



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN DE POSGRADO

**IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE  
ORIENTADO EN PROYECTOS EN LA CALIDAD DE LA  
REDACCIÓN DE TEXTOS FUNCIONALES EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS**

**PRESENTADA POR  
MARÍA DEL CARMEN LLONTOP CASTILLO**

**ASESOR:  
OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

**TESIS**

**EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN GESTIÓN DE LA CALIDAD, AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

**LIMA – PERÚ**

**2018**



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual  
CC BY-NC-SA**

La autora 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**

**IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE ORIENTADO EN  
PROYECTOS EN LA CALIDAD DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS  
FUNCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN GESTIÓN DE LA CALIDAD, AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

**PRESENTADO POR:  
MARÍA DEL CARMEN LLONTOPI CASTILLO**

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

**LIMA, PERÚ**

**2018**

**IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE ORIENTADO EN  
PROYECTOS EN LA CALIDAD DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS  
FUNCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

**ASESOR:**

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

**PRESIDENTE DEL JURADO:**

Dr. Florentino Nomberto Mayurí Molina

**MIEMBROS DEL JURADO:**

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

Dr. Miguel Luis Fernández Avila

## **DEDICATORIA**

A mi Padre Celestial que me da vida. A Manu y a Mauri por todo el amor, la paciencia y el aliento que siempre me prodigan en este camino de aprendizaje continuo. Son mi felicidad.

## **AGRADECIMIENTO**

A Luis Deza, fundador de UCAL, por haberme otorgado todas las facilidades y el respaldo necesario para aplicar esta investigación en la universidad. Muy preocupado por la excelencia y el desarrollo de la creatividad.

A mi asesor, Oscar Silva, por las observaciones acertadas.

## ÍNDICE

	<b>Páginas</b>
<b>Portada</b>	i
<b>Título</b>	ii
Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
<b>ÍNDICE</b>	vi
<b>RESUMEN</b>	viii
<b>ABSTRACT</b>	ix
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO</b>	11
1.1 Antecedentes de la investigación	11
1.2 Bases teóricas	16
1.2.1 Estrategias orientadas en proyectos	16
1.2.2 Calidad de la redacción de textos funcionales	28
1.3 Definiciones de términos básicos	33



<b>CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES</b>	36
2.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas	36
2.2 Variables y definición operacional	38
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	41
3.1 Diseño metodológico	41
3.2 Diseño muestral	46
3.3 Técnica de recolección de datos	46
3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	46
3.5 Aspectos éticos	47
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	48
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN</b>	63
<b>CONCLUSIONES</b>	68
<b>RECOMENDACIONES</b>	70
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	71
• Referencias bibliográficas	71
• Referencias hemerográficas	72
• Referencias electrónicas	73
<b>ANEXOS</b>	75
Anexo 1. Matriz de consistencia	
Anexo 2. Instrumentos de evaluación	
Anexo 3. Módulo experimental	
Anexo 4. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación.	

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue determinar en qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes del curso de Redacción de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017. Esta investigación siguió un diseño experimental del nivel cuasi- experimental, para aplicar estrategias orientadas en proyectos en el grupo experimental durante el proceso de redacción de un texto funcional en tres dimensiones: preparación, producción y edición del texto. El experimento implicó el desarrollo de talleres con una serie de actividades durante un periodo de tiempo donde estudiantes del segundo ciclo de una carrera universitaria, matriculados en el curso de Redacción desarrollaron tareas con autonomía, bajo la orientación, asesoramiento, facilitamiento y evaluación de un docente. Todo el proceso implicó trabajo colaborativo entre integrantes de diversos equipos. Para comprobar las hipótesis se aplicó un pre test, antes del experimento, y un pos test, después del experimento en dos grupos: control y experimental. Los datos del post test no tuvieron distribución normal; por lo tanto, la comparación de estos grupos independientes se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney. El estadístico estandarizado de la prueba de Mann-Whitney fue  $Z = -5.440$  y su probabilidad fue  $p = 0.000 < 0.05$ ; rechazándose la hipótesis nula. Se concluye, entonces, que existe impacto significativo de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos sobre la calidad de la redacción de textos funcionales.

**Palabras clave:** aprendizaje orientado en proyectos, textos funcionales, estrategias de aprendizaje, planificación textual, producción textual, edición textual, trabajo colaborativo.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to determine the extent to which project-oriented learning strategies influences the quality of the writing of functional texts in students of the writing course of the University of Sciences and Arts of Latin America in the year 2017. Research followed an experimental design of the quasi-experimental level, to apply project-oriented strategies in the experimental group during the process of writing a functional text in three dimensions: preparation, production and editing of the text. The experiment involved the development of workshops with a series of activities during a period where students of the second cycle of a university career, enrolled in the course of Writing developed tasks with autonomy, under the guidance, advice, facilitation and evaluation of a teacher. The whole process involved collaborative work between members of various teams. To test the hypothesis, a pre-test was applied, before the experiment, and a post-test, after the experiment in two groups: control and experimental. The post test data did not have a normal distribution; therefore, the comparison of these independent groups was performed using the Mann-Whitney U test. The standardized statistic of the Mann-Whitney test was  $Z = -5,440$  and its probability was  $p = 0.000 < 0.05$ ; rejecting the null hypothesis. It is concluded, then, that there is a significant impact of project-oriented learning strategies on the quality of the writing of functional texts.

**Keywords:** project-oriented learning, functional texts, learning strategies, textual planning, textual production, textual editing, collaborative work.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo de investigación titulado “Impacto de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes universitarios” responde a una problemática detectada dentro del curso de Redacción que se imparte a estudiantes de carreras de Comunicaciones, Arquitectura y Diseño en una universidad privada del país: ¿los cursos logran o aportan a la construcción de un perfil profesional de la carrera creativa?, ¿la calidad de un curso se mide en relación con las capacidades que un estudiante debe desarrollar para ser un profesional competente? Dentro del contexto anunciado en el título nos ubicamos en un curso de Redacción y en una Universidad privada que brinda carreras creativas. Las interrogantes permiten reflexionar de cómo se presenta el problema en el contexto universitario, sobre la falta de contextualización de un producto académico como son los textos funcionales de calidad y de la situación de un curso que se desarrolla como si fuera un curso convencional o no necesariamente dirigido a estudiantes de carreras creativas, además considerando que se ubica en estudios generales. El término calidad de la redacción de estos textos no es vigilada desde el momento en que el

estudiante se dispone a idearlo o conceptualizarlo; es decir, refleja una problemática de carácter pedagógico y metodológico que se evidencia en la baja idoneidad de un proceso de redacción, por parte del estudiante, para un tipo particular de textos que generalmente producen aquellos que siguen carreras como Arquitectura, Comunicación o Diseño Gráfico. Se observa que las estrategias que siguen cursos de estudios generales son de caracteres tradicionales o convencionales para enseñar la escritura. Entonces, ¿los estudiantes de estas carreras creativas conocen cómo desarrollar con calidad un proceso de redacción de textos funcionales? Los productos académicos textuales de estudiantes de primeros ciclos en estas carreras evidencian muchas inseguridades, como falta de precisión en la estructura, falta de corrección idiomática y falta de estilo lingüístico. A esto se suma el desconocimiento de que existen estrategias activas que pueden adaptarse para la enseñanza de la lengua maternal formal y hacer del proceso de redacción una dinámica agradable y no frustrante y tensa. Implica la necesidad de la búsqueda de procedimientos adecuados que se ubiquen en un tipo de metodología apropiada para textos que son producidos y empleados en carreras creativas. Pero sobre todo que se acomode muy bien a la metodología propia de la universidad, para los cursos especializados, una metodología que solo aplica esta universidad y que por la que se le considera especializada y muy competente. Metodologías que aplican, más que nada, los docentes de los ciclos superiores. Los docentes del área de lengua no han explorado ingresar a estos métodos activos distintos a los convencionales para estudiantes de estas carreras creativas, más allá de las regulares que se aplican para la enseñanza de la normativa y escritura, que tampoco se niegan sean incorrectas.

Por otro lado, la situación problemática implica también quiénes desarrollan el procedimiento, ¿los estudiantes están preparados para desarrollar un proceso creativo funcional de textos?, ¿cuál es el compromiso del docente?, ¿qué procedimientos pedagógicos deberán aplicarse para que la redacción de estos textos funcionales sea de calidad y logren productos que los estudiantes necesitan saber redactar? ¿Qué materiales deben producirse para enseñar Redacción a estos estudiantes?

Los estudiantes que por lo general llevan un curso de Redacción en una universidad suelen ubicarse en el primer o segundo ciclo; por lo tanto, son considerados estudiantes que están en proceso de incorporación a los estudios superiores y que todavía no abandonan comportamientos académicos de los estudios básicos. Están acostumbrados a un aprendizaje superficial, es decir un aprendizaje que busca solo la aprobación del curso más no existe una preocupación por ser un estudiante que se forme estratégicamente para enfrentar diversos problemas propios de la profesionalización. Aún más, están involucrados en el desarrollo de una carrera creativa donde terminarán produciendo textos diversos de gran difusión e impacto social. La educación tradicional de la redacción solo se basa en ejercicios y actividades de normativa y de ortografía donde el docente evalúa colocando un puntaje por cada texto escrito correctamente. Es decir, hay más énfasis en el producto final que en el proceso que encamine un producto eficaz, ni mucho menos es un texto apropiado y contextualizado que usará y consumirá como parte del ejercicio de su profesión.

Ahora bien, ¿qué procedimientos están habituados a seguir?, ¿qué metodología debería aplicarse en los cursos generales?, ¿deberá ser alguna

de las que vienen aplicándose en cursos especializados?, ¿la redacción deberá estar involucrada con esta metodología? Los estudiantes de carreras creativas suelen usar una mixtura de metodologías activas en ciclos superiores y se les exigen textos funcionales contextualizados. Estos textos pueden ser audiovisuales, gráficos, estructurales, etc. También, desarrollan proyectos que deben analizar, validar, reconstruir, etc.

Bajo este contexto, existe otro problema, el de cómo se evalúa la producción de un texto escrito y en qué momento se realiza. La metodología que por lo general aplican los docentes considera a la evaluación como la aplicación de una práctica de salida y donde se suele descontar puntaje por cada error ortográfico o de cohesión y coherencia cometido por el estudiante.

Entonces, ¿es necesario también no solo cambiar la forma de enseñar o su estrategia, sino también la forma de evaluar el producto para saber si es de calidad? Se necesita no solo de una metodología que redefina la forma de aprender a redactar textos funcionales, sino que permita al docente manejar distintas técnicas para distintos estilos de aprendizaje y además darle un sentido significativo a la evaluación de la redacción. Tratar de la calidad de un texto que se redacta implica buscar las mejores estrategias para planificar, textualizar y editar un escrito.

Por lo general, se considera que la escritura se reduce a los aspectos puramente gráficos (ortografía, caligrafía, etc.), por lo que muchos profesores determinan que la redacción es evaluable a partir de únicamente la calidad ortográfica de un texto.

Por lo general, no se evalúa el proceso de la redacción, solo el producto. Según Cassany (1989) y Graves (1987) se debe considerar que no solo el texto

terminado es motivo de evaluación en un curso de redacción, sino que la secuencia de acciones que llevaron a su elaboración, es decir las fases de preparación, la de producción y la de edición. Estas fases movilizan una serie de estrategias como evaluar situaciones de comunicación, simulaciones comunicativas, casos textuales, etc., para poder comprender lo que implica un proceso de redacción en forma completa.

La problemática, radica entonces en que los centros de educación superior enseñan la redacción de manera ortodoxa e idéntica en todas las carreras, sin importar los productos textuales que un estudiante debe aprender a construir y usará en su desempeño profesional. Existen diversas naturalezas curriculares y en consecuencias distintos tipos de estudiantes. En la universidad donde se ha desarrollado esta investigación, los estudiantes tienen una amplia libertad en cuanto a procedimientos para crear, idealizar o conceptualizar. Por la naturaleza de las carreras de Diseño Gráfico Publicitario, Arquitectura y Comunicación; los cursos están orientados a la generación de productos para solucionar problemas locales, nacionales e internacionales y junto con estos productos o prototipos. Surge la necesidad de comunicar contextos de construcción arquitectónica, situaciones de demanda que atienden los diseñadores gráficos o elaboración de noticias, documentales, guiones, entre otros tipos de textos funcionales que nacen a partir de un proceso de investigación de fuentes diversas, análisis de contextos culturales y espaciales, estudio de casos, la búsqueda de la conceptualización para solucionar problemas, entre otros aspectos.

Los docentes de especialidad buscan que los estudiantes exploren información para evaluarlos y proponer solución a través de la propuesta de proyectos; por



esta razón, cuando desarrollan un curso de formación general como es redacción, lo ven descontextualizado y que no les apoya en la redacción de sus textos funcionales; incluso se está llegando a la situación de que peligre la permanencia de este curso porque no es productivo para las carreras. ¿Se necesitarán estrategias nuevas para enseñar y aprender a redactar? Se necesitan de nuevas estrategias, que hagan del curso significativo y de apoyo para los cursos de especialidad.

Frente a esta situación problemática surge la necesidad de aplicar una metodología que asuma las otras existentes para optimizar las capacidades que desarrollan los estudiantes, que involucre a distintas técnicas de aprendizaje como los proyectos y que realmente genere un aprendizaje profundo y con productos textuales de calidad.

Por el problema descrito, esta investigación desea probar el impacto de estrategias activas que también se aplican en cursos superiores pero que no se ha probado en los cursos generales, sobre todo en la producción de textos creativos. Es decir, busca responder a la siguiente interrogante o **problema principal** de investigación:

¿En qué medida **las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan** significativamente en **la calidad de la redacción de textos funcionales** en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017?

Este problema principal se ha desagregado en **los siguientes problemas derivados**:

1. ¿En qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente **en la calidad de la fase de preparación** de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017?
2. ¿En qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente **en la calidad de la fase de producción de la redacción de textos funcionales** en estudiantes de UCAL en el año 2017?
3. ¿En qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente **en la calidad de la fase de edición** de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017?

De acuerdo a los problemas planteados **el objetivo general** es:

- Determinar en qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017

El impacto de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos en la calidad del proceso de redacción fue establecido obteniendo resultados a partir de cada una de sus dimensiones.

Este estudio es importante porque incrementa la información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción que va más allá de la concentración de estrategias solo de producción y normativa, a la búsqueda de un proceso monitoreado e integral, beneficiando así a una gran población de estudiantes universitarios que vienen aprendiendo de manera tradicional. Los textos sobre los cuales se aplicarán las estrategias serán aquellos que son generados por los estudiantes en el desarrollo de carreras creativas como Comunicaciones, Diseño y Arquitectura. Estos textos son funcionales y muchos docentes de

redacción no tienen estrategias específicas para estos para promover la calidad, vista esta como indicadores que buscan una evaluación integral de la escritura desde la fase de preparación, producción y edición. Lo que deviene en que no se consideran indicadores adecuados para evaluar la calidad del texto producido. Por otro lado, existe mucha información teórica sobre textos funcionales, pero no sobre cómo debe ser la mejor forma de enseñarlo en contextos de carreras universitarias creativas que tienen distinta naturaleza y los textos que producen distinta finalidad.

También, es relevante porque presenta procedimientos estratégicos para mejorar la práctica docente en cuanto a la redacción. Por lo general la forma de enseñar redacción en la mayoría de las universidades es muy tradicional y exageradamente ligada a la normativa. Se produce así un sesgo en el tratamiento del tema en muchas universidades. Este plan desea evidenciar que en contextos propicios para la innovación, que algunas universidades como UCAL ofrecen, se puede poner en práctica estrategias de metodología activa, pero que requiere de un docente que asuma distintos roles durante la ejecución del proceso didáctico, es decir desde el rol de mentor, pasar por el facilitador y concluir con la asesor-evaluador. Esto amerita que se aplique distintos métodos y técnicas activas. Las estrategias orientadas en proyectos involucran a otras técnicas y metodologías activas como es el método del caso, aprendizaje basado en problemas y trabajo colaborativo. Por lo tanto, genera una forma de enseñar y en consecuencia de aprender muy diversa atendiendo a distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La aplicación de este experimento a nivel de estrategias no tuvo ninguna limitación; pues se contó con el tiempo, materiales, infraestructura y libertad de

cátedra para su desarrollo y culminación. Su alcance estuvo dirigido a estudiantes de redacción de un ciclo académico en una universidad donde es común poner en práctica metodología innovadora. Por lo tanto, se recomienda que para dar mayor validez a la investigación se pueda ampliar en otras investigaciones su alcance. Sin embargo; al ser un cuasi-experimento, el juicio de experto sobre los instrumentos utilizados para el recojo de los datos validaron la idoneidad de los mismos.

Se siguió un enfoque cuantitativo para la obtención de los resultados, a través de un diseño experimental del nivel cuasi-experimental; debido a que la metodología del aprendizaje orientado en proyectos ya existe, pero lo que buscó esta investigación fue aplicarla en el proceso de redacción a través de un módulo experimental que se aplicó durante un ciclo académico. La población del experimento fueron todos los estudiantes matriculados en redacción durante el periodo académico 2017-II; para aplicar el diseño, se eligió dos grupos naturales de estudiantes, que conformarían la muestra; uno de los cuales fue el grupo control que seguiría con las estrategias activas que suelen aplicarse en UCAL y el grupo experimental donde solo se aplicaron estrategias del aprendizaje orientado en proyectos. Cada grupo tuvo 20 estudiantes.

La presente investigación está estructurada como sigue: la introducción, a continuación se expone el capítulo I del marco teórico donde se incluyen a los antecedentes que serán usados para discutir los resultados, las bases teóricas y definición de términos básicos. Luego, en el capítulo II se exponen las Hipótesis y Variables de estudio; después en el capítulo III se presenta la Metodología de la investigación que incluye la explicación del experimento

aplicado; también se desarrolla el capítulo IV que presenta los resultados del pre y post test para comprobar las hipótesis de investigación; el último es el capítulo V donde se genera un discusión a partir de los antecedentes de estudios y el alcance de la investigación. Al final de este informe, tenemos a las conclusiones y recomendaciones, a las cuales arribamos después del experimento.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

### 1.1 Antecedentes de la investigación

Para esta investigación se han seleccionado investigaciones que en su mayoría han sido divulgadas solo como artículos de investigación y en algún caso como tesis. Los artículos son muy relacionados con este trabajo, por eso el énfasis de colocarlos como antecedentes; las tesis que se ubicaron a nivel nacional y que en alguna medida introdujeron al aprendizaje orientado en proyectos, distaron mucho de la naturaleza de esta investigación y se aplicaron en contextos muy divergentes al nuestro. Por esa razón se presentan los siguientes antecedentes de investigación a nivel internacional.

**Arrieta y Meza (2006)**, docentes de la Universidad del Zulia, Venezuela, divulgan un artículo de la investigación titulado *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*, en la Revista Iberoamericana de Educación; en este artículo informan del desarrollo de un proceso de diagnóstico mediante la aplicación de diversas técnicas cualitativas y cuantitativas sobre las diversas dificultades de los estudiantes en el manejo del idioma castellano, sobre todo para el nivel universitario. Como resultado de la investigación se obtiene la incapacidad del estudiante para identificar ideas

principales expuestas en un texto y sobre todo cómo disponerlas mediante la redacción. Es decir, reflejan una problemática universitaria sobre el proceso de redacción. A esto se une que repararon que ciertos textos como los resúmenes no solo evidenciaban un mal procesamiento de la información, sino que la construcción de la idea no se encontraba debidamente estructurada en el texto. Del análisis de los resultados de la investigación se estableció la existencia de problemas y limitaciones que tienen los estudiantes en cuanto al manejo adecuado del idioma castellano, por ejemplo, aquellos que son más comunes como lo son errores sintácticos. Los resultados también evidencian una situación preocupante, porque de 24 estudiantes, solo el 5% solo (el 20.83%) presentaron un nivel relativamente alto de riqueza lexical en las tareas de redacción asignadas; mientras que 19 estudiantes (el 79.17%) evidenciaron bajo dominio del léxico.

**Casado (2014)** presenta en la Universidad de Valladolid la tesis de fin de grado que fue denominada como *Propuesta de aplicación en el aula sobre: aprendizaje basado en proyectos*, donde desarrolló un diseño experimental en dos partes; en la primera parte, se analiza una fundamentación teórica sobre lo que es el aprendizaje por proyectos como opción didáctica, la cual se complementa con la opinión acerca del tema de varios maestros entrevistados. En la segunda parte, se presenta una propuesta didáctica como guía para aplicar el aprendizaje por proyectos en el aula.

Una vez aplicada en el aula los resultados evidencian que aprendizaje basado en proyectos es una metodología educativa que se acerca a los intereses de los alumnos, que involucra la formación integral de los mismos (cognitivo,

social, emocional) y favorece su motivación respecto a los cursos que desarrolla.

Los resultados cualitativos sobre entrevistas aplicadas a 10 docentes, 7 evidencian que el aprendizaje orientado en proyectos genera estudiantes más independientes en cuanto al empleo de recursos materiales y genera mucha motivación intrínseca porque el aprendizaje deja de ser un proceso rutinario y por otro lado fomenta la creatividad, así como diferentes fuentes de información y canales de comunicación. Es decir, el 70% demostró mejoría en sus procesos de aprendizaje mediante la metodología aplicada.

**Glasserman et al. (2010)** presenta un artículo de investigación en la Revista Innovación Educativa que titula *Aprendizaje Orientado a Proyectos como apoyo para la integración de asignaturas en la formación profesional*. Esta investigación fue ejecutada en España a través de la puesta en marcha de un cambio en la propuesta de enseñanza a través de la metodología del AOP en cinco carreras y un programa de ingeniería de distintas especialidades universitarias. Las estrategias se vincularon al uso de tecnologías de la información y comunicación como estrategias alternativas al esquema tradicional de enseñanza – aprendizaje. El objetivo del uso de las estrategias de AOP fue aumentar la atención del estudiante enfocado al proceso que sigue cuando aprende; además buscó integrar la tecnología en la enseñanza sobre todo para mejorar el desempeño en las habilidades personales. La metodología fue de corte cualitativo y cuantitativo; cualitativo en función de los instrumentos que utilizaron mediante la observación en aula de la experiencia de los proyectos aplicando las TIC; cuantitativo para la interpretación de datos bajo una perspectiva transeccional descriptiva para medir la integración,



comprensión y aplicación de habilidades profesionales. Las muestras correspondieron a estudiantes de Ingeniería en Artes Gráficas (19 alumnos) y estudiantes de la licenciatura en Ingeniería de Sistemas (alumnos voluntarios). Los resultados fueron positivos después de aplicar las estrategias del AOP. Se obtuvo alta aceptación de las estrategias cuando fueron aplicadas en la materia que se encontraban desarrollando. Un alto porcentaje de estudiantes lograron integrar los contenidos. Esta aceptabilidad del contexto dónde se desarrolló el aprendizaje fue al 63%, lo que permitió corroborar la hipótesis y los supuestos iniciales. Los hallazgos dieron cuenta que existe una alta aceptación de las estrategias y se tiene conocimiento y gestión del aprendizaje colaborativo.

**Sánchez et al. (2016)** en el artículo de investigación difundido a través de la Revista EKS de la Universidad de Salamanca a través del título *Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje orientado en proyectos*. Esta investigación se estableció debido al problema que presentaron los estudiantes de una institución de educación superior de España en cuanto a la utilización de metodología, técnicas y herramientas que les ayuden a estar mejor preparados para desempeñar sus futuros trabajos. Uno de los aspectos más demandados por las empresas que emplean a estos egresados fue la capacidad de abordar un proyecto desde el principio; por lo tanto, esta investigación buscó aplicar la metodología de aprendizaje basado en proyectos durante dos años mediante el desarrollo de una experiencia en la que los estudiantes elaboraron proyectos completos en grupo generando productos reales.

Los resultados de esta investigación demuestran que existió una buena actitud por parte de los grupos que formaron parte del experimento, no solo por el

incremento de la colaboración proactiva, sino por las soluciones creativas que proporcionaron ante distintas situaciones como la rotura de piezas o los errores cometidos. Consiguieron resolver todos los problemas que se les presentó. Mediante la observación directa y el resultado de las encuestas; el 100% trabajó a gusto con los miembros de su equipo y vino a clase motivado; cerca del 70% le dedicó voluntariamente más horas a la actividad; el 100% recomendaría la asignatura basada en la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Según Sánchez et. Al (2016): “Se observa una evolución de los alumnos durante las prácticas, que pasan de seguir meramente los guiones y entregar tareas con soluciones no muy adecuadas a tener una mayor implicación y adquirir más responsabilidad...motivados por los métodos más prácticos basados en la adquisición de conocimientos mediante la experiencia”. Definitivamente, esta investigación ha constituido una innovación en el campo de la enseñanza que expone a los estudiantes a desarrollar un proyecto completo en todas sus fases; lo que genera que afronten problemas de planificación, búsqueda y elección de materiales, desarrollo, implementación, mejorando así sus capacidades y competencias.

**Díaz y Suñén (2012)**, presentan en la Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, la investigación titulada *El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales*, que consistió en la aplicación de un taller que tuvo dos objetivos: presentar en forma práctica las bases procedimentales del Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de las segundas lenguas; por otro lado, compartir la experiencia aplicada en dos cursos para observar su idoneidad. Según los investigadores, este taller surge en el año 2011 con la finalidad de crear en forma conjunta

materiales apropiados para enseñar a los alumnos de lenguas extranjeras espacios para hacer un uso auténtico de la lengua y poder adquirirla con mayor eficacia. Aplicar la metodología basada en proyectos propició que los espacios de aprendizaje no se circunscribieran a solo dentro del aula sino que vaya más allá de las horas presenciales. Comprobando que se puede lograr un aprendizaje más efectivo con las estrategias de proyectos; una gran motivación de los estudiantes a presentar un trabajo o tarea idóneo; lo que se evidenció porque: los alumnos siguieron, analizaron y evaluaron su aprendizaje mientras realizaban el proyecto, es decir se autorregulaban; crearon productos significativos que evidenciaban claramente el nivel de logro; se evidenció mayor compromiso en un determinado periodo de tiempo; el proceso de aprendizaje constituyó un espacio importante; la ejecución de las actividades y tareas promovieron necesariamente el trabajo colaborativo, dentro de este espacio de colaboración incluyeron estratégicamente al docente.

## **1.2 Bases teóricas**

### **1.2.1 Estrategias orientadas en proyectos**

#### **Aprendizaje orientado en proyectos**

El Aprendizaje Orientado en Proyectos (AOP) busca generar y promover experiencias a estudiantes dentro de un contexto de aprendizaje para que comprendan, valores y puedan aplicar en forma real lo que aprende. Constituye una herramienta pedagógica que resuelve problemas, para que a través de la búsqueda de propuestas de solución que mejoran o transforma la realidad. Muchos estudiosos la consideran una técnica, otros un propiciador de contextos ricos de aprendizaje:

“Con esta técnica (...) las actividades que son interdisciplinarias, de largo plazo, y enfocados en el estudiante, son recomendadas en lugar de actividades de corto plazo y lecciones aisladas.” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, 2010).

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de México, considera al AOP como un buen contexto para plantear actividades que generen aprendizajes reales , pero aquellos que comúnmente son interdisciplinarios y conllevan un tiempo prolongado para logra que el estudiante consolide lo que va adquiriendo en su institutivos educativa. Estas actividades o proyectos propician mayor protagonismo en el estudiante e involucramiento en la gestión de su propio aprendizaje; el docente es asesor, también un facilitador, pero no genera protagonismo; el que lo hace es el estudiante.

Se considera una buena definición de aprendizaje orientado en proyectos la siguiente:

“Esta estrategia constituye un modelo instruccional auténtico en el cual los estudiantes planean, implementan, y evalúan proyectos que pueden ser aplicados en el mundo real más allá del aula.” (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, 2010).

Lo positivo de enseñar mediante proyectos, es la facilidad, que como técnica se puede relacionar con otras técnicas didácticas como son el estudio de caso, el aprendizaje basado en el problema, el aprendizaje colaborativo, entre otras.

### **Utilidad de las estrategias de la técnica de proyectos**

La técnica del AOP permite que los estudiantes generen nuevas habilidades o mejoren las que ya tienen y al mismo tiempo incrementen su conocimiento para solucionar problemas en situaciones reales; pero sobre todo que aprenden en

forma autónoma, contexto adecuado para generar la responsabilidad en su propio aprendizaje. El docente lo acompaña como mentor, facilitador y asesor en ocasiones. El estudiante, bajo este enfoque pasa de ser un simple receptor o memorizador a generador de ideas desde las más simples hasta las más complejas. Es habitual verlo utilizar estrategias como lluvia de ideas, mapas conceptuales, red de significados, construcción de maquetas, árboles de problemas, simular realidades, etc. A las nuevas generaciones les agrada aprender bajo este contexto y no debemos dejar de evaluar que estas estrategias tienen muchos años de vigencia sino que se le restó importancia por muchos años.

### **Tipos de actividades**

Un actividad dentro del contexto del aprendizaje orientado en proyectos pueden ser presentadas desde distintas perspectivas; algunas pueden trabajarse conjuntamente con el docente, mientras que otras buscan la autonomía total del estudiante. Sin importar qué modalidad siga, esta debe estar claramente definida, es decir debe partir de un objetivo o indicador de logro realizable, capaz de ser alcanzado en distintos niveles. Es importante, saber, que por muy sencilla que se establezca una actividad, esta debe generar que el estudiante solucione problemas.

Las actividades deben procurar establecerse bajo un contexto real, lo más próximo a la vida real, porque esto hace que los estudiantes se preparen para las múltiples situaciones problemáticas, múltiples obstáculos y por supuesto, dentro del contexto universitario, la aplicación debe estar acompañada de la retroalimentación positiva. Cuando las actividades de aprendizaje están

contextualizas en situaciones reales, permite que la nueva capacidad o habilidad se extrapole a otros contextos.

### **Avance del aprendizaje orientado en proyectos y sus múltiples beneficios en el proceso de aprendizaje**

Se comenzó a usar el aprendizaje orientado en proyectos en el siglo XVI en Italia dentro de la enseñanza de la Arquitectura, cuando los profesores generaban contextos para que los estudiantes diseñen edificios diversos, desafiando sus capacidades y condicionando a que recordaran reglas y principios; luego esta técnica se mudó a francesas y a finales de ese siglo ya era popular en toda Europa. Al final del siglo 18, del campo de la Arquitectura pasó al campo de la Ingeniería.

Cerca de 1870, el aprendizaje basado en proyectos fue introducido en América por Profesor Stillman H. Robinson de la Universidad de Illinois.

En 1879, Calvin M. Woodward, de la Universidad de Washington funda la primera escuela de entrenamiento manual donde los estudiantes desarrollan proyectos de manera independiente en forma modular y comienzan a aparecer las temporadas de exposiciones.

John Dewey, por esos años, sostuvo que el entrenamiento manual debe de ser diseñado de acuerdo a los intereses y experiencias del estudiante y que generar la creatividad es tan importante como practicar habilidades técnicas predecibles.

Es a finales del siglo XIX que ingresa totalmente a Estados Unidos y tuvo como representante a William Kilpatrick, conocido inicialmente como el “Método del proyecto”, documento donde evidencia influencia de John Dewey y Edward Thorndike, fue publicado en 1918, cuando era profesor en la Universidad de

Columbia. En este documento, discute la relevancia de la motivación en el que aprende mediante proyectos, presenta cada etapa de la estrategia dentro del proceso de aprendizaje que van desde plantear el problema, describirlo, imaginar su solución y elegir la más adecuada. Se puede apreciar claramente las capacidades fundamentales como son pensamiento crítico, pensamiento creativo, solución de problemas y toma de decisiones.

Actualmente, el Aprendizaje orientado ha ganado aceptabilidad y ha sido adoptado como estrategia de enseñanza fundamental en el siglo XXI en el ámbito educativo en general, sobre todo porque es la forma más rápida y efectiva para aplicar la metodología activa y sobre todo porque el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje siempre será el estudiante.

El contexto de aprendizaje se redefine, porque se genera una necesidad dentro de una dinámica de juego. El estudiante siente la necesidad de resolver el problema para lograr una meta establecida, pero también para profundizar en un conocimiento determinado que lo hace competente para encontrar la solución adecuada. Lo lleva al entendimiento. Cuando se plantea, por ejemplo, un proyecto de redacción, la necesidad de lograr una excelente calificación sabiendo que él es el que buscará la condición del éxito, surge en el estudiante, la necesidad de buscar información y de ocupar todo su tiempo en ello, al mismo tiempo que también busca apoyo en un trabajo colaborativo. En la foto siguiente se puede apreciar estudiantes realizando lluvia de ideas para encontrar describir una problemática.



*Figura 1.* Estudiantes en lluvia de ideas. Fuente: Archivo personal

El docente da amplia libertad para la búsqueda del material que emplearán para realizar el proyecto textual, por lo cual el aprendizaje se personaliza y al mismo tiempo se vuelve muy creativo. Se puede apreciar mucho interés en buscar la solución. Todo aporte es bienvenido para “ganar” una calificación ideal en el proyecto.



*Figura 2.* Estudiantes procesando información. Fuente: Archivo personal

Los estudiantes necesitan tomar decisiones, evaluar múltiples soluciones y elegir la más apropiada. Este contexto de aprendizaje, definitivamente genera el uso de habilidades de pensamiento de orden superior. Además, al educar a la generación Z (nacidos en el año 2000), es un buen contexto para usar la tecnología unida al pensamiento crítico.



Solucionar problemas, mediante el trabajo colaborativo para pensar innovadoramente en un mundo académico cada vez más tecnologizado, es el contexto para que un educador busque usar las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos.

Por lo que se ha venido analizando, se puede establecer múltiples beneficios:

Los estudiantes ganan destrezas múltiples y desarrollan habilidades y actitudes.

Resuelven problemas y entienden su papel en su entorno.

Aprenden a ser responsables y éticos cuando debaten ideas.

Proponen diversos diseños y generan experimentos que les permite no solo recopilar datos, sino analizarlos.

Comparten ideas, descubre otras y sobre todo aprenden a buscar información de manera interdisciplinaria. Aquí se generan habilidades para tratar el conocimiento científico e interdisciplinar.

Generan un programa o cronograma de actividades para solucionar un problema, optimizando el tiempo y los recursos disponibles.

Prefieren trabajar en equipo o en forma colaborativa. El docente para esto redefine también su forma de evaluar.



*Figura 3.* Estudiantes trabajando en equipo y usando recursos disponibles en su contexto.

Fuente: Archivo personal

Al aprender colaborativamente también desarrollan habilidades sociales que el uso de la tecnología está menoscabando. Esto también, es un buen contexto para la negociación. Por lo tanto, las habilidades sociales como establecer metas, organizar el tiempo en equipo para involucrar a todos, son las que adquieren protagonismo.

Las habilidades para gestionar el propio proyecto, la manera de planificarlo, atrae estrategias de monitores y de autoevaluación. Esto los lleva necesariamente a resolver problemas y emitir juicios de valor.

Los estudiantes también encuentran un buen contexto para integrar saberes previos y usar otras técnicas propias del proceso de aprender a aprender como son el uso de esquema, generar notas al margen, realizar resúmenes.

No se puede dejar de lado que al usar el aprendizaje orientado en proyectos, la metacognición cobra sentido, ya que ayuda a los estudiantes a auto dirigirse, a poder optimizar esfuerzos y presupuestos, si así se requiere.

El AOP también permite incorporar la tecnología, lo cual, para las nuevas generaciones, es el momento que más disfrutan ya que han crecido con ella.

### **Los elementos del aprendizaje orientado en proyectos a través de un proyecto formativo**

El aprendizaje orientado en proyectos se desarrolla a través de una serie de estrategias que siguen una ruta en la enseñanza. Según Tobón (2015, pp 218-220) se puede incorporar en un proyecto formativo que consiste en un conjunto de estrategias articuladas que se despliegan en el tiempo, son sistemáticas y están orientados a la obtención de determinados productos valiosos en un determinado contexto. Por esa razón, podemos asumir la propuesta de Tobón

(2015) y establecer los siguientes elementos para proponer un proyecto formativo:

1. Estructura formal: corresponde al título del proyecto formativo y los datos que lo identifican.
2. La competencia a formar con un nivel de dominio determinado y la forma cómo se pueden abordar a través de ella a otras.
3. Descripción del problema que aborda el proyecto formativo. Debe ser motivador y que involucre un alto nivel de participación del equipo de estudiantes.
4. Actividades del proyecto: que van de actividades donde el estudiante aun no participa hasta aquellas donde hay una alta participación de los mismos El docente debe planificar las actividades de acuerdo a la competencia que se desea lograr y al problema que se desea solucionar. Es importante incorporar la metacognición, sobre todo guiada por el docente, pero para que el estudiante sepa que está actuando con autonomía.
5. Proceso de evaluación: esta etapa es muy importante porque marca la diferencia con los tradicional; no solo la evaluación debe estar de acuerdo a la naturaleza de la competencia, sino de acuerdo al proyecto abordado; pero sobre todo que los estudiantes sepan que es una etapa que ayuda a mejorar el proceso y que ellos también pueden colaborar con el proceso generando herramientas para la evaluación autónoma.
6. Para realizar un proyecto formativo también se necesita planificar los recursos: aquí los estudiantes pueden proponer los recursos,

buscarlos o gestionarlos. Los estudiantes no solo determinan los recursos sino que también los buscan o los elaboran.

7. Finalmente, no puede faltar en un proyecto formativo las normas de trabajo, al inicio de todo proyecto se debe establecer con mucha claridad para lograr un grato ambiente de trabajo colaborativo. Las normas no solo deben venir del docente, sino que también el estudiante sugiere otras y las estrategias para cumplirlas.

### **Características del proyecto formativo**

Según Tobón (2015) un proyecto formativo, donde las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos adquieren un buen espacio para desplegarse, posibilita adquirir y afianzar la creatividad, la imaginación, la autoestima y la capacidad para analizar información. Los proyectos formativos realizan una formación sistemática que permiten lograr las competencias establecidas en el perfil de egreso, integrando el saber hacer, con el saber conocer y el saber ser. Los proyectos permitirán abordar problemas significativos y reales para solucionarnos mediante el direccionamiento, la planeación, ejecución y socialización.

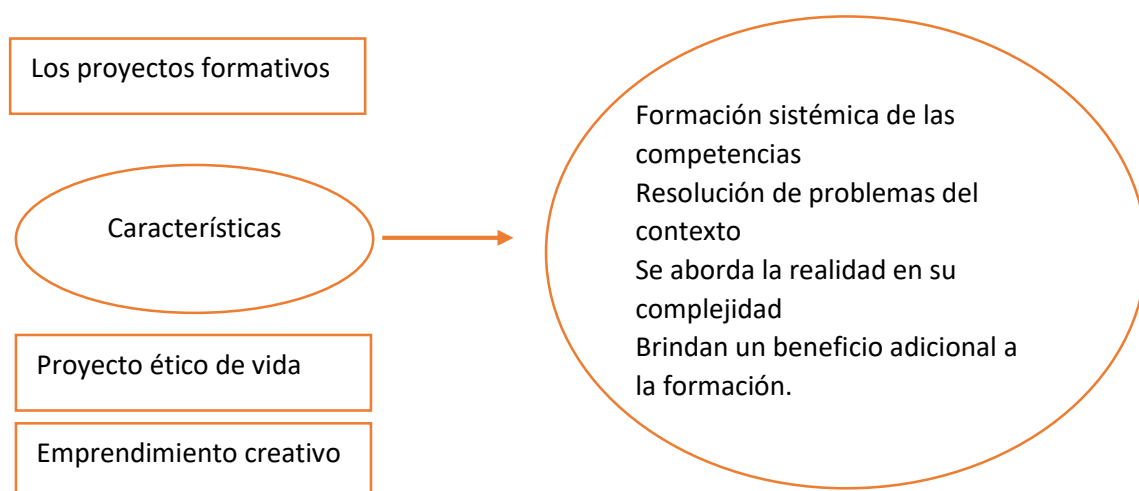


Figura 4. Las características de los proyectos formativos. Fuente: Tobón (2015, p. 211).

## **La evaluación en el aprendizaje orientado en proyectos**

En el aprendizaje orientado en proyectos, es difícil evaluar en forma individual ya que la mayor parte del tiempo se realizan actividades en forma colaborativa. La mejor forma de poder valorar si el proyecto ha dado resultados, es cuando el estudiante puede explicar los resultados en forma autónoma y verifica que su propuesta realmente sea una buena solución al problema que fue planteado. Podemos citar a partir de esta premisa que “el conocimiento solo se establece realmente cuando uno es capaz de explicarlo a otros” (Kjersdam & Enemark, 1997).

Cuando se evalúa la redacción dentro de un proyecto debe considerarse como bien lo establece Morales (2003):

... el qué evaluar, es decir, las características que deben considerarse en los textos (se exponen las alternativas ortografía / redacción y proceso/ resultado); y después, el cómo evaluar, esto es, el modo en que han de considerarse tales características (se plantean las disyuntivas globalmente/ de modo pormenorizado; cualitativamente / cuantitativamente; individual/ por grupos; y por adición / sustracción). Se concluye reconociendo que la complejidad del tema impide dar respuestas únicas e infalibles y se reitera la necesidad de que cada docente, en beneficio de sus alumnos, reflexione sobre sus prácticas evaluativas (p. 38)

Es decir, es importante seguir una secuencia creativa al momento de evaluar, que se acomode a las exigencias de un texto creativo y las estrategias del AOP se pueden acomodar muy bien para evaluar el proceso de redacción de los textos funcionales. Una buena opción para evaluar el proceso es mediante la

elaboración de rúbricas que permitan observar cada una de las etapas de ejecución del proyecto textual.

Según establece Morales (2003):

...es fácilmente comprensible: la ortografía es lo más visible de un escrito, y la mirada detecta más rápidamente, por ejemplo, una s puesta con una c (...), que una falta de concordancia, especialmente si debe aplicarse entre palabras un tanto alejadas la una de la otra (...). Además, muchos docentes parecen opinar que, en cuanto a sus saberes lingüísticos, solo en el campo de la ortografía pueden actuar con conocimientos firmes y, por tanto, evaluar con seguridad” (p.39)

Ahora bien, la anterior cita no quiere decir que se debe prescindir de la ortografía, sino que es uno de los tantos aspectos que evaluar en la redacción; no solo se debe evaluar de manera convencional el producto, sino seguir una secuencia alternativa como la de las estrategias orientadas en proyectos que puede muy bien adaptarse al proceso de redacción.

### **Beneficios del AOP cuando se trabaja en equipo**

Definitivamente, aprender mediante proyectos tiene grandes ventajas en un panorama donde la tecnología abarca el mayor tiempo de los estudiantes:

- a) Los estudiantes puedan aprender uno del otro.
- b) Las actividades en equipo se vuelven relevantes en su vida porque es la única manera de encontrar la solución, por lo tanto aprenden colaborativamente a solucionar problemas reales.
- c) Los estudiantes aprenden a comunicar y compartir sus conocimientos, sus ideas, y sus opiniones con miembros del equipo.

- d) Los estudiantes desarrollan mutuamente el valor de la responsabilidad por alcanzar la meta juntos.
- e) En equipo, se unen las ideas creativas y vuelven más solvente un proyecto así como el pensamiento creativo se evidencia en mayor intensidad y se redefine.
- f) El trabajo en equipo propone desafíos a los estudiantes, por lo que estos le dan valor a sus fortalezas y a la de sus compañeros.

Los siete pasos de Schmidt and Moust (1993) encuentran su mejor contexto de aplicación con el trabajo colaborativo:

1. Describen el problema esclareciendo conceptos y nuevas teorías.
2. Definen el problema para generar un listado de todos los eventos que se deben solucionar.
3. Analizan el problema mediante una lluvia de ideas para pensar el cómo será la solución. Aquí usan el conocimiento adquirido para producir muchas explicaciones para el fenómeno.
4. Critican las explicaciones propuestas y buscan una coherente
5. Plantean objetivos para el proceso que los auto-dirijan.
6. Realizan una autoevaluación.
7. Se comparte lo que se ha descubierto, a través de una explicación exhaustiva que integra todo el conocimiento adquirido.

### **1.2.2 Calidad de textos funcionales**

Los textos funcionales son aquellos textos que se utilizan en la vida cotidiana y profesional y cumplen roles o propósitos definidos, como son informar, persuadir, caracterizar, describir, etc.

La tipología de textos funcionales apracen por la tendencia al análisis pragmático, es decir a considerar al texto como un producto comunicativo. Por lo tanto la clasificación se hace en virtud de propiedades pragmáticas como son la intención del hablante, las características del receptor, la situación comunicativa, los factores sociológicos y psicológicos que intervienen en el hablar, etc. (Loureda, 2003). Una propuesta de clasificación la da Glinz en Loureda (2003, p. 67), quien parte de la función comunicativa para distinguir cinco tipos:

- Textos que crean acuerdos: leyes, contratos, etc.
- Textos dirigistas: peticiones, manuales, libros de enseñanza, publicidad, etc.
- Textos almacenadores: apuntes, catálogos, guías telefónicas, censos...
- Textos de comunicación privada, como las cartas
- Textos descriptivos públicos: noticias, libro técnico, monografía, novela, poesía, libros de teatro...

Esta propuesta ha sido reducida a cuatro básicos por Sowinsky en textos explicativos, exhortativos, de contacto y situativos; los cuales pueden presentar una variación interna según tres formas de expresión: informativos, descriptivos o de comunicación breve (Loureda, 2003).

### **Calidad de redacción**

Se entiende por calidad, “cumplir con una serie de requisitos, especialmente impuestos por el cliente, por la organización o por normas como esta” (ISO: 9001).

Desde esta perspectiva, si la redacción es considerada como un proceso que comienza con la planificación del texto; entonces generar calidad en este proceso implica que se cumplan con una serie de requisitos para lograr un texto que satisfaga al cliente (lector) en la búsqueda de un contenido claro y organizado cuando se enfrenta al procesamiento de un texto.



### **Etapas de redacción según Cassany (1989) y Graves (1987)**

Cassany (1998), establece que “a menudo los maestros experimentamos unos sentimientos de frustración cuando no podemos ver los resultados de nuestros esfuerzos...la lengua...son aprendizajes lentos y progresivos” (p. 19).

Esto implica que se presenta la expresión escrita como un proceso complejo que se produce en atención a tres etapas básicas: pre-escritura, escritura y re-escritura. Para esta investigación se asumirán para las mismas fases, las denominaciones de fase de preparación, producción, edición.

#### **Fase de preparación (pre escritura)**

Es una etapa abstracta donde el autor del texto elabora u organiza su pensamiento. Para lo cual se necesita tener un conocimiento lingüístico a nivel del léxico y de la gramática, así como de su estructura organizativa de cada tipología. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta el tipo de texto que se va a escribir. En esta etapa el estudiante decide qué va a escribir, qué oraciones usará, cómo las organizará, etc. Para lo cual deberá documentarse no solo de normativa española sino también de conocimiento de estructuras textuales como del contenido que irá en el texto que se redactará. La etapa culminará con la construcción de una guía de ideas jerarquizadas de lo que se redactará. Es importante informar al estudiante cuál es su finalidad y a quién va dirigido el texto.

Por estas características de la fase se propone la siguiente rúbrica para observarla y evaluarla, instrumento que se ha empleado en esta investigación:

Estrategia	Criterio	Desempeño			TOTAL
		Excelente	Requiere mejorar	Con dificultad	
conceptualización	Elabora la generación de lluvia de ideas	Desarrolla la lluvia de ideas en forma productiva y colaborativa mediante la aplicación de una ficha de planificación textual.	Desarrolla la lluvia de ideas, pero con poca producción de las mismas y no se evidencia participación total del equipo.	Desarrollan la lluvia de ideas con poca productividad o casi nula, el trabajo colaborativo no se evidencia.	
		6	4-5	0-3	
Tema	Delimita el tema del proyecto	Delimitó el tema precisando el concepto del nuevo texto con todos los rasgos definidos	Concluyó parcialmente, la conceptualización del texto funcional, porque algunos rasgos no fueron bien definidos.	No delimita el tema en forma precisa porque no tiene el concepto claro de lo que es un texto funcional	
		6	4-5	0-3	
Jerarquización de ideas	Elabora esquema para organizar las ideas por jerarquía de información	Elabora la ficha de planificación del nuevo proyecto textual a partir de la organización y jerarquización de ideas, considerando el proceso de selección, recojo y análisis de información.	Elabora la ficha de planificación del nuevo proyecto textual a partir de la organización, pero presenta problemas en la jerarquización de ideas.	Presenta problemas para desarrollar la ficha de planificación por no organizar ni jerarquizar las ideas o no tener información suficiente	
		8	4 - 7	0 - 3	
<b>TOTAL</b>					

Figura 5. Rúbrica para evaluar la fase de preparación. Fuente: Elaboración propia.

### Fase de producción (escritura)

Al iniciar la redacción, se necesita buscar información para ampliar las ideas que jerarquiza el estudiante, posiblemente en un esquema guía. En este momento lo que importa es desarrollar las ideas, sin preocuparse por la correcta ortografía y escritura. Si se presentan dudas sobre la ortografía de una palabra o sobre la estructura de una oración, debe marcarla con un círculo o subrayarla y seguir escribiendo. Luego, buscará información sobre Normativa española para disipar sus dudas ortográficas. En la siguiente rúbrica se puede apreciar las estrategias:

Estrategia	Criterio	Desempeño			TOTAL
		Excelente	Requiere mejorar	Con dificultad	
Cohesión y coherencia	Textualiza las ideas debidamente articuladas entre sí y promueve la coherencia local y global a partir de lo planificado	Elabora párrafos a partir de ideas con rasgos adecuados de un texto coherente y cohesionado	Realiza párrafos a partir de ideas con rasgos inadecuados de un texto coherente y cohesionado	Realiza párrafos de diversa naturaleza, pero presenta dificultades para desarrollar la intención comunicativa.	
		8	4-7	0-3	
Organización del contenido	Determina la estructura del texto funcional a partir de las ideas organizadas en partes	Presenta una propuesta completa de la estructura del texto funcional a partir de la indagación de fuentes que recopiló previamente	Presenta una propuesta parcial debido a que no consiguió fuentes apropiadas para el texto funcional	No presentó una propuesta adecuada debido a que no uso fuentes sobre textos funcionales	
		6	4-5	0-3	
Estilo y convenciones	Aplicación de ortografía y convenciones simbólicas mientras produce el texto	Aplica convenciones ortográficas en la tipografía seleccionada de acuerdo a normativa RAE y al tipo de texto.	Aplica parcialmente convenciones ortográficas en la tipografía seleccionada porque conoce la normativa en forma parcial, así como los estilos tipográficos para el texto que se produce.	No aplica en forma adecuada convenciones ortográficas en la tipografía seleccionada porque no conoce la normativa, ni repara en el tipo de letra apropiado al texto funcional.	
		6	4 - 5	0 - 3	
<b>TOTAL</b>					

Figura 6. Rúbrica para evaluar la fase de producción. Fuente: Elaboración propia.

Aquí lo que importará es revisar la cohesión y coherencia para textualizar adecuadamente, luego organizar las ideas en párrafos determinados y al final aplicará la ortografía adecuada y las convenciones necesarias. Una propuesta de rúbrica que puede acompañar en este proceso del proyecto, es la siguiente:

### Fase de edición (re escritura)

Luego de la redacción se vuelve al texto, pero para revisar o evaluar lo textualizado, se coloca énfasis en la sintaxis o cómo se ha ordenado las cláusulas; luego se revisará la corrección del lenguaje con especial atención a la puntuación, acentuación y ortografía de la letra. Finalmente, para presentar

el producto final se cuestiona el estilo o disposición de la forma de las letras, las artes e imágenes del texto funcional final.

Estrategia	Criterio	Desempeño			TOTAL
		Excelente	Requiere mejorar	Con dificultad	
Sintaxis	Ordena las cláusulas textuales	Ordena sintácticamente las palabras de las cláusulas siguiendo el orden canónico explicado para la oración española.	Ordena en forma parcial la sintaxis de las cláusulas porque en su gran mayoría siguen el orden canónico explicado para la oración española pero no todas.	Solo algunas o pocas cláusulas se encuentran ordenadas canónicamente	
		6	4-5	0-3	
Corrección del lenguaje	Revisa la puntuación, acentuación y ortografía de la letra	Revisa el funcionamiento adecuado de los signos de puntuación y acentuación para producir el contenido ideal final así como revisa la escritura dudosa para identificar los problemas y los soluciona porque cuenta con información de la RAE	Revisa el funcionamiento de los signos de puntuación y de la acentuación para producir el contenido ideal final pero no repara en la escritura dudosa debido a que le falta información de la RAE.	No revisa el funcionamiento adecuado de los signos de puntuación y acentuación o la ortografía dudosa o lo hace en forma parcial con poca precisión porque no recopiló información de la RAE.	
		6	4-5	0-3	
Presentación de la forma textual	Edita el texto: dispone la forma de letra, artes e imágenes	Genera la pieza final de redacción eligiendo la tipografía final, el diseño de imágenes o ilustraciones y la ubicación apropiada del texto.	Genera la pieza final de redacción pero no cumple con algunos de los criterios de desempeño: o la tipografía final, o el diseño de imágenes o ilustraciones y la ubicación apropiada del texto.	Genera la pieza final de redacción pero no cumple con los criterios o solo repara en uno de ellos.	
		8	4 - 7	0 - 3	
<b>SUBTOTAL</b>					

Figura 7. Rúbrica para evaluar la fase de edición. Fuente: Elaboración propia.

### 1.3 Definición de términos básicos

**Aprendizaje orientado en proyectos:** es una técnica didáctica para actividades de aprendizaje interdisciplinarias, de largo y mediano plazo y enfocados en el estudiante. Tienen un punto de partida en la selección de proyectos que han de analizarse, corregirse y evidenciar un nuevo proyecto innovador. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores, 2010).

- **Cohesión y coherencia:** características que evidencian que un conjunto de oraciones es realmente un texto.

- **Conceptualización:** fase donde se idea la forma del texto y qué elementos debe tener a partir de su función.
- **Corrección del lenguaje:** aplicación de normas de ortografía puntual, acentual y ortográfica.
- **Estilo y convenciones:** forma en que se manifestará el contenido de un texto, ciñéndose a convenciones ortográficas y estructurales.
- **Estrategias:** pasos a seguir en un proceso para evidenciar finalmente un producto de calidad.
- **Fase de edición:** etapa final que diseña la versión o presentación del producto textual. (Cassany, 1989; Graves, 1987)
- **Fase de preparación:** etapa previa al proceso de redacción que involucra determinar el objetivo de la redacción del texto, su funcionalidad y la macroestructura que evidenciará. (Cassany, 1989; Graves, 1987)
- **Fase de producción:** etapa de desarrollo de la preparación, involucra estrategias de composición, ortografía y gramática que se encontrarán involucradas en el tipo de texto a redactar. (Cassany, 1989; Graves, 1987)
- **Jerarquización de ideas:** determinación de ideas que se han de comunicar entre principales y secundarias, entre focalizadas o accesorias.
- **Organización del contenido:** es la forma cómo se disponen las ideas jerarquizadas, por lo tanto, involucrará una estructura claramente definida de acuerdo al texto que se desea producir.

- **Presentación de la forma textual:** forma final de un texto donde se han aplicado convenciones de estética textual.
- **Redacción:** proceso para elaborar un texto desde la etapa de la preparación de la macroestructura hasta la elaboración de la superestructura o edición final del texto. Por lo tanto, comprende las fases de preparación, producción y edición.
- **Sintaxis:** capacidad del ordenamiento de las ideas para comunicar un mensaje denotativo y comprensible para el lector que maneja un determinado idioma.
- **Tema:** asunto que desarrollará el texto.
- **Texto funcional:** Los textos funcionales son aquellos textos que se utilizan en la vida cotidiana y profesional y cumplen roles o propósitos definidos, como son informar, persuadir, caracterizar, describir, etc.

## CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

### 2.1 Formulación de hipótesis principal y derivada

#### Hipótesis principales

**Ho:** Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos no impactan significativamente en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017

**Hi:** Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017

#### Hipótesis derivadas

Hi.1 Las **estrategias del aprendizaje orientado en proyectos** impactan significativamente en **la calidad de la fase de preparación** de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017

Hi.2 Las **estrategias del aprendizaje orientado en proyectos** impactan significativamente en **la calidad de la fase de producción** de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017

Hi.3 Las **estrategias del aprendizaje orientado en proyectos** impactan significativamente en **la calidad de la fase de edición** de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017



## 2.2 Variables y definición operacional

### Vi: Estrategias del aprendizaje orientado en proyectos (SE APLICA EXPERIMENTO/ SE OBSERVA)

Definición conceptual: secuencia de aplicación de rasgos ligados al análisis, resolución de proyectos; diseño, elaboración y presentación de resultados.

Grupo experimental con la innovación			Grupo control sin la innovación		
Variable independiente	Proceso innovador	Instrumento	Variable Independiente	Proceso tradicional	Instrumento
Vi: PRESENCIA DE Estrategias de Aprendizaje orientado en proyectos	<p>Análisis del proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se le presenta el caso y se analiza su forma y contenido</li> <li>• Identifican el tipo de texto funcional</li> <li>• Se determina el nivel de su ortografía y lo que aplicó de la RAE</li> <li>• Investigan lo necesario en la Ortografía de RAE, 2010</li> <li>• Reconocen reglas aplicadas y evalúan la necesidad de su uso</li> <li>• Reconocen buenas o malas prácticas ortográficas en el texto presentado.</li> <li>• Determina qué aspectos de forma y contenido deben mejorar.</li> <li>• Revisan nuevamente a partir de una rúbrica de calidad del producto/ texto funcional</li> </ul>	Lista de cotejo (observación del experimento en la clase del grupo experimental)	Vi: AUSENCIA DE Estrategias de Aprendizaje Orientado en Proyectos	<p>Siguen estrategias tradicionales de redacción, expositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseñan ortografía literal, puntual y acentual</li> <li>• Uso de mayúsculas a través de ejercicios diversos</li> <li>• Evalúan si aplican signos de puntuación, tildes y letras con escritura dudosa</li> </ul>	Lista de cotejo (observación del experimento en la clase del grupo control)

	<p>Resolución del proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipo deciden cómo mejorar el caso del texto funcional analizado</li> <li>• Determinar que insumos necesitan y qué textos e imágenes elaborar</li> <li>• Disponen los textos e imágenes</li> <li>• Revisan si existe algún error cotejando con las reglas de RAE</li> <li>• Incorporan los textos e imágenes según estructura del texto original</li> <li>• Revisan la coherencia, cohesión de textos y coherencia de la disposición de códigos diversos y complementarios a través de rúbrica.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente les plantea un tema y la idea principal</li> <li>• El docente les pide que generen ideas secundarias para la idea principal</li> <li>• Luego elaboran el párrafo.</li> <li>• El docente evalúa la ortografía del texto</li> <li>• Pide la corrección del párrafo/ texto</li> </ul>	
	<p>Diseño y ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bosquejan la presentación de la superestructura</li> <li>• Elaborar la superestructura en papelógrafo y luego en programa Word <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisan según rúbrica de diseño</li> </ul> </li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente solicita la versión final sin errores al estudiante.</li> </ul>	
	<p>Presentación de los resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscan un formato basado en una superestructura textual para editar la versión final del texto funcional.</li> <li>• Presentan el producto final mediante la exposición de sus partes.</li> </ul>				

Figura 8: Matriz de comportamiento de la variable independiente. Fuente: Elaboración propia.

## Operacionalización de variable dependiente

### Vd: Calidad del proceso de redacción de textos funcionales (SE MIDE)

Definición conceptual: Proceso de creación y conceptualización, planificación, textualización y edición bajo criterios de calidad para la presentación efectiva de un texto funcional.

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Items	Instrumentos	Escala
Vd: Calidad del proceso de redacción de textos funcionales	Fase de preparación (Cassany, 1989; Graves, 1987)	• Conceptualización	• Elabora la generación de Lluvia de ideas	Prueba de evaluación múltiple - Rúbrica	INTERVALOS
		• Tema	• Delimita del tema		
		• Jerarquización de ideas	• Organiza las ideas por jerarquía de información de acuerdo al tema		
	Fase de producción (Cassany, 1989; Graves, 1987)	• Cohesión y coherencia	• Textualiza: Ideas debidamente articuladas entre sí y promoviendo la coherencia local y global a partir de lo planificado		
		• Organización del contenido	• Determina la estructura del texto funcional a partir de las Ideas organizadas en partes		
		• Estilo y convenciones	• Aplica de ortografía y convenciones simbólicas mientras produce el texto		
	Fase de edición (Cassany, 1989; Graves, 1987)	• Sintaxis	• Orden de cláusulas		
		• Corrección del lenguaje	• Puntuación , acentuación y ortografía de la letra		
		• Presentación de la forma textual	• Disposición de la forma de la letra, artes e imágenes		

Figura 9. Matriz de operacionalización de variable dependiente. Fuente: Elaboración propia.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1 Diseño Metodológico**

El estudio se encuentra ubicado dentro de una investigación de tipo aplicada, ya que buscará solucionar problemas relacionados con calidad de la redacción de textos funcionales mediante la aplicación de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos.

El diseño de la investigación fue experimental (cuasi-experimental) ya que hubo manipulación de la variable independiente y en consecuencia modificación de la variable dependiente que ha sido la que se midió mediante la aplicación del pre y post test en el grupo experimental; pero también en el grupo control que permitió establecer comparaciones independiente y evidenciar el impacto mediante la prueba de hipótesis. Se define bajo el nivel cuasi experimental con grupo experimental y control; según Hernández (2010) se recurre a estos grupos cuando el investigador pretende analizar relaciones de “causalidad” y puede manipular la variable independiente, pero se ve obligado a partir de grupos ya formados de una manera natural, como son los grupos de estudiantes (aulas) que por turnos se forman en una universidad. Los grupos que se involucrarán en el experimento serán:

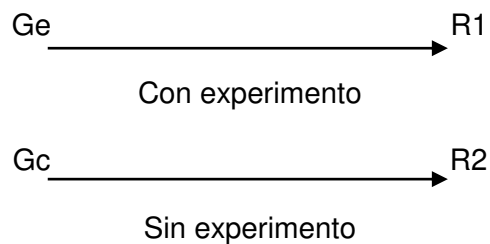


Figura 10. Grupos involucrados en el experimento. Fuente: Elaboración propia.

Este nivel de investigación cuasi experimental con pretest - posttest (aplicación de una prueba de alternativa múltiple con rúbrica para recoger el puntaje- ver anexo) permite apreciar la equivalencia inicial entre los grupos y conocer los niveles de medida de las variables dependientes antes de que se aplique el experimento y se manipule la variable independiente. Los grupos que conforman el diseño pueden observarse y luego de la etapa del experimento, medir las diferencias en la variable dependiente. Por lo tanto, la variable independiente se observó, mientras que la dependiente se midió.

Por esta razón, se asumió el enfoque cuantitativo, ya que la data para comprobar las hipótesis de investigación principal y derivadas será obtuvieron a través de procedimientos estadísticos – numéricos sobre la medición de la variable dependiente. Se probará la hipótesis investigación:

$H_i: M_e > M_c$
------------------

Figura 11: Hipótesis principal de investigación. Fuente: Elaboración propia.

Los datos fueron procesados a través del programa SPSS 24.0. Esto permitió establecer la variación entre el pre test y el pos test dentro del grupo experimental y también comparar los resultados independientes de ambos grupos control y experimental.

Los resultados que provienen de la observación de la variable que se manipula o independiente, cualitativa, se narrarán en la sección correspondiente a partir del

análisis de una lista de cotejo que fue aplicada durante el tiempo que duró el taller para aplicar el experimento (ver anexo).

### **Aplicación del experimento**

Se diseñó un pequeño programa de aplicación de estrategias orientadas en proyectos dentro del grupo experimental, conjunto de estudiantes matriculados en el curso de Redacción durante el semestre 2017- II de UCAL. Este programa consistió en plantear dos talleres para elaborar textos expositivos funcionales. El primer taller a partir de un tema que los estudiantes eligieron de manera libre, a partir de sus preferencias temáticas propias de su generación; el segundo taller, a partir de una búsqueda de temas actuales en la prensa escrita. Este medio es considerado el más respetado en la presentación de artículos de información en Lima.

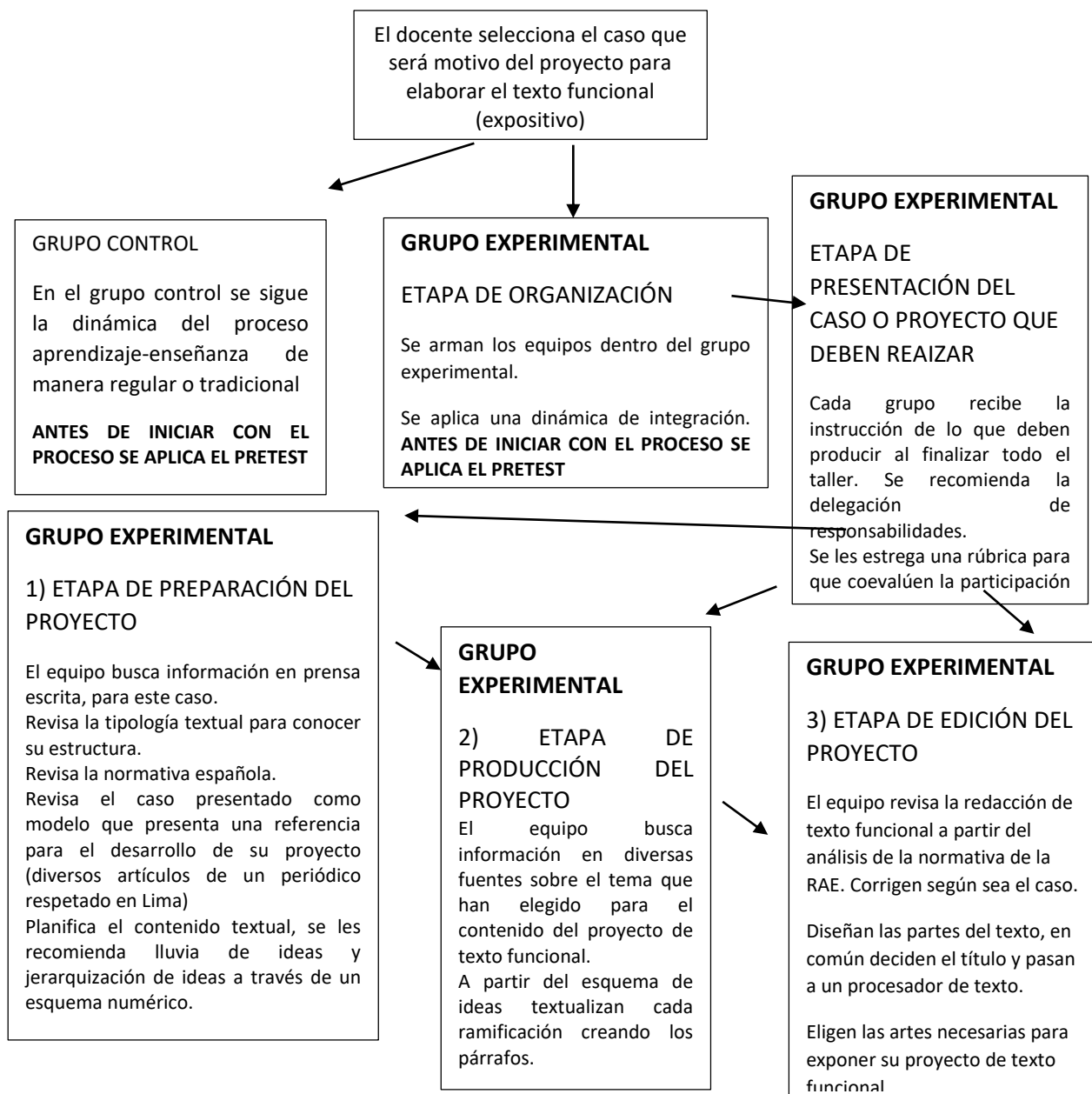
En el primer y segundo taller se asumieron las etapas que también sigue el Aprendizaje basado en proyectos, pero adecuándolos al contexto de enseñanza-aprendizaje que se sigue en la universidad. Para explicar la metodología seguida en el proceso de investigación se explican los siguientes pasos a partir de un módulo concreto:

- 1) Dinámica de integración del equipo de estudiantes dentro del aula; lo que implica que el docente elija la mejor forma de hacerlo eligiendo una técnica para dinámicas grupales. En el caso nuestro, se aplicó el juego ¿Quién se salvará? Que se ubica en libro *Simulación Creativa: una ruta para la innovación y el bienestar en la universidad* de Contreras (2017). Es importante recalcar que el texto fue elaborado por el autor a partir de un estudio exploratorio del comportamiento en el aula de los estudiantes de la universidad que también se involucra en esta investigación. La dinámica

establece un juego de roles, a partir de personajes previamente definidos quienes tienen una gran fortaleza o competencia pero también un problema personal. Se debe elegir a unos pocos de los tantos que son para repoblar el planeta Tierra después de un problema climático. Esto obliga a los estudiantes a valorar el aporte de cada personaje y considerarlos indispensables en todo momento. Motiva así la integración.

- 2) Se establecen las instrucciones para que se formen los equipos de trabajo. Para esto el docente explicó los criterios de responsabilidad y de co - creación que asumirá el equipo cuando comiencen con el proyecto.
- 3) Luego de establecidos los equipos, se explicó en qué consiste un proyecto y cada una de las etapas que llevarían a cabo:
  - a. Revisión de casos por parte del docente y presentación a los estudiantes
  - b. Exploración de saberes previos para definir el proyecto/actividad que ejecutarán
  - c. Búsqueda de información: se busca la información textual, la normativa y luego la temática.
  - d. Revisión del caso o modelo.
  - e. Evaluación de la alternativa de solución o propuesta del texto funcional.
  - f. Esquematización del proyecto textual
  - g. Etapa de producción del texto funcional. Aquí los estudiantes buscan la información específica de la estructura textual (texto expositivo para esta tarea) y comienzan a redactar los párrafos de acuerdo a su función.
  - h. Etapa de revisión de cada párrafo. Se autoevalúan y coevalúan.
  - i. Etapa de edición de la versión final del proyecto.
  - j. Exposición del proyecto.

Una muestra de este módulo se presenta al final de esta investigación en la sección de anexos. A continuación viene el flujo de las etapas del cuasi - experimento.



**Se aplica la lista de cotejo para controlar la aplicación de las etapas del aprendizaje orientado en proyectos del experimento. TÉCNICA DE OBSERVACIÓN**

Al finalizar todas las actividades se aplica el post test en ambos grupos: control y experimental. **APLICACIÓN DE POS TEST**

Figura 12: Flujo de sistematización de la investigación. La ruta que se ha seguido para la aplicación de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos en la elaboración de un texto funcional dentro del curso elegido y corresponde solo a un tema del sílabo. Fuente: Elaboración propia.



### **3.2 Diseño muestral**

La población la constituye todos los estudiantes matriculados en Redacción en el semestre 2017-II y la muestra fueron dos secciones naturales de 24 estudiantes cada una. Una de ellas fue el grupo control y la otra el grupo experimental.

Estas clases constituyeron grupos naturales, intactos y, por tanto, el investigador no pudo asignar aleatoriamente los sujetos a los grupos de tratamiento porque cada grupo se conforma a partir de los alumnos que pertenecen a esa clase.

### **3.3 Técnicas de recolección de datos**

Para el tratamiento de la variable independiente se usó la técnica de la observación mediante la aplicación de listas de cotejo.

Para el tratamiento de la variable dependiente se aplicó la técnica del cuestionario y elaborará una prueba de alternativas múltiples con una rúbrica con escala de intervalo para recoger la data de la prueba y medir así el impacto.

$$P (R1) = Me$$

$$P (R2) = Mc$$

El impacto implicará:  $Me > Mc$

### **3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información**

Para el procesamiento de los datos que se obtuvieron cuantitativamente se aplicó la estadística descriptiva e inferencial.

En la descriptiva se obtuvieron puntajes promedios, la media, valores mínimos y máximos así como la desviación estándar. Todos estos valores fueron encontrados en el grupo control y experimental; esto permitió establecer comparaciones de resultados a partir del pre y post test. Las medidas de resumen se establecieron en el total del pre y post test así como por cada una de sus dimensiones.

En la inferencial se analizó el nivel de significancia. Se aplicó la prueba Shapiro – Wilk para evaluar la normalidad en la distribución de puntajes. Se aplicó la prueba de Rangos de Wilconxon dentro de cada grupo debido a que se encontró que los puntajes de ambas pruebas (pre y post test) no tienen distribución normal. Para realizar la comparación de grupos independientes se realizó la prueba U de Mann – Whitney.

A través de cada una de las pruebas mencionadas, se pudo realizar las pruebas de hipótesis y establecer el Valor P.

### **3.5 Aspectos éticos**

Esta investigación asumió los principios jurídicos y éticos de una investigación inédita. Se respetaron los créditos, las opiniones de terceros y toda propiedad intelectual de las fuentes consultadas a lo largo de esta investigación, través de un registro de referencias de acuerdo al APA (American Psychological Association), por lo que esta investigación sigue principios éticos. La investigación respeta también los derechos de confidencialidad, que implica no revelar los nombres de cada uno de los sujetos involucrados en la muestra y las acciones ejecutadas tuvo el consentimiento de los participantes, así como de la institución a través de una autorización del fundador.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

La información recolectada del pre y post test de ambos grupos de comparación fueron procesados en Microsoft Excel, donde se ingresaron los puntajes y se obtuvieron los totales para la variable y por cada dimensión. Posteriormente, los puntajes totales se procesaron en el software estadístico SPSS 24.0.

Se obtuvieron resultados descriptivos e inferenciales en base a los puntajes de la variable y las dimensiones; las mismas que se detallan a continuación.

### 1) ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

Tabla 1.

*Medidas de resumen de los puntajes de la calidad de la redacción de textos funcionales y sus dimensiones antes de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

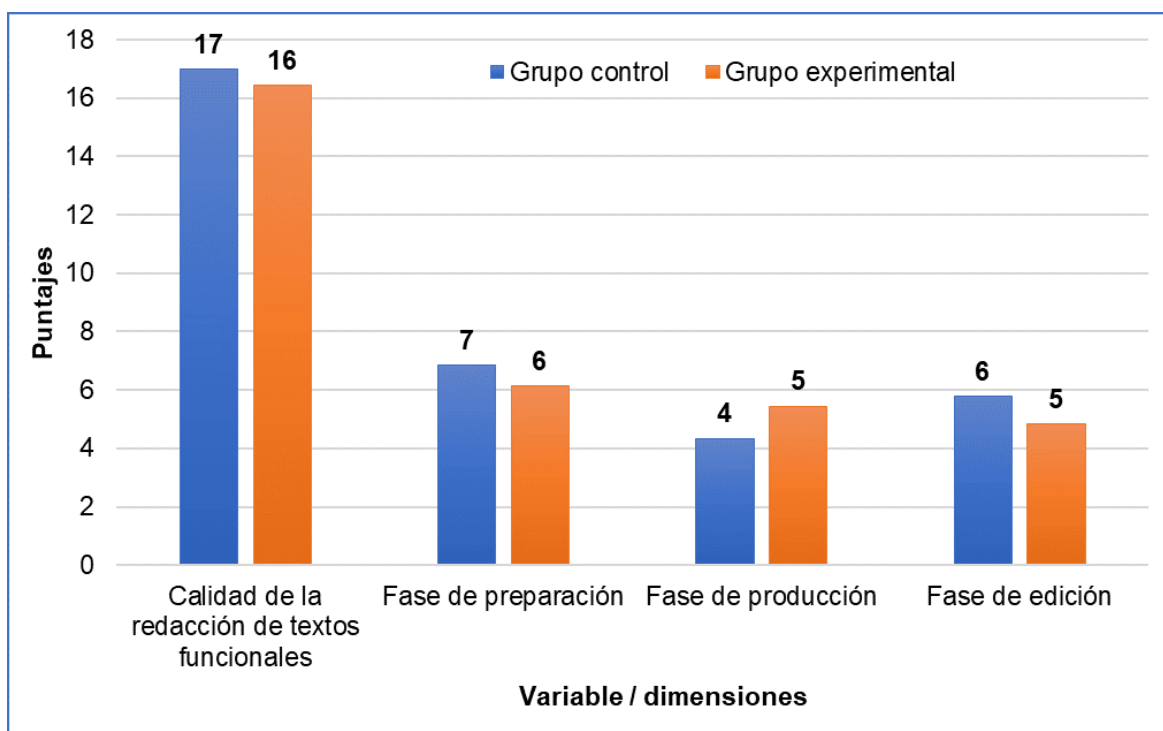
Variable / dimensiones	Grupo							
	Grupo control				Grupo experimental			
	Media	DS	Mín.	Máx.	Media	DS	Mín.	Máx.
Calidad de la redacción de textos funcionales	17	1	14	20	16	2	11	20
Fase de preparación	7	1	6	8	6	1	4	7
Fase de producción	4	1	3	6	5	1	1	6
Fase de edición	6	1	4	8	5	1	3	7

Nota. DS: desviación estándar. Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1, se puede observar los resultados del pre test, antes de la aplicación de estrategias de aprendizaje orientados en proyectos (AOP), donde el puntaje

promedio de la calidad de la redacción fueron 17 y 16 puntos para los grupos control y experimental respectivamente, asimismo, los puntajes en grupo control oscilan de 14 a 20 puntos, mientras que en el grupo experimental los puntajes varían de 11 a 20 puntos.

En el caso de las dimensiones, en el grupo control los promedios fueron 7, 4 y 6 puntos para las fases de preparación, producción y edición respectivamente; además, en el grupo experimental los promedios de estas dimensiones fueron de 5 a 6 puntos. Estos resultados muestran que las condiciones iniciales de los grupos son similares, para que posteriormente se comparen cuando en el grupo experimental se aplique la estrategia AOP.



*Figura 13.* Puntajes promedio de la calidad de la redacción de textos funcionales y sus dimensiones antes de la aplicación de estrategias del aprendizaje. Se muestra los resultados en forma comparativa de ambos grupos antes de la aplicación del experimento, es decir, provienen del pre test en estudiantes del curso de redacción de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

*Medidas de resumen de los puntajes de la calidad de la redacción de textos funcionales y sus dimensiones después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

Variable / dimensiones	Grupo							
	Grupo control				Grupo experimental			
	Media	DS	Mín.	Máx.	Media	DS	Mín.	Máx.
Calidad de la redacción de textos funcionales	40	8	25	47	58	2	54	60
Fase de preparación	14	4	7	17	20	0.4	19	20
Fase de producción	13	2	9	15	19	1	18	20
Fase de edición	13	2	9	16	19	1	17	20

Nota. DS: desviación estándar. Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, se observan los resultados del post test.

En el caso de la variable “calidad de la redacción de textos funcionales” los promedios son 40 y 58 puntos para los grupos control y experimental respectivamente. En el grupo control los puntajes oscilan de 25 a 47 puntos; mientras que, en el grupo experimental los puntajes varían de 54 a 60 puntos.

En el caso de la dimensión calidad de la fase de preparación, el promedio del grupo control fue 14 puntos; mientras que, en el grupo experimental el promedio fue 20 puntos.

En cuanto a la dimensión Calidad de la fase de producción, en el grupo control el puntaje promedio fue 13 puntos, mientras que, en el grupo experimental el puntaje promedio fue 19 puntos.

Finalmente, respecto a la dimensión calidad de la fase de edición, el grupo control obtuvo un promedio de 13 puntos, mientras que el grupo experimental el promedio fue 19 puntos.

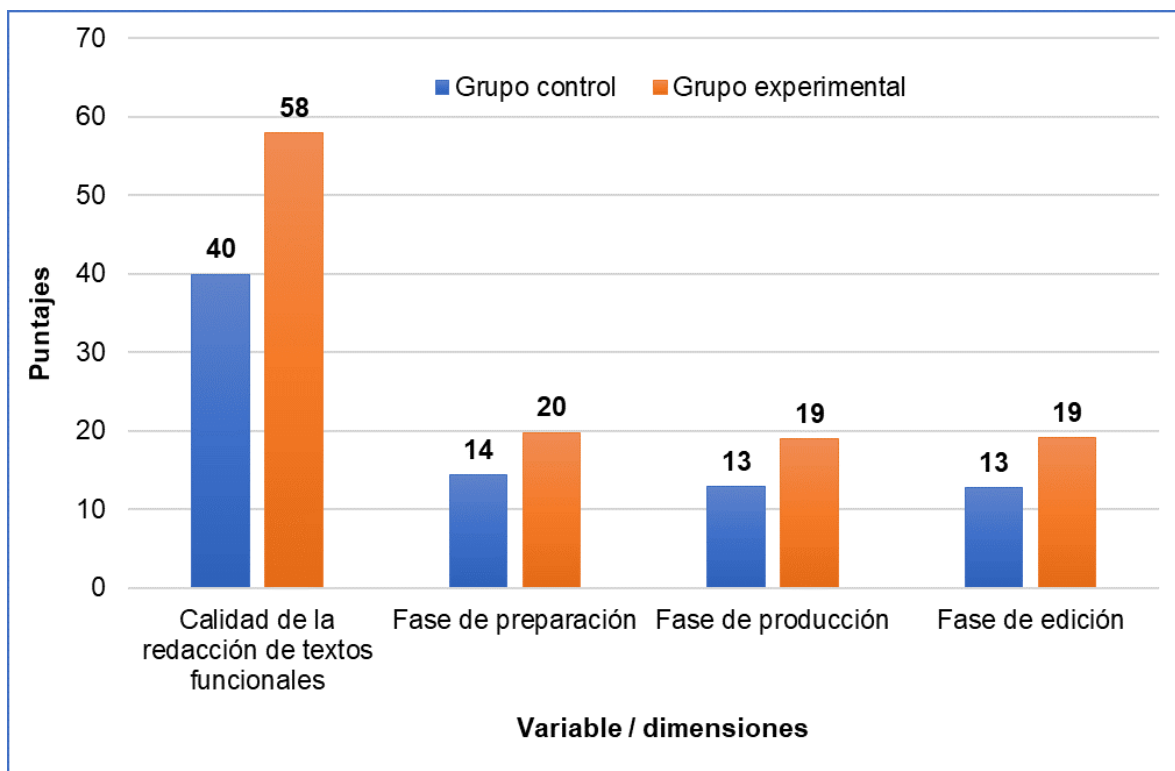


Figura 14. Puntajes promedio de la calidad de la redacción de textos funcionales y sus dimensiones después del experimento. Compara los promedios obtenidos entre ambos grupos después de la aplicación del experimento que consistió en aplicar estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes del curso de Redacción de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017. Fuente: Elaboración propia.

## 2) ANÁLISIS INFERENCIAL. PRUEBA DE NORMALIDAD.

Tabla 3.

*Prueba de normalidad de los puntajes de la calidad de la redacción de textos funcionales antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

Grupo	Variable / dimensiones	Prueba	Shapiro-Wilk		
			Estadístico	gl	Sig.
Control	Calidad de la redacción de textos funcionales	Pre test	.955	20	.444
		Post test	.786*	20	.001
	Fase de preparación	Pre test	.798*	20	.001
		Post test	.709*	20	.000
	Fase de producción	Pre test	.882*	20	.019
		Post test	.796*	20	.001
	Fase de edición	Pre test	.874*	20	.014
		Post test	.868*	20	.011

Experimental	Calidad de la redacción de textos funcionales	Pre test	.873*	20	.013
		Post test	.889*	20	.026
	Fase de preparación	Pre test	.826*	20	.002
		Post test	.495*	20	.000
	Fase de producción	Pre test	.507*	20	.000
		Post test	.816*	20	.002
	Fase de edición	Pre test	.893*	20	.031
		Post test	.789*	20	.001

Nota. \*Significativo al nivel del 5%. Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, se observan los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad en la distribución de los puntajes.

En el grupo control, se observa que respecto a la variable calidad de la redacción de textos funcionales, en el pre test los puntajes tienen distribución normal ( $p=0.444>0.05$ ); sin embargo, en el post test se observa significancia ( $p=0.001<0.05$ ) lo cual indica que los puntajes en el post test no tienen distribución normal; similar resultado se observa para las 3 dimensiones ( $p<0.05$ ).

En cuanto al grupo experimental los resultados para la variable “calidad de redacción de textos funcionales” en el pre test ( $p=0.013<0.05$ ) y post test ( $p=0.026<0.05$ ) son significativos, es decir, los puntajes no tienen distribución normal. En el caso de las dimensiones, también se observa significancia con valores de probabilidad menores que 0.05, por lo tanto los puntajes de las dimensiones en el grupo experimental no tienen distribución normal.

## **PRUEBA DE HIPÓTESIS.**

- **Hipótesis General**

Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la redacción de textos funcionales en

estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017

**H<sub>0</sub>:**  $\mu_{pre\ test} = \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son iguales)

**H<sub>1</sub>:**  $\mu_{pre\ test} \neq \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son diferentes)

Tabla 4.

*Prueba de comparación de los puntajes de la calidad de la redacción de textos funcionales en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

Variable	N	Rango promedio	Suma de rangos	Prueba de Wilcoxon Z	p
Calidad de la redacción de textos funcionales	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00	-3,933*	.000
Rangos negativos	20 <sup>b</sup>	10.50	210.00		
Rangos positivos	0 <sup>c</sup>				
Empates	20				
Total					

a. Calidad de la redacción de textos funcionales\_post test < Calidad de la redacción de textos funcionales\_pre test

b. Calidad de la redacción de textos funcionales\_post test > Calidad de la redacción de textos funcionales\_pre test

c. Calidad de la redacción de textos funcionales\_post test = Calidad de la redacción de textos funcionales\_pre test

Nota. \*Significativo al nivel del 5%. Fuente: Elaboración propia

En el grupo experimental, la comparación de los puntajes de la variable calidad de la redacción de textos funcionales del pre test vs el post test se realizó mediante la prueba de Rangos de Wilcoxon, esto debido a que se encontró que los puntajes de ambas pruebas no tienen distribución normal.

En la prueba de Wilcoxon se obtuvo que el estadístico estandarizado Z es -3.933 y su probabilidad es  $p=0.000 < 0.05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, con un nivel de significación del 5%, se puede afirmar que el



puntaje promedio de la variable en el pre test difiere significativamente respecto al promedio del post test.

En el diagrama de cajas (figura 15) se observa la distribución de los puntajes de la variable en el pre test y post test del grupo experimental. Se evidencia que los puntajes del post test son mayores que el pre test.

En base a los resultados de la prueba de Wilcoxon y el diagrama de cajas, se concluye que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017.

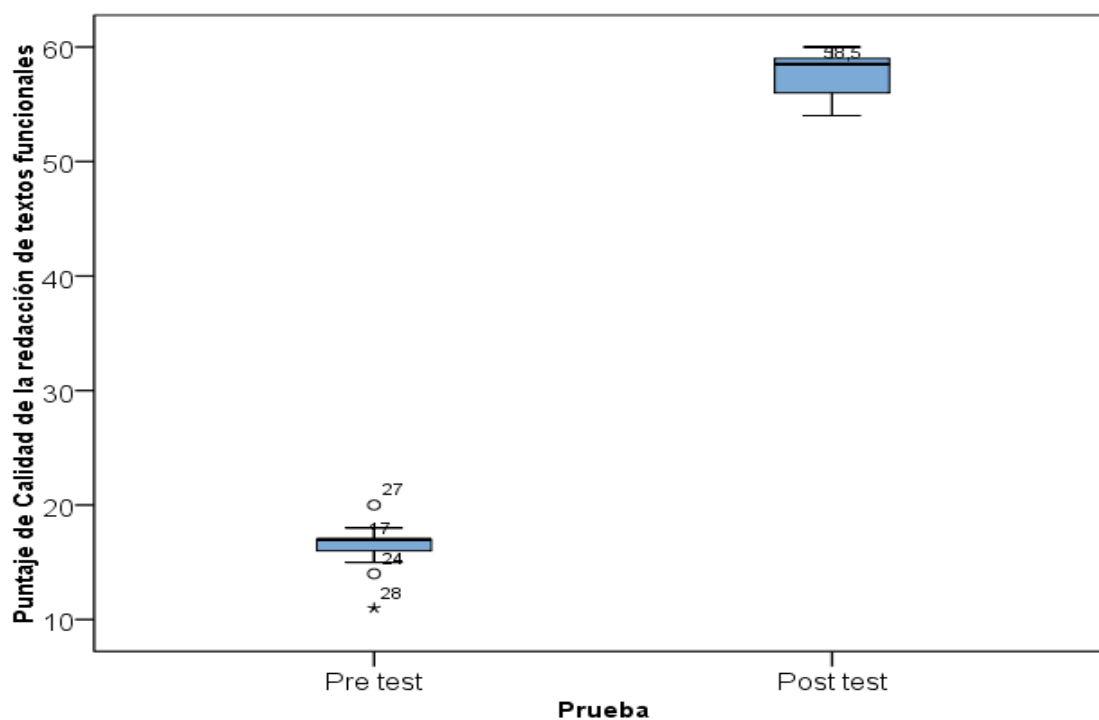


Figura 15. Diagrama de cajas de la distribución de puntajes de la calidad de la redacción de textos funcionales en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias. Se presentan los resultados del grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes del curso de Redacción de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017. Fuente: Elaboración propia.

### Comparación del post test entre grupos control y experimental:

**H<sub>0</sub>:**  $\mu_{control} = \mu_{experimental}$  (en el post test, los promedios de los grupos control y experimental son iguales)

**H<sub>1</sub>:**  $\mu_{control} \neq \mu_{experimental}$  (en el post test, los promedios de los grupos control y experimental son diferentes)

Tabla 5.

*Prueba de comparación de los puntajes de la calidad de la redacción de textos funcionales entre los grupos control y experimental después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Prueba U de Mann-Whitney		
				U	Z	p
Grupo control	20	10.50	210.00	0.000	-5.440*	.000
Grupo experimental	20	30.50	610.00			
Total	40					

Nota. \* Significativo al nivel del 5%.Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se observa la comparación de los puntajes de la variable calidad de la redacción de textos funcionales en el post test para los grupos control vs experimental.

Los resultados de la prueba de normalidad evidenciaron los datos no tienen distribución normal, por lo tanto, la comparación de estos grupos independientes se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney.

El estadístico estandarizado de la prueba de Mann-Whitney es  $Z=-5.440$  y su probabilidad es  $p=0.000 < 0.05$ ; entonces se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, existe diferencias significativas entre los grupos control y experimental respecto a los puntajes de la variable calidad de la redacción de textos funcionales. Es así, en el diagrama de cajas (figura 16) se observa que los puntajes del grupo experimental son mayores que el grupo control.

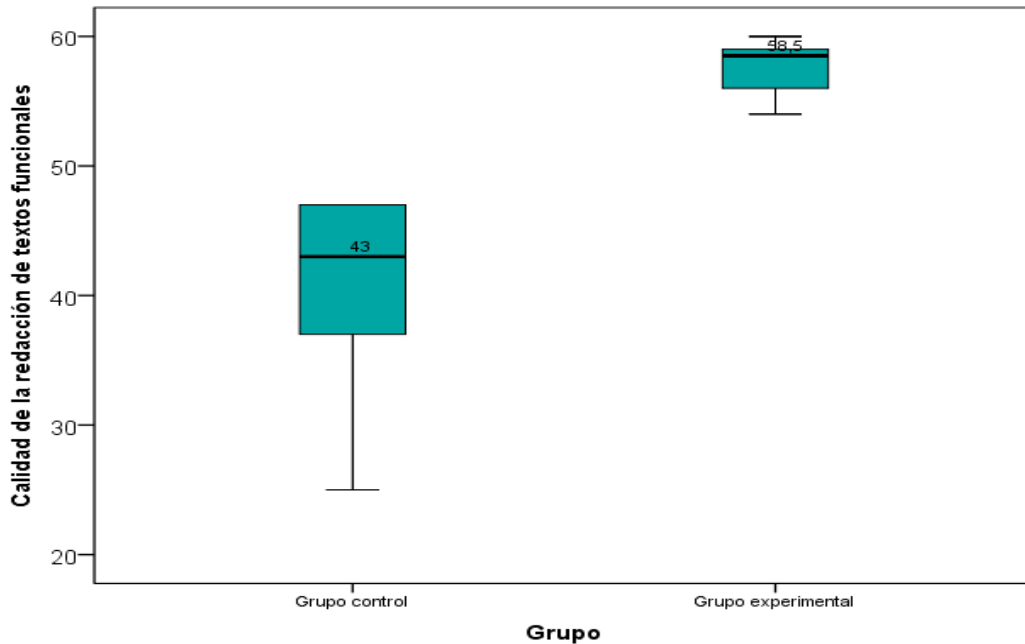


Figura 16. Diagrama de cajas de la distribución de puntajes de la calidad de la redacción de textos funcionales entre los grupos control y experimental después del experimento. Se aprecia la diferencia de puntaje obtenidos después del experimento al aplicar el post test en ambos grupos control y experimental, por lo tanto establece una comparación de resultados de los estudiantes del curso de Redacción de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017. Elaboración propia.

- **Hipótesis derivadas o específicas**

**Hipótesis específica 1.**

Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la fase de preparación de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017

**H<sub>0</sub>:**  $\mu_{pre\ test} = \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son iguales)

**H<sub>1</sub>:**  $\mu_{pre\ test} \neq \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son diferentes)

Tabla 6.

*Prueba de comparación de los puntajes de la calidad de la fase de preparación en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

Dimensión		N	Rango promedio	Suma de rangos	Prueba de Wilcoxon Z	p
Fase de preparación	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00	-4,027*	.000
	Rangos positivos	20 <sup>b</sup>	10.50	210.00		
	Empates	0 <sup>c</sup>				
	Total	20				

a. Fase de preparación\_post test < Fase de preparación\_pre test  
b. Fase de preparación\_post test > Fase de preparación\_pre test  
c. Fase de preparación\_post test = Fase de preparación\_pre test

Nota. \* Significativo al nivel del 5%. Fuente: Elaboración propia

En el grupo experimental, la comparación de los puntajes de la dimensión calidad de la fase de preparación del pre test vs el post test también se realizó mediante la prueba de Rangos de Wilcoxon, esto en correspondencia a los resultados de la prueba de normalidad.

En la prueba de Wilcoxon se obtuvo que el estadístico estandarizado Z es -4.027 y su probabilidad es  $p=0.000 < 0.05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, con un nivel de significación del 5%, se puede afirmar que el puntaje promedio de la dimensión calidad de la fase de preparación en el pre test difiere significativamente respecto al promedio del post test.

En el diagrama de cajas (figura 17) se observa la distribución de los puntajes de la dimensión calidad de la fase de preparación en el pre test y post test del grupo experimental. Se evidencia que los puntajes del post test son mayores que el pre test.

En base a los resultados de la prueba de Wilcoxon y el diagrama de cajas, se concluye que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan

significativamente en la calidad de la fase de preparación de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017.

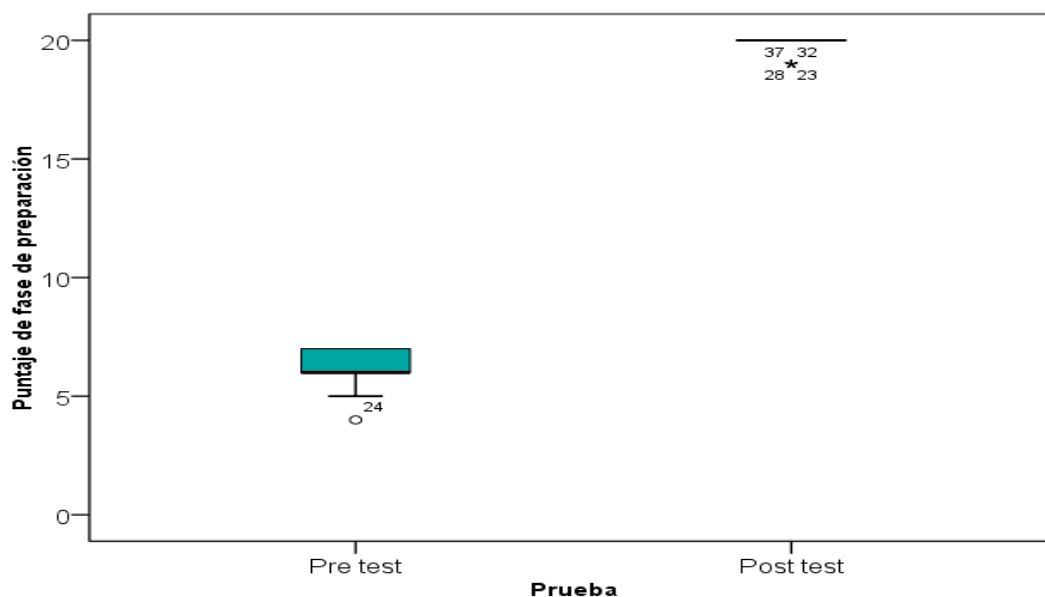


Figura 17. Diagrama de cajas de la distribución de puntajes de la calidad de la fase de preparación en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias. Muestra una comparación de los resultados totales de la calidad de la fase de preparación en el grupo experimental antes y después de la aplicación del experimento, por lo tanto se evidencia un contraste entre el pre test y post test aplicados en los estudiantes de Redacción la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017. Fuente: Elaboración propia.

### **Hipótesis específica 2.**

Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la fase de producción de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017

**Ho:**  $\mu_{pre\ test} = \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son iguales)

**H1:**  $\mu_{pre\ test} \neq \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son diferentes)

Tabla 7.

*Prueba de comparación de los puntajes de la calidad de la fase de producción en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

Dimensión	N	Rango promedio	Suma de rangos	Prueba de Wilcoxon		
				Z	p	
Fase de producción	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00	-3,970*	.000
	Rangos positivos	20 <sup>b</sup>	10.50	210.00		
	Empates	0 <sup>c</sup>				
	Total	20				

a. Fase de producción\_post test < Fase de producción\_pre test  
b. Fase de producción\_post test > Fase de producción\_pre test  
c. Fase de producción\_post test = Fase de producción\_pre test

Nota. \* Significativo al nivel del 5%. Fuente: Elaboración propia

En el grupo experimental, la comparación de los puntajes de la dimensión calidad de la fase de producción del pre test vs el post test también se realizó mediante la prueba de Rangos de Wilcoxon.

En la prueba de Wilcoxon se obtuvo que el estadístico estandarizado Z es -3.970 y su probabilidad es  $p=0.000 < 0.05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, con un nivel de significación del 5%, se puede afirmar que el puntaje promedio de la dimensión calidad de la fase de producción en el pre test difiere significativamente respecto al promedio del post test.

En el diagrama de cajas (figura 18) se observa la distribución de los puntajes de la dimensión calidad de la fase de producción en el pre test y post test del grupo experimental. Se evidencia que los puntajes del post test son mayores que el pre test.

En base a los resultados de la prueba de Wilcoxon y el diagrama de cajas, se concluye que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan

significativamente en la calidad de la fase de producción de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017.

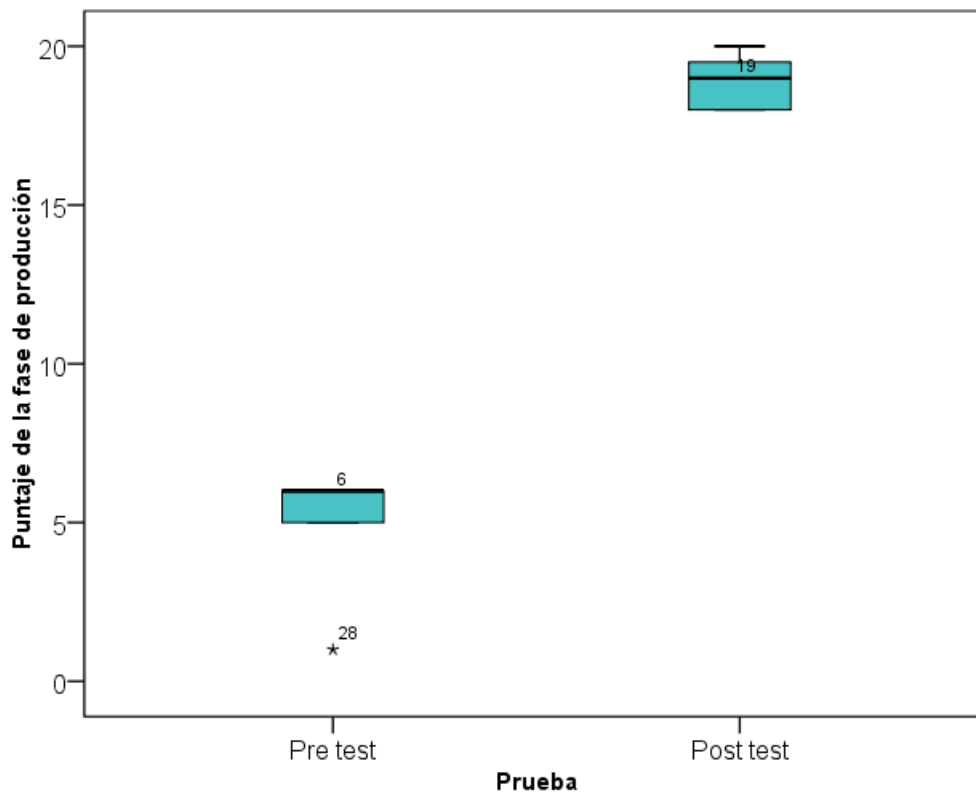


Figura 18. Diagrama de cajas de la distribución de puntajes de la calidad de la fase de producción en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias. Se observan resultados comparativos del pre y pos test para la dimensión de la calidad de la fase de producción en el grupo experimental, antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de Redacción de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017

- **Hipótesis específica 3.**

Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la fase de edición de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017

**Ho:**  $\mu_{pre\ test} = \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son iguales)

**H1:**  $\mu_{pre\ test} \neq \mu_{post\ test}$  (en el grupo experimental, los promedios del pre test y post test son diferentes)

Tabla 8.

*Prueba de comparación de los puntajes de la calidad de la fase de edición en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017*

Dimensión		N	Rango promedio	Suma de rangos	Prueba de Wilcoxon Z	p
Fase de edición	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	0.00	0.00	-3,959*	.000
	Rangos positivos	20 <sup>b</sup>	10.50	210.00		
	Empates	0 <sup>c</sup>				
	Total	20				

a. Fase de edición\_post test < Fase de edición\_pre test  
 b. Fase de edición\_post test > Fase de edición\_pre test  
 c. Fase de edición\_post test = Fase de edición\_pre test

Nota: \* Significativo al nivel del 5%.Fuente: Elaboración propia

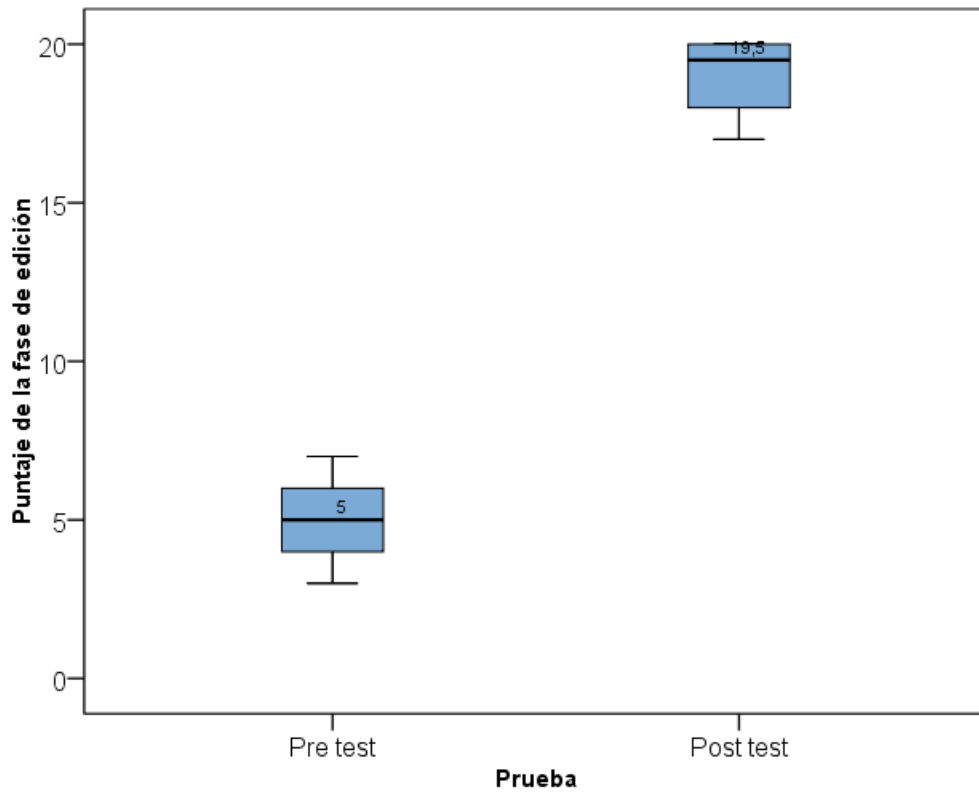
En la tabla 8 se observa los resultados comparativos respecto a la dimensión calidad de la fase de edición en el grupo experimental.

En la prueba de Wilcoxon se obtuvo que el estadístico estandarizado Z es -3.959 y su probabilidad es  $p=0.000 < 0.05$ , entonces se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, con un nivel de significación del 5%, se puede afirmar que el puntaje promedio de la dimensión calidad de la fase de edición en el pre test difiere significativamente respecto al promedio del post test.

En el diagrama de cajas (figura 19) se observa la distribución de los puntajes de la dimensión calidad de la fase de edición en el pre test y post test del grupo experimental. Se evidencia que los puntajes del post test son mayores que el pre test.

En base a los resultados de la prueba de Wilcoxon y el diagrama de cajas, se concluye que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la fase de edición de la redacción de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017.





*Figura 19.* Diagrama de cajas de la distribución de puntajes de la calidad de la fase de edición en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias. Se muestra los puntajes obtenidos en ambos test en la dimensión de Calidad de la fase de edición en el grupo experimental antes y después de la aplicación de estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en estudiantes de Redacción de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN**

Tras describir y analizar los diferentes resultados obtenidos antes de aplicar el experimento y después del mismo en dos grupos, uno control y otro experimental, se llegaron a comprobar las hipótesis planteadas y en esta sección se procede a realizar la discusión que servirá para consolidar lo obtenido y evaluar el impacto de las estrategias de aprendizaje orientado en proyectos en la mejora de la calidad del proceso de redacción de textos funcionales.

En el objetivo principal se incluyó la aplicación de las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos en el proceso de redacción de un texto, para demostrar que eleva la calidad del proceso mismo en cada una de sus fases: la preparación para la redacción del texto, la producción del texto mismo y el proceso de edición o presentación final del texto funcional.

Los resultados cuantitativos que comprueban la hipótesis principal establecieron un alto impacto de las estrategias en la calidad de todo el proceso de redacción del texto funcional; es importante explicar que este resultado cuantitativo debe interpretarse que el estudiante pudo evidenciar durante la aplicación del experimento lo siguiente:

- Analiza forma y contenido del caso presentado; para poder reconocer la estructura del texto funcional lo que genera que identifique el tipo de texto.
- Identifica los errores ortográficos cuando produce los párrafos.
- Inicia un proceso de investigación sobre la normativa de la Real Academia Española, lo que permitió que identificara el error ortográfico y supiera cómo corregirlo.
- Asuma la decisión de mejora, con autonomía, para determinar lo que necesita saber para confeccionar el nuevo texto, por ejemplo la estructura e imágenes que incluiría.
- Se preocupa por conseguir las imágenes y citas que no tenía para la elaboración de un texto funcional completo.
- Proceda a revisar y a distribuir todo el contenido en forma espacial, cuidando la coherencia, cohesión y adecuación del texto a la situación comunicativa que fue planteada por el docente.

Durante la aplicación del experimento, se le entregó tres rúbricas que tenían los requisitos ideales para un trabajo de calidad. Esto permitió el control pleno de la actividad y un trabajo sumamente protagónico por parte del estudiante. Frente a estos resultados y cambios de comportamientos procedimentales de los estudiantes involucrados, se comprueba una afinidad con los resultados del Taller aplicado en la enseñanza de segundas lenguas mediante el método de aprendizaje basado en proyectos por **Díaz y Suñén (2012)**, que las estrategias de proyectos realmente consiguen un aprendizaje efectivo y duradero; que los estudiantes logren autonomía y trabajen en pares. Si bien la investigación de Díaz y Suñén buscaban generar contextos naturales para la adquisición de las segundas lenguas así como espacios multifacéticos de uso lingüístico, se puede

valorar que las estrategias generen mayor compromiso e interés por aprender; pero sobre todo que los estudiantes asumen en forma crítica y creativa sus tareas. Los objetivos de la investigación de Díaz y Suñén fueron distintos a los de esta investigación, pero su experimento incluyó, igual que este, a las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos. Ambas investigaciones, buscaron entonces, establecer que los productos textuales son más significativos que los que se obtienen cuando no se aplican estas estrategias y que se genera una oportunidad para que los estudiantes asuman responsabilidad, gestionen su tiempo, desarrollen su pensamiento creativo y reflexionen sobre porqué seguir unos pasos y no otros. Por su parte **Arrieta y Meza (2006)**; evidencian que existe un alto porcentaje de estudiantes universitarios con limitaciones en el manejo adecuado del idioma castellano, como la incoherencia lexical, redundancia e incoherencia fraseológica; todo esto en clases de español que siguen un proceso estratégico convencional de las clases de español; por lo que se deduce que no se aplican las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos, poco común en las clases de español. Por otro lado, la investigación de Arrieta y Meza fue solo describir una situación preocupante, más no evidenciar la aplicación de un experimento; sin embargo, para esta investigación sus datos son oportunos porque establecen relación con los datos del grupo control, que en situaciones convencionales de aprendizaje del español se sigue contando con un alto índice de estudiantes con deficiencias de redacción. Nos permite establecer que el AOP establece que el contenido de un proyecto debe ser significativo y auténtico para motivar la exigencia por parte del estudiante; es decir, un interés por solucionar los problemas textuales de corrección idiomática, que sí se logra cuando se plantea un proyecto. Ahora bien, es importante establecer que cuando se aprende

mediante estrategias del AOP, el docente asume distintos roles, primero es un tutor, que vigila y está dispuesto a orientar; luego un facilitador, que orienta las rutas donde encontrar la solución a los problemas que se van detectando; luego un asesor, porque aconseja sobre lo que se va desarrollando y cómo lograr la eficiencia; para finalmente ser un evaluador, que enjuicia el producto para someterlo a rigor académico en busca de la excelencia del producto. Esto genera que el estudiante sea responsable de lo que ha generado y se sienta comprometido a superar los errores en un siguiente proyecto.

La investigación de **Casado (2014)** estableció que el AOP genera estudiantes más independientes en cuanto al empleo de recursos materiales y mucha motivación intrínseca, lo cual también fue evidenciado en esta investigación. Casado establece que el 70% demuestra mejoría en sus procesos de aprendizaje; en esta investigación se llegó a un 95% de mejoría. Las investigaciones son concordantes; solo es necesario establecer que para que se dé este alto índice de mejoría, el centro de estudios debe contar con amplios recursos (materiales de trabajo y de consulta), a los que el estudiante pueda recurrir en cualquier momento; también implica que la gestión del tiempo queda en manos del estudiante y el aula no se circunscribe a un solo espacio.

Por su parte **Glasserman et al. (2010)**; estableció un contexto de aprendizaje orientado en proyectos usando las tecnologías de información y comunicación; estrategias alternativas a las tradicionales en el contexto universitario donde aplicaron su experimento. El objetivo fue integrar asignaturas de un programa de ingeniería, que al final fue comprobado, porque los estudiantes lograron integrar contenidos mediante el trabajo colaborativo y aceptando las estrategias del AOP. Estos resultados, al ser comparados con los obtenidos en esta investigación,

permiten establecer que las estrategias de los proyectos optimizan el tiempo que se emplea para aprender, porque las actividades se comparten y son más dinámicas. Si bien aplicar TIC no es lo mismo que aplicar pasos para estructurar un texto; sin embargo se corrobora que el AOP es ideal para optimizar el aprendizaje; se promueve el análisis, el descubrimiento y la inclinación hacia la investigación mediante un trabajo colaborativo.

Finalmente, es importante realizar un balance respecto a los resultados de **Sánchez e al. (2016)**; si bien su objetivo fue demostrar que el AOP desarrolla mejor las competencias emprendedoras y lo estudiantes involucrados en la tarea se sienten más responsables y motivados; sus resultados se relacionan con los de esta investigación porque también se evidencia que los estudiantes desarrollan un proyecto completo en todas sus fases. Es así que se demuestra la efectividad de las estrategias del AOP para controlar un proceso complejo y llegar a un producto final. Es necesario, indicar, que en esta investigación se usó rúbricas para cada parte del proceso que fueron entregadas a los estudiantes para facilitar el control de cada etapa y otorgar orientación; rúbricas que son necesarias para cuando se desea medir el desarrollo de una competencia. La investigación de Sánchez et al., no señaló en forma explícita alguna rúbrica.

## CONCLUSIONES

Las pruebas de normalidad o de Shapiro-Wilk, establecieron resultados para el grupo control y experimental antes del experimento de una distribución normal, en cambio sí se evidenció significancia después de la aplicación del experimento; lo que se concluye que los puntajes en el post test no tienen distribución normal con valores menores a  $p < 0.005$ .

En los resultados de la comparación de los puntajes del grupo experimental de la variable calidad de la redacción de textos funcionales del pre test y post test a través de la prueba de rangos de Wilcoxon, que se obtuvieron para realizar la prueba de hipótesis, debido a que los puntajes no tuvieron distribución normal, se obtuvo el estadístico estandarizado  $Z = -3,933$  y un valor  $P = 0.000 < 0.05$ ; rechazando la hipótesis nula y comprobando la hipótesis principal que establece que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la redacción de los textos funcionales que producen estudiantes universitarios.

Para la primera dimensión, fase de preparación del texto, los resultados de la prueba de Wilcoxon evidencian el estadístico estandarizado de  $Z = -4,027$  y un  $p$  valor de  $0.000 < 0.005$ , se concluye que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la fase de preparación del texto funcional.

Para la segunda dimensión, fase de producción del texto, los resultados de la prueba de Wilcoxon evidencian el estadístico estandarizado de  $Z = -3,970$  y un  $p$  valor de  $0.000 < 0.005$ , se concluye que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la fase de producción del texto funcional.

Para la tercera dimensión, fase de edición del texto, los resultados de la prueba de Wilcoxon evidencian el estadístico estandarizado de  $Z -3,959$  y un p valor de  $0.000 < 0.005$ , se concluye que las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la fase de edición del texto funcional.

Las estrategias orientadas en proyectos son eficaces para lograr un aprendizaje duradero orientado al logro, fomentando un aprendizaje colaborativo; el estudiante se siente el protagonista de todo el proceso y asume responsabilidad promoviéndose una autoevaluación permanente.

La calidad de la redacción mejora porque el estudiante involucrado en el proceso de redacción desea un producto perfecto, que responda a criterios de evaluación previamente establecidos; y desea ganar una competencia que se genera entre equipos. Esto implica que gestiona su tiempo y se exige permanentemente.



## RECOMENDACIONES

La investigación realizada puede ser replicada en otros ámbitos universitarios; es decir, en distintos programas y cursos. Los antecedentes evidencian diversos contextos de aprendizaje que son mejor aprovechados con las estrategias del AOP. Se buscaría así, probar la idoneidad de las estrategias de proyectos y el establecimiento de las bases de una renovación de la metodología universitaria; dejando de lado prácticas tradicionales en la enseñanza de la redacción y de la normativa española.

Es importante que la aplicación de las estrategias se relacione con el uso óptimo de rúbricas, por lo que se recomienda investigaciones que exploren la relevancia del uso de las rúbricas en la ejecución del aprendizaje orientado en proyectos. Esta idoneidad no está aún evidenciada. Puede ser un estudio de campo a través de un grupo de docentes que usan esta metodología, aplicando entrevistas a expertos.

Se recomienda, también, que en cada universidad exista un banco de selección de modelos textuales que sirvan como punto de partida para proyectos textuales; esto ahorraría bastante tiempo en el proceso de planificación de una sesión de aprendizaje con el involucramiento de la metodología del AOP.

Para ampliar esta investigación, se recomienda, realizar un estado del arte de los materiales que se han venido elaborando para aplicar el Aprendizaje Orientado en Proyectos, que se pueda plantear como una recopilación que dé paso a una propuesta técnica de lineamientos procedimentales, después de un proceso de análisis del estado del arte, para la elaboración de medios y materiales para la docencia mediante la aplicación del AOP.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Referencias bibliográficas

- Barrows, H. (1985). *How to design a problem based curriculum for the pre-clinical years*. New York, New York: Springer.
- Cassany, D.; et. Al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Contreras, I. (2017). *Simulación creativa: una ruta para la innovación y el bienestar en la universidad*. Lima, Perú: Fondo Editorial UCAL.
- Gido, J., & Clements, J. P. (2012). *Administración exitosa de proyectos*. México, DF: Cengage Learning.
- Graves, D. (1987). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Kjersdam, F., & Enemark, S. (1997). *El Experimento Aalborg*. Denmark: Aalborg University Press.
- Lledó, P., & Rivarol, G. (2007). *Gestión de proyectos*. Buenos Aires: Pearson Educación.
- Llontop, M. (2013). *Marcadores del discurso y niveles de comprensión de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad de San Martín de*

Porres (Tesis de maestría inédita). Universidad de San Martín de Porres, Lima.

Llontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del Programa de Estudios Básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de San Martín de Porres, Lima.

Loureda, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.

Savin-Baden, M., & Wilkie, K. (Eds.). (2006). *Problem-based learning online*. New York: Open University Press.

Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. Perú: Editora Macro EIRL.

### **Referencias hemerográficas**

Bochner, D., Badovinac, R.L., Howell, T.H., & Karimbux, N.Y. (2002). Tutoring in a problem-based curriculum: Expert versus nonexpert. *Journal of Dental Education*, 66, 1246-1251.

Díaz, E, y Suñén, Ma. Del C. (2012). El trabajo baso en proyectos en la clase de Español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

Knoll, M. (1997). El Método de Proyecto: Su origen vocacional y educativo y desarrollo internacional. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3).

Morales, F. (nov. 2003). Evaluar la escritura, si...pero ¿Qué y cómo evaluar? *En Acción Pedagógica*, Vol. 13, N°1.

Schmidt, H. G., Van Der Arend, A., Moust, J. H. C., Kokx, I., & Boon, L. (1993). Influence of tutors' subject-matter expertise on student effort and achievement in problem-based learning. *Academic Medicine*, 68, 784-791.

Stepien, W. J., & Gallagher, S. A. (1993). Problem-based learning: As authentic as it gets. *Educational Leadership*, 50(7), 25-28.

### **Referencias electrónicas**

Arrieta, B. y Meza, R. (s/f). *La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/825Barrieta.PDF>

Casado, S. (2014). *Propuesta de aplicación en el aula sobre: aprendizaje basado en proyectos*. España: Universidad de Valladolid. Recuperado en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8393/1/TFG-O%20391.pdf>

Glasserman, L., et. Al. (2010). Aprendizaje Orientado a Proyectos como apoyo para la integración de asignaturas en la formación profesional. *Revista de innovación educativa*, Vol. 2, Núm. 2. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/137>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores. (2010). *Investigación e innovación educativa: ¿Qué es aprendizaje orientado a proyectos?* Recuperado de from [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/aop/qes.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/aop/qes.htm)

Martín Pérez, M. (2002). *El modelo educativo del Tecnológico de Monterrey, Nuevo León, Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de [http://sistema.itesm.mx/va/dide/modelo\\_af/home.\\_espanol.htm](http://sistema.itesm.mx/va/dide/modelo_af/home._espanol.htm)

Pla Mendez, A. M. (2004). *Diez reglas de oro para trabajar en equipo*. Recuperado de <http://www.mailxmail.com/curso-diez-reglas-oro-trabajar-equipo/caracteristicas-direccion-proyecto>

Sánchez et. Al. (2016). *Desarrollo de competencias emprendedoras mediante iniciativas de aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/788>

Anexo 1. : Matriz de consistencia

**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**TÍTULO: Impacto de las estrategias del aprendizaje orientados en proyectos en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes universitarios**

<b>PROBLEMA GENERAL</b>	<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>HIPÓTESIS PRINCIPAL</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>METODOLOGÍA</b>
¿En qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017?	Determinar en qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017	Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la calidad de la redacción de textos funcionales en estudiantes de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en el año 2017	<b>Vi:</b>  <b>Estrategias del aprendizaje orientado en proyectos</b>	<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN:</b>  Básico ( ) Aplicado (x ) Técnico ( )  <b>DISEÑO:</b>  Experimental
<b>PROBLEMAS ESPECIFICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>HIPÓTESIS DERIVADAS</b>	<b>Vd:</b>	<b>NIVEL DE INVESTIGACIÓN</b>
1. ¿En qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la <b>calidad de la fase de preparación de la redacción</b> de textos	1.1 Determinar en qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en <b>la calidad de la fase de preparación de la</b>	1.1.1 las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en <b>la calidad de la fase de preparación de la redacción</b> de textos funcionales en	<b>Calidad del proceso de redacción de textos funcionales</b>	Quasiexperimental  <b>POBLACIÓN:</b> Estudiantes del II ciclo de UCAL  <b>Muestra censal:</b>

<p>funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017?</p>	<p><b>redacción</b> de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017</p>	<p>estudiantes de UCAL en el año 2017</p>		<p>Dos grupos naturales de estudiantes matriculados en el curso de redacción durante el semestre 2017-II</p> <p><b>INSTRUMENTOS PARA EL RECOJO DE DATOS:</b></p> <p>Para observar la aplicación del experimento (manipulación de la variable independiente):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo</li> </ul> <p>Para observar la variable independiente</p> <p>Para medir la variable dependiente se empleará:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba de evaluación múltiple con Rúbrica. Se aplicará en la modalidad de pre y post test a ambos grupos para establecer la diferencia de grupos</li> </ul>
---	---	---	--	---

<p>2. ¿En qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la <b>calidad de la fase de producción de la redacción</b> de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017?</p>	<p>2.1 Determinar en qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la <b>calidad de la fase de producción de la redacción</b> de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017</p>	<p>2.1.1 Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la <b>calidad de la fase de producción de la redacción</b> de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017</p>		<p><b>PROCESAMIENTO DE DATOS</b></p> <p>Para procesar los datos de la prueba se empleará:</p> <p>Estadística descriptiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frecuencia Media aritmética Mediana</li> <li>• Medidas de tendencia central.</li> </ul> <p>Estadística inferencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas de normalidad y de Diferencia entre grupos</li> <li>• Valor P</li> </ul>
<p>3. ¿En qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la <b>calidad de la fase de edición</b> de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017?</p>	<p>3.1 Determinar en qué medida las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la <b>calidad de la fase de edición de la redacción</b> de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017</p>	<p>3.1.1 Las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos impactan significativamente en la <b>calidad de la fase de edición de la redacción</b> de textos funcionales en estudiantes de UCAL en el año 2017</p>		



## Anexo 2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

### A. Lista de cotejo

#### IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DEL APRENDIZAJE ORIENTADO EN PROYECTOS EN LA CALIDAD DEL PROCESO DE REDACCIÓN DE TEXTOS FUNCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Esta lista de cotejo tiene como objetivo verificar el cumplimiento de una serie de pasos que se deben realizar durante el proceso de experimentación aplicando las estrategias del aprendizaje orientado en proyectos para optimizar el proceso de redacción de textos funcionales. El ambiente donde se aplicó el instrumento fue las aulas de clase. Los resultados servirán para analizar la calidad del proceso de redacción durante el experimento por lo que se divide en etapas del proceso innovador.

Grupo experimental: \_\_\_\_ estudiantes matriculados en Redacción

Fecha de observación: \_\_\_\_\_

<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ORIENTADO EN PROYECTOS</b>			
<b>ANÁLISIS DEL PROYECTO (inicio del proceso de intervención: DEFINICION Y CONCEPTUALIZACIÓN)</b>			
<b>Actividades que se observan después de presentada la estrategia por parte del docente y de presentado el caso</b>	<b>¿El estudiante realiza la actividad señalada?</b>		<b>Observaciones</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
Analiza forma y contenido del caso presentado			
Identifica el tipo de texto funcional			
Identifica los errores ortográficos			
Investiga la teoría de la RAE para identificar el tipo de problema ortográfico			
Señala en el caso los errores			
Determina qué aspectos de forma y contenido debe mejorar			
Emplea adecuadamente la rúbrica para la primera etapa del proyecto			
<b>RESOLUCIÓN DEL PROYECTO (IDEACIÓN)</b>			
<b>Actividades que se observan durante la ideación del proyecto de redacción</b>	<b>¿El estudiante realiza la actividad señalada?</b>		<b>Observaciones</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	

Asume la decisión de mejora a través de criterios con autonomía			
Determina lo que necesita para elaborar los nuevos textos e imágenes			
Consigue las imágenes y propone nuevos textos			
Revisa el texto propuesto			
distribuye los textos e imágenes en forma espacial contrastando con el original			
Revisa la cohesión			
Revisa coherencia			
Emplea adecuadamente la rúbrica para la segunda etapa del proyecto			
<b>DISEÑO Y EJECUCIÓN DEL PROYECTO</b>			
<b>Actividades que se observan durante el desarrollo del nuevo proyecto de redacción</b>	¿El estudiante realiza la actividad señalada?		Observaciones
	SI	NO	
Realiza el bosquejo de la presentación de la superestructura final del texto proyectado			
Elabora la superestructura en papelógrafo y luego lo edita en word			
Emplea adecuadamente la rúbrica para revisar el diseño que se ha desarrollado			
<b>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS O VALIDACIÓN DEL PROYECTO</b>			
<b>Actividades que se observan durante la etapa final de ejecución del proyecto de redacción</b>	¿El estudiante realiza la actividad señalada?		Observaciones
	SI	NO	
Elige el formato final para editarlo en el programa correspondiente para el tipo de texto funcional			

Expone el producto final evidenciando conocimiento de la redacción adecuada del texto funcional del proyecto			
Emplea adecuadamente la rúbrica para revisar la edición final			
<b>Otros aspectos (Trabajo colaborativo)</b>			
Actividades a evaluar	¿El equipo de redacción realiza la actividad señalada?		Observaciones
	SI	NO	
Se negocian las ideas, llegando a consensos			
Se establecen responsabilidades al interior del equipo			
El equipo se retroalimenta constantemente			
Se asume la responsabilidad en forma compartida			
La actividad constituye un reto de equipo			

Fuente: Elaboración propia



## II. FASE DE PRODUCCIÓN

### Textualización (Cohesión y coherencia):

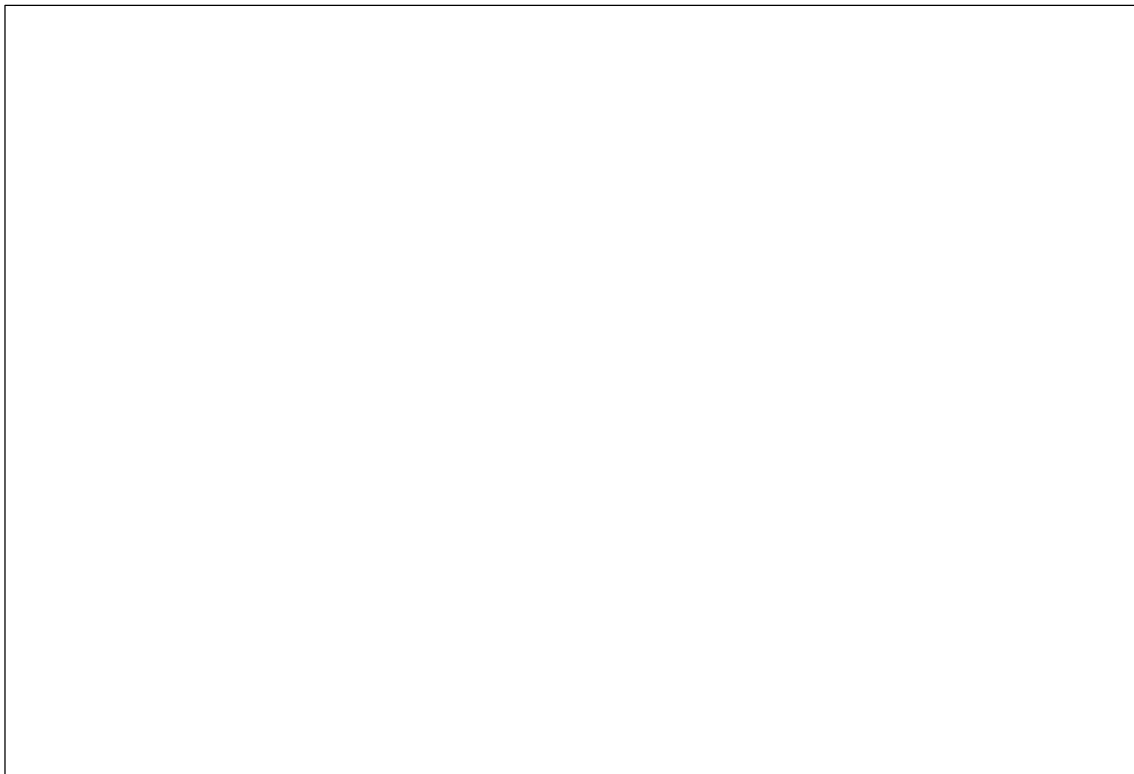
A partir del esquema anterior proponga las cláusulas o enunciados por cada ramificación generada en el esquema.



**Organización del contenido:** Elija el tipo de texto funcional (persuasivos) de la lista propuesta

El tipo de texto adecuado para el caso presentado es: \_\_\_\_\_

El contenido debe ser distribuido de la siguiente manera: (bosquejo de la forma del texto funcional)



**Estilo y convenciones:** aplique normas o convenciones ortográficas a partir de información relevante que encuentre en la RAE y seleccione e tipo de tipografía que usará.

Los problemas ortográficos que se pueden encontrar

son: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Se deben saber las siguientes normas ortográficas:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

El estilo de tipografía adecuada para este tipo de texto funcional es (elige de un listado que conocen o han investigado):

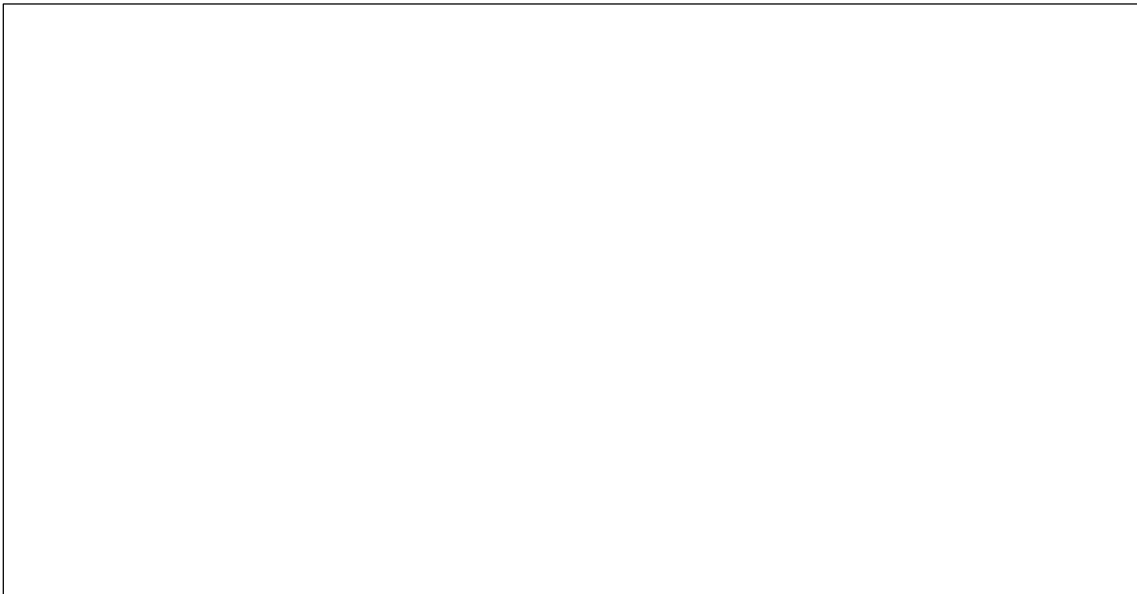
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### III. FASE DE EDICIÓN

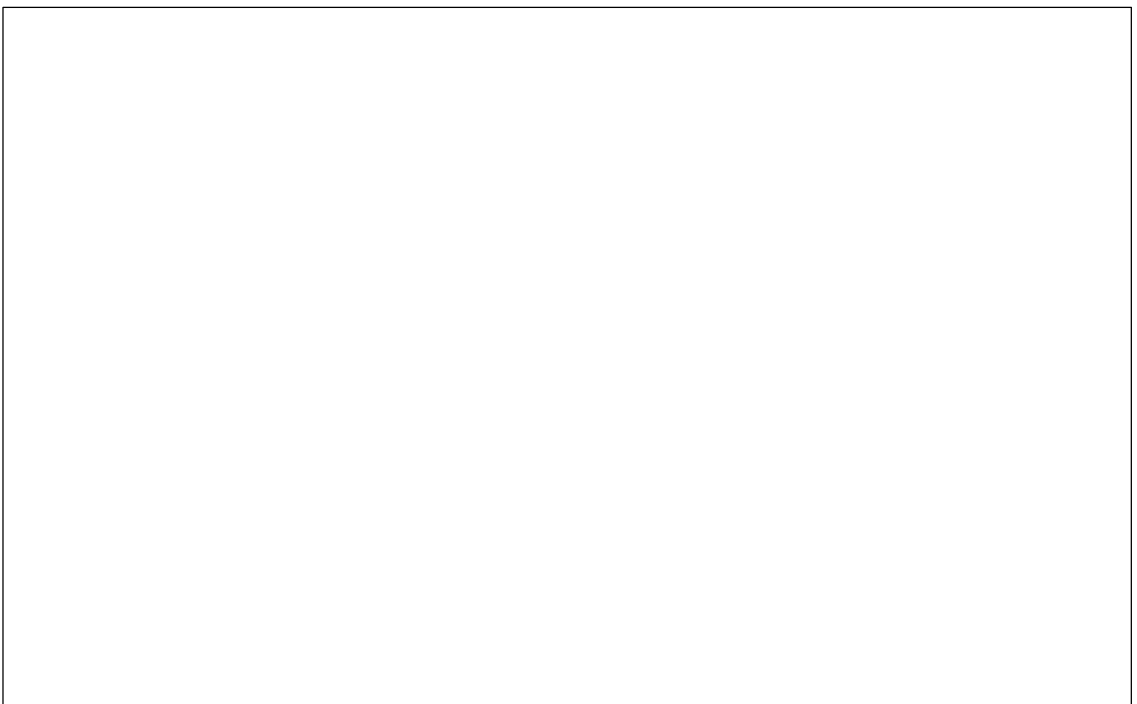
**Sintaxis:** Orden sintáctico de las cláusulas

Retome los enunciados de la etapa de textualización y verifique el orden sintáctico de las mismas para preparar su edición final.

Corrección del lenguaje: revise la ortografía, puntuación y acentuación de las cláusulas anteriores luego reescriba la forma correcta (\*)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write the corrected version of the text from the previous section.

**Edición:** Presentación de la forma textual final: elabore su propuesta final del texto funcional, use el programa Word, imágenes y los insumos que crea conveniente y la versión final la colocas en el cuadro siguiente: (puedes imprimir desde tu computadora y luego pegarla en el cuadro).

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to present their final edited and formatted text.

Fuente: elaboración propia

La validez de este instrumento, pre/post test, así como de las lista de cotejo, fueron revisadas por dos expertos, maestros en educación, quienes hicieron sus recomendaciones de mejora que no alteraron la cantidad de los ítems, sino su forma de abordarlos. Se recomendó desde un inicio, que debido al enfoque cuantitativo de la investigación era necesario realizar tres rúbricas para recoger los datos de los test y poderlos medir, de modo que se pueda obtener de manera confiable los datos numéricos por cada dimensión; las rúbricas que fueron recomendadas y elaboradas por la tesista son:

RÚBRICA PARA EVALUAR CUANTITATIVAMENTE LA FASE DE PREPARACIÓN  
DE LA PRUEBA (PRE Y POST TEST)\*

Estrategia	Criterio	Desempeño			TOTAL
		Excelente	Requiere mejorar	Con dificultad	
conceptualización	Elabora la generación de lluvia de ideas	Desarrolla la lluvia de ideas en forma productiva y colaborativa mediante la aplicación de una ficha de planificación textual.	Desarrolla la lluvia de ideas, pero con poca producción de las mismas y no se evidencia participación total del equipo.	Desarrollan la lluvia de ideas con poca productividad o casi nula, el trabajo colaborativo no se evidencia.	
		6	4-5	0-3	
Tema	Delimita el tema del proyecto	Delimitó el tema precisando el concepto del nuevo texto con todos los rasgos definidos	Concluyó parcialmente, la conceptualización del texto funcional, porque algunos rasgos no fueron bien definidos.	No delimita el tema en forma precisa porque no tiene el concepto claro de lo que es un texto funcional	
		6	4-5	0-3	
Jerarquización de ideas	Elabora esquema para organizar las ideas por jerarquía de información	Elabora la ficha de planificación del nuevo proyecto textual a partir de la organización y jerarquización de ideas, considerando el proceso de selección, recojo y análisis de información.	Elabora la ficha de planificación del nuevo proyecto textual a partir de la organización, pero presenta problemas en la jerarquización de ideas.	Presenta problemas para desarrollar la ficha de planificación por no organizar ni jerarquizar las ideas o no tener información suficiente	
		8	4 - 7	0 - 3	
<b>TOTAL</b>					

Fuente: Elaboración propia  
Puntaje: 20 puntos en el test



RÚBRICA PARA EVALUAR CUANTITATIVAMENTE LA FASE DE PRODUCCIÓN DE LA PRUEBA (PRE/POST TEST) \*

Estrategia	Criterio	Desempeño			TOTAL
		Excelente	Requiere mejorar	Con dificultad	
Cohesión y coherencia	Textualiza las ideas debidamente articuladas entre sí y promueve la coherencia local y global a partir de lo planificado	Elabora párrafos a partir de ideas con rasgos adecuados de un texto coherente y cohesionado	Realiza párrafos a partir de ideas con rasgos inadecuados de un texto coherente y cohesionado	Realiza párrafos de diversa naturaleza, pero presenta dificultades para desarrollar la intención comunicativa.	
		8	4-7	0-3	
Organización del contenido	Determina la estructura del texto funcional a partir de las ideas organizadas en partes	Presenta una propuesta completa de la estructura del texto funcional a partir de la indagación de fuentes que recopiló previamente	Presenta una propuesta parcial debido a que no consiguió fuentes apropiadas para el texto funcional	No presentó una propuesta adecuada debido a que no uso fuentes sobre textos funcionales	
		6	4-5	0-3	
Estilo y convenciones	Aplicación de ortografía y convenciones simbólicas mientras produce el texto	Aplica convenciones ortográficas en la tipografía seleccionada de acuerdo a normativa RAE y al tipo de texto.	Aplica parcialmente convenciones ortográficas en la tipografía seleccionada porque conoce la normativa en forma parcial, así como los estilos tipográficos para el texto que se produce.	No aplica en forma adecuada convenciones ortográficas en la tipografía seleccionada porque no conoce la normativa, ni repara en el tipo de letra apropiado al texto funcional.	
		6	4 - 5	0 - 3	
<b>TOTAL</b>					

Fuente: Elaboración propia  
Puntaje total: 20 puntos en el test

RÚBRICA DE PARA EVALUAR CUANTITATIVAMENTE LA FASE DE EDICIÓN  
DE LA PRUEBA (PRE Y POST TEST)\*

Estrategia	Criterio	Desempeño			TOTAL
		Excelente	Requiere mejorar	Con dificultad	
Sintaxis	Ordena las cláusulas textuales	Ordena sintácticamente las palabras de las cláusulas siguiendo el orden canónico explicado para la oración española.	Ordena en forma parcial la sintaxis de las cláusulas porque en su gran mayoría siguen el orden canónico explicado para la oración española pero no todas.	Solo algunas o pocas cláusulas se encuentran ordenadas canónicamente	
		6	4-5	0-3	
Corrección del lenguaje	Revisa la puntuación, acentuación y ortografía de la letra	Revisa el funcionamiento adecuado de los signos de puntuación y acentuación para producir el contenido ideal final así como revisa la escritura dudosa para identificar los problemas y los soluciona porque cuenta con información de la RAE	Revisa el funcionamiento de los signos de puntuación y de la acentuación para producir el contenido ideal final pero no repara en la escritura dudosa debido a que le falta información de la RAE.	No revisa el funcionamiento adecuado de los signos de puntuación y acentuación o la ortografía dudosa o lo hace en forma parcial con poca precisión porque no recopiló información de la RAE.	
		6	4-5	0-3	
Presentación de la forma textual	Edita el texto: dispone la forma de letra, artes e imágenes	Genera la pieza final de redacción eligiendo la tipografía final, el diseño de imágenes o ilustraciones y la ubicación apropiada del texto.	Genera la pieza final de redacción pero no cumple con algunos de los criterios de desempeño: o la tipografía final, o el diseño de imágenes o ilustraciones y la ubicación apropiada del texto.	Genera la pieza final de redacción pero no cumple con los criterios o solo repara en uno de ellos.	
		8	4 - 7	0 - 3	
<b>SUBTOTAL</b>					

Fuente: Elaboración propia

Puntaje total: 20 puntos en el test

\* El test, sumando el puntaje de cada parte, acumula un puntaje de 60 puntos.

Fue necesario establecer la confiabilidad de los instrumentos (test), es decir se demostró que el grado de las puntuaciones del test fueron consistentes, dependientes o repetibles; esto es, el grado en que están libres de los errores de medición. También se analizó la confiabilidad del pre/post test se determinó a través del alfa de Combrach, para observar la consistencia interna de los instrumentos, que se estableció como sigue:

Análisis de fiabilidad: TEST SOBRE EVALUACIÓN MÚLTIPLE:  
redacción de texto funcional

**Resumen de los casos escogidos  
al azar**

	N	%
Válidos	20	100,0
Excluidos	0	,0
Casos <sup>a</sup>		
Total	20	100,0

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

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,729	13

El índice de consistencia es mayor (alfa= 0.72) y se le puede considerar moderado, por lo tanto aceptable.

El test tiene un puntaje total de 60 puntos que se obtiene sumando el puntaje de cada una de las dimensiones que contiene: fase de preparación, producción y edición. Cada parte recoge 20 puntos del test.

### Anexo 3. MÓDULO EXPERIMENTAL

(Aplicado en estudiantes de Redacción de UCAL) \*

Título: Elaboro un texto expositivo a partir de problemas cotidianos

Competencia que se desea lograr:

En esta etapa del proyecto, el docente establece la competencia que desea lograr el proyecto formativo según el sílabo. Para este modelo, se plantea:

Elabora un texto informativo sobre un tema de actualidad con estructura textual y adecuación a la situación comunicativa.

También es importante explicar que es un proyecto y cómo deben seguirse ciertas normas de convivencia.

Descripción del reto: CONOCE Y DEFINE

El docente hace de conocimiento del estudiante lo que se espera en cuanto al trabajo colaborativo que debe evidenciarse, para lo cual se hará entrega de una rúbrica y la explicación de la misma. Antes se recomienda aplicar algunas técnicas de integración o dinámicas grupales para acercarlos más.

Es el momento donde se explica el proyecto y el docente establece el problema a superar: el producto textual debe ser un tema de actualidad muy difundido en los medios.

Para este modelo, se plantea que sea un tema actual el cual debe ser delimitado. Se propone el diálogo y la negociación entre los integrantes del equipo para que defina el tema sobre el cual tratará el texto expositivo.



Se entrega una ficha, donde se pide que coloquen los integrantes del equipo, el tema elegido y su delimitación. Inicialmente, puede proponer varios temas y el docente puede ayudarlos a reflexionar, sobre cuál sería el más pertinente por la cantidad de información a la cual pueden tener acceso.



## Desarrollo del reto: IDEA Y DESARROLLA

En esta etapa, se promueve el trabajo colaborativo entre los integrantes del equipo; por lo que el docente debe hacer uso de rúbricas para evaluar esa interacción; se deben emplear también las rúbricas para que mediante la observación se recoja la evidencia de la ejecución de ciertas actividades como son: lluvia de ideas sobre el tema elegido, jerarquización de las ideas en un esquema de llaves o numéricos, el ejercicio de la metacognición para solucionar problemas de carencia de información. El docente, puede acercarse al equipo para realizar preguntas de metacognición que los incline a buscar información en base de datos, centros de documentación, revistas, periódicos, etc. Puede acercarlos diversos materiales o permitir que los estudiantes se desplacen a otros ambientes. Después de esta búsqueda, el equipo plasmará en un papelote o medio digital, puede ser una laptop, la información que está siendo recopilada; esta va desde contenido sobre el tema elegido hasta el conocimiento de la estructura textual que desarrollaran y de la normativa de la RAE. Por lo que, la etapa culmina con la corrección de lo textual izado.



## Evaluación del proyecto: VALIDACIÓN AL INTERIOR DEL EQUIPO Y EXTERNA POR PARTE DEL DOCENTE

A lo que ocurre en forma tradicional, donde por lo general solo el docente evalúa, en esta etapa bajo las estrategias del AOP; el estudiante planea cómo validar su producto, así puede pedir que el integrante de otro equipo dé una opinión, que un compañero de otra sección lo haga, o que algún experto en la materia que ellos conocen pueda emitir un juicio de valor. El estudiante juega un rol central porque toma conciencia del proceso de evaluación como el momento crucial para mejorar el producto final.





#### **Feminicidio: Cifras alarmantes en el Perú**

El término feminicidio es el crimen cometido por hombres en contra de las mujeres. Si bien ocurre en todo el mundo, las cifras en el Perú son realmente alarmantes. Son más de 109 casos por año y aproximadamente 223 casos de tentativa de feminicidio. Sin embargo, solo el 55% de las víctimas optó por denunciar, mientras que el 34% no tomó ninguna medida. Las regiones que tuvieron más casos de feminicidio fueron Lima Metropolitana (72), Arequipa (22), Junín (13), Ancash (12) y Cusco (12). Estas cifras posicionan al Perú en el octavo país con el mayor índice de feminicidio en América Latina y el Caribe. A continuación, expondremos el porqué del feminicidio y como se actúa frente a este problema para poder llegar a una reflexión.

Son muchas las causas que llevan a las personas a matar, pero la motivación para cometer un feminicidio es bastante singular en relación con otros tipos de homicidio. La ira, el odio, los celos y la búsqueda del placer pueden ser algunas de las motivaciones del asesino. Otras variantes podrían ser la misoginia (aversión hacia las mujeres), el sentido de superioridad de género, la idea de que la mujer es una posesión. Muchas veces estas ideas se transmiten culturalmente y favorecen la violencia de los hombres hacia las mujeres y es por esto que existen diferentes tipos de feminicidio como el lesbicidio, el feminicidio racial, feminicidio en serie, entre otros.

Ante esta alarmante situación, en el Perú adoptamos el movimiento argentino "NI UNA MENOS" el cual con marchas alzamos nuestras voces en contra de la violación de los derechos de la mujer, que año tras año se ha ido degradando por pensamientos machistas que devoran a los más jóvenes. Promover el respeto y la igualdad de oportunidades es indispensable para lograr construir mejores personas y disminuir los porcentajes de feminicidio que cada día aumenta. El estado peruano ha adoptado una serie de medidas para fortalecer la respuesta del sistema de administración de justicia y la política pública relacionada con la violencia en contra de las mujeres, como la aprobación de la ley Nº 30364, Ley para prevenir, sancionar y radicar la violencia contra las mujeres.

Muchas veces, las mujeres se quedan calladas cuando son víctimas de algún tipo de abuso, ya sea por miedo al ser amenazadas o porque temen quedarse sin sustento económico por parte del varón. Las investigaciones señalan que en promedio, una víctima suele separarse de su pareja abusadora siete veces antes de separarse permanentemente. Por lo cual es necesario aprender a valorarse como persona y como mujer.

En conclusión, el feminicidio es un acto repugnante del cual no debemos de ser cómplices. Debemos aprender a denunciar cualquier tipo de abuso. Enseñar a nuestros niños que el respeto y la igualdad no se debe de perder y que nunca debemos de sentirnos menos por ser mujeres. Porque "Como ya es usual, detrás de cada buen hombre, siempre hay una gran mujer". Adaptación. John 3:16

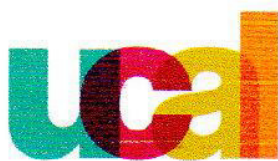
En estas fotografías se aprecia la planeación en el papelógrafo y el texto final resultante a la derecha.

Independientemente, del proceso de validación que ejercen los estudiantes con autonomía, el docente en primera instancia asesora cómo deben evaluarse porque el producto debe evidenciar el desarrollo de una competencia y en consecuencia, existen indicadores de logros que deben mapear. Por eso, el profesor puede presentarles una rúbrica del producto final que contenga los indicadores necesarios para evidenciar el logro de la competencia y que el proceso de validación realmente logre su fin.

( \* ) Es importante señalar que UCAL es una universidad con una infraestructura moderna diseñada con espacios que propician la creatividad y cuando se desea aplicar la metodología del Aprendizaje Orientado en Proyectos es importante contar con recursos como es el espacio y recursos diversos. Otro importante dato es que al aprendizaje orientado en proyectos se une la metodología Pro.seso Creativo, metodología propia de UCAL que potencia la estrategia motivo de este estudio.



**Anexo 4. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación.**



Universidad de Ciencias  
y Artes de América Latina

**EL VICERRECTOR ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE AMÉRICA LATINA, QUE SUSCRIBE LA PRESENTE,**

**DEJA CONSTANCIA:**

Que la docente **María del Carmen Llontop Castillo** aplicó un pre y post test, así como una lista de cotejo y un cuestionario de entrevista a estudiantes matriculados en el curso de Redacción del II ciclo del semestre académico 2017-II.

Se expide la presente, a solicitud de la interesada, para los fines que estime conveniente, a los 30 días del mes de noviembre del año dos mil diecisiete.

  
\_\_\_\_\_  
Luis Deza Espinosa  
VICERRECTOR ACADÉMICO

A circular official stamp of the Universidad de Ciencias y Artes de América Latina (UCAL). The outer ring contains the text 'UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE AMÉRICA LATINA' and 'UCAL S.A.C.'. The center of the stamp contains the text 'UCAL S.A.C.'.