Freud explica que “la mente tenía una parte consciente y otra inconsciente, y que ninguna de ellas era superior con respecto a la otra” (p.20). Es importante conocer estas ideas pues con base a ellas el mercadólogo puede generar estrategias para la comercialización de un producto.</p>

3. Conclusión

<p>3.1. Síntesis</p> <p>En resumen, cuando hablamos de análisis del consumidor, nos referimos a interpretar la manera en la que piensan los clientes y todos los aspectos que podrían influenciar en sus decisiones de compra; ya sean por distintos factores que existan. Tal como mencionamos antes, la forma de actuar del consumidor se ve afectada tanto por factores internos como externos. Los factores internos refieren a la propia persona, mientras que los externos varían en función de tu empresa y de la competencia, entre otros aspectos.</p>
<p>3.2. Reflexión</p> <p>En la actualidad es importante saber el comportamiento de los consumidores para poder brindarles un buen servicio, además así podremos ganar más campo sobre las demás competencias que existan, como dice Cárdenas Antúnez: "Vender productos puede ser de lo más sencillo, pero atacar con efectividad el estilo de pensamiento de los consumidores es el verdadero arte" (p.20). De lo mencionado deducimos que no es tan fácil saber los gustos de todos los consumidores, por esa razón en este texto analizamos todo para comprender como es el comportamiento del consumidor.</p>

2.2 Redacción de información (convierte las oraciones previas en párrafos)

<p>Introducción</p> <p>Para poder brindar un producto a los consumidores, ¿Quién influye en la decisión de comprar? ¿Cómo se toma la decisión de compra? ¿Cuál es el papel del estilo de vida del consumidor en cuanto a su</p>
--

los factores externos tenemos a los culturales y sociales. Los culturales son los componentes que influyen y a su vez son influidos por las personas durante sus procesos de interacción. Éstos son resultado del momento histórico que la gente vive, de su situación geográfica, de sus características físicas y de su propio mundo de percepciones y decisiones. Dentro de los factores sociales se describen los grupos de referencia, la familia, el estatus que ocupan las personas y los grupos, y los roles que asumen. En los factores internos contamos con los personales. Según Sigmund Freud explica que "la mente tenía una parte consciente y otra inconsciente, y que ninguna de ellas era superior con respecto a la otra" (p.20). Es importante conocer estas ideas pues con base a ellas el mercadólogo puede generar estrategias para la comercialización de un producto.

<p>Conclusión</p> <p>En resumen, cuando hablamos de análisis del comportamiento del consumidor, nos referimos a interpretar la manera en la que piensan los clientes y todos los aspectos que podrían influenciar en sus decisiones de compra; ya sean por distintos factores que existan. Tal como mencionamos antes, la forma de actuar del consumidor se ve afectada tanto por factores internos como externos. Los factores internos refieren a la propia persona, mientras que los externos varían en función de tu empresa y de la competencia, entre otros aspectos. En la actualidad es importante saber el comportamiento de los consumidores para poder brindarles un buen servicio, además así podremos ganar más campo sobre las demás competencias que existan, como dice Cárdenas Antúnez: "Vender productos puede ser de lo más sencillo, pero atacar con efectividad el estilo de pensamiento de los consumidores es el verdadero arte". De eso sacamos que no es tan fácil saber los gustos de todos los consumidores, por esa razón en este texto analizamos todo para comprender como es el comportamiento del consumidor.</p>
--

comportamiento? Las preguntas nos ayudan a mostrar un enfoque claro de idea hacia lo que es el comportamiento del consumidor, que prácticamente es un factor clave para las empresas, ya que de esto depende la economía de varias. En los siguientes párrafos, se dará a conocer el origen, comportamiento, estilo de vida de los consumidores, además veremos qué factores influyen en su comportamiento.

<p>Desarrollo</p> <p>2.1 Definición del consumidor</p> <p>Cuando hablamos de análisis del consumidor, nos referimos a interpretar la manera en la que piensan los clientes y todos los aspectos que podrían influenciar en sus decisiones de compra; ya sean por distintos factores que existan. Schiffman (1992) y Kanuk (1992) indican que "fue hasta la década de los setenta que el estudio del comportamiento del consumidor se desarrolló a partir de disciplinas que le dieron un carácter de ciencia interdisciplinaria, entre estas destacan; la psicología, sociología, antropología cultural y economía" (p.3). Schiffman (1992) y Kanuk (1992) señalan que "el comportamiento del consumidor se define como el proceder que los interesados muestran al buscar, comprar, usar, evaluar y disponer de los bienes, ideas y servicios que satisfagan sus necesidades" (p. 4). Cárdenas Antúnez (2014) indica que "el estilo de vida de los consumidores es cambiante. Conforme su vida se transforma, sus necesidades y la forma en la que buscan satisfacerlas también" (p. 5).</p> <p>2.2 Diferencia entre los factores que influyen en el consumidor</p> <p>Tal como mencionábamos antes, la forma de actuar del consumidor se ve afectada tanto por factores internos como externos. Los factores internos refieren a la propia persona, mientras que los externos varían en función de tu empresa y de la competencia, entre otros aspectos. En</p>
--

2.3 Mecanismos de cohesión (verifica que los párrafos contruidos tengan cohesión y coherencia) (utiliza conectores lógicos entre la oración temática y las oraciones de apoyo)

<p>Introducción</p> <p>Para poder brindar un producto a los consumidores, ¿Quién influye en la decisión de comprar? ¿Cómo se toma la decisión de compra? ¿Cuál es el papel del estilo de vida del consumidor en cuanto a su comportamiento? Las preguntas nos ayudan a mostrar un enfoque claro de idea hacia lo que es el comportamiento del consumidor, que prácticamente es un factor clave para las empresas, ya que de esto depende la economía de varias. En los siguientes párrafos, se dará a conocer el origen, comportamiento, estilo de vida de los consumidores, además veremos qué factores influyen en su comportamiento.</p>
<p>Desarrollo</p> <p>2.1 Definición del consumidor</p> <p>Cuando hablamos de análisis del consumidor, primero nos referimos a interpretar la manera en la que piensan los clientes y todos los aspectos que podrían influenciar en sus decisiones de compra; por ejemplo, por distintos factores que existan. Según Schiffman (1992) y Kanuk (1992) mencionan que el origen "fue hasta la década de los setenta que el estudio del comportamiento del consumidor se desarrolló a partir de disciplinas que le dieron un carácter de ciencia interdisciplinaria, entre estas destacan; la psicología, sociología, antropología cultural y</p>

economía" (p.3). Además, Schiffman (1992) y Kanuk (1992), de este modo, señalan que "el comportamiento del consumidor se define como el proceder que los interesados muestran al buscar, comprar, usar, evaluar y disponer de los bienes, ideas y servicios que satisfagan sus necesidades" (p. 4). También, Cárdenas Antúnez (2014) indica que "el estilo de vida de los consumidores es cambiante. Conforme su vida se transforma, sus necesidades y la forma en la que buscan satisfacerlas también" (p. 5).

2.2 Diferencia entre los factores que influyen en el consumidor

Tal como mencionábamos antes, la forma de actuar del consumidor se ve afectada tanto por factores internos como externos. Por lo que, la diferencia entre estos es que los factores internos refieren a la propia persona, mientras que los externos varían en función de la empresa y de la competencia, entre otros aspectos. Para los factores externos tenemos a los culturales que son los componentes que influyen y a su vez son influidos por las personas durante sus procesos de interacción. Entonces, estos son resultado del momento histórico que la gente vive, de su situación geográfica, de sus características físicas y de su propio mundo de percepciones y decisiones. Además, dentro de los factores sociales se describen los grupos de referencia, la familia, el estatus que ocupan las personas y los grupos, y los roles que asumen. Mientras que en los factores internos contamos con los personales. Que según Sigmund Freud explica que "la mente tenía una parte consciente y otra inconsciente, y que ninguna de ellas era superior con respecto a la otra" (p.20). Por lo tanto, los consumidores se ven afectados por momentos

personales que pasan, por ese motivo es importante conocer estas ideas pues con base a ellas el mercadólogo puede generar estrategias para la comercialización de un producto.

Conclusión

En resumen, cuando hablamos del análisis del comportamiento del consumidor, nos referimos a interpretar la manera en la que piensan los clientes y todos los aspectos que podrían influenciar en sus decisiones de compra; ya sean por distintos factores que existan. Tal como mencionamos antes, la forma de actuar del consumidor se ve afectada tanto por factores internos como externos. Los factores internos refieren a la propia persona, mientras que los externos varían en función de tu empresa y de la competencia, entre otros aspectos. En la actualidad es importante saber el comportamiento de los consumidores para así poder brindarles un buen servicio, además así podremos ganar más campo sobre las demás competencias que existan, como dice Cárdenas Antúnez: "Vender productos puede ser de lo más sencillo, pero atacar con efectividad el estilo de pensamiento de los consumidores es el verdadero arte". De eso sacamos que no es tan fácil saber los gustos de todos los consumidores, por esa razón en este texto analizamos todo para comprender como es el comportamiento del consumidor.

3. Revisión

3.1 Realiza la relectura de todo el texto

3.2 Corrige donde creas conveniente

3.3 Valida la información (anota las fuentes de información utilizada)

(Referencias)