



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

**INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE
BASADO EN PROYECTOS EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES
DE 1RO DE SECUNDARIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE
LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

LARRY RIVERA FERNÁNDEZ

LIMA - PERÚ

2019

JURADOS DE TESIS

PRESIDENTE

Dra. Olga Bardales Mendoza

SECRETARIA

Mg. Lissy Canal Enriquez

VOCAL

Dr. Jorge Jaime Cárdenas

ASESOR DE TESIS

Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano

DEDICATORIA

El esfuerzo depositado en el presente trabajo está dedicado principalmente a mi madre y a Gonzalo, un pequeño de 7 años que alumbra y guía mi camino personal y profesional.

Asimismo, va dedicado a todos aquellos que me brindaron su apoyo durante todo este tiempo y que me permitieron aprender y seguir creciendo académicamente.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento al Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano por su importante aporte y asesoramiento en el desarrollo de la tesis, así como a mis padres y amigos que son el aliento y el apoyo que me permite cumplir uno de mis sueños.

A la Universidad Cayetano Heredia, por todos los momentos vividos durante esta etapa Posgrado, los que han hecho que observe un contexto educativo más amplio, útil para mi vida profesional. Y, sobre todo, a la profesora Gloria Quiroz Noriega, quien brindó su tiempo y su conocimiento para que este trabajo de investigación dé sus frutos.

Al director, a las subdirectoras, a los padres de familia y a los estudiantes de la Institución Educativa Weberbauer, por brindarme gentilmente el acceso a sus aulas y realizar en ellas mi investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema o situación de estudio	4
1.2. Objetivos de la investigación	10
1.2.1 Objetivo general	10
1.2.2 Objetivos específicos	11
1.3. Justificación de la investigación	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	15
2.1. Antecedentes	15
2.1.1. Antecedentes internacionales	15
2.1.2. Antecedentes nacionales	20
2.2. Bases teóricas de la investigación	24
2.2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos	24
2.2.1.1. Bases pedagógicas	25
2.2.1.2. Origen del Aprendizaje Basado en Proyectos	27
2.2.1.3. Análisis conceptual	28
2.2.1.4. Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos	29
2.2.1.5. Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos	32
2.2.2. Texto expositivo	34
2.2.2.1. Definición conceptual	34
2.2.2.2. Niveles del texto expositivo	36
2.2.3. Producción de textos	38
2.2.3.1. Etapas de la producción textual	41

CAPÍTULO III:SISTEMA DE HIPÓTESIS	44
3.1. Hipótesis general	44
3.2. Hipótesis específicas	44
CAPÍTULO IV:METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	45
4.1. Tipo de investigación	45
4.2. Diseño de la investigación	45
4.3 Población y muestra	46
4.4. Definición y operacionalización de las variables	46
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	49
4.6. Consideraciones éticas	51
4.7. Plan de análisis	52
CAPÍTULO V:RESULTADOS	54
5.1 Resultados	54
5.1.1 Análisis descriptivo	54
5.1.1.1.1. Dimensión: planificación	54
5.1.1.1.2. Dimensión: textualización	55
5.1.1.1.3. Dimensión: revisión	61
CAPÍTULO VI:DISCUSIÓN	81
CAPÍTULO VII:CONCLUSIONES	91
CAPÍTULO VIII:RECOMENDACIONES	93
REFERENCIAS	95
ANEXOS	106
Anexo 1: Matriz de consistencia	
Anexo 2: Programa de aprendizaje basado en proyectos	

Anexo 3: Manual para leer la lista de cotejo

Anexo 4: Protocolo de validación: juicio de expertos

Anexo 5: Lista de cotejo para la redacción de textos expositivos

Anexo 6: Certificado de validez para “Lista de cotejo para la evaluación de producción de textos expositivos”

Anexo 7: Base de datos del pretest y del postest de la producción de textos expositivos

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Programa Aprendizaje Basado en Proyectos	47
Tabla 2: Operacional de producción de textos expositivos	48
Tabla 3: Escribe el borrador	54
Tabla 4: El texto definitivo se refiere al tema solicitado	55
Tabla 5: El texto corresponde al tipo textual solicitado	55
Tabla 6: Escribe una introducción en el que se explicita el tema	56
Tabla 7: Escribe una conclusión	56
Tabla 8: Excluye digresiones (mantiene el tema)	57
Tabla 9: Evita errores en la distribución de la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos.	57
Tabla 10: Emplea conectores adecuadamente	58
Tabla 11: Presenta un uso adecuado del punto seguido	58
Tabla 12: Presenta un uso adecuado del punto y aparte	59
Tabla 13: Construye oraciones que no dificultan la comprensión del texto	59
Tabla 14: Uso adecuado de fuentes académicas para explicar	60
Tabla 15: Presenta ejemplos o casos	60
Tabla 16: Presenta un registro formal académico	61
Tabla 17: Emplea un vocabulario pertinente y preciso	61
Tabla 18: Presenta errores de ortografía	62
Tabla 19: Producción de textos expositivos	62
Tabla 20: Planificación de la producción de textos expositivos	63
Tabla 21: Textualización de la producción de textos expositivos	63

Tabla 22: Revisión de la producción de textos expositivos	64
Tabla 23: Escribe el borrador	64
Tabla 24: El texto definitivo se refiere al tema solicitado	65
Tabla 25: El texto corresponde al tipo textual solicitado	65
Tabla 26: Escribe una introducción en el que se explicita el tema	66
Tabla 27: Escribe una conclusión	66
Tabla 28: Excluye digresiones (mantiene el tema)	67
Tabla 29: Evita errores en la distribución de la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos.	67
Tabla 30: Emplea conectores adecuadamente	68
Tabla 31: Presenta un uso adecuado del punto seguido	68
Tabla 32: Presenta un uso adecuado del punto y aparte	69
Tabla 33: Construye oraciones que no dificultan la comprensión del texto	69
Tabla 34: Uso adecuado de fuentes académicas para explicar	70
Tabla 35: Presenta ejemplos o casos	70
Tabla 36: Presenta un registro formal académico	71
Tabla 37: Emplea un vocabulario pertinente y preciso	71
Tabla 38: Presenta errores de ortografía	72
Tabla 39: Producción de textos expositivos	72
Tabla 40: Planificación de la producción de textos expositivos	73
Tabla 41: Textualización de la producción de textos expositivos	73
Tabla 42: Revisión de la producción de textos expositivos	74
Tabla 43: Pruebas de normalidad producción de textos expositivos	75

Tabla 44: Estadísticos de prueba de producción de textos expositivos	75
Tabla 45: Pruebas de normalidad etapa de planificación de la producción de textos expositivos	76
Tabla 46: Estadísticos de prueba etapa de planificación de la producción de textos expositivos	77
Tabla 47: Estadísticos de prueba etapa de textualización de la producción de textos expositivos	78
Tabla 48: Pruebas de normalidad etapa de textualización de la producción de textos expositivos	78
Tabla 49: Pruebas de normalidad etapa de revisión de la producción de textos expositivos	79
Tabla 50: Estadísticos de prueba de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos	80

RESUMEN

El estudio tuvo como propósito determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una Institución Educativa Privada. La población es de 45 estudiantes, la muestra fue no probabilística, en los cuales se han empleado las variables: el aprendizaje basado en proyectos y la producción de textos expositivos.

El método de investigación fue el hipotético-deductivo. El estudio utilizó para su propósito el diseño preexperimental de corte longitudinal, que recogió la información en dos períodos, que se desarrolló al aplicar el instrumento: lista de cotejo para la producción de textos expositivos, el cual estuvo constituido por 16 ítems que permitían la evaluación de tres dimensiones acerca de la producción de textos expositivos: planificación, textualización y revisión, cuyos resultados se presentan gráfica y textualmente.

El estudio concluye que existen evidencias para afirmar que el aprendizaje basado en proyectos influye en la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada. Además la significatividad bilateral es $p = 0,000$, menor que alfa. Este resultado confirma la hipótesis general del investigador.

Palabras Clave: Aprendizaje basado en proyectos, producción de textos expositivos, planificación, textualización, revisión.

ABSTRACT

The study aimed to determine the influence of project-based learning in the production of expository texts in high school students of a Private Educational Institution. The population is 45 students, the sample was not probabilistic, in which the variables have been used: learning based on projects and the production of expository texts.

The research method was hypothetical-deductive. The study used for its purpose the pre-experimental design of longitudinal cut, which collected the information in two periods, which was developed when applying the instruments: production of expository texts, which consisted of 16 items through the evaluation of its three dimensions about the production of expository texts: planning, textualization, review, whose results are presented graphically and textually.

The study concludes that there is evidence to affirm that Project-based learning influences the production of expository texts of high school students of a private educational institution. In addition, the bilateral significance is $p = 0.000$, it is less than alpha. This result confirms the general hypothesis of the researcher.

Keywords: project-based learning, production of expository texts, planning, textualization, review.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, en el Perú hemos ido observando cómo la educación brindada en los colegios públicos y privados es frecuentemente criticada: instituciones educativas que se caen a pedazos o que no cuentan con los servicios básicos de agua y luz; pésimos resultados en pruebas internacionales como PISA; pruebas ECE que arrojan cifras que dejan mucho que desear en campos como Matemática y Comprensión lectora; profesores que adolecen de manejo de contenido y, sobre todo, de conocimiento pedagógico y estratégico.

Ante ello se han presentado diferentes alternativas que han querido contribuir con la mejora de la calidad educativa en nuestro país. Es así que el Currículo Nacional del Ministerio de Educación (Minedu, 2016) propone sustentar las bases de la educación peruana en las corrientes socioconstructivistas del aprendizaje, que plantean que la construcción de los conocimientos la realizan los propios estudiantes al interactuar con otros en un contexto determinado y orientados hacia un objetivo en común. Esto se refleja en el perfil del estudiante propuesto:

El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados. El estudiante toma conciencia de su aprendizaje como un proceso activo. De esta manera participa directamente en él, evaluando por sí mismo sus avances, dificultades y asumiendo el control de su proceso de aprendizaje, de manera disciplinada, responsable y comprometida respecto de la mejora continua

de este y sus resultados. Asimismo, el estudiante organiza y potencia por sí mismo, a través de distintas estrategias, los distintos procesos de aprendizaje que emprende en su vida académica. (p.10)

Todo ello supone que, en la práctica, el docente tiene que buscar estrategias metodológicas que contribuyan en el proceso de aprendizaje, que en este caso tiene como fin que los estudiantes logren desarrollar todas las competencias propuestas.

La presente investigación titulada “Influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada” y dividida en cinco capítulos ha sido realizada para intentar contribuir con ello; en este caso en el área de Comunicación.

El capítulo I contiene el planteamiento de la investigación y en este se explican los motivos por los cuales se realiza el estudio, es decir, se presenta la fundamentación, y luego se presentan los objetivos del mismo. El capítulo II contiene el marco teórico y conceptual que le dará sustento a la investigación y que otorgará alcances sobre cada una de las variables estudiadas. En el capítulo III se especifican la hipótesis general y las específicas. El capítulo IV contiene la metodología de la investigación: en ella se incluyen el tipo y el diseño de la investigación, y la población y la muestra. Asimismo, en este apartado se contemplan la definición y la operacionalización de las variables, las consideraciones éticas, el procedimiento y las secuencias de ejecución de la investigación, y finalmente el cronograma y los recursos empleados.

En los capítulos V y VI se contemplarán, respectivamente, el análisis de resultados y la discusión de la investigación en función de los objetivos y las hipótesis planteadas. Y en el capítulo VII se presentarán las conclusiones y, por último, en el capítulo VIII se propondrán algunas recomendaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema o situación de estudio

En el área de Comunicación, de acuerdo con el Currículo Nacional 2016, se contempla que una de las tres competencias que se desean alcanzar, tanto en primaria como secundaria, es: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna. Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y la organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión de lo escrito con la finalidad de constantemente mejorarlo. A su vez, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea.

Sin embargo, en la realidad, todo ello pareciera ser solo letra muerta ya que no se evidencia el logro de esta, particularmente en el caso de secundaria, y en la mayoría de casos muchos docentes se basan en metodologías o estrategias que

se limitan solo a desarrollar conocimientos, y el área de Comunicación no es la excepción.

Todo ello se debe a que ni el Ministerio de Educación ni el docente, en la actualidad, le dan la debida importancia al curso de Comunicación en el nivel secundario, y esto se puede evidenciar en el vasto material sobre comprensión y producción de textos que se encuentra para los niveles de inicial y primaria; es decir, lo que se tiene en teoría no se ve reflejado en la práctica y no hay ningún impulso para que la metodología activa se aplique en igual medida a los tres niveles de la Educación Básica Regular.

Ya desde antes, por ejemplo, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC, 2004), en su Informe Pedagógico de Resultados de la Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil, en producción de textos escritos, arrojó información muy poco alentadora:

El hecho de que muchos estudiantes del nivel secundario tengan dificultades en diversos aspectos de la producción de textos puede tener serias consecuencias negativas para emplear funcionalmente la escritura como medio de comunicación eficaz en otras áreas curriculares dentro de la escuela (monografías, pruebas, trabajos) y, lo que es más importante, en otros aspectos de la vida cotidiana fuera de la escuela (ámbito académico, laboral, social, etc.). (p. 183)

Y ante ello precisó algunas consideraciones que deberían tomarse en cuenta para superar las grandes dificultades que se presentaron en cada uno de los manuscritos de estudiantes de 3ro y 5to de secundaria, y todo eso basándose en la

esencia del enfoque comunicativo, en el que se sustenta aún la programación curricular propuesta por el Minedu en el área de Comunicación.

Para revertir los resultados obtenidos en la EN 2004 en producción de textos, los diferentes actores educativos involucrados en el sistema (directores, docentes, capacitadores, especialistas, etc.) debemos considerar que la producción escrita no es solo redactar textos sin errores de ortografía, sin jergas, con buena caligrafía y sin borrones. El enfoque comunicativo, más bien, apuesta por la idea de que producir un texto escrito eficaz es un proceso continuo y recurrente de planificación y corrección que se centra en la adecuación del escrito al propósito que tiene su autor al construirlo. (UMC, 2004, p. 183)

Ello, asimismo, se demuestra en los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (UMC, 2017) en la prueba de comprensión lectora para estudiantes de 2° grado de secundaria del 2016. En ella, se evalúa la comprensión de distintos tipos de texto, con un mayor énfasis en los textos expositivos y argumentativos. Los estudiantes obtienen un puntaje en cada prueba aplicada y, de acuerdo con este desempeño, son clasificados en un nivel de logro: en inicio, en proceso y, finalmente, cuando se ha alcanzado el aprendizaje logrado, en satisfactorio. En el caso de Lima Metropolitana, en el 2016 se evidenció que solo el 21% de la población estudiantil está en suficiente.

Con base en dichos resultados, la UMC concluye que los contenidos curriculares de las áreas evaluadas en 2° grado de secundaria no estarían cubriendo adecuadamente las necesidades de los estudiantes. Esto reduce la posibilidad de que ellos se familiaricen con los contenidos, consoliden sus

capacidades y apliquen sus conocimientos en distintos contextos. Por ello sugiere que, desde las DRE, las UGEL y las escuelas, se supervise que los contenidos curriculares se desarrollen de forma balanceada y con el rigor necesario dentro del aula. A su vez menciona que en el nivel secundario se debería enfatizar la enseñanza de la lectura a través de textos de tipo argumentativo y expositivo, así como de textos con formato discontinuo y múltiple.

Ante ello, esta investigación sugiere una metodología que contribuirá con la enseñanza y el aprendizaje de la redacción de uno de los textos mencionados: el expositivo.

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral en el proceso enseñanza aprendizaje, la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos aparece como una alternativa que responde a dichas necesidades.

Cabe precisar que esta metodología tiene sus bases teóricas y prácticas en los siglos XIX y XX, las cuales, a pesar de lo que muchos piensan, no se enfocaban directamente en el campo escolar: realmente estaban dirigidas en ramas como la agricultura y la manufactura (Knoll, 1997). Entonces, ¿por qué, en esta investigación, se considera que el ABPr es vigente y apropiado? Para responder ello, se hace uso de lo planteado por Marina (2014):

Somos curiosos y activos por naturaleza. Nuestros sistemas educativos olvidan con frecuencia que hay que fomentar la satisfacción de aprender, de descubrir, de explorar, de conocer. Hay un momento triste en la evolución educativa de todos los niños cuando sustituyen el deseo de saber por el deseo de

aprobar. El primer paso para constituir una ‘sociedad del aprendizaje’ es recuperar la ‘pasión de aprender’ con la que nacemos.

Con ello se reafirman dos ideas clave: la primera es que hay aspectos en el campo educativo que no han cambiado con el correr del tiempo (sistemas de evaluación, métodos de enseñanza, la imperiosa necesidad de aprender) y la segunda es que el estudiante siempre tendrá el deseo de descubrir y de explorar –a pesar de todos los años y las épocas transcurridos– ya que su cerebro está ampliamente preparado para ello (Marina, 2011). El ABPr, entonces, a pesar de ser una metodología que nació hace siglo y medio en promedio, unifica y desarrolla ambos puntos: busca seguir desarrollando en pleno siglo XXI el deseo innato del ser humano, en este caso nuestros estudiantes de colegios, por investigar y descubrir nuevos conocimientos a través de una propuesta que lo convierte en protagonista.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, según Galeana (2007), es un método que busca solucionar un problema con base en un plan. La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, etc., y no la solución de problemas o la realización de actividades.

En consideración a ello, algunas instituciones educativas en el país, en búsqueda de mejores estrategias de enseñanza, están trabajando en dicha implementación; sin embargo, durante el desarrollo de este trabajo se ve evidenciado que el ABP es una metodología que se ha aplicado con mayor énfasis

en los niveles de inicial y primaria. Como consecuencia, se considera que sería sumamente importante aplicar y desarrollar el Aprendizaje Basado en Proyectos en secundaria, específicamente, para este caso, en producción de textos expositivos tomando en cuenta que, según Martínez y Rodríguez (1989), el texto expositivo es el texto escolar por excelencia, tanto en el discurso del profesor cuando explica como en el de los alumnos, ya sea para transmitir las informaciones recibidas o para elaborar nuevas informaciones requeridas por el trabajo escolar. Los mismos autores aseguran que no se le dedica atención necesaria en la escuela, y, concretamente, en la clase de lengua; se suele dar preferencia a los textos narrativos y descriptivos, mientras que los alumnos se ven diariamente enfrentados a textos expositivos, sin conocer sus claves estructurales ni lingüísticas.

Dicho todo ello, se puede precisar que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que tiene como finalidad que los estudiantes construyan conocimientos a través de proyectos integradores. Por esta razón, específicamente en la producción de textos expositivos, se puede aplicar dicha metodología, puesto que esta busca un aprendizaje integrador e interdisciplinario a fin que se logre un aprendizaje significativo. En tal sentido es que se plantea el problema con la siguiente interrogante: ¿el Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en la mejora de la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada?

Pregunta general

¿El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la producción de textos expositivos en estudiantes de 1ro de secundaria una institución educativa privada?

Preguntas específicas

- ¿El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada?
- ¿El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada?
- ¿El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de la institución educativa privada?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Determinar la influencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Determinar la influencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.
2. Determinar la influencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.
3. Determinar la influencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

1.3. Justificación de la investigación

Esta investigación es relevante y aporta resultados al entendimiento de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos en una institución privada y en cómo esta influencia en los logros de aprendizajes específicos, para este caso, en cada una de las etapas de la producción de textos expositivos.

Asimismo, contribuye a las teorías que explican el ABP, sus bases pedagógicas y objetivos, y las características de los textos expositivos y las etapas de producción de estos. Para realizar esta investigación se cuenta, además, con los permisos y autorizaciones para acceder a la muestra de estudio.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un método interesante de enseñanza que abarca el conocimiento y la experiencia, en el cual el estudiante se

involucra de tal manera que hace uso de sus capacidades, permitiéndose buscar más allá de un simple tema y a la vez haciendo uso de otras herramientas, fortaleciendo o explorando conocimientos, aumentando sus habilidades y destrezas.

En nuestro medio, se hace imprescindible el uso del aprendizaje basado en proyectos, lo cual nos permite utilizar nuestros conocimientos, de tal forma que podamos descubrir, planear, realizar y experimentar, a su vez generar preguntas y buscar soluciones a estas, de tal manera que se permita ampliar dichos conocimientos gracias a la indagación y la experimentación.

La incorporación del Aprendizaje Basado en Proyectos no es un aspecto nuevo, como ya se mencionó previamente. Algunos docentes lo programan periódicamente en sus unidades y sesiones de aprendizaje, pero no necesariamente atendiendo a las características que este debe tener.

El ABP debe contener y responder a una estrategia integral (holístico), en lugar de ser parte de una actividad complementaria. El trabajo a través de proyectos resulta de trascendencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, mucho más cuando los docentes trabajan con estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, diversidad cultural y lingüística, diferente capacidad y habilidad motora, etc.

El enfoque educativo basado en proyectos permite construir las habilidades y fortalezas individuales de los estudiantes, permitiéndoles -de acuerdo con sus

expectativas- explorar sus áreas de interés en el marco de un currículo por competencias.

Podemos decir que el ABP es un gestor que estimula el conocimiento y que involucra muchos aspectos; la persona no se limita, sino que explora nuevos conocimientos y a ponerlos en práctica con mucha creatividad y curiosidad.

Esta investigación permitió con sus resultados obtener nuevos conocimientos referentes a las bases teóricas del Aprendizaje Basado en Proyectos y la producción de textos expositivos. También, determinar cuál es la problemática inherente al aprendizaje de los estudiantes de 1ro de secundaria, así como el mejoramiento de los materiales didácticos en el aprendizaje, técnicas educativas, tecnologías para mejorar la producción de textos en estudiantes.

Esta investigación se justifica metodológicamente gracias a la aplicación del método científico para abordar las variables aprendizaje basado en proyectos y producción de textos expositivos. Es decir, involucró la generación de instrumentos capaces de medir la variable dependiente para luego aplicar los procedimientos científicos que permitieron determinar el grado de influencia existente entre ambas variables.

Lo que se precisa en esta investigación es que no existe, aún, algún trabajo investigativo que haya vinculado las dos variables que son ejes de esta tesis; es decir, no existe en el campo académico un estudio que mida si es que el aprendizaje basado en proyectos influye en la mejora de la producción de textos expositivos. Por lo tanto, la discusión de los resultados se trabajó en función de los

antecedentes que más se aproximen a estas variables y con el marco teórico apropiado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes

Al realizar una extensa búsqueda bibliográfica en una base de datos, con respecto a la temática se evidenció un mayor reporte de investigaciones internacionales en comparación al ámbito nacional. A continuación, se hace referencia a estas investigaciones:

2.1.1. Antecedentes internacionales

Cortés y Ponce (2012) desarrollaron la investigación titulada *Potenciar el lenguaje escrito en escuelas a través de proyectos participativos*. Este trabajo tuvo como propósito, de acuerdo con ambas autoras, mejorar las prácticas pedagógicas del lenguaje escrito utilizadas por educadoras y técnicas de Educación Parvularia, en Chile, a través de la implementación de estrategias de proyectos participativos con adultos y niños. En esta investigación acción de enfoque cualitativo, participaron educadoras de párvulos y técnicas en educación parvularia que se desempeñaban en seis cursos de niveles de transición, con un total de 180 niños de dos escuelas municipales. Para ello, se consideró la realización de ciclos de

planificación, acción, observación y reflexión desarrollados en dos momentos claves: diagnóstico e implementación y evaluación de proyectos de aula. A partir de la experiencia los participantes reconocieron los supuestos pedagógicos que resultaban en sus prácticas. Analizaron la concepción de niño, de enseñanza, de lectura y escritura que se visualizaba en sus decisiones pedagógicas. Así también, concluyeron que su historia de vida y escolar, como las exigencias de la escuela y del medio social, incidían en las decisiones pedagógicas que asumían.

Las también chilenas Remacha y Belletich (2015) en su investigación titulada *El método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil* (2015), presentan algunos resultados obtenidos con el proyecto de innovación educativa “Gomer Llaccta (Aldea Verde): La magia del reciclaje”, desarrollado con 92 niños/as de Educación Infantil de una escuela rural situada en una zona empobrecida del norte de Perú. Este trabajo forma parte de una investigación en la que se analizaron las implicaciones del proyecto en las cuatro dimensiones de estudio: psicosocial, pedagógica, didáctica y social. El diseño de una Unidad Didáctica Integrada (UDI) y el uso del método de Aprendizaje basado en proyectos (ABP), junto con la Estrategia de Enseñanza-aprendizaje por Acción Razonada (EEAR), sirvieron para evidenciar su incidencia y repercusión en las formas de participación de los estudiantes, en el cambio de rol de los docentes y en el avance hacia un modelo de construcción del conocimiento.

Figuroa y Simón (2011), en la investigación *Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes*

del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), reportan las dificultades enfrentadas por los estudiantes universitarios al componer textos escritos. Ante tal realidad, exploraron el uso de la planificación, la textualización y la revisión como metodología para la composición escrita. Esta es una investigación de campo, de carácter exploratorio y descriptivo, en la que participaron 70 alumnos del IPC, cursantes de tres asignaturas diferentes, en los semestres 2006-I y 2006-II. Se realizaron tres experiencias, cuyos resultados proponen: (a) Orientar estratégicamente la escritura: separarla en tres momentos (planificación, textualización y revisión), como fases recurrentes de un mismo proceso; y usar pautas con preguntas genéricas (b) El 95% identifica al destinatario, pero le cuesta precisar el objetivo del texto, y establecer coherencia. (c) Al planificar se atiende más al contenido que a la estructura textual (d) El texto final es diferente al plan inicial. (e) Persisten fallas al revisar, vinculadas con coherencia, cohesión y aspectos formales de la escritura.

Raúl Montero Gilete (2011), en el artículo *Aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera*, presenta una propuesta de aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera que intenta ayudar a que el estudiante, además de desarrollar destrezas lingüísticas, sea capaz de integrar los beneficios derivados de este tipo de enseñanza en su vida diaria. Para ello hace uso de la obra de literatura fantástica *The Explorer of the Chest*. El proyecto llevó el título de “Baúl para la educación en valores”, estuvo dirigido a estudiantes a partir del 4to de ESO, en España, y tuvo una duración de siete semanas. Durante

todo este tiempo el estudiante investigó sobre la literatura infantil fantástica e identifica cómo esta puede servir para la educación en valores. El proyecto se centra en dos aspectos cercanos al universo infantil y juvenil: la socialización y el gusto por lo fantástico. Está diseñado para ayudar al estudiante a pensar de forma crítica sobre su conducta, apreciar los valores intrínsecos de la literatura infantil y juvenil fantástica e identificar este tipo de literatura. Al finalizar, los estudiantes deben realizar dos tareas una vez finalizado el proyecto: escribir en inglés una carta informal a un amigo analizando una de las actitudes positivas del personaje central del libro y preparar para el día de la fiesta del colegio, también en inglés de manera conjunta con el resto de la clase, un juego de pistas con pruebas para otros estudiantes.

Guerrero y Tirado (2015), en el artículo *¿Te atreves a descubrir nuevos enigmas? Una propuesta de aprendizaje por proyectos en secundaria*, nos brindan un panorama sobre una propuesta didáctica basada en el aprendizaje por proyectos para fomentar la lectura en 2.º de la ESO. Para ello, se llevó a cabo una revisión del tratamiento de la lectura en la legislación educativa española, y se hizo una propuesta didáctica de fomento de la lectura, con base en la obra *La tiara de la luna* del autor Javier Más y utilizando técnicas de metodología activa y participativa. Se buscó que los estudiantes sean los protagonistas de un proyecto y que este se exponga ante compañeros, familiares y el propio autor de la obra. El proyecto se llamó “¿Te atreves a descubrir nuevos enigmas?” y conllevó la implicación de diferentes materias: Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Educación Plástica y Visual,

Tecnología, Música y Religión, y tuvo una duración de un trimestre. Se tiene que precisar que para el desarrollo de estas acciones se tomaron en cuenta la materia curricular, los objetivos y las competencias que se deben adquirir en cada una de las asignaturas, con lo cual no son actividades que deban generarse al margen de la propia materia curricular.

Jon Canca Ruiz (2016), en el trabajo de investigación realizado para obtener el grado de magíster y que llevó como título *Aprendizaje basado en proyectos: propuesta para trabajar los agentes contaminantes en 4º de ESO mediante un proyecto*, se traza la idea de dar una solución a las principales dificultades que se encuentran en la enseñanza de las ciencias: propone un proyecto educativo interdisciplinar para las asignaturas de Física y Química, Biología y Geología y Tecnologías de la Información y la Comunicación de 4º de ESO. Dicho proyecto se llamó “¿Cómo de contaminado está mi entorno?” y por medio de este se trabajaron aspectos como la reactividad de los agentes contaminantes y la contaminación de su entorno. Asimismo, se debe precisar que esta propuesta se enmarcó en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en España, y por ello fue necesario dar respuesta a las competencias clave para el aprendizaje permanente, como por ejemplo: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y conciencia y expresiones culturales. El producto final de este proyecto, que constó de tres fases,

fue un póster científico en el que los alumnos muestren aquello que han descubierto sobre la contaminación de su entorno.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Quispe (2015) en su tesis *Propuesta metodológica basada en proyectos para el desarrollo de la competencia indaga en los estudiantes de EBR*, para obtener el grado de magíster, presenta una propuesta que, metodológicamente, se fundamenta en el enfoque cualitativo educacional de tipo aplicada proyectiva para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la Educación Básica Regular. La muestra para el análisis e interpretación estuvo representada por estudiantes y docentes de una institución educativa limeña. Se emplearon métodos teóricos e instrumentos cualitativos como parte del diagnóstico; y gracias a ellos se logró determinar que en dicho centro predominaba el uso de metodologías tradicionales, que fomentan la transmisión y memorización de conocimientos. La propuesta se orienta hacia un proceso pedagógico que favorezca el desarrollo de la competencia indaga, entendida como un proceso de investigación, exploración y construcción de conocimientos para la comprensión de principios, leyes y teorías del mundo natural o material, siguiendo la metodología del método de proyectos formativos. Se asume las concepciones del enfoque socio formativo, la indagación y alfabetización científica, los cuales se sistematizan en el marco teórico. Todo ello proporciona la comprensión y entendimiento de las ciencias, las orientaciones teórico-metodológicas, modelos de planificación e instrumentos de evaluación que enriquecen el desempeño del docente en el área de Ciencia y Tecnología. Al final se concluye que el estudio

tiene una perspectiva de formación integral humana, sólida para la mejora de la práctica pedagógica del docente

Silva (2018), en *Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de competencias del tejido plano-punto, en estudiantes de ingeniería textil y confecciones-UNMSM 2018*, tuvo como objetivo general determinar el efecto que se consigue al aplicar el ABPr. en el curso de Tejido de plano-punto en los estudiantes de Ingeniería Textil y Confecciones-UNMSM 2018. Esta investigación de método hipotético deductivo, tipo aplicada y de nivel explicativo, con enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental, tuvo como población a estudiantes matriculados en el VII ciclo de Ingeniería Textil y Confecciones-UNMSM, 2018. La muestra no probabilística estuvo conformada por dos grupos de 27 estudiantes cada uno. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos fue la prueba escrita, validada a través de juicio de expertos con una confiabilidad KR20, ≥ 0.80 . Los resultados de la investigación permiten concluir que el ABPr, aplicado al curso antes mencionado, tiene un efecto positivo, evidenciado por el valor obtenido en la prueba U Mann Whitney ($p_valor=0.000<0.05$ que rechaza $H_0 : \mu_1 = \mu_2$).

Rodríguez (2017), en la investigación *Aprendizaje basado en proyectos en el nivel de competencias investigativas en estudiantes de Instituto Pedagógico, Trujillo, 2017*, tuvo como objetivo general determinar la influencia del aprendizaje basado en proyectos en la mejora del nivel de competencias investigativas en estudiantes de Instituto Pedagógico, Trujillo, 2017. El tipo de investigación fue experimental, diseño cuasiexperimental, la población de estudio

fueron alumnos del I semestre académico de diferentes carreras profesionales del Instituto Pedagógico Indoamérica, la muestra fue no probabilística intencional, siendo 57 estudiantes los que formaron parte del grupo experimental y 60 grupo control; en total se trabajó con 117 estudiantes. Al grupo experimental se le aplicó el aprendizaje basado en proyectos durante ocho sesiones de aprendizaje. El instrumento utilizado para el recojo de datos fue el cuestionario para evaluar el nivel de competencias investigativas en siete dimensiones con 34 ítems. Los resultados del pretest arrojaron que los estudiantes del grupo control se ubicaron de la siguiente manera: el 58% en el nivel medio y el 42% en el nivel bajo; y los estudiantes del grupo experimental se ubicaron: el 44% en el nivel medio y el 56% en el nivel bajo de las competencias investigativas. En el posttest el 68% del grupo control prácticamente se mantuvo en el nivel medio y el 32% en el nivel bajo; en cambio el 35% del grupo experimental se ubicó en el nivel alto y el 65% en el nivel medio, lo cual evidencia una mejora en el nivel de las competencias investigativas como consecuencia de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos. Al aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se determinó la significancia estadística $p = 0.00$ considerando que $p < 0,05$; se rechaza H_0 y se acepta H_a . Por lo tanto, se concluyó que existe diferencia significativa entre los puntajes del grupo experimental y del grupo control del posttest con un nivel de significancia del 5% y un nivel de confianza del 95%. De lo cual se infiere que el grupo experimental, después de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos, mejoró significativamente el nivel de competencias investigativas en estudiantes de este instituto pedagógico.

Gamboa (2017), en la tesis *Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria, UNFV, 2017*, se planteó como objetivo determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos en estudiantes de Educación Primaria. La investigación se caracterizó por ser de tipo sustantiva y de diseño no experimental, con nivel correlacional. La población de la actual investigación fueron los estudiantes de la Facultad de Educación, Escuela de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, ciclos V, VII y IX, que son un total de 118 estudiantes. La muestra la conformaron 90 estudiantes. Para el análisis de datos se aplicó Rho de Spearman. La conclusión general consistió en que las estrategias de aprendizaje y la producción de textos expositivos se relacionan significativamente en estudiantes de Educación Primaria de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, 2017. El coeficiente de asociación de Rho de Spearman fue de 0,240 ($p < 0,05$). Este resultado señaló una correlación baja entre las variables, es decir, se encuentran asociadas pero su desarrollo es pobre en los estudiantes, lo que amerita mayores esfuerzos en el manejo de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción de textos expositivos.

Laveriano y Mondragón (2016), en la investigación *Aprendizaje basado en proyectos y su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes de 2º año de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. 2015*, tuvieron como objetivo determinar de qué manera el ABP influye en la comprensión lectora de la muestra estudiada. El diseño fue experimental y de

clase cuasiexperimental. El experimento con pre y post prueba se realizó en una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. La población estuvo compuesta por 124 alumnos del segundo año de secundaria. La muestra estuvo integrada por 60 estudiantes: 30 del grupo experimental y 30 de control. Los resultados de la contrastación de la hipótesis general se hicieron mediante la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, y con ella se evidenció un índice de significancia bilateral de 0,000 que es menor al nivel de 0,05 previsto para este análisis. Se encontró que la aplicación del programa ABP influye significativamente en la variable comprensión lectora. Se evidencia además que las condiciones iniciales del ABP y la comprensión lectora del grupo de control y experimental son similares, y como $p = 0.000 < \alpha = 0.05$ se rechazó la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis general.

2.2. Bases teóricas de la investigación

2.2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos

En el Cono del Aprendizaje, de Edgar Dale, se establece que todo estudiante activo puede recordar, tras 10 días de trabajo constante, todo lo que se dijo e hizo. Y esto gracias a un proceso en el que se han simulado situaciones reales; se ha diseñado y llevado a cabo una representación; y/o se ha hecho aquello que se intenta aprender (experiencia real). Y esto trae como consecuencia un estudiante que ha aprendido a analizar, diseñar, crear y evaluar su propio aprendizaje.

Todo ello se enmarca en la filosofía del Aprendizaje Basado en Proyectos, un método que busca que el alumnado construya conocimientos a través de proyectos integradores. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

(2015) establece que el ABP es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. “El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito el aprendizaje activo. Dentro de este ámbito encontramos junto al aprendizaje basado en proyectos otras metodologías como el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje basado en retos” (MECD, 2015).

Aprendizaje activo

El aprendizaje activo es el proceso que compenetra a los estudiantes a realizar cosas y a pensar en esas cosas que realizan (Bonwell y Eison, 1991). Se afirma constantemente que para que exista aprendizaje activo los estudiantes deben hacer mucho más que simplemente oír. Ellos deben leer, cuestionarse, escribir, discutir aplicar conceptos, utilizar reglas y principios, resolver problemas (Sierra, 2013). El aprendizaje activo implica que el estudiante debe estar expuesto continuamente, bien sea por voluntad propia o porque la estrategia utilizada por el profesor así lo exige, a situaciones que le demanden operaciones intelectuales de orden superior: análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación (González, 2000). Y es con base en este principio que aparece en el sistema educativo el Aprendizaje Basado en Proyectos.

2.2.1.1. Bases pedagógicas

Este modelo tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El primero de los autores mencionados, por ejemplo, en el

marco del II Congreso de Psiconeurología, en Leningrado (1924), dio a conocer su teoría, fuente primaria del constructivismo, sobre la importancia de la interacción social en el aprendizaje, ya que es de esta manera como se estimula al individuo para hacer frente a los retos cognitivos que queden por encima de la capacidad intelectual del individuo.

El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del funcionamiento del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información, cómo aprende y cómo el aprendizaje acrecienta y amplía el aprendizaje previo (Galeana, 2007). Hay que tomar en cuenta, eso sí, que el constructivismo enfoca al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001). Asimismo, el constructivismo ve el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. El aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias (Ormrod, 2003).

José Domínguez, Eva-Sara Carod y María Jesús Velilla (2008), en su *Comparativa entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas*, mencionan además que esta metodología tiene como base el enfoque del aprendizaje por descubrimiento basado en la teoría de Piaget sobre el aprendizaje. En él se fomenta la actividad autónoma de los alumnos e incluso se llega a rechazar cualquier tipo de guía o dirección. Se presta escasa atención a los

contenidos que se deben aprender frente al aprendizaje de las estrategias de pensamiento formal.

2.2.1.2. Origen del Aprendizaje Basado en Proyectos

El origen de la metodología por proyectos aún es incierto, ya que varios países, especialmente en Rusia, Alemania y Estados Unidos, desarrollaron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX varias propuestas que involucraban la idea de aprender haciendo; sin embargo, no se enfocaban directamente en el campo educativo: casi todas estas alternativas de trabajo estaban direccionadas a campos como la manufactura, la agricultura, la arquitectura (Knoll, 1997).

Es por ello que el origen de la misma se la atribuye a investigadores de diferentes países, pues historiadores alemanes consideran a los profesores Charles R. Richards y John Dewey, a partir del trabajo *Manual and Industrial Arts Programs* de 1900, mientras que los norteamericanos se lo atribuyen al experto en agricultura Rufus W. Stimson a partir de su trabajo *Home Project Plan* de 1908, pero como el gran impulsor al educador William H. Kilpatrick, a partir del artículo *The Project Method*, escrito precisamente por él en 1918 y publicado gracias a la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia. En este documento él acuña el término “proyecto” por primera vez en el ámbito educativo y en este plantea la siguiente teoría: El aprendizaje se produce de mejor manera cuando es consecuencia de experiencias significativas, ya que esto le permite al estudiante ser copartícipe en la planificación, producción y comprensión de una experiencia (Kilpatrick, 1918).

2.2.1.3. Análisis conceptual

Tamayo (1999) define proyecto como el planteamiento de algo, en el cual se indican y justifican los conjuntos de acciones necesarias para alcanzar un objetivo determinado. Dentro de los parámetros de concepción, tiempo y recursos.

Bajo esta premisa es que se intenta orientar y definir la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. Cerda (2001), por ejemplo, establece que es “un método que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación hacia la autonomía y la interacción docente- estudiantes para la generación de conocimientos”. Vergara (2015) asegura además que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, Project-based learning) es una metodología docente basada en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, según Galeana (2007), es un método que busca solucionar un problema con base en un plan. La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, etc., y no la solución de problemas o la realización de actividades.

Carolina Ciro Aristizábal (2012) especifica que en el Aprendizaje Basado en Proyectos asimismo se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas (Challenge 2000; Multimedia Project, 1999), además implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un

trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo (Anderman & Midgley, 1998; Lumsden, 1994).

2.2.1.4. Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos está orientado hacia el desarrollo de un proyecto o plan teniendo en cuenta el enfoque de diseño de proyectos. Las actividades están orientadas a la planeación de la solución de un problema o situación planteada desde los intereses de los participantes; el trabajo generalmente se lleva a cabo en grupos; los estudiantes tienen mayor autonomía que en una clase tradicional y hacen uso de diferentes recursos (Suárez, 2014).

Gutiérrez & Zapata (2011) presentan una estructura para el desarrollo del trabajo por proyectos. Se debe precisar que estas fases no tienen que desarrollarse tal como las presentan y pueden ser adaptadas por el docente de acuerdo con las necesidades presentadas en el curso, la institución educativa o la comunidad.

- 1) Elección del tema: Discutir, reflexionar y definir los intereses tanto de los niños como del docente. Esto se logra a través de la observación, la verbalización o situaciones vividas por el grupo en general (Fandiño, 2001).
- 2) Identificación de los saberes previos y lo que se desea saber: en este momento se identifican cuáles son los objetivos específicos de proyecto. Se precisa la temática.
- 3) Comunicación de ideas previas y colectivización de intereses. Dentro de esta etapa se presenta un intercambio entre los diferentes puntos de vista, registrando las hipótesis sobre la temática de investigación.

- 4) Búsqueda de las fuentes documentales, de acuerdo a las premisas establecidas se inicia un proceso de indagación e investigación, en donde cada uno de los participantes asume los compromisos adquiridos para el desarrollo del proyecto.
- 5) Diseño debe ser participativo y contener los elementos básicos: estos propósitos contemplan de manera integral el ser, el saber y el saber hacer (Moreno, 2013), fuentes de información, técnicas de trabajo, tiempo de duración, recursos, seguimiento y control en función de los objetivos planteados.
- 6) Ejecución y materialización. Implica la puesta en acción de lo planeado, de manera flexible intentando respetar los cronogramas. Aquí se presentan todas las memorias del desarrollo del proyecto.
- 7) Evaluación, esta deben hacerla todos los implicados en el proceso, teniendo en cuenta los propósitos, tareas, logros, planeación y lecciones aprendidas. La evaluación debe ser vista desde el proyecto mismo y desde el aprendizaje realizado
- 8) Sistematización, esta implica reflexionar y escribir la experiencia, de manera que se puede presentar en forma intencionada, organizada y con perspectiva de avance para toda la comunidad.

Asimismo, Krajcik y Blumenfeld (2006) estipulan, en el marco para el ABPr de alta calidad, seis criterios que deben estar al menos mínimamente presentes en un proyecto para que se considere como tal. Y también determinan que la presencia de un criterioes solo el comienzo: cada criterio puede juzgarse a su vez en cuanto a la calidad de su implementación. Los proyectos que sean más

memorables y que tengan el mayor impacto en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes serán aquellos con la implementación de más alta calidad de cada criterio (Krajcik & Blumenfeld, 2006).

Estos seis criterios son, de acuerdo con HGPBL y Aonia (2018), los siguientes:

a) Desafío y logro intelectual. Los estudiantes aprenden en profundidad, piensan críticamente y persiguen la excelencia. Para completar un proyecto con éxito, los estudiantes deben aprender contenido académico, conceptos y habilidades importantes. También deben ser desafiados para producir el trabajo de la más alta calidad posible y guiados y apoyados mientras tratan de hacerlo.

b) Autenticidad. Los estudiantes trabajan en proyectos que son significativos y relevantes para su cultura, sus vidas y su futuro. Además, utilizan herramientas, las técnicas y la tecnología que se encuentran en su contexto. Puede tener un impacto en otras personas y comunidades, y debe conectarse con los intereses y las preocupaciones de los jóvenes.

c) Producto público. El trabajo de los alumnos se muestra públicamente, se discute y se critica. En un proyecto de alta calidad los estudiantes hacen público su trabajo compartiendo no solo con el maestro, sino también entre ellos, con expertos y otras personas más allá del aula. Este proceso público y la presentación final alientan a los estudiantes a mejorar la calidad de su trabajo y evidencia lo que saben y lo que pueden hacer.

d) Colaboración. Los estudiantes colaboran con otros estudiantes en persona o en línea y reciben orientación de expertos adultos. En ABP de alta calidad, parte del trabajo del proyecto debe realizarse en equipo, y esto no significa simplemente dividir las tareas del proyecto, completarlas individualmente y luego ponerlas en común, sin síntesis ni discusión.

e) Gestión de proyecto. Los estudiantes definen un proceso de gestión del proyecto que les permite trabajar en el mismo de forma efectiva del principio al final.

f) Reflexión. Los estudiantes reflexionan sobre su trabajo y su aprendizaje a lo largo del proyecto. En un proyecto de calidad, los estudiantes aprenden a evaluar la calidad de su trabajo, y piensan sobre cómo mejorarlo. Hacen pausas de forma regular -no solo al final del proyecto, sino durante el mismo- para pensar sobre lo que hacen y aprenden.

2.2.1.5. Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos

Lourdes Galeana de la O, en su investigación *El Aprendizaje Basado en Proyectos*, realiza un repaso de los principales beneficios reportados por algunos autores. Menciona que los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinsion et al, 1998). Asimismo, aumentan la motivación; se registra un aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997). De igual manera, se logra una integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Los

estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Reyes, 1998).

La misma autora continúa con el repaso de los beneficios del ABP y especifica que este desarrolla habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998). Menciona que esta metodología permite acrecentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997) y establecer relaciones de integración entre diferentes disciplinas.

La investigadora colombiana Nadia Leonor Suárez (2014) asegura que emplear esta estrategia como una herramienta que fortalezca los procesos formativos y cognitivos de los estudiantes trae beneficios trascendentales como: prepara a los estudiantes para puestos de trabajo, debido a que fortalecen habilidades en la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, el desarrollo de proyectos; aumenta la motivación de los participantes del proyecto; se crea una conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad; brinda oportunidades de colaboración para construir conocimiento; aumenta las habilidades comunicativas

y sociales; permite desarrollar habilidades para la solución de situaciones problema; permite la interdisciplinariedad de las áreas, entre otros.

2.2.2. Texto expositivo

2.2.2.1. Definición conceptual

El texto expositivo es un texto que informa y explica sobre un tema concreto de la realidad de forma objetiva, clara y ordenada (López Ballena, 2017). “Es el tipo de texto en el que la información se presenta como conceptos compuestos o concepciones mentales, o elementos, los cuales pueden ser analizados” (Pantigoso, Valverde y Vereau, 2009, p.31).

Todo texto expositivo es aquel que tiene como objetivo explicar o informar ampliamente sobre un tema o asunto al lector sin incluir opiniones o sentimientos del autor. Cortez y García (2010) aseguran que el principal objetivo de este tipo de texto es informar. Para ello utiliza estrategias de organización, de ampliación, de conocimientos, incluyendo cambios aclaratorios, explicaciones y claves explícitas como títulos, subtítulos, etc., usa el lenguaje en su función referencial (denotativa).

Álvarez y Ramírez (2010) afirman que el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular.

Para Aguirre y Angulo, la función principal de los textos expositivos es la de “ofrecer al lector información y explicación sobre teorías, conceptos, predicciones, descubrimientos, acontecimientos, personajes, hechos, generalizaciones y conclusiones, incluye, además, elementos narrativos para ilustrar la prosa a fin de hacerla más interesante y de fácil comprensión” (2002, p. 156).

En general, de acuerdo con Díaz Blanca (2004), se caracteriza por presentar el desarrollo objetivo de un tema y por variar su estructuración según la naturaleza, el tema y el autor del texto. Para ello se requiere suficiente manejo de contenido, planificación adecuada y definición de estilo.

Díaz Blanca (2004) plantea que todo texto expositivo se caracteriza por el desarrollo objetivo de un tema y por la variación estructural según el contenido, la audiencia, los fines comunicativos, el grado de formalidad, entre otros. Slater y Graves (1990) mencionan que este tipo de texto cumple con ciertas características: ofrece una serie de datos (teorías, predicciones, personajes, hechos), que se deben completar con comentarios que los clasifiquen; conjuga las informaciones básicas (eje central) con las explicaciones que complementan el contenido y conducen a elucidar causas y procedimientos; y contiene “claves explícitas” (como introducciones, títulos, subtítulos, negrillas, resúmenes), que permiten identificar y comprender la información.

2.2.2.2. Niveles del texto expositivo

El texto expositivo, de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), se estructura según tres niveles textuales que son el microestructural, el macroestructural y el superestructural, los cuales aportan para la comprensión del mismo.

Nivel microestructural

Este nivel se entiende como la organización secuencial de las oraciones en el texto. Para descubrir el nivel microestructural, se utilizan diferentes recursos textuales. A ellos se acude para relacionar las ideas dentro de un párrafo. Entre estos recursos textuales, encontramos las marcas textuales, las relaciones léxicas y las generalizaciones como unos de los recursos más usados en los textos expositivos.

Al hablar de marcas textuales, se hace referencia a palabras que de alguna manera reemplazan a otras palabras o ideas y sirven de “pista” dentro del texto; también pueden ser signos de puntuación o expresiones. Las relaciones léxicas son las relaciones que pueden haber entre los términos de un texto, es decir, una palabra está asociada con otra porque “es una repetición directa de ella, o es en algún sentido sinónimo” (Martínez, 2002, citada por Solís). Y la generalización consiste en la utilización de metáforas y sustantivos para generalizar la referencia y así hacer una variación elegante a un término.

Nivel macroestructural

De acuerdo con Iglesias Hernández (2016), esta se debe evidenciar con la representación global del contenido del texto, es decir, esta se refleja en lo que

queda en la mente del lector, lo que él recuerda; se garantiza de acuerdo con la coherencia que exista en la información presentada. Se da en el reconocimiento de las ideas principales, en el desarrollo de estrategias para su identificación y diferenciación de las ideas secundarias (Martínez, 1999); entendiendo la idea principal como la frase tópica del texto (Williams, Taylor y Ganger, 1981, citados por Vidal Abarca, 1990)

En este nivel, se encuentran inmersas una serie de operaciones mentales llamadas macrorreglas, que hacen que la información sea más general cuando llegue al lector. Estas macrorreglas se definen como “estrategias utilizadas para identificar la macroestructura del texto” (Van Dijk y Kintsch, 1983), y entre ellas se encuentran la omisión, la selección, la generalización y la construcción.

Nivel superestructural

En este nivel, basándonos en Iglesias Hernández (2016), se busca la identificación de tipos de esquemas abstractos que permiten reconocer la forma del texto a partir de las marcas discursivas que ayudan a articular las ideas del mismo. Dentro de los textos expositivos, existe una organización interna que, de acuerdo con Álvarez (2001), gira en torno a tres grandes ejes de desarrollo temático:

a) Introducción: trata de presentar el tema del que versa el texto, sus antecedentes y contexto. Se trataría de contestar a las preguntas ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?

b) Desarrollo: presenta la explicación del tema y los subtemas hasta su finalización. Se trata de una fase de resolución: “porque...”, “es...”, “está compuesto de...”

c) Conclusión: cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. Se trata de la fase de evaluación: “así pues”, “como conclusión”, etc.

2.2.3. Producción de textos

El ser humano, desde siempre, ha tenido la necesidad de encontrar diferentes formas de comunicación, entre ellas la escritura. Esta, según Stubbs (1980) y Kress (1982), citado en Calsamiglia (2004), es la conservación de la memoria de los acontecimientos. En ese mismo sentido se refiere Jiménez (2003) cuando afirma que: “La escritura es una capacidad puramente humana en la que los acontecimientos se pueden fijar a través del tiempo por medio de las palabras.

Cassany (1999) expresa también que escribir faculta a quienes escriben a aprender sobre sí mismos y sobre el mundo y comunicar sus pensamientos a otros. Madrid (2015), en su tesis titulada *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, 2013*, menciona que “el dominio del código escrito se convierte en un poderoso medio de adquisición de conocimiento. Este dominio se adquiere por vía educativa y es la escuela la asignada históricamente como institución formal a enseñar a leer y escribir, dos conceptos que van de la mano y que constituyen la lengua”.

Martín y Peña (2017) aseguran que la producción escrita es una forma de cómo concebir nuestra realidad, para establecer no solamente un acto comunicativo desde diversos tipos textuales, sino de comprender la importancia de la escritura para argumentar y sostener ideas.

Pérez (2005, p. 27) sostiene, por su parte, que “se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Implica centrar la atención en el proceso, más que en el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso”. Asimismo manifiesta que:

Es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, etc. que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente. No debemos perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido. Este es un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que Vygotsky llama ‘zona de desarrollo próximo’, es decir, donde el niño no puede desarrollar un aprendizaje autónomamente, pues requiere apoyo del docente. (p. 27).

Monné (1998), citado por Aterrosi (2004), manifiesta que “se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que se involucran”. Asimismo asegura que se trata de una capacidad “que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas”. (Monné, p. 155)

Cassany (1994), citado también por Aterrosi (2004), señala que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. Esta capacidad implica, por otra parte un conjunto de microhabilidades de tipo psicomotriz (caligrafía, presentación del texto...), y cognitivo (estrategias de planificación, redacción y revisión) y, por otra parte uno o más conocimientos que afectan la lengua (puntuación, ortografía, morfosintaxis, léxico...) y las propiedades de elaboración del texto (adecuación, coherencia y cohesión).

Sin embargo, diversas pruebas e investigaciones sostienen que el ejercicio de escribir se ha convertido en una tarea difícil para muchos estudiantes. Y es ante ello que aparecen autores como Rodríguez Paz (1998), quien sostiene que la expresión escrita “es la destreza más ingrata de las cuatro –hablar, escuchar, leer y escribir- que se desarrollan en la clase de lengua. Esta ingratitud es debida a la laboriosidad que conlleva en sí la actividad de escribir y a la lentitud con la que el estudiantes experimenta su progreso a lo largo del curso” (p. 441).

A esta idea se une además las de Martos Eliche (1994), quien señala que es un hecho que la comprensión, y aún más la producción escrita, se hayan ido marginando e incluso desechando en la enseñanza de la lengua; y la de Lacámara (1998), que afirma que “en el caso de la explotación de textos en clase, con otros objetivos pedagógicos, los textos suelen ser únicamente pretexto para cualquier tarea o ejercicio de gramática formal (o de la frase), de comentario literario o de paráfrasis, evacuándose así el trabajo más específicamente textual” (p. 178).

2.2.3.1. Etapas de la producción textual

Como se ha venido reiterando, la producción de un texto comprende el desarrollo de actividades previas y posteriores a la misma. De modo general, podemos decir que la producción de textos comprende tres etapas o procesos que suceden en forma cíclica: planificación, textualización y revisión (Flower & Hayes 1996, citados por Díaz & Hernández, 2010).

Planificación

La primera etapa, planificación del escrito, es la representación abstracta, pero detallada del texto que queremos escribir; el plan de escritura o plan jerarquizado de metas y submetas del producto escrito que queremos lograr. Corresponde a la formulación de objetivos, generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias propias de la planificación del texto (Bojacá & Pinilla, 1996).

Montolío (2002) asimismo concibe la planificación (o preescritura) como un acto de reflexión que ocurre antes de que el individuo proceda a escribir el texto y que muchas veces es omitida por los llamados escritores novatos o inexpertos al estimarla innecesaria, debido a la tendencia generalizada y extendida según la cual los escritos se redactan casi en una sola sentada y de una sola vez.

Textualización

Esta segunda etapa hace referencia a la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Cassany (1999) menciona

al respecto que se centra en la elaboración de productos lingüísticos a partir de representaciones internas. Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, situación que implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso (Bojacá & Pinilla, 1996).

En esta etapa se denota la progresión y la conservación de la información a lo largo del texto: segmentación, anáforas, tiempos verbales, nexos, etc. A través de explicaciones, proposiciones, códigos visuales; decisiones en cuanto a ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos, etc. En concreto, se trata de transformar los planes e ideas surgidas durante el proceso de revisión en una secuencia lineal de prosa (Bronckart 1985 citados por Cassany, 1999). Lo que implica que, como los subprocesos no se efectúan uno tras otro, a lo largo del proceso podemos revisar y mejorar la propuesta inicial.

Revisión

Finalmente, la revisión es considerado el proceso más importante de la composición y se caracteriza por la relectura del texto durante su producción o cuando ha finalizado. Está orientado a mejorar el producto desde el borrador o borradores que se han producido en el momento de la textualización. El objetivo fundamental de esas lecturas y relecturas consiste en detectar, en caso de que se presenten inconsistencias, cuál es la razón de las mismas y, elegir una posible alternativa que permita la solución del problema (Martín & Peña, 2017). La revisión, señala Cassany (1999), es una fase que se caracteriza por la presencia de

procesos cognitivos que van desde la producción textual hasta la evaluación tanto del producto como del proceso desarrollado.

Asimismo, Sánchez (2002) reconoce en la etapa de la revisión una gran importancia: esta facilita detectar errores de todo tipo y posibilita centrar la mirada en la forma y en la estructura del texto, además del contenido. Él resume ello en el “hábito de someter a examen la propia escritura” (p.6).

CAPÍTULO III

SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

3.2. Hipótesis específicas

1. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.
2. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.
3. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de la institución educativa privada.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se considera para este proyecto, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), es como se presenta:

- Según el método de contrastación de las hipótesis, el estudio es preexperimental.
- Según el método de estudio de las variables, la investigación es cuantitativa, porque se estará midiendo y cuantificando los cambios que se operen en la variable dependiente.
- Según el enfoque de trabajo es cuantitativo con variables numéricas en una modalidad de pre-post prueba.

4.2. Diseño de la investigación

La investigación asume un diseño preexperimental de preprueba y posprueba. El investigador aplicará a un grupo de 45 estudiantes una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se

le aplica una prueba posterior al estímulo para entender el nivel de influencia de la metodología aplicada. Este diseño presenta el siguiente diagrama:

GE	0 ₁	X	0 ₂
----	----------------	---	----------------

GE: Grupo experimental

0₁: Prueba de entrada (GE)

X: Aplicación del método de Aprendizaje Basado en Proyectos

0₂: Prueba de salida (GE)

4.3 Población y muestra

La población estará conformada por un total de 45 estudiantes de una institución educativa privada que cursan el 1ro de secundaria.

La muestra será de tipo censal y estará conformada por la totalidad de la población. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

4.4. Definición y operacionalización de las variables

Variable independiente: Aprendizaje Basado en Proyectos

Es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Gómez & Santos, 2012). Como metodología, el ABP permite transferir conocimientos a escenarios de la vida real que estén relacionados con la formación del estudiante, convirtiéndolo en un sujeto activo, gestor de su aprendizaje. El estudiante aprenderá a través de la experiencia, despertando el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, al desarrollar el proyecto sobre una

problemática real, de tal manera que adquiriera las capacidades y habilidades inherentes a su formación profesional (Jerez, 2015; Rekalde & García, 2015; Arroyo, 2012; Fernández A., 2006).

Tabla 1

Programa Aprendizaje Basado en Proyectos

Definición operacional	Etapas	Actividades
El ABP es un método que está centrado en el estudiante, tiene un inicio, desarrollo y final definidos (para esta investigación se han planteado para todo ello 26 sesiones presenciales, más 2 sesiones adicionales para la aplicación de la prueba de entra y salida respectivamente). Con esta metodología existe un contenido significativo, se analizan problemas del mundo real, la investigación es de primera mano, los objetivos están vinculados directamente con el PEI y el currículo nacional, el resultado es un producto tangible que se puede compartir, y existen oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante.	Inicio	Definir características del proyecto, entender los principios del trabajo, analizar el problema a investigar
	Primeras actividades	Identificar los objetivos de aprendizaje, identificar información y zonas de recopilación de datos, realizar un esquema del proyecto, estrategias para enfrentar el problema, especificar el plan de trabajo.
	Desarrollo del proyecto	Recopilar información necesaria, analizar la información, reajustar la definición del proyecto, realizar autoevaluación continua.
	Conclusiones desde la perspectiva del alumnado	Revisión final, presentar el producto, cierre del proyecto, discusión crítica.
	Conclusiones desde la perspectiva del profesor	Discusión, exposición y evaluación general del proyecto en la clase, realizar un registro de valoraciones finales, reflexionar sobre el proyecto.

Variable dependiente: producción de textos expositivos

Este tipo de textos formula, desarrolla y explica una o más ideas con un propósito netamente informativo. Troyka (1999) lo llama informativo, porque informa y en el cumplimiento de esa función incluye informe de observaciones, ideas, sucesos y estadísticas. Asimismo, Reyes (2006, p.219) señala que los textos expositivos describen, explican y organizan nuestros conocimientos sobre el mundo, por oposición a los narrativos, que reflejan las reacciones subjetivas del narrador y de sus personajes ante el mundo. Los textos expositivos intentan ser objetivos y tienen por función transmitir información. Todo texto expositivo es aquel que tiene como objetivo explicar o informar ampliamente sobre un tema o asunto al lector sin incluir opiniones o sentimientos del autor.

Tabla 2

Operacional de producción de textos expositivos

Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
La producción de textos comprende tres etapas o procesos que suceden en forma cíclica: planificación, textualización y revisión (Flower & Hayes 1996, citados por Díaz & Hernández, 2010). Y en el caso de los textos expositivos, de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), se debe tomar en cuenta que se estructuran en tres niveles textuales que son el microestructural, el	Planificación	Hoja borrador: proceso de composición, adecuación, registro	1	Malo (0 – 10)
		Esquema de redacción	14, 15, 16	Correcto (1) Incorrecto (0)
	Textualización	Nivel microestructural: adecuación gramatical, léxico, ortografía	2, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Regular (11 – 15)
		Nivel macroestructural: coherencia textual, cohesión textual	3, 4, 5, 12, 13	Bueno (16 – 20)
		Nivel		

macroestructural y el superestructural.	superestructural: Inicio, desarrollo, conclusión	1, 3, 15,16
Revisión	Observación y análisis de los niveles microestructural, macroestructural y superestructural	

4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se aplicará una prueba pre y otra post, antes y después de la aplicación de la metodología, respectivamente. Esta prueba es una Lista de cotejo para la evaluación de la producción de textos expositivos (ver Anexo 5).

La Secretaría de Educación Pública de México (2012) establece que la lista de cotejo se organiza en una tabla en la que se consideran aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización. De igual manera, el Ministerio de Trabajo y Previsión Social de Chile establece que la lista de cotejo es un instrumento estructurado que registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones.

En el caso de la Lista de cotejo para la evaluación de la producción de textos expositivos, instrumento que era conocido por los profesores, los padres de familia y los estudiantes que formaron parte del proyecto, se tomó en consideración 16 ítems que tenían una valoración numérica que representaba el nivel de ejecución de estos o cómo eran desarrollados en las tres dimensiones en las que se estructuró la producción de textos expositivos para esta investigación.

Estos puntos se detallaron en el Manual para leer la lista de cotejo (ver Anexo 3), al que también tuvieron acceso cada uno de los participantes de este proyecto.

Cada ítem se distribuye de acuerdo con las tres dimensiones para la producción de textos propuestas por Flower y Hayes (1996): planificación, textualización y revisión. Internamente, algunos de estos mismos ítems representan indicadores vinculados de manera directa con los niveles de la producción de textos planteados por Van Dijk (1983): microestructura, macroestructura y superestructura (ver Anexo 4). Todo ello es la base del análisis de una de las variables de esta investigación.

4.5.1. Validez

Para la validez respectiva, se realizó una prueba piloto a un grupo de 15 estudiantes que cumplen con las mismas características de la muestra con la que se trabajará el proyecto. La aplicación de esta prueba no trajo algún inconveniente y su condición fue la de normal.

Luego de ello, se solicitó que un grupo de cinco expertos puedan emitir su juicio a partir del mismo instrumento. Se les presentó la matriz de operacionalización de variable y el certificado de validez para la adaptación de los instrumentos, el cual poseía las dimensiones de claridad, pertinencia y relevancia.

Con base en el puntaje establecido por cada experto, se sistematizaron los datos a partir del coeficiente V de Aiken, que permite cuantificar la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N

jueces. Este coeficiente combina la facilidad del cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Escurra, 1988).

Se arrojaron los siguientes resultados: a la dimensión Planificación se le otorga un valor de 0,93; a la dimensión de Textualización se le halló un valor de 0,95; y a la dimensión de Revisión, 1; el total de la validez del instrumento es de 0,96. Con esto se puede asegurar que este instrumento es válido ya que mide lo que debe medir en esta investigación.

4.5.2. Confiabilidad

Para este rubro, se trabajó con el coeficiente de correlación Kappa de Cohen. “En términos simples, el coeficiente kappa (κ) corresponde a la proporción de concordancias observadas sobre el total de observaciones, habiendo excluido las concordancias atribuibles al azar” (Cerdea y Villarroel, 2008).

El resultado que arrojó este coeficiente es de ,305 que determina que el instrumento es aceptable (0,21 – 0,40). Esta aceptabilidad se debe además a que la muestra es menor a 50. Asimismo, el valor de este coeficiente es directamente proporcional con el tamaño de la muestra.

4.6. Consideraciones éticas

El proyecto de tesis fue aprobado por el Comité de Ética antes de su aplicación. A los participantes, estudiantes de 1ro de secundaria del colegio Weberbauer, en Surco, se les informó mediante un documento y dentro del aula las características del proceso de investigación en el que participarían, y los beneficios que

obtendrían por su participación: en primer lugar, la influencia de una metodología distinta en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso en la producción de textos expositivos; el manejo de información a partir de trabajos en equipo y las salidas de estudio; y la posibilidad de aprender a diseñar un proyecto. Para ello, firmaron un Asentimiento Informado, y sus padres harán lo mismo mediante un Consentimiento Informado.

Se realizó la tabulación de datos, codificando a los estudiantes para mantener la confidencialidad y la reserva de los nombres (anonimato). Con el fin de mantener la imparcialidad, la ética y la no maleficiencia en el manejo de los datos, la calificación del pre y post la realizó directamente el docente encargado de la investigación.

Asimismo, es preciso mencionar que este trabajo permite que se tenga claridad sobre cuán beneficiosa es la aplicación de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo académico de estudiantes de una institución privada de Lima, en este caso dirigido hacia la redacción de textos expositivos, y cómo ello puede replicarse en otros colegios de la capital y del país.

4.7. Plan de análisis

Para el análisis de los datos de la aplicación de los instrumentos de investigación, se procederá a su crítica, codificación, tabulación, se les aplicará las técnicas estadísticas de distribución de frecuencias en porcentajes para las variables. Por último, mediante la presentación de los resultados en tablas para su posterior análisis cuantitativo.

Se aplicó la encuesta: realizada a un grupo piloto. Luego, se tabuló los datos en una matriz de resultados, los cuales fueron introducidos al programa SPSS 24. Asimismo, se determinó la validez del instrumento por juicio de expertos con grado de magister o doctor el cual se promedió los resultados de los puntajes obtenidos.

Seguidamente antes de aplicar las técnicas estadísticas pertinentes a las variables de estudio se determinó si las variables eran no paramétricas.

Por último, siendo que las variables fueron medidas de manera cuantitativa, y hallándose una distribución muestral de las variables, así como también determinando la no homogeneidad de las varianzas, se aplicó la técnica estadística de Wilcoxon para la prueba de hipótesis.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Resultados

5.1.1 Análisis descriptivo

5.1.1.1. Resultados del pretest

Las siguientes tablas y los siguientes resultados estadísticos se relacionan directamente con los datos obtenidos en la aplicación del pretest, tanto para las dimensiones planificación, textualización y revisión.

5.1.1.1.1. Dimensión: planificación

Tabla 3

Escribe el borrador

	Frecuencia	Porcentaje
Un esquema de ideas y/o organizador gráfico	2	4,4
Un listado de ideas sueltas	14	31,1
Una primera versión de su texto	20	44,4
No escribe el borrador (página en blanco, palabras sueltas, dibujos, etc.)	9	20,0
Total	45	100,0

La tabla 3 muestra que el 4.4% de los alumnos escribe un esquema de ideas y organizador gráfico, el 31,1% escribe un listado de ideas sueltas, el 44.4% escribe una primera versión de su texto y el 20% de ellos no escribe borrador.

5.1.1.1.2. Dimensión: textualización

Tabla 4

El texto definitivo se refiere al tema solicitado

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante haya escrito un texto que se relacione con el tema propuesto	44	97,8
Si el texto no alude al tema propuesto en general	1	2,2
Total	45	100,0

La tabla 4 nos demuestra que, en relación con el vínculo de texto definitivo con el tema solicitado, un 97,8% de estudiantes han escrito textos que se relacionan directamente con el tema propuesto, y solo un 2,2 % no aluden al tema propuesto en general.

Tabla 5

El texto corresponde al tipo textual solicitado

	Frecuencia	Porcentaje
Expositivo	44	97,8
Ensayo libre o artículo light o de opinión, descriptivo enumerativo u otro tipo textual que no sea un expositivo.	1	2,2
Total	45	100,0

En relación con el tipo textual solicitado al momento de redactar, la tabla 5 nos confirma que el 97,8% de los estudiantes redactaron un texto expositivo, y que un 2,2% escribieron un ensayo libre, o un artículo light o de opinión, un texto descriptivo enumerativo u otro tipo textual que no es expositivo.

Tabla 6

Escribe una introducción en el que se explicita el tema

	Frecuencia	Porcentaje
Introducción que explicita el tema y/o subtemas	17	37,8
Introducción que presenta ideas motivadoras para llamar la atención pero no anuncia el tema o subtemas	24	53,3
No presenta introducción	4	8,9
Total	45	100,0

En la tabla 6, se observa que un 37,8% de estudiantes pudo realizar una introducción que explicita el tema y/o subtemas, un 53,3% desarrolló una introducción que presenta ideas motivadoras para llamar la atención pero no anuncia el tema o subtemas, y un 8,9% no presenta la introducción correspondiente para este tipo de texto.

Tabla 7

Escribe una conclusión

	Frecuencia	Porcentaje
Resume parcial o totalmente las ideas planteadas	7	15,6
Plantea algún tipo de recomendaciones pero no un resumen parcial o total	7	15,6
Escribe una valoración o comentario general o repite o se parece a una introducción	17	37,8
No presenta conclusión	14	31,1
Total	45	100,0

En relación con la redacción de una conclusión, la tabla 7 muestra que el 15,6% de estudiantes resume parcial o totalmente las ideas planteadas, otro 15,6% plantea algún tipo de recomendaciones pero no un resumen total o parcial de las ideas propuestas, un 37,8% Escribe una valoración o comentario general o repite o se parece a una introducción y un 31,1% no escribe una conclusión.

Tabla 8

Excluye digresiones (mantiene el tema)

	Frecuencia	Porcentaje
Mantiene el tema y no se desvía	33	73,3
Se ha desviado del tema y ha presentado información con el tema solicitado	12	26,7
Total	45	100,0

La tabla 8 muestra que el 73,3% de los estudiantes, en la etapa de textualización, mantiene el tema o no se desvía y que un 26,7% se ha desviado del tema y ha presentado información sin conexión con el tema solicitado.

Tabla 9

Evita errores en la distribución de la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos.

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando se haya agrupado en una parte del texto todas las ideas de un subtema; por otro, otras ideas en otro subtema	6	13,3
Si el estudiante no agrupa las ideas con el subtema que le corresponde o las repite en otro subtema	39	86,7
Total	45	100,0

La tabla 9 evidencia que el 13,3% de estudiantes ha agrupado en una parte del texto (por ejemplo, en un párrafo), por un lado, todas las ideas de un subtema; y, por otro, todo lo relacionado a otras ideas en otro subtema, y así sucesivamente. Asimismo, nos muestra que el 86,7% restante no ha agrupado las ideas con el subtema que le corresponde o las repite en otro subtema.

Tabla 10

Emplea conectores adecuadamente

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando se relaciona adecuadamente párrafos por medio de conectores o marcas de cohesión, siempre que sea necesario	7	15,6
Cuando el estudiante presenta problemas de conexión entre oraciones o párrafos	38	84,4
Total	45	100,0

En la tabla 10, se confirma que el 15,6% de estudiantes relaciona adecuadamente párrafos por medio de conectores o marcas de cohesión, siempre que sea necesario. Un 84,4% presenta problemas de conexión entre oraciones o párrafos.

Tabla 11

Presenta un uso adecuado del punto seguido

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante presenta como máximo un error en el uso del punto seguido	21	46,7
Cuando el estudiante presenta dos o más errores en el uso del punto seguido	24	53,3
Total	45	100,0

La tabla 11, relacionada directamente con el uso adecuado del punto seguido en la redacción, muestra que un 46,7% de los estudiantes presenta como máximo un error en el uso de este signo de puntuación y que un 53,3% presenta dos o más errores en el mismo campo.

Tabla 12

Presenta un uso adecuado del punto y aparte

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante presenta un texto con dos o más párrafos si es necesario	42	93,3
Cuando el estudiante presenta un texto sin párrafos, a pesar de que era necesario contar con dos o más párrafos	3	6,7
Total	45	100,0

La tabla 12, vinculada con el uso adecuado del punto y aparte en la redacción y, por consiguiente, la división en párrafos, muestra que un 93,3% de estudiantes presenta un texto con dos o más párrafos si es necesario y que un 6,7% presenta un texto sin párrafos, a pesar de que era necesario contar con dos o más de estos.

Tabla 13

Construye oraciones que no dificultan la comprensión del texto

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo un error de sintaxis que dificultan la comprensión fluida del texto	11	24,4
Cuando el estudiante tiene dos o más errores de sintaxis que interfieren en la comprensión fluida del texto	34	75,6
Total	45	100,0

La tabla 13 muestra que el 24,4% estudiantes de 1ro de secundaria presenta como máximo un error de sintaxis que dificulta la comprensión fluida del texto que redactan, y el 75,6% tiene dos o más errores de sintaxis que sí interfieren en la comprensión del texto.

Tabla 14

Uso adecuado de fuentes académicas para explicar

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante inserta una cita adecuada y pertinente a las ideas presentes en el texto	9	20,0
Cuando el estudiante no inserta la cita adecuada ni pertinente a las ideas presentes en el texto	36	80,0
Total	45	100,0

La tabla 14, que hace referencia al uso adecuado de fuentes académicas, constata que el 20% de estudiantes inserta una cita adecuada o un parafraseo pertinente a las ideas presentes en el texto y que un 80% no realiza ello de manera óptima.

Tabla 15

Presenta ejemplos o casos

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante incorpora casos o situaciones que ilustran y explican las ideas del texto a manera de ejemplos	38	84,4
Cuando el estudiante no introduce casos o situaciones que ilustren y explican las ideas del texto	7	15,6
Total	45	100,0

En la tabla 15 se observa que un 84,4% de estudiantes incorpora casos o situaciones que ilustran y explican las ideas del texto a manera de ejemplos; un 15,6% no cumple con ese indicador.

Tabla 16

Presenta un registro formal académico

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo un error de registro	41	91,1
Cuando el estudiante tiene dos o más errores de registro	4	8,9
Total	45	100,0

Ante el uso de un registro formal académico, la tabla 16 demuestra que el 91,1% de estudiantes presenta como máximo un error de registro y un 8,9% cuenta con dos o más errores.

5.1.1.1.3. Dimensión: revisión

Tabla 17

Emplea un vocabulario pertinente y preciso

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo un error en el uso del léxico apropiado	30	66,7
Cuando el estudiante tiene dos o más errores en el uso del léxico apropiado	15	33,3
Total	45	100,0

La tabla 17 evidencia que el 66,7% de los estudiantes de 1ro de secundaria presentan como máximo un error en el uso del léxico apropiado y que un 33,3% presenta dos o más errores en el mismo campo.

Tabla 18

Presenta errores de ortografía

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo dos errores ortográficos	3	6,7
Cuando el estudiante tiene tres o más errores ortográficos	42	93,3
Total	45	100,0

En la tabla 18, se especifica que el 6,7% de estudiantes de 1ro de secundaria tiene como máximo dos errores ortográficos en su redacción. Eso se contrasta con el 93,3% de estudiantes que presentan tres o más errores ortográficos en el mismo tipo de texto.

Tabla 19

Producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	18	40,0
Regular	24	53,3
Bueno	3	6,7
Total	45	100,0

A manera de resumen, esta tabla 19 especifica que, en general, en este pretest que evalúa el campo de la producción de textos expositivos, un 40% de

estudiantes presentó un nivel malo, un 53,3% tuvo un nivel regular y solo un 6,7% presentó un nivel bueno.

Tabla 20

Planificación de la producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	9	20,0
Regular	14	31,1
Bueno	22	48,9
Total	45	100,0

Esta tabla 20 resume, específicamente, el ámbito de la planificación en el campo de la producción de textos expositivos. En este pretest, se comprueba que un 20% de estudiantes presentó un nivel malo, un 31,1% tuvo un nivel regular y un 48,9% presentó un nivel bueno.

Tabla 21

Textualización de la producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	18	40,0
Regular	24	53,3
Bueno	3	6,7
Total	45	100,0

Esta tabla 21 resume, específicamente, el ámbito de la textualización en el campo de la producción de textos expositivos. En este pretest, se comprueba que un 40% de estudiantes presentó un nivel malo, un 53,3% tuvo un nivel regular y un 6,7% presentó un nivel bueno.

Tabla 22

Revisión de la producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	18	40,0
Regular	24	53,3
Bueno	3	6,7
Total	45	100,0

La tabla 22 resume, específicamente, el ámbito de la revisión en el campo de la producción de textos expositivos. En este pretest, se comprueba que un 40% de estudiantes presentó un nivel malo, un 53,3% tuvo un nivel regular y un 6,7% presentó un nivel bueno.

5.1.1.2. Resultados del postest

Las siguientes tablas y los siguientes resultados estadísticos se relacionan directamente con los datos obtenidos en la aplicación del postest, tanto para las dimensiones planificación, textualización y revisión.

5.1.1.2.1. Dimensión: planificación

Tabla 23

Escribe el borrador

	Frecuencia	Porcentaje
Un esquema de ideas u organizador gráfico	1	2,2
Un listado de ideas sueltas	15	33,3
Una primera versión de su texto	27	60,0
No escribe el borrador (página en blanco, palabras sueltas, dibujos, etc.)	2	4,4
Total	45	100,0

La tabla 23 muestra que el 2,2% de los alumnos escribe un esquema de ideas y organizador gráfico, el 33,3% escribe un listado de ideas sueltas, el 60% escribe una primera versión de su texto y el 4,4% de ellos no escribe borrador.

5.1.1.2.2. Dimensión: textualización

Tabla 24

El texto definitivo se refiere al tema solicitado

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante haya escrito un texto que se relacione con el tema propuesto	43	95,6
Si el texto no alude al tema propuesto en general	2	4,4
Total	45	100,0

La tabla 24 nos demuestra que, en relación con el vínculo del texto definitivo con el tema solicitado, un 95,6% de estudiantes han escrito textos que se relacionan directamente con el tema propuesto, y solo un 4,4 % no aluden al tema propuesto en general.

Tabla 25

El texto corresponde al tipo textual solicitado

	Frecuencia	Porcentaje
Expositivo	45	100,0

En relación con el tipo textual solicitado al momento de redactar, la tabla 25 nos confirma que el 100% de los estudiantes redactaron un texto expositivo.

Tabla 26

Escribe una introducción en el que se explicita el tema

	Frecuencia	Porcentaje
Introducción que explicita el tema y/o subtemas	15	33,3
Introducción que presenta ideas motivadoras para llamar la atención, pero no anuncia el tema o subtemas	29	64,4
No presenta introducción	1	2,2
Total	45	100,0

En la tabla 26, se observa que un 33,3% de estudiantes pudo realizar una introducción que explicita el tema y/o subtemas, un 64,4% desarrolló una introducción que presenta ideas motivadoras para llamar la atención pero no anuncia el tema o subtemas, y un 2,2% no presenta la introducción correspondiente para este tipo de texto.

Tabla 27

Escribe una conclusión

	Frecuencia	Porcentaje
Resume parcial o totalmente las ideas planteadas	10	22,2
Plantea algún tipo de recomendaciones, pero no un resumen parcial o total	15	33,3
Escribe una valoración o comentario general o repite o se parece a una introducción	10	22,2
No presenta conclusión	10	22,2
Total	45	100,0

En relación con la redacción de una conclusión, la tabla 27 muestra que el 22,2% de estudiantes resume parcial o totalmente las ideas planteadas, otro 33,3% plantea algún tipo de recomendaciones, pero no un resumen total o parcial de las ideas propuestas, un 22,2% escribe una valoración o comentario general o repite o se parece a una introducción y un 22,2% no escribe una conclusión.

Tabla 28

Excluye digresiones (mantiene el tema)

	Frecuencia	Porcentaje
Mantiene el tema y no se desvía	35	77,8
Se ha desviado del tema roto y ha presentado información sin conexión con el tema solicitado	10	22,2
Total	45	100,0

La tabla 28 muestra que el 77,8% de los estudiantes, en la etapa de textualización, mantiene el tema o no se desvía y que un 22,2% se ha desviado del tema y ha presentado información sin conexión con el tema solicitado.

Tabla 29

Evita errores en la distribución de la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos.

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando se haya agrupado en una parte del texto todas las ideas de un subtema; por otro, otras ideas en otro subtema	9	20,0
Si el estudiante no agrupa las ideas con el subtema que le corresponde o las repite en otro subtema	36	80,0
Total	45	100,0

La tabla 29 evidencia que el 20% de estudiantes ha agrupado en una parte del texto (por ejemplo, en un párrafo), por un lado, todas las ideas de un subtema; y, por otro, todo lo relacionado a otras ideas en otro subtema, y así sucesivamente. Asimismo, nos muestra que el 80% restante no ha agrupado las ideas con el subtema que le corresponde o las repite en otro subtema.

Tabla 30

Emplea conectores adecuadamente

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando se relaciona adecuadamente párrafos por medio de conectores o marcas de cohesión, siempre que sea necesario	13	28,9
Cuando el estudiante presenta problemas de conexión entre oraciones o párrafos	32	71,1
Total	45	100,0

En la tabla 30, se confirma que el 28,9% de estudiantes relaciona adecuadamente párrafos por medio de conectores o marcas de cohesión, siempre que sea necesario. Un 71,1% presenta problemas de conexión entre oraciones o párrafos.

Tabla 31

Presenta un uso adecuado del punto seguido

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante presenta como máximo un error en el uso del punto seguido	30	66,7
Cuando el estudiante presenta dos o más errores en el uso del punto seguido	15	33,3
Total	45	100,0

La tabla 31, relacionada directamente con el uso adecuado del punto seguido en la redacción, muestra que un 66,7% de los estudiantes presenta como máximo un error en el uso de este signo de puntuación y que un 33,3% presenta dos o más errores en el mismo campo.

Tabla 32

Presenta un uso adecuado del punto y aparte

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante presenta un texto con dos o más párrafos si es necesario	41	91,1
Cuando el estudiante presenta un texto sin párrafos, a pesar de que era necesario contar con dos o más párrafos	4	8,9
Total	45	100,0

La tabla 32, vinculada con el uso adecuado del punto y aparte en la redacción y, por consiguiente, la división en párrafos, muestra que un 91,1% de estudiantes presenta un texto con dos o más párrafos si es necesario y que un 8,9% presenta un texto sin párrafos, a pesar de que era necesario contar con dos o más de estos.

Tabla 33

Construye oraciones que no dificultan la comprensión del texto

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo un error de sintaxis que dificultan la comprensión fluida del texto	14	31,1
Cuando el estudiante tiene dos o más errores de sintaxis que interfieren en la comprensión fluida del texto	31	68,9
Total	45	100,0

La tabla 33 señala que el 31,1% estudiantes de 1ro de secundaria presenta como máximo un error de sintaxis que dificulta la comprensión fluida del texto que redactan, y el 68,9% tiene dos o más errores de sintaxis que sí interfieren en la comprensión del texto.

Tabla 34

Uso adecuado de fuentes académicas para explicar

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante inserta una cita adecuada y pertinente a las ideas presentes en el texto	11	24,4
Cuando el estudiante no inserta la cita adecuada ni pertinente a las ideas presentes en el texto	34	75,6
Total	45	100,0

La tabla 34, que hace referencia al uso adecuado de fuentes académicas, constata que el 24,4% de estudiantes inserta una cita adecuada o un parafraseo pertinente a las ideas presentes en el texto y que un 75,6% no realiza ello de manera óptima.

Tabla 35

Presenta ejemplos o casos

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante incorpora casos o situaciones que ilustran y explican las ideas del texto a manera de ejemplos	39	86,7
Cuando el estudiante no introduce casaos o situaciones que ilustren y explican las ideas del texto	6	13,3
Total	45	100,0

En la tabla 35 se observa que un 86,7% de estudiantes incorpora casos o situaciones que ilustran y explican las ideas del texto a manera de ejemplos; un 13,3% no cumple con ese indicador.

Tabla 36

Presenta un registro formal académico

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo un error de registro	40	88,9
Cuando el estudiante tiene dos o más errores de registro	5	11,1
Total	45	100,0

Ante el uso de un registro formal académico, la tabla 36 demuestra que el 88,9% de estudiantes presenta como máximo un error de registro y un 11,1% cuenta con dos o más errores.

5.1.1.2.3. Dimensión: revisión

Tabla 37

Emplea un vocabulario pertinente y preciso

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo un error en el uso del léxico apropiado	26	57,8
Cuando el estudiante tiene dos o más errores en el uso del léxico apropiado	19	42,2
Total	45	100,0

La tabla 37 evidencia que el 57,8% de los estudiantes de 1ro de secundaria presentan como máximo un error en el uso del léxico apropiado y que un 42,2% presenta dos o más errores en el mismo campo.

Tabla 38

Presenta errores de ortografía

	Frecuencia	Porcentaje
Cuando el estudiante tiene como máximo dos errores ortográficos	6	13,3
Cuando el estudiante tiene tres o más errores ortográficos	39	86,7
Total	45	100,0

En la tabla 38, se especifica que el 13,3% de estudiantes de 1ro de secundaria tiene como máximo dos errores ortográficos en su redacción. En contraste, el 86,7% de estudiantes presentan tres o más errores ortográficos en el mismo tipo de texto.

Tabla 39

Producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	7	15,6
Regular	19	42,2
Bueno	19	42,2
Total	45	100,0

A manera de resumen, esta tabla 39 especifica que, en general, en este postest que evalúa el campo de la producción de textos expositivos, un 15,6% de estudiantes presentó un nivel malo, un 42,2% tuvo un nivel regular y un 42,2% presentó un nivel bueno.

Tabla 40

Planificación de la producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	3	6,7
Regular	7	15,5
Bueno	35	77,8
Total	45	100,0

Esta tabla 40 resume, específicamente, el ámbito de la planificación en el campo de la producción de textos expositivos. En este postest, se comprueba que un 6,7% de estudiantes presentó un nivel malo, un 15,5% tuvo un nivel regular y un 77,8% presentó un nivel bueno.

Tabla 41

Textualización de la producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	7	15,6
Regular	19	42,2
Bueno	19	42,2
Total	45	100,0

Esta tabla 41 resume, específicamente, el ámbito de la textualización en el campo de la producción de textos expositivos. En este postest, se comprueba que un 15,6% de estudiantes presentó un nivel malo, un 42,2% tuvo un nivel regular y un 42,2% presentó un nivel bueno.

Tabla 42

Revisión de la producción de textos expositivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Malo	10	22,2
Regular	15	33,3
Bueno	20	44,4
Total	45	100,0

La tabla 42 resume, específicamente, el ámbito de la revisión en el campo de la producción de textos expositivos. En este postest, se comprueba que un 22,2% de estudiantes presentó un nivel malo, un 33,3% tuvo un nivel regular y un 44,4% presentó un nivel bueno.

Pruebas de hipótesis

Hipótesis general

H₁ El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Tabla 43

Pruebas de normalidad producción de textos expositivos

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Producción de textos expositivos- Pre test	,751	45	,000
Producción de textos expositivos - Postest	,785	45	,000

La tabla 43 muestra que para analizar la distribución de los datos se realizó la prueba de Shapiro-Wilk debido a que la cantidad de datos es inferior a 50. El pretest y el postest presentan una distribución no normal. Por lo tanto, se trabajará con la prueba de Wilcoxon.

Tabla 44

Estadísticos de prueba de producción de textos expositivos

Estadísticos de prueba ^a	
	Producción de textos expositivos - Postest - Producción de textos expositivos- Pretest
Z	-4,292 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

La tabla 44 señala que el valor del Sig. (bilateral) es menor a 0.05. Existe diferencia significativa entre el pretest y el posttest la sobre producción de textos expositivo. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H₁ El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Tabla 45

Pruebas de normalidad etapa de planificación de la producción de textos expositivos

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Planificación de la producción de textos expositivos – Pretest	,762	45	,000
Planificación de la producción de textos expositivos – Posttest	,654	45	,000

La tabla 45 muestra que para analizar la distribución de los datos se realizó la prueba de Shapiro-Wilk debido a que la cantidad de datos es inferior a 50. El

pretest y el posttest presentan una distribución no normal. Por lo tanto, se trabajará con la prueba de Wilcoxon.

Tabla 46

Estadísticos de prueba etapa de planificación de la producción de textos expositivos

	Planificación de la producción de textos expositivos - Posttest - Planificación de la producción de textos expositivos - Pretest
Z	-2,951 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,003

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

La tabla 46 precisa que el valor del Sig. (bilateral) es menor a 0.05. Existe diferencia significativa entre el pretest y el posttest la sobre la planificación de la producción de textos expositivo. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Hipótesis específica 2

H₁ El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Tabla 47

Estadísticos de prueba etapa de textualización de la producción de textos expositivos

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Textualización de la producción de textos expositivos - Pre test	,751	45	,000
Textualización de la producción de textos expositivos - Post test	,785	45	,000

Para analizar la distribución de los datos se realizó la prueba de Shapiro-Wilk debido a que la cantidad de datos es inferior a 50. El pretest y el postest presentan una distribución no normal, como lo muestra la tabla 47. Por lo tanto, se trabajará con la prueba de Wilcoxon.

Tabla 48

Pruebas de normalidad etapa de textualización de la producción de textos expositivos

Estadísticos de prueba ^a	
	Textualización de la producción de textos expositivos - Postest - Textualización de la producción de textos expositivos - Pretest
Z	-4,421 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

La tabla 48 nos muestra que el valor del Sig. (bilateral) es menor a 0.05. Existe diferencia significativa entre el pretest y el posttest la sobre la textualización de la producción de textos expositivos. Por lo tanto, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Hipótesis específica 3

H₁ El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Tabla 49

Pruebas de normalidad etapa de revisión de la producción de textos expositivos

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Revisión de la producción de textos expositivos – Pretest	,751	45	,000
Revisión de la producción de textos expositivos – Posttest	,784	45	,000

Para analizar la distribución de los datos se realizó la prueba de Shapiro-Wilk debido a que la cantidad de datos es inferior a 50. El pretest y el posttest presentan una distribución no normal, como lo muestra la tabla 49. Por lo tanto, se trabajará con la prueba de Wilcoxon.

Tabla 50

Estadísticos de prueba de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos

	Revisión de la producción de textos expositivos - Postest - Revisión de la producción de textos expositivos - Pretest
Z	-3,439 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,001

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

La tabla 50 nos permite observar que el valor del Sig. (bilateral) es menor a 0.05. Existe diferencia significativa entre el pretest y el postest la sobre la revisión de la producción de textos expositivos. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación arrojan que existe una influencia significativa del Aprendizaje Basado en Proyectos en la redacción de textos expositivos, en los tres campos asignados: planificación, textualización y revisión. Y esto se comprueba con el contraste de los resultados que arrojan los instrumentos empleados.

En el caso del pretest que evaluó el campo de la producción de textos expositivos, este arroja que solo un 6,7% presentó un nivel bueno. Esta información guarda relación directa con lo que propone Martos Eliche (1994), al aclarar que la producción escrita, de cualquier tipo de texto, se ha ido marginando y desechando en la enseñanza de la mayoría de colegios alrededor del planeta.

Lacámara (1998) reafirma ello al explicar que la redacción de textos en clase suele ser únicamente un pretexto para cualquier tarea o ejercicio de gramática forma, de comentario literario o de paráfrasis, con lo que la diversidad textual en el aula se ve empobrecida debido a la falta de instrumentos para el análisis de diferentes aspectos propios de cada tipo de texto, incluidos los expositivos.

Es por ello que se decidió aplicar la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos para la mejora de la producción de textos expositivos, ya que, como afirma Quispe (2015), con base en su investigación, este tipo de metodología tiene una perspectiva de formación integral humana, sólida para la mejora de la práctica pedagógica del docente y para el crecimiento académico de los estudiantes.

Es así que, después de la aplicación del ABPr a este grupo de 45 estudiantes y de la lectura del posttest, se pudo evidenciar que solo un 15,6% de alumnos presentó un nivel malo en la producción de textos expositivos.

Canca Ruiz (2016) concuerda con ello al trazarse la idea de dar una solución a las principales dificultades que se encuentran en la enseñanza de las ciencias y proponer un proyecto educativo interdisciplinar para las asignaturas de Física y Química, Biología y Geología y Tecnologías de la Información y la Comunicación de 4° de ESO. Por ello fue necesario dar respuesta a las competencias clave para el aprendizaje permanente, como por ejemplo: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y conciencia y expresiones culturales. El producto final de este proyecto, que constó de tres fases, fue un póster científico en el que los alumnos muestren aquello que han descubierto sobre la contaminación de su entorno y demuestren las habilidades desarrolladas, incluidas las que competen al campo de la producción textual.

Silva (2018) también coincide en ello, ya que en su investigación tuvo como objetivo general determinar el efecto que se consigue al aplicar el ABPr en el curso de Tejido de plano-punto en los estudiantes de Ingeniería Textil y Confecciones-UNMSM 2018. Los resultados de la investigación permiten concluir que el ABPr, aplicado al curso antes mencionado, tiene un efecto positivo, evidenciado por el valor obtenido en la prueba U Mann Whitney.

En el caso de la primera hipótesis específica, los resultados arrojan que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada. Díaz (2005), a propósito de ello, deja por sentado que los textos expositivos se caracterizan por presentar el desarrollo objetivo de un tema y por variar su estructuración según la naturaleza, el tema y el autor del texto. Y para ello se requiere una planificación adecuada. Bojacá y Pinilla (1996), asimismo, mencionan y reafirman que esta es la primera etapa de toda redacción; es la representación abstracta pero detallada del texto que queremos escribir, un plan del producto que queremos lograr.

En una primera evaluación, los resultados de esta investigación muestran que el 20% de los estudiantes no planifica la redacción de su texto: no escribe ningún tipo de borrador, ni ideas sueltas, ni la primera versión de su texto, ni organizadores gráficos. Este porcentaje nos da un alcance del desconocimiento o de la poca importancia que los estudiantes le dan a este punto.

Montolío (2002) coincide con estos resultados y explica que la planificación es un acto de reflexión que ocurre antes de que el individuo proceda

a escribir el texto y que muchas veces es omitida al estimarla innecesaria, debido a la tendencia según la cual los escritos se redactan casi en una sola sentada y de una sola vez.

Figuroa y Simón (2007) encontraron asimismo que los estudiantes le ponen menos atención al por qué, el para qué y el para quién (el destinatario, la audiencia) de lo que se escribe, justamente aspectos que se deben contemplar a la hora de planificar un texto. De acuerdo con estos investigadores, no extraña, entonces, que esta primera fase del proceso de composición textual sea omitida por quien redacta un escrito.

Luego de aplicar la metodología ABPr y de permitir que los estudiantes comprendan la importancia de esta etapa y de la necesidad de no evadirla antes de redactar sus textos expositivos, se aplicó otra evaluación y esta arrojó que solo un 4,4% de ellos no escribía el borrador correspondiente.

Esto coincide con lo propuesto por Remacha y Belletich (2015) quienes después de aplicar la metodología ABPr a 92 niños de Educación Infantil en una escuela rural del norte del Perú descubrieron que el método de Aprendizaje Basado en Proyectos sirvió para evidenciar su incidencia y su repercusión en las formas de participación de los estudiantes, en el avance hacia un modelo de construcción del conocimiento y en la aplicación de nuevas formas de trabajo.

En el caso de la segunda hipótesis específica, los resultados determinan que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de

textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.

Cabe precisar que antes de la aplicación del proyecto, en el ámbito de la textualización en el campo de la producción de textos expositivos, el pretest arrojó que un 40% de estudiantes presentó un nivel malo.

Lo propuesto por Lacámara (1998) coincide en estos resultados ya que las producciones escritas de la mayoría de estudiantes suelen basarse en ideas banales, pobres, con un desarrollo del pensamiento bastante deficiente —no suelen saber presentar un problema o tema y concluir, o bien manifestar una intención y hacerse comprender—, cuando no es contradictorio o ambiguo. Todo lo cual lleva, en definitiva, a unos escritos confusos, de costosa comprensión —muy a menudo no se sabe lo que quieren decir— debido al bajo nivel de estructuración lógica (poca jerarquización de temas y argumentos) y a la falta, de organización sintáctica global, la cual se traduce en el poco o mal ordenamiento de las frases o de las partes de un texto.

De igual manera, Cassany (1999) reafirma ello al aclarar que la etapa de textualización se centra en la elaboración de productos lingüísticos a partir de representaciones internas; y que este mismo proceso es el acto de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Con esto se va reafirmando el vínculo de los resultados del pretest: el mismo grupo de estudiantes que tuvo un mal desempeño en la etapa de planificación, coincidentemente, tiene un mal resultado en la etapa de textualización.

Lo planteado por Fraca (2003) coincide en ello ya que, afirma, que quien escribe va leyendo y comprobando con lo que se ha planificado previamente y tratando de relacionar o vincular lo que se ha escrito con lo que viene. Y todo ello guarda relación con lo investigado por Mata (1997), quien precisa que la textualización implica pasar de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal (en la hoja de papel o en la pantalla de un computador), y que este hecho requiere del cumplimiento de distintas exigencias perceptivomotoras (ejecución gráfica de las letras) y cognitivo-lingüísticas (elección de las palabras, formación de las oraciones, etc.), lo que, de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), pertenecerá a los tres niveles textuales evaluados en la aplicación de este proyecto: microestructura, macroestructura y superestructura.

Y todo ello se corrobora con la mencionado por Figueroa y Simón (2011), quienes en una investigación de campo, de carácter exploratorio y descriptivo, en la que participaron 70 alumnos del Instituto Pedagógico de Caracas, cursantes de tres asignaturas diferentes, en los semestres 2006-I y 2006-II, descubrieron que estos mismos estudiantes, en cuanto al desarrollo o etapa de textualización, solo enumeran o listan ideas, a veces sin mucho orden, mostrando dificultad para hallar el foco del tema. Ello evidencia el poco conocimiento, uso, ejercicio práctico o importancia que le conceden los estudiantes a sistematizar la información que reciben. Asimismo, en el desarrollo se pudo ver la condensación de ideas en un mismo párrafo y cierta contradicción para asumir una postura determinada, en la medida en que no todas las ideas presentadas son coherentes en relación con la opinión planteada.

Luego de la aplicación de la metodología ABPr, el posttest determina que solo un 15,6% de estudiantes presentó un nivel malo en la etapa de la textualización.

Estos resultados coinciden con lo investigado por Cortés y Ponce (2012), quienes, a través de la implementación de estrategias de proyectos participativos con adultos y 180 niños de dos escuelas municipales chilenas, analizaron la concepción del niño sobre su avance académico y sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Así también concluyeron que su historia de vida y escolar, como las exigencias de la escuela y del medio social, incidían en las decisiones pedagógicas que asumían, y a esto se incluía la práctica en la redacción de textos.

Rodríguez (2017) reafirma ello al intentar determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora del nivel de competencias investigativas en estudiantes del Instituto Pedagógico de Trujillo. Los resultados del pretest aplicado a un grupo de 117 estudiantes, en una investigación de carácter experimental, arrojaron que los alumnos del grupo control se ubicaron de la siguiente manera: el 58% en el nivel medio y el 42% en el nivel bajo; y los estudiantes del grupo experimental se ubicaron: el 44% en el nivel medio y el 56% en el nivel bajo de las competencias investigativas. En el posttest el 68% del grupo control prácticamente se mantuvo en el nivel medio y el 32% en el nivel bajo; en cambio el 35% del grupo experimental se ubicó en el nivel alto y el 65% en el nivel medio, lo cual evidencia una mejora en el nivel de las competencias investigativas como consecuencia de la aplicación del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes de este instituto pedagógico.

En el caso de la tercera y última hipótesis específica, los resultados evidencian que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de la institución educativa privada.

Esto se explica detenidamente cuando se realiza la comparación entre los resultados previos y posteriores a la aplicación de la metodología ABPr. En el pretest, se comprueba, por ejemplo, que un 40% de estudiantes presentó un nivel malo en esta etapa de revisión.

Y estos números coinciden con lo planteado por Martín y Peña (2017), ya que ellos aseguran que la revisión es considerado el proceso más importante de la composición y se caracteriza por la relectura del texto durante su producción o cuando ha finalizado, y está orientado a mejorar el producto desde el borrador o borradores que se han producido en el momento de la textualización. Es decir, si no se ha cumplido adecuadamente con realizar la planificación y la textualización, los resultados en la etapa de la revisión no serán alentadores

Y esto es corroborado asimismo por Cassany (1999), quien reafirma que la revisión es una fase que se caracteriza por la presencia de procesos cognitivos que van desde la producción textual hasta la evaluación tanto del producto como del proceso desarrollado.

De igual manera, Sánchez (2002) concuerda con ello al reconocer la significación de esta etapa, pues facilita detectar errores de todo tipo y posibilita centrar la mirada en la forma y en la estructura del texto, además del contenido. El

mismo autor habla sobre la idea de someter a examen la propia escritura y menciona que los escritores competentes revisan constantemente lo que redactan.

Es así que, después de aplicar la metodología ABPr, el postest arroja que, específicamente en el ámbito de la revisión en el campo de la producción de textos expositivos, solo un 22,2% de estudiantes presentó un nivel malo.

Estos resultados concuerdan con lo investigado por Figueroa y Simón (2011), quienes después de haber aplicado una metodología determinada contemplaron una sesión de trabajo para proceder a la revisión de los textos que se producían, lo cual pudiese dar la impresión, a primera vista, de que se fomentaba la evaluación del texto solamente al final. No obstante, el hecho de que ya en la fase de textualización los alumnos releyeran lo planificado y determinaran si había coherencia entre el objetivo y el destinatario constituyen evidencias ciertas de que la metodología también promovía la revisión durante el desarrollo del mismo proceso de escritura. A esto se debe agregar que nunca se pretendió que el escrito reflejara con absoluta fidelidad la planificación realizada en un primer momento. Asimismo, los aspectos formales de la escritura también tenían que ser tomados en consideración.

A ello se suma lo propuesto Guerrero y Tirado (2015), quienes nos brindan un panorama sobre una propuesta didáctica basada en el aprendizaje por proyectos para fomentar la lectura y la escritura en 2.º de la ESO. Se buscó que los estudiantes sean los protagonistas de un proyecto y que este se exponga ante compañeros, familiares y autoridades del colegio y de la comunidad. Este conllevó la implicación de diferentes materias: Lengua Castellana y Literatura, Ciencias

Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Tecnología, Música y Religión, y tuvo una duración de un trimestre. Y tuvo como resultado, entre otros, que la mayoría de estudiantes vinculados con el proyecto, antes de presentar algún escrito (informe, reporte, etcétera), revisaran detenidamente lo que iban a publicar y si esto cumplía con lo planificado en sus textos e ideas iniciales.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

1. Se puede asegurar que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la mejora de la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada, y esto se comprueba con los porcentajes que arrojan los resultados estadísticos: después de la aplicación de la metodología propuesta, de solo un 6.7% de estudiantes que se encontraban en un nivel bueno se llegó a un 42,2%.
2. Se evidencia, asimismo, que la metodología ABPr permitió que los estudiantes que no entendían la planificación como una etapa importante del proceso de la producción de textos (20%) comprendieran la necesidad de esta etapa y del uso de esquemas de ideas, gráficos, ideas sueltas o de la primera versión de su texto oficial, y que la cifra de alumnos que hacían caso omiso a ello se redujera (6,7%).
3. En la etapa de la textualización, que incluye los tres niveles propuestos (microestructural, macroestructural y superestructural), se demostró que la metodología ABPr influye positivamente en su mejora, ya que al final de la aplicación del proyecto se comprobó que un 42,2% de estudiantes se encontraba en el nivel de bueno.
4. También se logró evidenciar que la metodología ABPr permitió que los estudiantes que no habían analizado la etapa de la revisión como parte fundamental del proceso de la producción de textos (40%) entendieran la importancia de revisar la planificación inicial, de cumplir con las condiciones y

características de un texto expositivo, y de comprender el uso de un vocabulario apropiado y de evitar errores ortográficos antes de la entrega final. Esa así que la cifra de estudiantes que hacían caso omiso a ello se redujo (22,2%).

CAPÍTULO VIII

RECOMENDACIONES

1. A los directivos de la Institución Educativa Privada se les recomienda promover la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar el nivel de producción de textos expositivos poniendo en práctica sus métodos para mejorar la influencia que existente entre variables.
2. Al equipo de gestión de la Institución Educativa Privada se le recomienda asignar un presupuesto financiero suficiente para la capacitación docente de manera sostenible y promover la formación de equipos semilleros. Desde luego los esfuerzos hallados requieren mejorarse e incrementar la producción de textos expositivos de calidad en los estudiantes.
3. A los docentes de las áreas curriculares de la Institución Educativa Privada se les recomienda consensuar las competencias investigativas a desarrollar en los estudiantes e incrementar las tareas sobre las estrategias de atención y la producción de textos expositivos.
4. Los directivos de la Institución Educativa Privada deberían promover la innovación educativa utilizando el Aprendizaje Basado en Proyectos con la participación de todos los estudiantes para mejorar el nivel de competencias investigativas, y preparar materiales que sirvan para organizar la producción de textos expositivos mediante sesiones de aprendizaje enfocadas a su desarrollo, y presentar los resultados en eventos.

5. Al equipo de gestión y a los docentes de la Institución Educativa Privada se les recomienda aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos de manera sostenida e integrar áreas curriculares para mejorar el nivel académico y desarrollar las habilidades personales de los estudiantes. Asimismo se recomienda poner en práctica las estrategias de recuperación y transferencia en asociación con la producción de textos expositivos participando activamente en las exposiciones requeridas durante su proceso de enseñanza aprendizaje.

6. Para finalizar, se recomienda que se realicen otras investigaciones vinculadas con la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos para descubrir cuál es su nivel de influencia en los aprendizajes de los estudiantes en otras áreas curriculares, por ejemplo: matemáticas, ciencia y tecnología, ciencias sociales, etcétera.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Revista Didáctica*. N° 8, 29-44. Madrid. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9696110029A/19921>
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, T; Ramírez, R. (2006). Texto expositivo y su estructura. *Revista Folios*, N° 32, 73-88. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a05.pdf>
- Anderman, L.H.; Midgley, C. (1998). *Motivation and middle school students*. *Eric Digest*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421281.pdf>
- Aterrosi, A. (2004). *Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú*. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_19.pdf
- Blank, W. (1997) *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.

- Blank, W. y Harwell, S. (Eds.). (1997). *Prácticas prometedoras para conectar la escuela secundaria con el mundo real*. Tampa: Universidad del Sur de Florida.
- Bojacá, B. & Pinilla, R. (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos. El texto explicativo*. Universidad Distrital. Colciencias. Bogotá.
- Bonwell, Ch.; Eison, J. (1991). *Active Learning; Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Boss, S. y J. Krauss. 2007. *Reinventing Project-Based Learning. Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age*. USA: International Society for Technology in Education.
- Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998). Connecting the curriculum to “real life.” *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Bryson, E. (1994). *Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas?* Unpublished manuscript. (ERIC Document Reproduction Service No. ED392513)
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 1ª Reimpresión. Barcelona: Ariel.

Canca (2016) *Aprendizaje basado en proyectos: propuesta para trabajar los agentes contaminantes en 4° de ESO mediante un proyecto*. (Trabajo fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja. Madrid. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4374/CANCA%20RUIZ%2C%20JON.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Piados.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ

Cerda, H. (2001). *El proyecto de Aula*. Bogotá: Magisterio.

Cerda, H. (2001). *El Proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá.

Cerda, J.; Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia interobservador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *En Revista Chilena de Pediatría*. 79 (1), 54-58. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79n1/art08.pdf>

Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). *Why do Project Based Learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Recuperado de: <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>

Ciro, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr.) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la Educación Básica Media*. Medellín,

Antioquia, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. (Tesis para optar al grado de Magíster). Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>

Cortés, A.; Ponce, M. (2012). Potenciar el lenguaje escrito en escuelas a través de proyectos participativos. *En REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* [en línea]. 11, 77-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243124125005>

Cortez, M.; García, F. (2010) *Estrategias de comprensión lectora*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.

Díaz, L. (2005). *Redacción de textos expositivos: Una propuesta pedagógica*. Educere, Vol. 9. N° 30. Julio-septiembre, 2005. pp. 301-309. Mérida: Universidad de los Andes.

Quispe, J. (2015) *Propuesta metodológica basada en proyectos para el desarrollo de la competencia indaga en los estudiantes de EBR (Tesis)*.

Domínguez, J; Carod, E; Velilla, M. (2008). *Comparativa entre el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas*. En II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa. Universidad de Zaragoza. España. Recuperado de: <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J9HKH72N-9B9GQG-T9F/Informaci%C3%B3n%20adjunta%203.pdf>

Figuroa, R; Simón, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto

Pedagógico de Caracas (IPC). *En Revista de Investigación* N° 73. Vol. 35. Mayo-agosto 2011 (pp. 119-148). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388006.pdf>

Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Los Libros de El Nacional.

Galeana, L. (2007) El aprendizaje basado en proyectos. *En Revista digital: Investigación en educación a distancia*. Recuperado de: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Gamboa (2017) *Estrategias de aprendizaje y producción de textos expositivos en estudiantes de educación primaria, UNFV, 2017*. Tesis de maestría, Universidad César Vallejos, Lima-Perú.

González, H. (2000). *La evaluación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo de la cartilla docente*. Publicaciones del Crea. 2da Ed. Recuperado de: http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/cartilla_evaluacion.pdf

Guerrero, E; Tirado, M. (2015). ¿Te atreves a descubrir nuevos enigmas? Una propuesta de aprendizaje por proyectos en secundaria. *En Revista Edetania*. 48, 185-201.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.

Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Magisterio.

Karlin, M., & Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District. Recuperado de: <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>

Kilpatrick, W. (1918) *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Columbia University, Teachers College.

Knoll, M. (1997) The project method: Its vocational education origin and internacional development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 59-80.

Krajcik, J.; Blumenfeld, P. (2006). "Project Based Learning". En Keith, S. (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Science*. (p. 317-333). Edit. Cambridge University Press.

Lacámara, P. (1998). *El estatuto del escrito dentro de un enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción textual*. En R. Fente Gómez, A. Martínez González y J.A. de Molina Redondo (Eds.). *El español como lengua extranjera: aspectos generales. Actas del I Congreso Nacional de ASELE* (pp. 175-187). Málaga: ASELE.

López, E. (2017). *Aplicación de la estrategia "Informándonos y analizando" para desarrollar la capacidad de análisis de textos expositivos de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E "Villa María", Nuevo Chimbote-2014*. Universidad Nacional del Santa. Chimbote. (Tesis para obtener el grado de Magíster)

Lumsden, L.S. (1994). *Student motivation to learn*. ERIC Digest. N° 92.

Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370200.pdf>

Madrid, L. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, 2013: una propuesta didáctica*. (Tesis para optar al grado de Magíster). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa.

Martín, P.; Gil, Dharlyn (2017). *La producción de textos como herramienta para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de primer y segundo semestre de la carrera de Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Antonio Nariño*. (Informe de Pasantía). Universidad Distrital Francisco José Caldas. Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6947/1/La%20producci%C3%B3n%20de%20textos.pdf>

Martos, F. (1994) La producción de texto: un método eficaz para reforzar las competencias lingüísticas. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.). *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (pp. 143-148). Málaga: ASELE.

Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Editorial Aljibe.

Ministerio de Educación del Perú (2006). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Reglamento de la Ley General de Educación N.º 28044*.
- Ministerio del Trabajo y Previsión Social de Chile (s.f.). *Instrumentos de evaluación* [archivo en PDF] Recuperado de:
http://www.sence.cl/601/articles-4777_recurso_10.pdf
- Montero, R. (2011). Aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera. *En Revista Lenguas Modernas*. 37, 63-74.
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica. Volúmenes II y III*. Barcelona: Ariel
- Moreno, E; López, C. (1996) *El aprendizaje por proyectos como estrategia metodológica en el área de conocimiento del medio. Una experiencia didáctica sobre el Río Turia*. IX Congreso Internacional sobre Investigación en didáctica de las ciencias. España.
- Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (1997). *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. USA: Merrill Prentice Hall.

Remacha, A.; Belletich, O. (2015). El método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores* [en línea]. 54, 90-109. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042007>

Rodríguez, F. C. (2017) *Aprendizaje basado en proyectos en el nivel de competencias investigativas en estudiantes de Instituto Pedagógico, Trujillo, 2017*. Tesis de maestría, Universidad César Vallejos, Lima-Perú.

Rodríguez, L. (1998). *La expresión escrita en la clase de ELE*. En T. Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (Eds.) *Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (pp. 441-448)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Sánchez, I. (1994). *Cómo se enseña a redactar*. En: *Estudios de Lingüística Aplicada a la enseñanza de la lengua materna. Homenaje a Minelia Villalba de Ledezma y Nelly Pinto de Escalona*. (César Villegas Compilador). Caracas: Asovele

Sánchez, I. (2002). *Prácticas de ortografía. Cuadernos para el desarrollo de la expresión escrita No. 1*. Caracas: Fedupel

Secretaría de Educación Pública de México (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* [archivo en PDF]. Recuperado de:

<http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/4-LASESTRATEGIASYLOSINSTRUMENTOS.pdf>

Sierra, G. (2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje*. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9834/TFM%20HELENA%20SIERRA.pdf>

Silva, C. E. (2018) *Aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de competencias del tejido plano-punto, en estudiantes de ingeniería textil y confecciones-UNMSM 2018*. Tesis de maestría, Universidad César Vallejos, Lima-Perú.

Suárez, N. (2014). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia para fortalecer la competencia lingüística en niños de primer grado*. Bogotá, Cundimarca, Colombia: Tecnológico de Monterrey. (Tesis para optar el grado de Magíster. Programa en Línea de Educación).

Tamayo, M. (1999). *El proyecto de investigación*. Serie Aprender a Investigar. Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior. Bogotá: ArfoEditores.

Van Dijk y Kintsch (1983) Toward a model of text compression and production. *Psychological Review* 85. Recuperado de: http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf

Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Sexta edición. Barcelona Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Vereau, E., Pantigoso, N. & Valverde, W. (2009). *Comprensión textual*. Mantícora Editores: Perú.

Laveriano, W. y Mondragón, D. (2016), en la investigación *Aprendizaje basado en problemas y su influencia en la comprensión lectora de los estudiantes de 2º año de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho. 2015*

Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos paso a paso*. España: SM.

Vigotsky, L. (1973) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXOS

Anexo 1

Matriz de consistencia

Título de la tesis: Influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada

Tesista: Larry Rivera Fernández

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables (def. Conceptual)	Definición operacional	Tipo y diseño de investigación	Técnicas e instrumento de análisis de datos
<p>Pregunta general ¿Cómo influye el método Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la producción de textos expositivos en estudiantes de 1ro de secundaria una institución educativa privada?</p> <p>Preguntas específicas ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada?</p>	<p>Objetivo general Demostrar que el método ABP influye en la mejora de la producción de textos expositivos en los estudiantes una institución educativa privada.</p> <p>Objetivos específicos Demostrar que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada. Demostrar que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la</p>	<p>Hipótesis general H1. El método del Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en la mejora de la producción de textos expositivos en los estudiantes de una institución educativa privada.</p> <p>Hipótesis específicas H2. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la etapa de planificación de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.</p>	<p>Aprendizaje Basado en Proyectos El ABP es un método que se construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido. Además constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen</p>	<p>Aprendizaje Basado en Proyectos El ABP es un método que incorpora el aprendizaje desde las investigaciones propias de los estudiantes y que cumple con ciertas características: está centrado en el estudiante, tiene un inicio, desarrollo y final definidos, existe un contenido significativo, se analizan problemas del mundo real, la investigación es de primera mano, los objetivos están vinculados directamente con el PEI y el currículo nacional, el resultado es un producto tangible que se puede compartir, y existen oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante.</p>	<p>Tipo de investigación La investigación se enmarca dentro de los estudios preexperimentales de carácter cuantitativo.</p> <p>Diseño de la investigación Diseño preexperimental de preprueba y posprueba.</p> <p>Población y muestra Estudiantes del primer año de educación</p>	<p>Lista de cotejo para la producción de textos expositivos: pruebas pretest y postest.</p>

<p>¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada?</p>	<p>etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.</p> <p>Demostrar que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la</p>	<p>H3. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la etapa de textualización de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.</p>	<p>aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.</p> <p>Textos expositivos</p>	<p>Textos expositivos</p> <p>El texto expositivo es aquel que informa con precisión y orden. Debe aparecer en él una introducción interesante, un desarrollo del asunto presentado y una conclusión o síntesis de las ideas abordadas. Sus principales recursos lingüísticos son: los párrafos, los elementos que permiten la coherencia, la precisión lexical. Fraca (2003, p.61) menciona además que las principales marcas lingüísticas de estos son: el predominio de oraciones enunciativas, verbos en tercera persona, ideas principales con verbos indicativos, nulo uso de la subjetividad, registro formal y terminología científica o técnica.</p>	<p>secundaria: N= 45</p>	
<p>¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de la institución educativa privada?</p>	<p>etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de la institución educativa privada.</p>	<p>H4. El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en la etapa de revisión de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de la institución educativa privada.</p>	<p>Este tipo de textos formula, desarrolla y explica una o más ideas con un propósito netamente informativo. Troyka (1999) lo llama informativo, porque informa y en el cumplimiento de esa función incluye informe de observaciones, ideas, sucesos y estadísticas.</p>			

Anexo 2

Programa de aprendizaje basado en proyectos

Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada

NOMBRE DEL PROYECTO	DEL	DURACIÓN DEL PROYECTO	NIVEL DE LOS ESTUDIANTES
El distrito que nos merecemos	nos	Cinco semanas	1ro de secundaria
RESUMEN DEL PROYECTO			
<p>Este proyecto, que tiene como base la metodología ABP dentro del enfoque socioconstructivista de la educación, está orientado principalmente a desarrollar capacidades que le permitan al estudiante desenvolverse de manera autónoma y en equipo ante la presencia de un problema relacionado con su sociedad: en este caso, la realidad de uno de los distritos de la capital del país. Todo ello con el propósito de tener ciudadanos comprometidos con el cambio social y el bienestar ciudadano. Asimismo, se busca que se integren diferentes áreas académicas para lograr que el estudiante se empodere en sus habilidades expositivas, de investigación y de redacción (en este caso, los textos expositivos).</p>			
PREGUNTA DESAFIANTE			
¿Cuál es el distrito que nos merecemos?			

ASIGNATURAS QUE APORTARÁN A LA RESOLUCIÓN DE LA PREGUNTA DESAFIANTE		
ÁREA	ÁREA	ÁREA
Ciencia y Tecnología	Comunicación	Ciencias Sociales
ASIGNATURA 1	ASIGNATURA 2	ASIGNATURA 3
Biología y química	Lenguaje	Historia, geografía y economía
COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	COMPETENCIAS
Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas	Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna	Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente

de su entorno	Escribe diversos tipos de textos	Gestiona responsablemente los recursos económicos
EJES TEMÁTICOS	EJES TEMÁTICOS	EJES TEMÁTICOS
<p>Conservación de la salud</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfermedades degenerativas ● Consumo de drogas y alcohol ● Sexualidad. <p>Embarazo precoz y aborto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sistemas de salud <p>Conservación del medio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contaminación del suelo: manejo de residuos sólidos, la basura ● Conciencia ecológica ● Uso de los recursos naturales ● Conservación de áreas verdes ● Reservas nacionales ● Contaminación ambiental. Desastres ecológicos 	<p>Comprensión lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tipología textual ● Ideas principales y secundarias ● Tema y subtema ● Inferencias ● Subrayado y sumillado <p>Redacción</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Resumen ● Texto expositivo ● Coherencia y cohesión ● Conectores <p>Gramática y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Categorías gramaticales ● Tildación ● Usos apropiados de la lengua 	<p>Población y calidad de vida: Estudio de la población</p> <p>Actividades económicas</p>

PRODUCTOS POR ASIGNATURA		
ASIGNATURA 1	ASIGNATURA 2	ASIGNATURA 3
Diseño del proyecto de investigación para la Feria de Ciencias institucional	Revista que anexe diferentes tipos de textos expositivos	Diseño e implementación del proyecto de investigación para la feria institucional de Fiestas Patrias
PRODUCTO FINAL		Difusión a la comunidad educativa

PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN

“¿Cuál es el distrito que nos merecemos?”

Sensibilización: Actividades previas (abril - mayo)

ASIGNATURA 1	<p>A. Lecturas</p> <p>a) Tipos de cáncer más frecuentes en el Perú</p> <ul style="list-style-type: none">• https://panamericana.pe/locales/259210-conozca-cinco-tipos-frecuentes-cancer-peru• https://capital.pe/actualidad/cuales-son-los-5-tipos-de-cancer-mas-comunes-en-peru-y-como-prevenirlos-noticia-1102732• https://elcomercio.pe/tecnologia/ciencias/dia-mundial-cancer-salud-cancer-estomago-mortal-peru-noticia-603738 <p>b) Problemas ambientales en el Perú</p> <ul style="list-style-type: none">• https://exitosanoticias.pe/fuente-de-agua-en-riesgo-por-proyectos-mineros/• https://rpp.pe/economia/economia/fuentes-de-agua-que-abastecen-a-lima-y-callao-en-riesgo-por-proyectos-mineros-noticia-1169591• https://elcomercio.pe/lima/sucesos/clima-lima-senamhi-pronostica-temperatura-31-c-viernes-8-febrero-accuweather-noticia-nndc-605595 <p>B. Material audiovisual</p> <p>a) Tipos de cáncer más frecuentes en el Perú</p> <ul style="list-style-type: none">• https://www.youtube.com/watch?v=fQkP3Zju6qM " Productos agropecuarios y cáncer" <p>b) Problemas ambientales en el Perú</p> <ul style="list-style-type: none">• https://www.youtube.com/watch?v=gxfkz04tDDo "C ontaminación en la Amazonía"• https://www.youtube.com/watch?v=x4E3MR2DcMQ "Radiación solar en el Perú"
---------------------	---

<p>ASIGNATURA 2</p>	<p>Plan Bicentenario: el Perú que nos merecemos al 2021</p> <p>https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-bicentenario-el-peru-hacia-el-2021 (Plan Bicentenario: El Perú al 2021)</p> <p>https://www.servindi.org/actualidad-noticias/28/08/2017/declaracion-final-xviii-conades-el-peru-que-nos-merecemos (“El Perú que nos merecemos”, declaración final de la CONADES)</p> <p>https://larepublica.pe/politica/18795-ceplan-peru-se-prepara-para-el-2021-con-el-plan-bicentenario (Ceplan: Perú se prepara para el 2021 con el Plan Bicentenario)</p> <p>https://larepublica.pe/sociedad/1258320-ministerio-cultura-cancion-logotipo-ganador-bicentenario-peru-fotos (Ministerio de Cultura: esta es la canción y el logotipo ganadores del Bicentenario del Perú)</p>
----------------------------	---

<p>ASIGNATURA 3</p>	<p>POBLACIÓN Y CALIDAD DE VIDA EN EL PERÚ</p> <p>Se toca a Lima Metropolitana (lectura – imágenes)</p> <p>https://peru21.pe/peru/peru-supera-32-millones-habitantes-esperanza-vida-mayor-75-anos-394712?foto=2</p> <p>Historia de Lurín (época histórica desarrollada el 2018 – Lítico en el Perú)</p> <p>http://www.munilurin.gob.pe/distrito/historia-de-lurin.html</p> <p>Aborda problemática social (lectura – imágenes)</p> <p>https://gestion.pe/peru/politica/pulso-peru-son-14-principales-problemas-peruanos-222453?foto=2</p> <p>RPP – 2016 (Los conflictos sociales en el Perú)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=rarmrIDqHVk</p> <p>¿Cuál crees que el principal problema en el Perú?</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9aBmnlcpdLs</p>
----------------------------	--

CALENDARIZACIÓN: 17 DE JUNIO AL 19 DE JULIO
INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE
1RO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA

SEMANA 1 (17 al 21 de junio)	CONTENIDO	Presentación del programa: protocolo de participación. Presentación del tema a trabajar Análisis de casos vivenciales Aplicación de prueba de redacción (pretest)
	ACTIVIDADES	Pregunta desafiante Reflexión de los temas propuestos a partir de videos alternativos Investigación: análisis de fuentes. Aplicación de la prueba de redacción de textos expositivos sobre el tema en cuestión
	ESTRATEGIAS	Participación individual Participación grupal
	MATERIALES	Fichas de lectura Videos
	EVALUACIÓN	Autoevaluación Lista de cotejo: redacción
SEMANA 2 (24 al 28 de junio)	CONTENIDO	Elección de equipos de trabajo y de proyecto Investigación: registro de fuentes.
	ACTIVIDADES	Lectura de diferentes tipos de textos vinculados con el tema a trabajar. Identificación de ideas principales
	ESTRATEGIAS	Análisis de referencias bibliográficas sobre

		los temas en cuestión Subrayado Sumillado Resumen
	MATERIALES	Fichas de lectura
	EVALUACIÓN	Lista de cotejo Autoevaluación
SEMANA 5 (1 al 5 de julio)	CONTENIDO	ELABORACIÓN DEL PROYECTO. Salida institucional: conociendo mis distritos Esquema de redacción. Introducción Coherencia / Cohesión Registro de fuentes. Sistema APA.
	ACTIVIDADES	Lectura de diferentes tipos de textos y observación de videos vinculados con el tema a trabajar. Registro de información con base a la conferencia dictada por especialistas Construcción del esquema de redacción y la introducción. Diseño de proyectos: etapas y pasos
	ESTRATEGIAS	Organizadores visuales para la síntesis de la información consultada Análisis de referencias bibliográficas sobre los temas en cuestión
	MATERIALES	Ficha de lectura Videos
	EVALUACIÓN	Rúbrica
SEMANA 4	CONTENIDO	ELABORACIÓN DEL PROYECTO. Visitas de especialistas. Redacción: Cuerpo y conclusiones.

(8 al 12 de julio)		Coherencia / Cohesión Registro de fuentes. Sistema APA.
	ACTIVIDADES	Lectura de diferentes textos y observación de videos sobre los temas en cuestión. Registro de información con base a la conferencia dictada por especialistas. Redacción del cuerpo y las conclusiones de los textos expositivos. Diseño de proyectos: importancia Trabajo en conjunto con la familia: elaboración de material vinculado al tema de trabajo
	ESTRATEGIAS	Trabajo en equipo
	MATERIALES	Fichas de lectura Videos
	EVALUACIÓN	Lista de cotejo
SEMANA 5 (15 al 19 de julio)	CONTENIDO	PRESENTACIÓN DEL PROYECTO. Aplicación de prueba de redacción (postest)
	ACTIVIDADES	Redacción de textos expositivos. Presentación del diseño de su proyecto de investigación para la Feria de Ciencias Diseño de los productos a presentar en la feria institucional de Fiestas Patrias
	ESTRATEGIAS	Trabajo en equipo
	MATERIALES	Multimedia: videos, Power Point, Genially
	EVALUACIÓN	Lista de cotejo: redacción Autoevaluación Coevaluación

Anexo 3

Manual para leer la lista de cotejo

PLANIFICACIÓN

1. Escribe el borrador

Cuando el estudiante haya empleado el espacio asignado para la planificación, escribiendo:

- a) Un esquema de ideas u organizador gráfico
- b) Un listado de ideas sueltas
- c) Una primera versión de su texto
- d) No escribe el borrador (página en blanco, palabras sueltas, dibujos, etc.)

En a, b y c, se debe considerar que i) son ideas sobre el tema de la consigna ii) se proyecta como insumo para su texto definitivo

COHERENCIA Y COHESIÓN

2. El texto definitivo se refiere al tema propuesto

a) Cuando el estudiante haya escrito un texto que se relacione con el tema propuesto. Todavía no se observa que corresponda al tipo de texto solicitado ni tampoco se evalúa la claridad y orden de las ideas.

b) Si el texto no alude al tema propuesto en general

Si no se refirió al tema propuesto, no siga calificando en los demás criterios (se deja en blanco los demás criterios)

3. Tipo textual escrito

a) Expositivo

b) Ensayo libre o artículo light o de opinión; descriptivo enumerativo u otro tipo textual que no sea un expositivo.

c) Listado de ideas

En b y c, no siga calificando en los demás criterios que le siguen

4. Presenta una introducción

a) Introducción que explicita el tema y/o subtemas

b) Introducción que presenta ideas motivadoras para llamar la atención, pero no anuncia el tema o subtemas.

c) No presenta introducción.

5. Presenta una conclusión

a) Resume parcial o totalmente las ideas planteadas.

- b) Plantea algún tipo de recomendaciones, pero no un resumen parcial o total.
- c) Escribe una valoración o comentario general o repite o se parece a una introducción.
- d) No presenta conclusión.

6. Mantiene el tema

- a) Mantiene el tema y no se desvía.
- b) Se ha desviado del tema roto y ha presentado información sin conexión con el tema solicitado. También cuando presenta información que no puede reponerse y que el escritor supone conocida. Esta ausencia de información no permite entender claramente la(s) idea(s).

7. Distribuye adecuadamente la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos (además utiliza conectores de orden).

- a) Cuando el estudiante haya agrupado en una parte del texto (por ejemplo, en un párrafo), por un lado, todas las ideas de un subtema; por otro, todo lo relacionado a otras ideas en otro subtema y así sucesivamente. Asimismo, debe quedar clara esta distribución con anuncio de los subtemas o con conectores de enumeración (en primer lugar, por otra parte, etc.) coherentes entre sí o con cualquier otra marca que oriente una lectura clara de distribución entre ideas o párrafos.
- b) Si el estudiante no agrupa las ideas con el subtema que le corresponde o las repite en otro subtema. Asimismo, cuando no queda clara la distribución de ideas o de subtemas sea porque no se explicita o deduce el subtema en relación a los demás subtemas o porque los conectores de enumeración son inconsistentes entre sí.

8. Presenta conectores lógicos o marcas de cohesión apropiados (que no sean conectores de orden)

- a) Cuando el estudiante relaciona adecuadamente oraciones o párrafos por medio de conectores o marcas de cohesión, siempre que sea necesario.
- b) Cuando el estudiante presenta problemas de conexión entre oraciones o párrafos.

9. Presenta un adecuado uso del punto seguido.

- a) Cuando el estudiante presenta como máximo un error en el uso del punto seguido.
- b) Cuando el estudiante presenta dos o más errores en el uso del punto seguido.

- **Errores en el uso del punto seguido.** El estudiante emplea el punto seguido para separar las ideas con sentido completo y no las corta o las presenta incompletas. Es incorrecto cuando no coloca el punto para separar oraciones o lo reemplaza con otros signos no pertinentes como la coma. En vez de punto, puede separar oraciones con punto y coma, sin que predomine este último.

10. **Presenta un adecuado uso del punto y aparte**

- a) Cuando el estudiante presenta un texto con dos o más párrafos si es necesario.
- b) Cuando el estudiante presenta un texto sin párrafos, a pesar de que era necesario contar con dos o más párrafos.

11. **Construye oraciones que no dificultan la comprensión del texto**

- a) Cuando el estudiante tiene como máximo un error de sintaxis que dificultan la comprensión fluida del texto.
- b) Cuando el estudiante tiene dos o más errores de sintaxis que interfieren en la comprensión fluida del texto.

Las oraciones se definen entre un inicio hasta donde hay o debió haber un punto seguido. Se consideran errores de sintaxis cuando el estudiante:

CONTENIDO

12. **Cita la fuente académica que sea pertinente a su texto**

- a) Cuando el estudiante inserta una cita adecuada y pertinente a las ideas presentes en el texto.
- b) Cuando el estudiante no inserta la cita adecuada ni pertinente a las ideas presentes en el texto.

13. **Incorpora casos o situaciones**

- a) Cuando el estudiante incorpora casos o situaciones que ilustran y explican las ideas del texto a manera de ejemplos.
- b) Cuando el estudiante no introduce casos o situaciones que ilustren y explican las ideas del texto.

CONVENCIONES NORMATIVAS

14. **Presenta un registro formal adecuado a la situación académica.**

- a) Cuando el estudiante tiene como máximo un error de registro.
- b) Cuando el estudiante tiene dos o más errores de registro.

Los errores de registro se refieren al uso de palabras informales o coloquiales (jergas, modismos, tuteos, etc.).

15. Emplea un vocabulario pertinente y preciso

- a) Cuando el estudiante tiene como máximo un error en el uso del léxico apropiado.
- b) Cuando el estudiante tiene dos o más errores en el uso del léxico apropiado.

Se considera errores en el uso del léxico cuando se emplean palabras que no son adecuadas al contexto de la frase u oración en la que se encuentran o son imprecisas para un texto académico. No tiene que ver con redundancia de palabras.

16. Presenta errores de ortografía.

- a) Cuando el estudiante tiene como máximo dos errores ortográficos.
- b) Cuando el estudiante tiene tres o más errores ortográficos.

Cuente los errores de ortografía tanto en tildación como en grafías.

Considere el uso normado de mayúsculas (en nombres propios, al comienzo de oración), el uso incorrecto de contracciones, tildes, y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura.

No evalúe en esta categoría los errores de puntuación.

Anexo 4:

Protocolo de validación: juicio de expertos

Estimado juez:

Usted ha sido seleccionado para validar el instrumento “Lista de cotejo para la evaluación de producción de textos expositivos”, que es parte de la investigación “Influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada”.

La evaluación de este instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de este sean utilizados eficientemente, aportando al área del conocimiento y de la investigación científica. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: Gloria Elizabeth Quiroz Noriega

DNI N°: ██████████

Cargo actual: Coordinadora del Área de Educación Superior

Formación académica: Magister

Institución: UNFV

Objetivo de la investigación:
Determinar la influencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada.
Objetivo del juicio de expertos:
Validar los ítems para que el instrumento propuesto mida lo que pretenden medir.
Objetivo del instrumento:
Lista de cotejo para la producción de textos expositivos
Medir qué tan adecuado o no es el texto producido y en qué aspectos o capacidades hay fortalezas y debilidades.

Instrucciones

En el siguiente cuadro, para cada ítem del contenido del instrumento que revisa, marque usted con un check (√) o un aspa (X) la opción SI o NO que elija según el criterio de **CLARIDAD**, **PERTINENCIA** o **RELEVANCIA**.

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

DEPENDIENTE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS

DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	ÍTEMS
La producción de textos comprende tres etapas o procesos que suceden en forma cíclica: planificación, textualización y revisión (Flower & Hayes 1996, citados por Díaz & Hernández, 2010). Y en el caso de los textos expositivos, de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), se debe tomar en cuenta que se estructuran en tres niveles textuales que son el microestructural, el macroestructural y el superestructural.	Planificación	Hoja borrador: proceso de composición, adecuación, registro	Lista de cotejo	1
		Esquema de redacción	Lista de cotejo	1
	Textualización	Nivel microestructural: adecuación gramatical, léxico, ortografía	Lista de cotejo	14, 15, 16
		Nivel macroestructural: coherencia textual, cohesión textual	Lista de cotejo	2, 6, 7, 8, 9, 10, 11
		Nivel superestructural: Inicio, desarrollo, conclusión	Lista de cotejo	3, 4, 5, 12, 13
	Revisión	Observación y análisis de los niveles microestructural, macroestructural y superestructural	Lista de cotejo	1, 3, 15, 16

Anexo 5

Lista de cotejo para la redacción de textos expositivos

Aspecto	Criterios				
PLANIFICACIÓN	1. Escribe el borrador.	a	b	c	d
COHERENCIA	2. El texto definitivo se refiere al tema solicitado	a	b		
	3. El texto corresponde al tipo textual solicitado	a	b	c	
	4. Escribe una introducción en el que se explicita el tema	a	b	c	
	5. Escribe una conclusión	a	b	c	d
	6. Excluye digresiones (mantiene el tema)	a	b		
	7. Evita errores en la distribución de la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos.	a	b		
	COHESIÓN	8. Presenta conectores adecuados.	a	b	
9. Presenta un uso adecuado del punto seguido		a	b		
10. Presenta un uso adecuado del punto y aparte		a	b		
11. Construye oraciones que no dificultan la comprensión del texto		a	b		
CONTENIDO	12. Uso de fuentes académicas para explicar	a	b		
	13. Presenta ejemplos o casos	a	b		
NORMATIVA	14. Presenta un registro formal académico	a	b		
	15. Emplea un vocabulario pertinente y preciso	a	b		
	16. Presenta errores de ortografía	a	b		

Anexo 6

Certificado de validez para “Lista de cotejo para la evaluación de producción de textos expositivos”

Dimensión / Indicadores		Ítem	Claridad		Pertinencia		Relevancia		Observaciones
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Planificación		Escribe el borrador	X		X		X		
Textualización	Coherencia	El texto definitivo se refiere al tema solicitado	X		X		X		
		El texto corresponde al tipo textual solicitado	X		X		X		
		Escribe una introducción en el que se explicita el tema	X		X		X		
		Escribe una conclusión	X		X		X		
		Excluye digresiones (mantiene el tema)	X		X		X		
		Evita errores en la distribución de la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos.	X		X		X		
	Cohesión	Presenta conectores adecuados.	X		X		X		
		Presenta un uso adecuado del punto seguido	X		X		X		
		Presenta un uso adecuado del punto y aparte	X		X		X		

	Contenido	Construye oraciones que no dificultan la comprensión del texto	X		X		X		
		Uso de fuentes académicas para explicar el tema	X		X		X		
		Presenta ejemplos o casos	X		X		X		
	Normativa	Presenta un registro formal académico	X		X		X		
		Emplea un vocabulario pertinente y preciso	X		X		X		
		Presenta errores de ortografía	X		X		X		

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada? ¿Cuál?

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador:

Quiroz Noriega, Gloria Elizabeth DNI:

Especialidad del evaluador:

Didáctica, currículo y evaluación

Anexo 7

Base de datos del pretest y del postest de la producción de textos expositivos

a) Pretest

	Escribe el borrador	El texto definitivo se refiere al tema solicitado	El texto corresponde al tipo textual solicitado	Escribe una introducción en la que se explicita el tema	Escribe una conclusión	Excluye digresiones (mantiene el tema)	Evita errores en la distribución de la información tanto al interior de un párrafo como entre párrafos	Emplica conectores adecuadamente	Presenta un uso adecuado del punto seguido	Presenta un uso adecuado del punto y aparte	Construye oraciones que no dificulten la comprensión del texto	Uso adecuado de formas académicas para explicar	Presenta ejemplos o casos	Presenta un registro formal académico	Emplica un vocabulario pertinente y preciso	Presenta errores de ortografía	Valoración					
																	1		2		3	
																	No cumple	Cumple parcialmente	Cumple	Revisión de la producción de textos expositivos		
Alumno 1	d	a	b	b	b	b	b	a	b	b	b	b	b	b	b	b	1	2	3	1		
Alumno 2	b	a	a	b	b	a	b	b	b	a	b	a	a	a	a	b	1	2	3	2		
Alumno 3	d	a	a	c	c	a	b	b	a	a	a	a	a	a	a	b	2	2	3	1		
Alumno 4	b	a	a	b	d	b	b	b	b	a	a	a	a	a	b	b	1	2	3	1		
Alumno 5	c	a	a	a	a	b	a	a	b	a	a	a	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 6	b	a	a	b	d	a	b	b	b	a	a	b	a	a	b	b	1	2	3	1		
Alumno 7	d	a	a	b	c	b	b	b	a	a	a	b	a	a	b	b	1	2	3	1		
Alumno 8	c	a	a	b	c	a	b	b	b	a	a	a	a	a	b	b	2	2	3	1		
Alumno 9	c	a	a	a	d	a	b	b	a	a	b	b	a	a	b	b	2	2	3	1		
Alumno 10	b	a	a	b	c	a	b	b	b	a	a	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 11	b	a	a	b	c	b	b	b	a	a	b	b	a	a	b	b	1	2	3	1		
Alumno 12	c	a	a	a	c	a	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 13	c	a	a	a	c	b	a	a	b	a	b	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 14	c	a	a	b	c	a	b	b	a	a	a	a	a	a	b	b	2	2	3	1		
Alumno 15	c	a	a	c	c	a	b	a	a	a	a	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 16	b	a	a	c	d	b	b	b	a	a	a	b	a	a	b	b	1	2	3	1		
Alumno 17	d	a	a	b	c	a	b	b	b	a	b	b	a	a	a	b	1	2	3	2		
Alumno 18	c	a	a	a	c	a	b	b	b	a	a	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 19	b	a	a	c	d	b	b	b	b	a	a	b	b	a	b	b	1	2	3	1		
Alumno 20	d	a	a	b	b	a	b	b	b	a	a	b	b	a	b	b	2	2	3	1		
Alumno 21	a	a	a	b	c	a	b	a	a	a	b	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 22	b	a	a	b	d	a	b	b	b	a	a	b	b	a	b	b	1	2	3	1		
Alumno 23	c	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	b	b	a	a	a	2	2	3	1		
Alumno 24	d	a	a	a	c	b	b	b	b	a	a	b	a	a	a	b	1	2	3	1		
Alumno 25	c	a	a	b	c	a	b	b	a	a	a	a	a	a	b	b	2	2	3	2		
Alumno 26	a	a	a	a	d	a	a	b	a	a	b	a	a	a	a	a	2	2	3	2		
Alumno 27	d	a	a	a	c	b	b	b	b	a	a	b	b	a	a	b	1	2	3	2		
Alumno 28	c	a	b	c	d	a	b	b	b	b	b	b	b	a	a	b	1	2	3	1		
Alumno 29	c	a	a	a	a	a	b	b	b	a	a	b	b	a	b	b	2	2	3	1		
Alumno 30	c	a	a	b	d	a	b	b	b	a	a	a	a	a	a	b	1	2	3	2		
Alumno 31	c	a	a	b	a	a	b	b	a	a	a	a	a	a	b	b	2	2	3	1		
Alumno 32	c	a	a	a	c	a	b	b	a	a	a	b	b	a	a	a	2	2	3	2		
Alumno 33	b	a	a	b	b	a	b	b	b	a	a	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 34	b	a	a	a	c	a	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 35	c	a	a	b	b	b	b	b	a	a	a	a	b	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 36	c	a	a	b	a	a	b	b	a	a	a	b	a	a	b	b	2	2	3	2		
Alumno 37	c	a	a	a	b	b	a	b	a	a	a	b	a	b	a	b	2	2	3	2		
Alumno 38	d	a	a	b	d	b	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b	1	2	3	2		
Alumno 39	b	a	a	a	c	a	b	b	a	a	b	a	b	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 40	c	a	a	b	c	a	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b	2	2	3	2		
Alumno 41	b	a	a	a	a	a	b	a	b	a	a	a	a	a	a	a	2	2	3	2		
Alumno 42	d	a	a	b	d	a	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b	1	2	3	2		
Alumno 43	c	a	a	a	d	a	a	b	a	a	a	b	a	a	b	b	2	2	3	2		
Alumno 44	b	a	a	c	d	a	b	b	a	a	a	a	a	a	a	b	1	2	3	2		
Alumno 45	b	a	a	b	d	a	b	b	b	a	b	a	a	a	a	b	1	2	3	2		

b) Postest

	Postest														Evaluación				
	Escribe el borrador	El texto definitivo se refiere al tema solicitado	El texto corresponde al tipo textual solicitado	Escribe una introducción en el que se explicita el tema	Escribe una conclusión	Excluye digresiones (mantiene el tema)	Ordena ideas en la distribución de la información textual al interior de un párrafo como entre ideas b	Emplica conectores adecuados	Presenta un uso adecuado del punto seguido	Presenta un uso adecuado del punto aparte	Constuye oraciones que no dificulten la comprensión del texto	Uso adecuado de fuentes académicas para explicar	Presenta ejemplos o casos	Presenta un registro formal académico	Emplica un vocabulario pertinente y preciso	Presenta errores de ortografía	Evaluación		
																	1	2	3
																	No cumple	Cumple parcialmente	Cumple
Alumno 1	c	a	a	b	d	b	b	b	a	b	a	b	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 2	c	a	a	a	c	a	b	b	a	a	b	a	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 2	b	a	a	b	d	b	b	b	a	a	b	b	a	a	a	a	2	2	2
Alumno 4	c	b	a	a	d	b	b	a	a	a	b	a	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 5	c	a	a	a	a	b	b	a	a	a	b	b	a	a	a	a	2	2	2
Alumno 6	b	a	a	b	d	b	b	b	a	a	b	b	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 7	c	a	a	b	a	b	b	a	b	a	b	a	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 8	c	a	a	b	a	b	a	b	a	a	b	b	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 9	c	a	a	a	b	a	b	b	a	a	b	b	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 10	b	a	a	b	c	a	b	a	a	a	b	a	a	a	a	a	2	2	2
Alumno 11	b	a	a	a	b	b	a	a	a	a	b	a	b	a	a	b	2	2	2
Alumno 12	b	a	a	a	b	a	a	b	a	a	a	a	a	a	b	b	2	2	2
Alumno 13	c	a	a	b	c	a	a	b	b	a	b	c	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 14	c	b	a	b	d	b	b	b	a	a	b	b	b	a	b	b	2	2	2
Alumno 15	c	a	a	b	a	a	b	b	a	a	b	b	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 16	c	a	a	b	c	a	b	b	b	a	b	b	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 17	c	a	a	b	b	a	b	b	a	b	b	b	b	a	a	b	2	2	2
Alumno 18	c	a	a	b	c	a	b	a	b	a	b	b	a	b	a	b	2	2	2
Alumno 19	a	a	a	b	a	b	b	b	a	b	c	c	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 20	c	a	a	b	b	b	a	a	a	a	b	b	b	a	a	a	2	2	2
Alumno 21	c	a	a	b	c	a	b	a	a	a	b	b	a	a	a	b	2	2	1
Alumno 22	c	a	a	b	c	a	b	b	a	a	b	c	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 23	c	a	a	c	a	a	b	b	a	a	b	b	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 24	b	a	a	b	c	a	b	b	a	a	b	b	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 25	b	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 26	b	a	a	a	b	a	b	b	a	a	a	c	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 27	b	a	a	b	c	a	b	b	b	b	b	b	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 28	c	a	a	b	d	a	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 29	b	a	a	b	b	a	b	b	b	a	b	b	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 30	d	a	a	b	d	a	b	b	b	a	b	b	a	b	b	b	2	2	1
Alumno 31	c	a	a	a	c	a	b	b	a	a	b	a	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 32	c	a	a	b	b	a	a	b	a	a	b	c	a	a	a	a	2	2	2
Alumno 33	c	a	a	b	a	a	b	b	a	a	b	b	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 34	b	a	a	a	c	a	b	b	a	a	a	a	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 35	c	a	a	a	b	a	b	b	a	a	b	a	a	b	a	a	2	2	2
Alumno 36	b	a	a	a	b	a	a	b	a	a	a	a	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 37	c	a	a	a	a	a	a	b	b	a	b	a	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 38	b	a	a	b	d	a	b	b	b	a	b	c	a	b	b	b	2	2	1
Alumno 39	c	a	a	b	b	a	b	a	a	a	b	c	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 40	c	a	a	b	d	a	b	b	a	b	a	b	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 41	b	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 42	d	a	a	b	c	b	b	a	b	b	b	b	a	a	b	b	2	2	1
Alumno 43	c	a	a	a	b	a	b	b	a	a	a	c	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 44	c	a	a	b	c	a	a	a	b	a	c	a	a	a	a	b	2	2	2
Alumno 45	b	a	a	b	d	a	b	b	b	a	b	b	a	b	b	b	2	2	1