



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA
DIAGNÓSTICA DEL DESEMPEÑO EN
REDACCIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE
EDUCACIÓN SUPERIOR DE UNA
UNIVERSIDAD DE LIMA, 2016

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

PERLA GIULIANA NIQUÉN MIRANDA

LIMA – PERÚ
2020

Dr. Manuel Bello Domínguez

ASESOR DE TESIS

Dedicatoria y agradecimientos

Esta investigación representa una valiosa inversión de mi tiempo y esfuerzo y mi única intención ha sido contribuir con la formación de profesionales capaces de comunicar sus logros y enseñarnos los caminos que los condujeron a ellos.

Mi profundo agradecimiento a esta universidad, pues las personas que le dan vida no solo facilitaron sino que promovieron mi desarrollo profesional. Y comprendí que no hay edad para que la vida se proyecte con optimismo al cumplimiento de metas que alimentan nuestros sueños.

Agradezco el otorgamiento de la Beca Estímulo “Fernando Porturas Plaza” y en ese contexto a la familia del Dr. Francisco Tejada Reátegui que mantiene esta contribución para fomentar la investigación en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, incluyendo de manera generosa a todas las facultades.

Fuentes de financiamiento

Beca de Estímulo “Fernando Porturas Plaza”, otorgada al Proyecto de Investigación presentado como alumna de posgrado de la Facultad de Educación de la UPCH.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema.....	4
1.1. Descripción de la Problemática de la Realidad.....	4
1.2. Formulación del Problema.....	8
1.3. Objetivos de la Investigación.....	8
1.4. Justificación de la Investigación.....	9
CAPÍTULO II: Marco Teórico.....	11
2.1. Antecedentes de la Investigación.....	11
2.2. Bases Teórico Científicas.....	16
2.2.1. Redacción académica.....	16
2.2.2. Evaluación de la redacción académica.....	30
2.2.3. La rúbrica como instrumento de evaluación.....	35
2.2.4. Adaptación de instrumentos.....	43
CAPÍTULO III: Metodología de la Investigación.....	49
3.1. Tipo de Investigación.....	49
3.2. Diseño de la investigación.....	42
3.3. Población participante.....	42
3.4. Variables de estudio.....	54
3.5. Procedimiento para la Adaptación de la PDDRA.....	54
3.6. Instrumento original e instrumento adaptado.....	59
CAPÍTULO IV: Resultados.....	103
4.1. Proceso de adecuación y validación de contenido.....	103

4.2. Resultado del estudio de Confiabilidad de la prueba adaptada...	117
CAPÍTULO V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.....	122
5.1. Discusión.....	122
5.2. Conclusiones.....	127
5.3. Recomendaciones.....	127
Referencias bibliográficas.....	129

ANEXOS

1. Matriz de consistencia
2. Expertos que participan en la validación de contenido del instrumento
3. Documentos e instrumentos utilizados para la validación del juicio de expertos
4. Versión final de la prueba adaptada

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1	Ejemplo de la Rúbrica Comprensiva (global).....	39
Tabla N° 2	Ejemplo de la Rúbrica Analítica.....	40
Tabla N° 3	Componentes de las Rúbricas.....	42
Tabla N° 4	Edad de los Participantes.....	53
Tabla N° 5	Correspondencia de los criterios de Evaluación.....	103
Tabla N° 6	Validez de contenido según la prueba binomial 1.....	108
Tabla N° 7	Validez de contenido según la prueba binomial 2.....	110
Tabla N° 8	Validez de contenido según V de Aiken 1.....	112
Tabla N° 9	Validez de contenido según V de Aiken 2.....	113

RESUMEN

La redacción académica en la educación superior, constituye una herramienta básica para el aprendizaje del estudiante, pues facilita la construcción y difusión del conocimiento científico. Este estudio tuvo como objetivo realizar la adaptación de la Prueba Diagnóstica del desempeño en Redacción Académica (PDDRA) que evalúa las competencias en comunicación escrita para el nivel de educación superior. Se afirma que se realizó una adaptación pues la versión presentada en esta investigación considera las mismas categorías o criterios de evaluación de la PDDRA, pero se modifica la técnica de encuesta por la de una rúbrica, atendiendo a los beneficios de aprendizaje para el estudiante universitario. La rúbrica fue validada a través del juicio de expertos.

La prueba se aplica a 400 estudiantes del primer año de educación superior de una universidad de Lima. Se seleccionan 200 textos redactados por los estudiantes, diferenciando la edad, el sexo y si este proviene de una escuela pública o privada. Estos 200 textos se someten a la fiabilidad interevaluador, en la que tres evaluadores califican el mismo texto utilizando la misma rúbrica. Finalmente, se concluye alta concordancia, lográndose determinar que las tres mediciones son similares en magnitud, con un 95% de intervalo de confianza. El estudio concluye que la adaptación del instrumento es confiable y válida para ser usado para evaluar la redacción académica en estudiantes universitarios.

Palabras clave: redacción académica, adaptación, educación superior.

ABSTRACT

Academic writing in higher education is a basic tool for student learning, as it facilitates the construction and dissemination of scientific knowledge. This study aimed at adapting the Diagnostic Test of the performance in Academic Writing (PDDRA) that evaluates the skills in written communication for the level of higher education. It is claimed that an adaptation was made because the version presented in this research considers the same categories or evaluation criteria of the PDDRA, but the survey technique has been modified in order to use a rubric, taking into account the learning benefits for the university student. The rubric was validated through expert judgment.

The test is applied to 400 students of the first year of higher education at a university in Lima. 200 texts written by the students are selected, differentiating age, sex, and whether they have attended a public or private school. These 200 texts demonstrate inter-rater reliability, in which three evaluators test the same text using the same rubric. Finally, high concordance is concluded, being able to determine which three measurements are similar in magnitude, with a 95% confidence interval. The study concludes that the adaptation of the instrument is reliable and valid to be used to evaluate academic writing in university students.

Key words: Academic writing, adaptation, higher education.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones universitarias buscan que sus estudiantes dominen los conocimientos propios de su carrera profesional, y se conviertan además, en autores de la construcción de su propio conocimiento. Estudios de Brown y Smiley (citados en Backhoff, Velasco y Peón, 2013), señalan que la lectura y la escritura son herramientas básicas del aprendizaje, razón por la que se espera que los estudiantes que ingresan a instituciones de educación superior hayan adquirido las competencias necesarias en comprensión y expresión escrita durante la Educación Básica Regular, situación que facilitaría su éxito en los estudios.

La comunidad científica afirma que la lectura y la escritura son competencias prioritarias por su impacto en el éxito escolar y en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, siendo esenciales para construir el conocimiento (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE 2010).

En este contexto, se considera a la producción escrita como una competencia, pues producir un texto le exige al estudiante enfrentar contradicciones cognitivas, dudas, decisiones complejas, en el marco de un diálogo reflexivo interior en el que se confrontan razonamientos para lograr construir una tesis propia bien fundamentada. Más aún, se le considera una competencia necesaria para establecer vínculos de comunicación en la vida social.

No obstante esta afirmación, las investigaciones evidencian dificultad y deficiencia en el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, incluida la educación superior universitaria, aun cuando se reconoce la trascendencia de esta competencia para el desarrollo

cognitivo de las personas (Hurtado, Camps, Del Caño, Nigro, Pérez, Carlino, Manrique, citados por Bolívar y Montenegro de la Rosa, 2012).

Por tanto, por la importancia que tiene la producción escrita, es necesario contar con información confiable acerca de los aprendizajes de los estudiantes que inician sus estudios universitarios, con el propósito de diseñar programas de intervención adaptados a las necesidades de aprendizaje identificadas, buscando mejorar el desarrollo de su capacidad para comunicarse de manera eficaz.

Con la finalidad de contar con información validada sobre el nivel de redacción académica de los estudiantes de educación superior, y con el propósito de ofrecer futuras propuestas para mejorar esta competencia, se considera fundamental adaptar un instrumento que provea a la institución de información sobre el nivel de redacción que presenta el estudiante, y a partir de ello, la identificación del tipo de ayuda específica que requiere.

Por ello, esta investigación se propone adaptar la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica PDDRA e identificar el grado de validez y confiabilidad de la versión adaptada en estudiantes del primer año de estudios de una universidad de Lima. Se informa que el instrumento fue anteriormente utilizado en su forma original por Ferrucci y Pastor en el año 2013, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Del mismo, se mantienen los criterios básicos de evaluación, en base a los cuales se construye una rúbrica, con el propósito de contar con un instrumento que permita la autoevaluación del propio estudiante y promueva su autonomía. Al haberse realizado un cambio sustancial en el formato de la prueba,

el modo de aplicación e instrucciones, se ha considerado la revalidación de la misma para las nuevas condiciones y la determinación de su confiabilidad.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la Problemática de la Realidad

En la actualidad, la lectura y la escritura son competencias prioritarias en la formación del estudiante universitario; sin embargo, estudios de Hurtado et al., revelan que existe deficiencia en el desarrollo de la producción escrita, aun cuando se reconoce la trascendencia de esta competencia para el desarrollo cognitivo de los estudiantes (citado en Bolívar y Montenegro de la Rosa, 2012).

Si bien desde la educación básica regular es fundamental favorecer el aprendizaje de la escritura, muchos maestros y alumnos no han tomado conciencia de que se aprende a leer y a escribir para comprender y producir diferentes tipos de textos en situaciones de comunicación, y se ha persistido por mucho tiempo en un enfoque de la escritura que prioriza el manejo alfabético y la transcripción gráfica de lo oral.

Las dificultades de los estudiantes universitarios están determinadas por deficientes ambientes educativos que no han estimulado en ellos la escritura y la lectura, generando limitadas oportunidades para interactuar con distintos textos durante su formación básica. En el proceso de enseñanza aprendizaje del período escolar han predominado textos descriptivos sobre aquellos que exigen análisis y que requieren habilidades de pensamiento complejo.

En este contexto, los resultados nacionales según los niveles de logro de la EM (Evaluación Muestral a estudiantes MINEDU 2018), refieren que el 20,2%

de estudiantes logró los aprendizajes esperados para 2° grado de secundaria en escritura, un 56% se ubicó en el nivel de proceso y un 23,8% en inicio. Aunque estos son mejores resultados que los alcanzados en el 2015 (12,6%, 66,9% y 20,5% se ubicó en los niveles de logro satisfactorio, en proceso y en inicio respectivamente), un preocupante 80% de estudiantes se mantuvo en el 2018 entre los niveles de logro de proceso e inicio. Según el MINEDU, el nivel de proceso implica un logro parcial del aprendizaje, y el de inicio, un aprendizaje muy elemental respecto a lo que se espera para el grado.

En el plano internacional, el Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE 2015), señala, respecto a la evaluación de la escritura de los estudiantes latinoamericanos de tercer y sexto grados, que los países que presentan un nivel de desempeño significativamente más alto que el promedio respecto al dominio discursivo son Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala y México, presentando los desempeños significativamente más bajos que el promedio, Brasil, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana. El dominio discursivo evalúa el género (si el texto cumple las características de la carta), el registro (adecuación del lenguaje y la estructura sintáctica) y la consideración del propósito y de la secuencia predominante (argumentativa). Respecto a la dimensión textual, que evalúa elementos de estructura interna del texto, tales como coherencia y cohesión (mantención de la unidad temática, progresión informativa y conexión), los resultados de los estudiantes peruanos evaluados no difieren significativamente del promedio de países. Únicamente en relación al dominio convenciones de legibilidad, el Perú se encuentra entre los países

con un desempeño significativamente más alto que el promedio junto con Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León. Las convenciones de legibilidad incluyen aspectos como la segmentación de palabras, la ortografía inicial y el uso de signos de puntuación, en donde el principal criterio de articulación no es la normatividad, sino la comprensibilidad del texto.

Para Ramos (2011), la enseñanza impartida ha conducido al fracaso desde los primeros niveles educativos, lo que explica, por qué los estudiantes de educación superior y profesionales peruanos leen poco y escriben textos breves, pues no aprendieron a utilizar la producción escrita como una herramienta de comunicación social. Cuando los estudiantes continúan los estudios universitarios, solo repiten los hábitos aprendidos, escribiendo de manera limitada, copiando textos, y distanciándose cada vez más de la lectura y la escritura de calidad.

En referencia a la escritura académica, indispensable para un estudiante de educación superior, Backhoff, et al. (2013), señala que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, aplicó en el 2009, en México, la Prueba de Expresión Escrita Argumentativa a estudiantes que terminaron sus estudios del nivel secundario. El estudio mostró que 56% de los evaluados, utilizaba nexos y marcadores simples, no respetaba la estructura lingüística del tipo de texto que escribía (descriptivo, narrativo o argumentativo); y sólo un 15%, lograba escribir un texto breve sin faltas de ortografía.

Tanto en pregrado como en posgrado, existe incompetencia para manejar el lenguaje académico, pues la enseñanza no ha logrado su propósito formativo, ni tampoco ha conseguido abordar la problemática con la aplicación de efectivos programas de intervención remedial.

En este marco, Ferruci y Pastor en el 2013, desarrollan en nuestro país una investigación sobre redacción académica, que concluye lo siguiente:

Pese a que la mayoría de alumnos evaluados posee conocimientos básicos sobre cómo redactar un texto académico, estos son insuficientes para su inserción en la vida universitaria y las demandas de esta en cuanto a la escritura. Este hecho se confirma con el bajo porcentaje de alumnos aprobados (18%) [...] siendo una de las deficiencias más evidentes las relacionadas con la organización del contenido.

(Ferruci y Pastor, 2013, p. 105).

La redacción académica es un tipo de escritura que tiene básicamente dos usos en educación superior, la elaboración de ensayos académicos y la creación de textos científicos, por lo que su dominio es indispensable en toda institución superior en el mundo (Flores, 2013).

El escaso hábito lector; la evaluación deficiente en producción escrita de los estudiantes universitarios; así como la convicción que tienen algunos de ellos, de que sus textos no serán leídos por los docentes, los conduce a “copiar y pegar” información, y los priva de practicar, retroalimentarse, y mejorar sus habilidades para la escritura.

1.2 Formulación del Problema

Existen deficiencias en la redacción académica de los estudiantes de Educación Superior, precisamente en un ámbito en el que comunicar información tiene un valor apreciado en la comunidad científica.

Las posibilidades de mejora implican que el estudiante utilice instrumentos que le faciliten la identificación de aquellos aspectos en los que su escritura necesita mejorar, en atención a la necesidad de un lector que espera comprender la información. La toma de conciencia de esta situación, lo deberá conducir a la revisión de su texto, la cual necesita tener como referentes indicadores de evaluación precisos que faciliten el uso del instrumento. Además, este instrumento adaptado requiere asegurar su Validez y Confiabilidad, de modo que pueda ser utilizado por docentes y estudiantes.

Por tanto, se formula la pregunta: ¿Qué grado de Validez y Confiabilidad presenta la adaptación de la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica (PDDRA), para evaluar la redacción en los estudiantes de primer año de Educación Superior?

1.3 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Adaptar la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica en estudiantes de primer año de Educación Superior de una universidad de Lima.

Objetivos Específicos

1. Adecuar la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica.

2. Determinar la Validez de contenido de la adecuación de la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica.
3. Determinar la Confiabilidad de la versión validada de la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica.

1.4 Justificación de la Investigación

Los estudiantes universitarios presentan carencias formativas en alfabetización académica, observándose en sus producciones escritas errores gramaticales y ortográficos; dificultades con el proceso de textualización (coherencia, cohesión y adecuación); revisiones poco eficaces; desconocimiento de formalismos académicos asociados a su disciplina, e incapacidad para ser autodidactas en escritura académica. Y todo ello, en un nivel de estudio en el que la producción escrita se considera una actividad prioritaria por ser un proceso cognitivo que genera la producción y transformación del conocimiento, pues tiene “la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado” (Carlino, 2013, p. 27); claro está, cuando se pretende que la escritura transforme el conocimiento.

Camps y Castelló (2013), sostienen que “el discurso académico [...] no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es el instrumento de construcción del conocimiento” (p. 18). Por tal razón, existen demandas de la comunidad universitaria relacionadas con el aprendizaje de la redacción académica; profesores y estudiantes preocupados por la calidad del contenido escrito de los exámenes, ensayos, reseñas, trabajos de fin de grado,

etc., manifestando la necesidad de una mayor capacitación en cuestiones de escritura académica.

Contar con un instrumento de evaluación de la redacción académica de estudiantes desde el primer año de su formación universitaria, que evalúe los niveles de entrada y de progreso de la competencia, facilitará una evaluación objetiva que proporcione información para mejorar la redacción escrita académica en base a estrategias que aborden directamente las reales necesidades identificadas en el colectivo. Pues si bien, la expresión escrita contribuye con el desarrollo cognitivo y social de la persona, solo se podrá afrontar su mejora si se tiene identificado el nivel de redacción escrita de los estudiantes desde que inician sus estudios universitarios, con el propósito de generar una enseñanza adaptada a las necesidades del aprendiz.

El uso de un instrumento pertinente proporcionará valiosa información sobre debilidades y fortalezas en la redacción escrita; promoviendo así, el desarrollo de otras investigaciones orientadas a la aplicación de propuestas educativas construidas desde la base de un diagnóstico confiable.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes de la investigación han sido ordenados en relación al año en el que se realiza la investigación. No existen muchos estudios referidos al uso de instrumentos de evaluación de la redacción académica.

Investigación: Eficacia del Programa Experimental “Redacta, Cachimbo” para mejorar el nivel de redacción de estudiantes de primer ciclo de una Universidad Privada de Lima. Llevada a cabo por Montañez y Bravo (2019). Investigación de enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, trabajó con un grupo experimental y otro de control. Su propósito fue impactar favorablemente en el nivel de redacción de estudiantes universitarios a través de la aplicación de un programa experimental. Según sus resultados, se logró una diferencia significativa en el nivel de redacción entre el grupo de control y el experimental; por lo que el programa “Redacta, cachimbo” demostró ser eficaz para incrementar la capacidad para producir textos explicativos. El Programa aplica estrategias de aprendizaje invertido, aprendizaje significativo y estrategias de cognición.

Investigación: Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. Realizada por Espinoza (2017). Este estudio cualitativo investigó sobre las capacidades de la redacción de los estudiantes que se inician en la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia. La investigación focaliza en la detección de problemas de calidad de la redacción académica, por lo que se consideró importante

conocer la situación actual del desarrollo de la competencia escritural. Los resultados del estudio señalan que los niveles de la calidad de la redacción académica son deficientes para el nivel superior, situación que no habría mejorado en los últimos 6 años.

El estudio utilizó el método de medición de la confiabilidad, conocido como confiabilidad entre evaluadores, en el que se compara los resultados de dos o más evaluadores de un mismo objeto de examinación (Bailey, citado por Espinoza en 2017).

La investigación concluye que el desempeño de los estudiantes revela mayores deficiencias en los componentes tales como la organización esquemática textual, la cohesión y coherencia, la argumentación y el grado de riqueza léxica. Por tanto, ante esta situación de la redacción universitaria se recomendó la implementación de cursos de lectoescritura remediales para dos tipos de estudiantes: un curso con mayor carga horaria para los estudiantes clasificados como "deficientes", y otro más corto para los identificados como "regulares".

Investigación: Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. Realizada por Ñañez y Lucas (2017). El objetivo de la investigación fue conocer el nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad Nacional de Cañete, en Perú. Se utilizó el método etnográfico, entrevistas no estructuradas y la observación participante. En este estudio se concluyó que las principales dificultades de los estudiantes universitarios respecto a la redacción, son: a) la utilización de la precisión lexical y la coherencia textual, lo que imposibilita la

claridad de las ideas que quiere transmitir el redactor; b) el uso de las reglas gramaticales y las normas de ortografía; c) el uso de un léxico técnico adecuado, siendo la redundancia frecuente; d) predilección por la reproducción de publicaciones en páginas web; e) no respetan la autoría ni consideran las citas textuales; f) el estudiante universitario se focaliza en la textualización, no planifica ni revisa su producción escrita para aprobar su producto en función a los objetivos previos y a la comunicación que desea establecer con un público determinado.

Investigación: Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. Llevada a cabo por Brizuela (2016), muestra la construcción y validación de una rúbrica para evaluar la expresión escrita de estudiantes universitarios del primer año de estudios.

Se evaluaron 117 ensayos escritos por alumnos universitarios de la carrera de Filología Española de la Universidad de Costa Rica. Los textos fueron calificados por dos evaluadoras a través de una rúbrica analítica, para llegar a índices de concordancia entre jueces con el fin de validar el instrumento utilizado. Se observó un porcentaje de acuerdo absoluto [$\hat{A} \pm 3$ errores] del 90% en la mayoría de los rubros evaluados.

Según la investigadora, la medición de la competencia para producir (o redactar) textos escritos es mucho más compleja que la de otras habilidades, pues se requiere de calificadores expertos que proporcionen juicios concordantes entre sí para garantizar resultados-fiability interobservadores. Johnson, Penny, y Gordon (2009), señalan que a diferencia de los tests de selección única, la creación de una rúbrica, exige el entrenamiento de los

calificadores, la creación de un manual de calificación (con definiciones y ejemplos de cada contenido evaluado), el monitoreo durante el tiempo que tardan los jueces en calificar los textos, reuniones posteriores a la calificación para recibir sugerencias por parte de los evaluadores y, en general, un control del proceso para evitar sesgos en las puntuaciones de quienes realizan la prueba, de manera que se asegure la confiabilidad del instrumento (como se citó en Brizuela 2016).

El resultado en relación a los coeficientes de confiabilidad indicó que el error de medición se mantuvo en un nivel aceptable.

Investigación: Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. La investigación llevada a cabo por Backhoff, Velasco y Peón (2013), tuvo tres finalidades básicas; la primera, elaborar y adecuar una prueba que permitiese evaluar la escritura de textos argumentativos a nivel universitario; la segunda, evaluar su validez y confiabilidad; y la tercera, identificar el nivel de expresión escrita argumentativa de los estudiantes que concluían el nivel básico en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California.

Los resultados de esta investigación determinaron que es adecuado evaluar la competencia escrita a través de la producción de textos argumentativos; así, el uso de 23 rúbricas, resultó ser un método pertinente. La evaluación arrojó que los estudiantes universitarios presentaban deficiencias para producir este tipo de textos, conocimiento que de no haberse registrado, acarrearía efectos

desfavorables, al no intervenir oportunamente durante la formación universitaria.

Investigación: Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. Realizada por Tapia, Burdiles y Arancibia en el 2003, tuvo como objetivo evaluar la adecuada elaboración de informes en universitarios de dos carreras de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Chile. El resultado de la investigación evidenció la copia textual de párrafos de las fuentes, con escasa elaboración de textos propios generados a partir de la reconstrucción del conocimiento.

Se incide en que lograr competencias en redacción académica es una responsabilidad tanto de los estudiantes como de la universidad a la que se pertenece, que es la que debe encargarse de generar el desarrollo académico e integral de sus estudiantes.

Investigación: Instrumentos de evaluación de la producción escrita en un centro AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua). Llevada a cabo por Díaz en el 2008, en la Universidad Pablo Olavide en Sevilla, focalizó en la elaboración de instrumentos para la evaluación de la producción escrita. El valor de esta investigación, se halla en su propósito de preparar la pauta del accionar docente, al promover en los profesores universitarios la aplicación de instrumentos de evaluación para mejorar su tarea profesional al permitirle establecer diagnósticos objetivos que generen la aplicación de estrategias didácticas pertinentes.

Se incide en la importancia de un trabajo coordinado con el sistema docente de la institución, buscando conseguir mejorar las competencias de los estudiantes en Lengua 2, partiendo de la identificación de sus necesidades de aprendizaje.

2.2 Bases Teórico Científicas

2.2.1 Redacción académica. Es la transformación de las representaciones conceptuales en los signos gráficos de una lengua, significando ello, la habilidad de proyectar el lenguaje abstracto, en uno concreto y gráfico. En este sentido, es necesario diferenciar la escritura reproductiva, expresada en el dictado y la copia, y la escritura productiva, o sea, la redacción, requerida en el nivel académico (Cuetos, citado por Ferruci y Pastor, 2013).

Para Carneiro (2015), “redactar es un quehacer intelectual [...] que según el Diccionario de la Real Academia Española DRAE, es lo perteneciente o relativo al entendimiento [...], o sea, redactar es un quehacer para entender [...] es poner por escrito cosas sucedidas o pensadas con anterioridad [...], es poner por escrito y en orden nuestras ideas para que sean entendidas” (p.25). Complementando este énfasis en el entendimiento de la idea que se comunica, Alvarez (2010), sostiene que “la textualización o redacción propiamente dicha, consiste en la verbalización escrita de los textos mediante enunciados aceptables, coherentes, apropiados y correctos” (p. 57); es decir comprensibles. Por tanto, este proceso de traslación de las ideas del plan de escritura al texto,

implica utilizar el lenguaje correspondiente a la información existente en la memoria del escritor, además de la extraída de la documentación, pero con la mirada puesta en un lector que espera claridad y objetividad al leer un texto.

Por ello, la redacción nos exige establecer relaciones entre ideas, crear analogías, hacer inferencias, buscar ejemplos y contraejemplos, con un registro lingüístico adecuado según el tema, la intención y el público destinatario (Grupo Didactext, 2015).

Estos aprendizajes se adquieren en el contexto de la alfabetización académica, que Carlino (2013) define como un proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas del nivel de educación superior. Incluye acciones que han de realizar los docentes para que los universitarios aprendan a producir argumentos, elaboren resúmenes, obtengan información, jerarquicen la información, participen en debates, etc. La alfabetización académica implica entonces, la metodología y didáctica aplicadas por el profesor, para desarrollar en el estudiante, habilidades en redacción académica de tipo productiva, entre otras competencias alfabetizadoras.

Modelos y teorías sobre la escritura (textualización/redacción).

Ruiz (2009), señala que los estudios sobre redacción han dado lugar a paradigmas explicativos que se conocen como modelos del proceso de la redacción. Un modelo enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con el fin de explicitar la

teoría de la escritura que contribuya a esclarecer el marco conceptual (Alvarez y Ramírez, 2006).

La composición escrita se ha desarrollado en torno a tres grandes modelos explicativos (Hernandez y Quintero, 2007).

a) *Modelos de producto*. Son los que focalizan la evaluación de las características formales y estructurales del texto escrito como producto concluido.

En estos enfoques se diferencian dos perspectivas: la microestructural que hace referencia a la gramática (ortografía, formación de signos, etc.) y la macroestructural que se centra en el análisis de la estructura textual desde la perspectiva de la cohesión (Mata 1997, citado por Hernández y Quintero, 2007).

Los modelos producto conciben la escritura como una habilidad global que se manifiesta en subhabilidades (gramática, ortografía, puntuación, sintaxis, etc.). El riesgo al que conlleva este modelo es que puede focalizarse en una enseñanza descontextualizada de la escritura como sistema de comunicación, y sustentarse en actividades de escritura superficial, en donde los estudiantes no perciban un fin comunicativo ni un aprendizaje significativo.

b) *Modelos orientados al proceso*. Flower y Hayes, investigadores en el campo de la psicología cognitiva, presentaron el modelo de orientación cognitiva, en el que describían las operaciones

intelectuales que realiza el autor de un texto. El modelo se sustenta en los siguientes planteamientos:

- La escritura como proceso cognitivo conformado por subprocesos organizados en un sistema jerárquico, en el que el control consciente del proceso global es el nivel más alto del sistema.
- La influencia y control de variables internas de la escritura (conocimientos previos del tema, convenciones lingüísticas, motivación, objetivos), como externas (el contexto comunicativo y la audiencia).

Desde la formulación de Hayes y Flower (1980), la composición de un texto es entendida como un problema a resolver a través de actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión que el escritor necesita controlar mediante un proceso de monitoreo. La redacción o textualización y el nivel de calidad que pueda alcanzar un texto, está en directa relación de dependencia con las otras fases del proceso de escritura (planificación y revisión) (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Este modelo incide en la activación de la memoria a largo plazo, en los conocimientos previos lingüísticos y extralingüísticos, y en el reconocimiento del contexto de producción (el escritor crea una imagen del destinatario del texto) como condiciones desde las cuales el texto puede llegar a tener significado (Alvarez y Ramírez, 2006).

El proceso cognitivo que subyace a la escritura (operaciones cognitivas de planificación; textualización, y revisión) cumple la función no solamente de representar el significado del texto, sino también de identificar los problemas y los logros del mismo. Así, la planificación explicita los objetivos de quien redacta o textualiza permitiéndole escribir con una orientación precisa de lo que desea comunicar. La tarea de revisión se entiende como una posibilidad de construcción en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual, permitiendo la mejora del texto o la edición del mismo. La edición como fase final del proceso, representa la satisfacción del escritor consigo mismo y con el posible lector.

En este contexto, los procesos metacognitivos conciencian al escritor sobre sus capacidades y sus carencias en relación a la emisión de mensajes objetivos sobre los hechos que busca informar. Toma de conciencia que la alfabetización académica utiliza para promover espacios para la enseñanza y el aprendizaje basados en la necesidad de informar a un lector que espera objetividad y precisión.

En coincidencia, Nystrand (citado por Alvarez, y Ramírez, 2006), hace hincapié en que los buenos escritores no lo son simplemente porque planean más el texto, sino también porque tienen en cuenta los propósitos auténticos y a lectores reales. Por tanto, le atribuye especial importancia a la revisión, sobre todo, si es monitoreada, pues esta detecta los errores, modula la realización del plan y señala

las dificultades para alcanzar el objetivo. Este importante proceso de reflexión habitúa al escritor a diferenciar lo adecuado e inadecuado de su texto; y por tanto, garantiza la emisión de mensajes claros.

En el contexto académico el lector puede ser individual o colectivo, novato o experimentado; en todo caso, siempre es una audiencia que busca adquirir información a través de un texto bien estructurado, correctamente redactado, sin vacíos de información que generen dudas, sin inversión de tiempo al ser obligado a releer textos confusos e imprecisos.

Por tanto, actualmente las teorías cognitivas plantean que la regulación o el control de la escritura se realiza mediante los procesos de planificación y revisión. Así, mientras quien planifica su texto construye una red de objetivos que le permiten controlar su producción textual, la revisión es un valioso proceso de detección, diagnóstico y reparación de problemas que le permite al escritor monitorear y controlar el logro de sus objetivos, utilizando diversas estrategias de solución (Castelló et al. (2010).

- c) *Modelo contextual o ecológico*. Este modelo es visto como un complemento del modelo cognitivo, conceptualiza la escritura “como un proceso comunicativo y social que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla” (Hernandez y Quintero, 2007, p. 61). Así, de considerar el proceso de la composición escrita como algo individual, se ha pasado a

considerarlo como un proceso dialógico, mediado por la intervención del profesor en un contexto significativo. En este sentido, la investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la planificación, la textualización y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones orientadas a la producción de textos, para verlas como procesos recurrentes y no lineales (Martinez 2012).

El conocimiento de los saberes, creencias y necesidades de información de los lectores destinatarios de un contexto sociocultural determinado, son fundamentales para el éxito de la comunicación textual (Schneuwly y Dolz, citados por Martinez, 2012). De tal manera, el lenguaje académico requiere del escritor saberes específicos sobre el lector para elaborar un escrito adecuado a su función social y comunicativa.

Se trata de profundizar en la dimensión social y comunicativa de la escritura, cuando ya los procesos personales han quedado establecidos gracias al modelo cognitivo. Sobre esta base, se podrán establecer propuestas de mejora que parten de la comprensión en profundidad del proceso de composición escrita para promover una enseñanza que establezca un ambiente que considere al estudiante como escritor, lo motive a asumir riesgos y lo comprometa en la construcción de significados.

La redacción académica en el contexto universitario. Se considera un hecho el que los estudiantes ingresen a la universidad con las competencias requeridas en lectura y escritura, propias del nivel académico. Sin embargo, el aprendizaje de estos procesos no se ha logrado al iniciar los estudios universitarios, y los estudiantes necesitan aprender a leer y a escribir discursos especializados respondiendo a las exigencias del contexto académico investigativo.

La comunidad académica, como generadora del saber, considera que la escritura tiene un rol epistémico, pues al redactar, el escritor reelabora su conocimiento, y lo transforma, adecuándolo a una situación comunicativa (Cassany, 1990). La redacción académica permite a los estudiantes hacer suyo el conocimiento, socializarlo y/o cuestionarlo, pues ello implica formar parte del mundo universitario.

Los estudiantes necesitan dar cuenta de lo que han encontrado en sus indagaciones, expresando por escrito lo que han descubierto o comprendido. Este tipo de escritura les exige transmitir a los lectores un concepto, un descubrimiento, una idea o cualquier otro tema que enriquezca un campo del conocimiento; información que será sometida a crítica para el enriquecimiento y mayor profundidad de su propio contenido.

En el contexto de esta función epistémica, la redacción académica tiene específicamente dos usos: el cumplimiento de ensayos de carácter académico y la creación de textos de difusión científica. En

este sentido, al tener un tipo de lectores especializados, como docentes, estudiantes, investigadores, etc., los objetivos de esta clase de redacción se diferencian de otras de tipo narrativo (Flores 2013).

Por ello, la redacción académica exige un constante proceso de estudio y generación de hábitos de escritura, revisión y corrección, para lograr una expresión adecuada y comprensible de los conocimientos adquiridos. Como lo señalan Reyes, Fernández – Cárdenas y Martínez (2013), la educación universitaria presenta oportunidades valiosas para generar saber, de maneras distintas a las de los niveles de educación anteriores.

En este contexto, la complejidad que exige la redacción de los diferentes trabajos académicos en la formación universitaria en sus diferentes niveles (Grado, Máster y Doctorado) y en las distintas áreas de conocimiento, demanda que las instituciones de Educación Superior revaloren la importancia de la escritura como herramienta de aprendizaje para adquirir conocimiento y para transmitirlo a la comunidad científica.

Parodi (como se citó en Reyes et al., 2013), señala que el reto aumenta en el nivel de educación superior por ser indispensable formar lectores y escritores autónomos desde el enfoque de la alfabetización académica; facilitando y promoviendo la participación de los estudiantes en las comunidades académicas según las distintas profesiones, así como la congregación de

capitales intelectuales para la expresión y desarrollo del pensamiento crítico.

En el área de investigación, la difusión del conocimiento científico generado es una tarea fundamental pues solo se considera ciencia si los resultados se comunican y publican (Marquez y Gomez, 2018). Sin embargo, al presentar los alumnos dificultades para producir un texto a un nivel académico, pocas veces se animan a involucrarse en el esfuerzo que conlleva la redacción, para finalmente publicar.

Tipos de textos académicos. El Grupo Didactext (2015) sustenta que un texto académico de calidad es rico informativamente, refiere fuentes necesarias y precisas, es coherente en la progresión lógica del tema, está bien cohesionado, y es correcto y adecuado al propósito que persigue.

a) *El texto argumentativo.* La argumentación es un proceso sistémico en el que se proyecta la reflexión, el cuestionamiento, la evaluación; además, de habilidades de pensamiento, de socialización y negociación (Kuhn et al. citados por Guzman, Flores y Tirado, en 2013). Se representa cuando el escritor elabora un texto en el cual expresa los conocimientos adquiridos en sus experiencias cognitivas y sociales, y expone argumentos bien estructurados, con adecuada cohesión y coherencia para defender una tesis que persuada a su lector. Así, la escritura

proyecta el pensamiento del escritor, implicando un “dialogar con el propio pensamiento” (Serrano 2014, p. 108).

b) *Texto expositivo-explicativo*. Un texto explicativo cumple el objetivo de informar acerca de aspectos de una realidad determinada. Aplicado en entornos académicos tiene características específicas de contenido y forma (Koval, 2013).

Adam (citado por Marimón, 2006), afirmó que la exposición implica informar de manera ordenada hechos de una materia; y la explicación, busca hacer comprender cómo es, cómo funciona o por qué se produce un hecho. Al desarrollar una explicación, puede incorporarse la exposición a través de una descripción determinada pero la finalidad de hacer comprender es la que da al texto su perfil explicativo.

Este es el tipo de texto que compete a la presente investigación.

Los indicadores textuales de calidad (ITC) son rasgos que proporcionan a los textos corrección, concisión y propiedad.

A continuación, algunos de los indicadores de calidad de los textos expositivos - explicativos (Grupo Didactex):

- El tema es identificable como hilo conductor del texto.
- Se reconoce un propósito de escritura.
- Utiliza un registro adecuado a las características del lector.

- Desarrolla un subtipo de texto expositivo-explicativo según su propósito:
 - definición-descripción
 - clasificación-tipología
 - comparación y contraste
 - problema-solución
 - pregunta-respuesta
 - causa-consecuencia, etc.
- El texto posee una organización lógica.
- Presenta riqueza informativa.
- El texto está estructurado en párrafos que representan unidades con sentido.
- Construye correctamente las oraciones.
- Usa organizadores y conectores textuales adecuados para articular párrafos y oraciones.
- Presenta un vocabulario variado y apropiado.
- Cita correctamente.
- Incluye una síntesis final que recapitula el texto.
- Cuida la ortografía.
- Cuida la puntuación.

Estructura y organización del texto académico. La construcción de un texto es un proceso complejo que inicia con la formulación de una intención comunicativa que le da coherencia (Montolio, Vila, Blasco, Figueras, 2005).

Cestero (2001), señaló que la estructura del texto académico está compuesta por la introducción, el desarrollo (cuerpo o nudo del texto), y las conclusiones. La determinación de la estructura, permite cohesionar sus componentes y seleccionar las estrategias adecuadas a la situación comunicativa.

La introducción, es la primera parte del texto académico, y en ella se presenta el tema sustentado, el cual puede presentarse como un breve resumen de la problemática a tratar, comprendiendo las posturas existentes previas y actuales sobre el tema.

El desarrollo es la parte central, y en ella se centra la información y la argumentación del texto. En los textos de investigación se exponen los análisis realizados y los resultados alcanzados. Esta parte está compuesta por párrafos de desarrollo, cada uno de los cuales trata un tema independiente y cuya estructura interna se compone de ideas que van de lo más general a lo más específico. El párrafo de desarrollo cuenta esencialmente con la idea principal, que debe explicitar el pensamiento que el escritor desea comunicar. En segundo lugar, existen ideas secundarias que desarrollan la idea principal.

Las conclusiones (cierre del texto), contienen los párrafos de conclusión, cuyo propósito es dejar un mensaje concluyente que sintetice el texto; se infiere que refuerzan las ideas centrales desarrolladas en el mismo. Suelen promover una reflexión final en el lector. También se usa este espacio para generar otras interrogantes

que propicien la indagación y la búsqueda de respuestas. Las conclusiones pueden ser cerradas, si concluyen el texto; y abiertas, si amplían su contenido, indicando su posible relación o su implicación con otros temas más generales.

Además, todos los textos llevan una relación de las referencias a las que se ha hecho alusión, y en algunos casos, de las fuentes bibliográficas que han sido utilizadas como sustento.

En base a esta estructura, el texto académico se rige en función a cuatro aspectos fundamentales:

- Las ideas que lo sustentan.
- La organización de esas ideas en función a un hilo temático que genera una estructura textual coherente.
- La organización de las frases a nivel de párrafos debidamente cohesionados.
- Los aspectos gramaticales y ortográficos.

(Pertuz, Perea y Mercado 2015 p. 34).

La presente investigación focaliza el texto expositivo explicativo de tipo problema solución. Coulthard (citado por Alvarez y Ramírez, 2006), propone que la organización del texto que presenta la solución de un problema, se manifiesta en cuatro partes: situación (revisión de literatura), problema (la cuestión), solución (los enfoques de las respuestas y los propósitos), evaluación (conclusión y comentarios que sintetizan los hechos).

2.2.2 Evaluación de la redacción académica. La normativa de la lengua, implica el respeto a las reglas que aseguran la transmisión clara de un mensaje que debe tener sentido para un lector determinado.

El análisis de la gramática del texto desde el enfoque comunicativo de la lingüística, focaliza en determinadas propiedades, que a continuación se describen.

La adecuación. Según Cassany (1990), en el plano de la escritura, el registro que se usa es distinto según la situación de comunicación, porque el uso del lenguaje es contextual. De manera que la adecuación es una característica del texto que considera de manera integrada al interlocutor, el género, el propósito, etc., en función a un acto comunicativo pragmático.

La coherencia. Es la propiedad del texto que se refiere a las conexiones semánticas o de ideas que existen entre las diversas oraciones, las cuales deben poseer un orden lógico que debe dar cuenta de una estructura comunicativa organizada (Pertuz, et al., 2015).

Hay coherencia global si hay conexión semántica del texto como totalidad, cuando existen relaciones de sentido entre las ideas de los diversos párrafos que conforman el escrito. Implica un hilo conductor del discurso basado en un tema que se relaciona con el contexto.

La coherencia local, se genera a partir de las relaciones entre las oraciones de un texto en un párrafo, las que deben conectarse de manera lógica desde el aspecto semántico. Se incide en la relación

pertinente y correcta que se establece entre las palabras y las frases, facilitando la comprensión del lector.

La cohesión. Es una red de relaciones de ideas de la escritura articulada, ordenada y organizada que asegura la coherencia. Por lo tanto, la función de la cohesión es garantizar la interpretación de cada oración con relación a las que le preceden o suceden. Para garantizar la legibilidad de las ideas implicadas en esta red, es necesario usar signos de puntuación que segmenten las oraciones del discurso y ofrezcan claridad sintáctica, y como consecuencia garanticen la claridad semántica del mismo.

Además, es importante considerar la extensión de las oraciones para emitir un mensaje claro y comprensible para el lector. Una oración de poca extensión puede comunicar mejor el mensaje que se busca expresar. La complejidad de las oraciones podría obstaculizar la fluidez de la comprensión, sobre todo si no se consideran aspectos sintácticos básicos, y se exagera en cantidad, generando que el lector se desubique respecto a la idea principal.

Ortografía. El texto académico exige el respeto de las reglas ortográficas. Se piensa con frecuencia que la correcta ortografía se relaciona exclusivamente con el prestigio social. Sin embargo, por ejemplo, en relación al uso de las tildes, estas permiten diferenciar significados y evitar la ambigüedad de interpretaciones.

Por mucho tiempo, evaluar un texto escrito, consistió exclusivamente en la corrección de la puntuación, la ortografía, morfología y sintaxis de la frase, que aunque no pueden ser considerados como aspectos superficiales, son secundarios a una comunicación escrita completa, clara y precisa que garantice comprensión del lector. Es necesario tomar consciencia de la existencia de la audiencia y las condiciones en las que el escritor no puede escapar a su responsabilidad como evaluador del valor de verdad que presenta el texto.

Según Bereiter y Scardamalia (citados por Alvarez y Ramírez, 2006), comunicarse por escrito exige actuar como lector crítico del propio texto. El escritor novato es egocéntrico y cuenta los acontecimientos como él los ve, sin considerar el punto de vista del posible lector; y por tanto, no remodela su texto en función del propósito y de los criterios de adecuación establecidos para la transformación y mejora de la calidad textual después de una exhaustiva revisión. La revisión desempeña la función de registrar la información repetida, redundante, e incluso las posibles contradicciones. En esta medida, se fortalece la autorregulación de la propia producción.

Por otro lado, revisar el texto fortalece procesos cognitivos de reflexión y análisis, y además, genera procesos metacognitivos porque se activa la toma de consciencia sobre los alcances y las limitaciones que el texto pueda tener frente a una intención de escritura específica.

Una revisión responsable y consciente del texto escrito para mejorar la redacción, implica una constante identificación de problemas y permite que el escritor remodele sus esquemas de conocimiento.

Por ello, para evaluar o autoevaluar un texto, es fundamental el uso de instrumentos que lo evalúen en el marco de su globalidad, de modo que se disponga de un repertorio de criterios que permitan no solo identificar las debilidades en la producción escrita de los estudiantes, sino que a partir de ellas, se guíe el proceso de aprendizaje de la producción escrita, en base a la formulación de objetivos.

La investigación reciente indica que estos procesos de detección y solución de problemas que utilizan a menudo los escritores expertos pueden deberse a un mayor dominio de diferentes “modos de control” tales como el control sobre automatismos, sobre las reglas y sobre los conocimientos (Roussey y Piolat, como se citó en Castelló, 2010).

En conjunto, los estudios sobre el establecimiento de objetivos y la detección-solución de problemas durante los procesos de planificación y revisión realizados desde la perspectiva cognitiva han sido claves para comprender mejor el impacto de los procesos de control metacognitivo en la calidad de los textos.

Evaluación diagnóstica inicial. La evaluación es una forma de atribuir un valor a los aprendizajes de los estudiantes de manera objetiva y válida, estableciendo criterios para determinar juicios

objetivos sobre la producción escrita con el fin de que mejore tanto el producto como el proceso de redacción.

La evaluación diagnóstica debe lograr identificar qué conoce el estudiante al iniciar su formación, en relación con lo que necesita conocer para lograr éxito en la etapa formativa que atraviesa. Si el diagnóstico es favorable, la predicción sobre la tarea a emprender puede iniciar con perspectiva de éxito a futuro; si no lo fuera, será prioritario nivelar al estudiante, generando el conocimiento y el desarrollo de las habilidades que el nivel académico requiere (Restrepo, et al., 2011).

Evaluación de proceso. Este tipo de evaluación, implica la valoración del proceso de producción de un texto. El análisis del proceso facilitará la comprensión de las fases seguidas, de manera que permitirá identificar los problemas del escritor.

Señala Scheneuwly, (citado en Camps, 1995) que el texto como producto, nos da a conocer las operaciones que se han seguido (o no) para su producción. Por ello, será indispensable evaluar para conocer, describir, e identificar la ruta de aprendizaje, a través de instrumentos que faciliten información para mejorar el proceso y reajustarlo de acuerdo a los resultados esperados, optimizando así el aprendizaje de los estudiantes.

2.2.3. La rúbrica como instrumento de evaluación de la redacción académica. Gatica, F., Uribarren-Berrueta T. (2012), señalan que las rúbricas son guías que valoran los aprendizajes y productos realizados en el ámbito académico. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento, y permiten identificar con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos. En el nuevo paradigma de la educación, las rúbricas o matrices proporcionan formas más justas e imparciales de calificar un producto, a diferencia de las calificaciones tradicionales. Gottlie (2006) emplea el término de rúbrica para referirse a cualquier guía de puntuación con criterios especificados que se utiliza para interpretar el trabajo del alumno y precisamente una de las funciones de las rúbricas es hacer que la corrección sea más objetiva, facilitando la labor del corrector y ayudando al alumno a identificar los objetivos de la tarea que tiene que realizar.

Argumentos a favor del empleo de una rúbrica para evaluar la redacción académica. Una rúbrica facilitará el que los docentes identifiquen el nivel de desarrollo real de los estudiantes en relación a esta competencia, y contribuirá a que los propios estudiantes reconozcan en qué aspectos de su texto incidir para mejorar. En toda institución de Educación Superior, se reconoce que los estudiantes requieren alcanzar mejores desempeños escriturales desde las

diferentes asignaturas, y ello requiere una enseñanza específica que debe ser trabajada desde el aula mediante procesos sistemáticos.

La rúbrica como elemento de evaluación tiene varias ventajas; principalmente, facilita la retroalimentación del aprendizaje, la autoevaluación y coevaluación, y minimiza la subjetividad.

Muchos autores sustentan sus beneficios, entre los principales argumentos, tenemos:

- a) Al ser de naturaleza cualitativa, permite retroalimentar al alumno, de modo que logre mejorar su redacción académica progresivamente. La rúbrica ofrece a los estudiantes información clara sobre lo que se espera de ellos. Sin embargo, la sola entrega de una rúbrica no produce un impacto en el aprendizaje de los estudiantes, sino que estos deben aprender a usarla de manera adecuada.
- b) Promueve la reflexión y permite tomar conciencia de las exigencias y requisitos que implica la escritura académica. Es decir, ofrece la posibilidad de guiar un proceso, y no solo de calificar un producto.
- c) Thomson (citado por Cano, 2015), sostiene que el uso de la rúbrica promueve el que cada estudiante sea juez de la calidad de su propio trabajo; por tanto, el estudiante reorienta sus procesos de aprendizaje a partir de analizar sistemáticamente lo que hace y cómo lo hace, teniendo como referente criterios claros.

- d) Las rúbricas consolidan la objetividad de la evaluación y la autoevaluación de la expresión escrita académica a un nivel universitario; así lo sustenta la investigación de Ruiz-Terroba, Vázquez, Sevillano-García (2017), que desde una metodología descriptiva y cuantitativa muestra la percepción del alumnado en tres momentos (antes, durante y después) del proceso de escritura.
- e) Garantizan una mayor fiabilidad en la corrección, tanto entre diversos correctores (fiabilidad inter-corrector) como entre el mismo corrector en distintas ocasiones (fiabilidad intra-corrector), ello, gracias a que se incluyen criterios explícitos en los descriptores (Mansilla, Duraisingh, Wolfe, Haynes, Panadero y Alonso-Tapia et al. citados en Ruiz-Terroba, Vázquez, Sevillano en 2017).
- f) Si se usan rúbrica analíticas, centradas en un tema y se complementan con ejemplos, habrá mayor fiabilidad en la corrección (Jönsson y Svinbgynos en Ruiz-Terroba et al., 2017). Por tanto, disponer de una rúbrica facilita la coherencia entre los profesores a la hora de emitir una valoración, al asegurar que cada texto será evaluado con el mismo procedimiento y criterio (Martín-Monje et al. 2015).
- g) Su uso permite una descripción cualitativa del nivel de logro que el estudiante alcanza y debe alcanzar, y facilita que el alumno realice revisiones finales de sus trabajos. Informa al estudiante

sobre la progresión de su aprendizaje, de modo que aplique las estrategias pertinentes sobre objetivos que aún no ha logrado consolidar. Por tanto, la rúbrica también funciona como herramienta pedagógica, que ayuda a mejorar el proceso de enseñanza del alumno, siempre y cuando se le ofrezcan estrategias de aprendizaje que le permitan progresar en el desarrollo de sus destrezas escritas.

- h) La construcción de un buen texto puede truncarse por no revisar el proceso o por hacer una revisión superficial de este. La rúbrica garantiza que cada aspecto del trabajo sea supervisado, de modo que el estudiante reciba constante y precisa realimentación.
- i) Por todo lo mencionado, el uso de una rúbrica aumenta la percepción de una evaluación justa y objetiva.
- j) Otros estudios focalizan el análisis en el empleo de la rúbrica para el desarrollo de la autorregulación, ya sea a partir de la autoevaluación o de la evaluación entre iguales.

En lo que concierne a las desventajas, la literatura científica muestra dos aspectos recurrentes: “requieren mucho tiempo para su elaboración y la necesaria capacitación docente para su diseño y uso” (Mansilla, et al, citados en Ruiz-Terroba, Vásquez, Sevillano en 2017).

Formar a los estudiantes en el uso de la rúbrica, requerirá explicarles claramente los criterios con el fin de reducir las variaciones

en la comprensión de los mismos. Un estudiante familiarizado con el uso de un instrumento podrá obtener mayor funcionalidad favorable a sus resultados de aprendizaje.

Tipos de rúbrica. Las rúbricas pueden ser globales y analíticas.

La rúbrica global, comprensiva u holística hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado. Es una valoración general con descriptores sobre niveles de logro de calidad. Este tipo de rúbrica se califica más rápido, pero la retroalimentación es limitada. Se usa cuando se requiere un panorama general de los logros, y una sola dimensión es suficiente para definir la calidad del producto.

Tabla 1

Ejemplo de rúbrica comprensiva (global)

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad
4	Se evidencia comprensión del problema. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad
1	No se comprendió la actividad planteada
0	No se realizó nada

Fuente: Inv Ed Med 2013;2(1):61-65

Gatica, F., Uribarren-Berrueta, T., ¿Cómo elaborar una rúbrica?

La rúbrica analítica, permite evaluar los componentes del desempeño del estudiante para obtener una calificación total. Se usa para identificar el estado del desempeño, las fortalezas, debilidades y para facilitar el que los estudiantes reconozcan lo que necesitan para mejorar, pues las rúbricas precisan los criterios para evaluar la calidad de los desempeños y facilitan la retroalimentación detallada al estudiante. Se sugiere su uso cuando se evalúan habilidades complejas y cuando es fundamental promover que los estudiantes autoevalúen su desempeño.

Tabla 2
Ejemplo de Rúbrica Analítica

1. Organización del contenido del texto: Introducción, desarrollo y cierre				
Introducción				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la Introducción, la idea principal es enunciada con suficiente claridad y precisión. ▪ Se informa acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. ▪ El párrafo de Introducción motiva el interés del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la Introducción, la idea principal es enunciada con claridad, pero no se informa acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. ▪ El párrafo de Introducción motiva parcialmente el interés del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La idea principal es enunciada con imprecisión y/o ambigüedad. ▪ El párrafo de Introducción, motiva muy poco el interés del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se logra identificar una idea principal. 	
3	2	1	0	
Desarrollo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Total concordancia entre el desarrollo del texto y lo anticipado en la introducción. ▪ Cada párrafo del desarrollo presenta con claridad un subtema (idea general) claramente identificable. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concordancia entre el desarrollo del texto y lo anticipado en la introducción. ▪ Cada párrafo de desarrollo presenta un subtema (idea general). ▪ Las ideas secundarias 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuficiente concordancia entre el desarrollo del texto y lo anticipado en la introducción. ▪ Cada párrafo de desarrollo presenta un subtema (idea general) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discordancia entre el desarrollo del texto y lo anticipado en 	

<p>■ Las ideas secundarias sustentan apropiadamente a la idea general de cada párrafo, con suficientes explicaciones, ejemplos pertinentes, reformulaciones, comparaciones, etc.</p>	<p>sustentan parcialmente a la idea general de cada párrafo, con algunas explicaciones, y ejemplos.</p>	<p>difícilmente identificable.</p> <p>■ Las ideas secundarias no sustentan apropiadamente a la idea general, pues las explicaciones o ejemplos son insuficientes y/o inapropiados.</p>	<p>la Introducción.</p>
3	2	1	0

Fuente: elaboración propia

Componentes de las rúbricas. La rúbrica presenta tres componentes clave:

1. Conceptos/rubros (aspectos a evaluar).
2. Criterios de evaluación, son los indicadores que expresan la calidad del desempeño, también se conocen como guías. Proporcionan una explicación detallada de lo que el estudiante necesita demostrar de acuerdo a su nivel de eficiencia. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación al estudiante.
3. Escalas/niveles ejecución (cuantitativo/cualitativo/mixto). Son estrategias de puntuación. En el siguiente ejemplo, se consideran cuatro niveles:
 - Completamente logrado
 - Parcialmente logrado
 - Insuficiente
 - Deficiente.

Tabla 3
Componentes de las rúbricas

1→Organización del contenido del texto: Introducción, desarrollo y cierre				
Introducción				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	>3
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la Introducción, la idea principal es enunciada con suficiente claridad y precisión. ▪ Se informa acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. ▪ El párrafo de Introducción motiva el interés del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En la Introducción, la idea principal es enunciada con claridad, pero no se informa acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. ▪ El párrafo de Introducción motiva parcialmente el interés del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La idea principal es enunciada con imprecisión y/o ambigüedad. ▪ El párrafo de Introducción, motiva muy poco el interés del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No se logra identificar una idea principal. 	
2	2	2	2	
Escalas/niveles ejecución (cuantitativo/cualitativo/mixto) Estrategias de puntuación, se consideran cuatro niveles				>3

Proceso de construcción de la rúbrica. La rúbrica se construyó, siguiendo los siguientes pasos:

- Se revisaron diferentes instrumentos de evaluación de la redacción académica.
- Se seleccionó la PDDRA (Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica).
- Se decide variar el formato encuesta de la PDDRA por el de una rúbrica. Se consideró a la rúbrica como un formato idóneo para la evaluación de la redacción académica.
- Se mantienen las categorías o criterios básicos de la Prueba Diagnóstica de la Redacción Académica, y se procede a realizar el

diseño de la rúbrica. En este proceso, se hace indispensable que estas categorías se desagreguen en componentes.

- Se redactan los descriptores con el propósito que expresen con la mayor claridad posible y de forma graduada los niveles de logro de cada aspecto de la producción textual. Se busca que la rúbrica facilite la ubicación de la calidad de la redacción en un nivel de logro claramente diferenciado. Uno de los aspectos más difíciles de conseguir fue precisamente la diferenciación de los descriptores correspondientes a cada nivel de logro. Para ello, en el proceso de adecuación de la prueba, esta fue utilizada por el investigador para evaluar textos de estudiantes universitarios. Esto le permitió afinar los descriptores, desagregar y ampliar los criterios de evaluación de acuerdo a la realidad hallada en los textos redactados.
- La versión de la rúbrica que se presenta en esta investigación, requerirá mejoras progresivas.

2.2.4. Adaptación de instrumentos

Para Delgado, Ecurra y Torres (citados en Gonzáles y Leiva, 2013), la adaptación es “... un proceso a través del cual se adecúa o modifica un instrumento para un contexto socio-cultural determinado” (p.37).

Con la finalidad de generar un proceso de adaptación controlado y con rigurosidad científica que produzca resultados confiables, la Comisión Internacional de Tests (ITC) elaboró directrices para la adaptación de

instrumentos de evaluación en investigaciones. Directrices que se tomaron como referencia en la presente investigación.

Entre los aspectos que se han considerado, tenemos los siguientes:

- Antes de iniciar la adaptación se requiere la comprobación de la propiedad intelectual y el estudio de la relevancia del constructo (Muñiz *et al.*, citados en Rivera, 2014). Se debe verificar quién posee los derechos de propiedad intelectual del instrumento y conseguir los permisos correspondientes.
- Cuando se hacen cambios sustanciales en el formato de una prueba, modo de aplicación, instrucciones o contenido, se recomienda revalidar la prueba para las nuevas condiciones; o en su defecto, tener argumentos que apoyen que no es necesaria una validación adicional.
- Siendo el contexto el ámbito cultural en el que están enmarcadas las personas a las que se aplicará la prueba; es indispensable verificar que el constructo a evaluar es equiparable culturalmente a las poblaciones a las que se aplica el instrumento.
- La adaptación cultural tiene como objetivo garantizar que la versión adaptada sea equivalente al instrumento original; es decir, midan lo mismo, y asegurar que las interpretaciones generadas de su aplicación se sustenten en su validez y confiabilidad (Albarracín, Carranza y Meléndez, citados en Rivera, 2014).

- La adaptación psicométrica es el proceso que se encarga de evaluar estadísticamente las propiedades psicométricas del instrumento adaptado, y realizar el proceso de estandarización.
- En conclusión, el sustento de una adaptación es que la prueba mida el mismo constructo pero ajustándose a las particularidades de la nueva población.
- La adaptación del instrumento concluye con la evaluación de sus características psicométricas.

Validez de contenido. La validez de contenido implica la concertación de juicios por parte de expertos o jueces con relevantes conocimientos sobre la redacción académica. Una de las formas de evaluar la validez de contenido es el coeficiente de acuerdo entre jueces, el cual se calcula elaborando un protocolo donde se le pide al juez y/o experto que indique si cada uno de los ítems de una prueba mide o no, la variable en estudio. Para esta fase de la adaptación, ocho expertos determinaron el grado de acuerdo o consistencia acerca de la validez de contenido de los ítems de la prueba, quienes emitieron su opinión acerca del instrumento y sus componentes.

Confiabilidad. Implica la consistencia de la medición lograda, es decir, hasta qué grado se alcanza el mismo resultado si se mide en nuevas oportunidades con variaciones poco significativas de tiempo, espacio, formato o extensión del instrumento.

Hay diferentes mecanismos para determinar la confiabilidad de un instrumento de medición:

El Coeficiente Alfa de Cronbach es un procedimiento que demanda una sola aplicación del instrumento de medición, para calcular el coeficiente. Se trata de un modelo de consistencia interna, que se basa en el promedio de las correlaciones entre los ítems.

Respecto a la presente investigación, el mecanismo utilizado para determinar la confiabilidad del instrumento es la confiabilidad entre calificadores, también denominada confiabilidad interobservador, acuerdo entre observadores, o fiabilidad interevaluador.

Según Aiken, (p. 89) “salvo por errores administrativos, las calificaciones calculadas por dos calificadores diferentes de una prueba objetiva presentada por un individuo deben ser idénticas”. No obstante, sostiene que la calificación de pruebas de ensayo (que miden habilidades que no pueden evaluarse con pruebas objetivas, en las que el estudiante responde por escrito a preguntas de cierta amplitud), implican un proceso subjetivo. Por tanto, al evaluar será indispensable conocer el grado en que más de un calificador está de acuerdo en las calificaciones y otros valores numéricos dados a las respuestas de los examinados.

En este contexto, la confiabilidad entre calificadores según Aiken, 2003, es un enfoque para determinar la confiabilidad que consiste en que dos personas califiquen las respuestas de un número considerable de examinados y calcular luego la correlación entre los dos conjuntos de calificaciones. Así mismo, según Serra-Mayoral y Peña-Casanova (2006) afirmaron lo siguiente:

La fiabilidad interevaluador indica en qué grado diferentes evaluadores puntuarán de idéntica manera la ejecución de una tarea [...] en este caso las personas encargadas de hacer las evaluaciones, juicios expertos u observaciones son tratadas como un instrumento de medida, ya que son ellas las que proporcionan las puntuaciones. (p. 278).

Argimon y Jiménez (2019) señalan que la concordancia intraobservador hace referencia al grado de consistencia de un observador consigo mismo al interpretar un resultado; mientras que la concordancia interobservador se entiende como la consistencia entre dos observadores independientes sobre una medida practicada en el mismo individuo. Para asegurar la independencia de las medidas entre ambos observadores, uno no debe conocer el resultado proporcionado por el otro (observadores ciegos).

Para evaluar la confiabilidad a través del concepto de “acuerdo entre observadores”, se crea una matriz en la que las columnas representan a los observadores y las filas a las variables que se están midiendo. Las celdas entonces contienen las puntuaciones de cada uno de los observadores para cada variable. Se calcula el porcentaje de acuerdo para cada fila y se promedian las filas.

El estudio de concordancia también denominado interevaluador consiste en la correlación del resultado obtenido por dos o más evaluadores que califican las aplicaciones del instrumento.

La fiabilidad intra-calificadores es básicamente demostrada con alpha de Cronbach).

Según Aiken, 2003 “ningún instrumento psicométrico puede considerarse de valor a menos que sea una medida consistente, o confiable” (p. 85); y por tanto, es indispensable determinar si la prueba resulta ser lo suficientemente confiable como para medir lo que fue diseñada para medir.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación

Es una investigación descriptiva al proporcionarse conocimiento acerca del modo de comportamiento del objeto estudiado. Según Cerda (citado en Bernal, 2010) “una de las funciones principales de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases...” (p. 113). En este caso, el objeto de estudio, es la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica (PDDRA) en su versión adaptada.

3.2. Diseño de la investigación

Diseño no experimental, de tipo descriptivo.

Unidad de análisis: textos escritos por estudiantes de primer año de educación superior.

3.3. Población participante

El muestreo estadístico se ha convertido en una herramienta útil en la mayoría de las investigaciones. Existen razones fundamentales para extraer una muestra, generalmente lleva demasiado tiempo y es muy costoso realizar un censo completo a una población, pues este implica el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (estudiantes universitarios); mientras las muestras se utilizan por economía de tiempo y recursos (Hernández-Sampieri, Fenández y Collado, 2014).

Con la finalidad de que los resultados encontrados en la muestra se generalicen a la población, es necesario que esta sea estadísticamente representativa; por lo que el objetivo central en esta parte de la investigación será demostrar el procedimiento de selección muestral para su generalización.

Selección de la muestra. Para seleccionar la muestra de manera apropiada se siguió el siguiente procedimiento (Hernández-Sampieri et al. 2014):

1. Delimitación de la población. Se procede a delimitar la población que va a ser estudiada. En este caso, se consideran a los 400 estudiantes de primer año de estudios universitarios de una universidad de Lima. El total de estudiantes ascendía a 420 pero por razones de horarios no fue posible incluir a la totalidad. Sobre estos 400 participantes se recolectan los textos escritos.
2. Se aplica el muestreo estratificado aleatorio. Según Naresh (2004), esta es una técnica de muestreo probabilístico que presenta dos fases. En la primera, la población se divide en dos estratos (hombres y mujeres). Las variables utilizadas para dividir la población en estratos se conocen como variables de estratificación y estas deben estar relacionadas con el interés del investigador. Se obtienen dos subconjuntos de textos escritos correspondientes a hombres y mujeres.
3. A continuación, se calcula el tamaño de la muestra representativa de la población. El uso de internet facilitó la obtención del tamaño de la muestra empleando programas en línea, los que utilizan algoritmos matemáticos para realizar el cálculo.

En este contexto, se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2(p * q)}{e^2 + \frac{(z^2(p * q))}{N}}$$

Ecuación estadística para proporciones poblacionales:

n = Tamaño de la muestra

z = Nivel de confianza deseado

p = Proporción de la población con la característica deseada

q = Proporción de la población sin la característica deseada

e = Nivel de error dispuesto a cometer

N = Tamaño de la población

La calculadora de Muestras arrojó un tamaño de muestra de 118 elementos, con un margen de error de 10%, y un nivel de confianza de 99%, pero se decidió incrementar su número a 200 (textos escritos por los estudiantes universitarios) con la finalidad de asegurar su representatividad. Según Salkind (1999) “en general, cuanto mayor es la muestra (dentro de límites razonables), menor es el error de muestreo y mejores son los resultados” (p. 107). Ferrando y Anguiano (2010) señalan que para los estudios en los que se adapta un test, debe tenerse una idea clara de la población de interés, y por tanto, el estudio debería basarse en una muestra representativa de esta población, por lo que cabe considerar una muestra de 200 observaciones como mínimo.

4. Se aplica entonces, la segunda fase del muestreo que consiste en una selección aleatoria. Se seleccionan los elementos finales de los estratos en forma proporcional, mediante un procedimiento de afijación uniforme, ya que se asigna el mismo tamaño de muestra a cada estrato (100 textos redactados por hombres y 100 redactados por mujeres), con la finalidad de que la representatividad del género fuese equitativa. El interés del investigador por focalizar la variable de género se relaciona con diferentes investigaciones como las de Scheiber y col. (2015); Reynolds (2015), Stanley (1992); Halpern y Tan (2001), que concluyen que las mujeres en diferentes etapas de desarrollo obtuvieron puntajes significativamente más altos que los hombres en la producción de textos. Por tanto, era esperable encontrar un comportamiento muy diferente en hombres y mujeres, y se consideró conveniente definir los estratos por sexo para su representatividad respecto a la población. Se incide en el hecho de que la conformación paritaria de la muestra se hizo para asegurar representación en el proceso de verificación de la confiabilidad, y no para realizar comparaciones. Es además información utilizable para futuras investigaciones.

Caracterización de la muestra. Los 200 estudiantes presentan las siguientes características:

1. Sexo: 100 hombres y 100 mujeres
2. Distribución de las edades: cómo podemos observar el mayor número de estudiantes (67) tiene 17 años; 35 estudiantes tienen 18 años, y 48

de ellos tienen 19 años. O sea, 150 estudiantes, tiene edades comprendidas en el intervalo de edad de 17 a 19 años.

Tabla 4
Edad de los participantes

Edad	Número de estudiantes
15	1
16	14
17	67
18	35
19	48
20	22
21	9
22	2
23	2
	200

3. Estudios en colegios públicos y privados. La muestra está compuesta por 166 estudiantes provenientes de instituciones educativas privadas, y 34 de instituciones educativas públicas.
4. Modalidades de admisión. Las modalidades de admisión son las siguientes:
 - a. CEPU 2016 – I 11
 - b. CEPU 2016 – II 30
 - c. Factor excelencia: 33
 - d. Exonerados al procedimiento ordinario de admisión: 1
 - e. Admisión extraordinaria
 - f. Examen general de admisión 18
 - g. Talento académico: 25
 - h. Becas nacionales 24
 - i. Traslados de matrícula (interno-externo) 2
 - j. Bachillerato internacional 5

k. Talento ingreso PUCP	20
l. Examen PUCP-UPCH (Admisión General)	26
m. Respuestas no identificables	5
Total: 200	

3.4. Variables de estudio: puntuaciones obtenidas por los alumnos y las alumnas en cada una de las dimensiones de la adaptación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica.

3.5. Procedimiento para la Adaptación de la PDDRA

Con el propósito de garantizar un proceso controlado y con rigurosidad científica, se consideraron las directrices de la Comisión Internacional de Tests (ITC) para la adaptación de instrumentos de evaluación en investigaciones.

Se siguieron los siguientes pasos:

1. Se realizó una revisión exhaustiva de pruebas que evaluaban la redacción académica en estudiantes universitarios. Se seleccionó la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica PDDRA. Esta prueba fue utilizada anteriormente en la investigación realizada por Gabriela Ferruci y Claudia Pastor para identificar el desarrollo alcanzado por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima. En esta etapa previa a la adaptación del instrumento, se solicitó a sus autoras el permiso respectivo.
2. Se revisa el manual y los protocolos de la misma.

3. Se realiza la adecuación de la prueba. La modificación consistió en el cambio de formato tipo encuesta al de una rúbrica. El formato rúbrica facilita la autoevaluación o evaluación por pares, con fines de promover el aprendizaje autónomo. Se realiza así, una reestructuración de la prueba de acuerdo a los fines de la investigación.
4. Se mantienen los contenidos de los criterios de evaluación básicos de la PDDRA. Algunos de ellos se desagregan en subcategorías o cambian de denominación. Por tanto, si bien las categorías o criterios de la prueba original no fueron modificados en su contenido, estos se desagregaron y afinaron para medir desempeños específicos de la redacción académica.
5. La validez de contenido de la rúbrica se realizó a través de la técnica del juicio de expertos. Se seleccionaron ocho expertos en la materia de investigación y se les presentó la rúbrica, con la finalidad de que evalúen el grado en el que los criterios y descriptores miden realmente el constructo en estudio.
6. Se les proporcionó un protocolo para la evaluación de la Validez de contenido, el que estuvo compuesto por dos partes. La parte I denominada *Aspectos generales del instrumento*; y la parte II *Criterios e indicadores* (según niveles de desempeño de la rúbrica).
7. Los jueces realizan la primera evaluación del instrumento y emiten su opinión acerca del mismo a través del protocolo. La primera evaluación de los jueces arrojó como resultado que los criterios de evaluación de la rúbrica: 1 (Pertinencia) y 7 (Estructura) eran menores a 0.05, por lo que el

grado de concordancia era significativo, y por tanto, la validez de contenido quedaba demostrada estadísticamente en ambos criterios. Sin embargo, los criterios 2, 3, 4, 5 y 6 (cobertura, objetividad, redacción, suficiencia y retroalimentación, respectivamente) no se consideraron válidos por ser su probabilidad de ocurrencia mayor al 0.05. A nivel general, el instrumento no contaba con la validez de contenido, pues la probabilidad de ocurrencia total fue de 1.04687 según la prueba binomial aplicada al juicio de expertos.

8. También se aplica la V de Aiken para cuantificar la validez de los criterios evaluados a partir de las valoraciones de los 8 jueces. Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. Esta cuantificación coincide con la primera evaluación de los jueces, pues los criterios 2, 3, 4, 5 y 6 no se consideraron válidos.
9. Los jueces proponen sugerencias de mejora para optimizar su efectividad como herramienta de evaluación de la redacción académica. Se realizaron las modificaciones propuestas por los expertos respecto al instrumento en estudio, obteniéndose una versión mejorada.

La versión mejorada se utiliza para evaluar 30 textos de estudiantes universitarios, y la investigadora incorpora mejoras sobre todo relacionadas con la capacidad de la prueba para abordar la redacción con representatividad de indicadores.

Se somete nuevamente al juicio de expertos el instrumento con las sugerencias incorporadas.

10. En la segunda evaluación de los jueces, y luego, de haber incorporado en el instrumento las sugerencias de modificación y mejoramiento, se obtiene como resultado que los criterios de evaluación 1, 2, 3, 4, 5 y 7 presentan un grado de concordancia menor de 0.05, siendo este significativo; por tanto, la validez de contenido quedó demostrada estadísticamente gracias a la prueba binomial.
11. En relación a la cuantificación de la validez según la V de Aiken, en la segunda evaluación del instrumento según el criterio de los jueces, todos los criterios evaluados resultaron válidos, pues su valor era superior a 0.8.
12. Finalmente, se determinó la validez de contenido, al aceptar que el instrumento mide el atributo que se presume debe medir.
13. Se aplica la prueba de redacción académica a 400 estudiantes de primer año de estudios universitarios. Se seleccionaron 200 textos por muestreo probabilístico de tipo aleatorio estratificado, considerando el sexo como el estrato diferenciado (100 textos redactados por mujeres y 100 textos redactados por hombres). Según Tamayo (s/f), de acuerdo a la técnica del muestreo estratificado aleatorio, la población de N unidades es dividida en estratos. Una vez que han sido determinados los estratos, se saca una muestra de cada uno de ellos en forma independiente. Al tomarse una muestra simple aleatoria de cada estrato, el procedimiento completo es conocido como “Muestreo estratificado aleatorio”.

14. Considerando que la literatura científica señala que las rúbricas son efectivas siempre que los evaluadores posean formación y unifiquen sus criterios de evaluación, se seleccionan tres evaluadores y se les prepara para calificar cada uno de los textos de los estudiantes universitarios, utilizando la rúbrica. Para asegurar la independencia de las medidas entre los tres evaluadores, ninguno conocía el resultado proporcionado por el otro (observadores ciegos).
15. Aún con la Validez de contenido determinada por los jueces o expertos, el uso práctico de la rúbrica para evaluar textos elaborados por estudiantes universitarios, generó nuevas modificaciones propuestas por el investigador; construyéndose de manera progresiva la versión final del instrumento de evaluación. Se coordina con los otros dos evaluadores para las mejoras del caso, las cuales consisten en precisiones que le permiten al evaluador realmente identificar en el texto los aspectos de la redacción que requieren mejora.
16. Finalmente, se aplica el Coeficiente Alfa de Cronbach, procedimiento que demanda una sola aplicación del instrumento de medición, para calcular el coeficiente y evaluar la confiabilidad a través del concepto de “acuerdo entre observadores. Se creó una matriz en la que las columnas representaron a los observadores y las filas a las variables que se están midiendo. Las celdas contenían las puntuaciones de cada uno de los observadores para cada variable. Se calcula el porcentaje de acuerdo para cada fila. El análisis estadístico determinó la confiabilidad entre calificadores de la prueba adaptada.

3.6. Instrumento original e instrumento adaptado

A) **Instrumento original:** Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica (PDDRA).

El instrumento base utilizado para la investigación, corresponde a la técnica de encuesta. Denominado por las investigadoras como Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica (PDDRA), presentando la misma estructura y criterios de evaluación que las pruebas del curso Nivelación de Lenguaje que se emplean en la Universidad en la que se desarrolló la investigación.

El objetivo del instrumento es diagnosticar el desempeño en redacción académica de los alumnos universitarios.

B) **El instrumento adaptado** es una versión que reorganiza los componentes de evaluación de la redacción académica e incorpora otros que no se hallaban explícitos en la prueba original.

El objetivo de la aplicación del instrumento es diagnosticar el desempeño en redacción académica de los alumnos del primer año de educación superior, específicamente en relación a textos expositivos explicativos.

A) Instrumento original PDDRA

Páginas de preliminares

Prueba de diagnóstico Ciclo 2012 - 2

1. Nombre: _____
2. Edad: _____
3. Colegio de procedencia: _____
4. Ciudad y distrito en los que este se ubica: _____
¿Es público o privado? _____
5. Estudios superiores previos: SÍ NO
6. Modalidad de ingreso a la UPC:
 - a. ADP Regular
 - b. Evaluación integral
 - c. Ciclo de preparación
 - d. AD PE Convenio sin diploma
 - e. Admisión 30+
 - f. Alumno libre
 - g. Bach. Int. 1 año sin diploma
 - h. EPE sin estudios superiores previos
 - i. Rendimiento progresivo
8. ¿Rindió la PDN (Prueba de Definición de Niveles)? SÍ NO
Si marcó SÍ, señale la nota que obtuvo:

- Si marcó NO, señale por qué:

9. Vez que lleva el curso:

B) Instrumento adaptado

Páginas de preliminares

Prueba de redacción académica

Ciclo semestral _____

A) Datos personales

1. Edad:

--

2. Sexo (marque con una X).

Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	-------	--------------------------

3. Colegio de procedencia:

--

Departamento/Distrito en el que se ubica	
---	--

Gestión pública o privada (marque con una X).

Público	<input type="checkbox"/>
Privado	<input type="checkbox"/>

4. Estudios superiores previos: universitarios o técnicos (marque con una X).

Estudios superiores previos	<input type="checkbox"/>
Estudios técnicos previos	<input type="checkbox"/>

5. Modalidades de admisión a la UPCH (marque con una X)

a. Preuniversitario

CEPU 2016 – I	<input type="checkbox"/>
CEPU 2016 – II	<input type="checkbox"/>
Pre Enfermería	<input type="checkbox"/>

b. Factor excelencia

()

c. Exonerados al procedimiento ordinario de admisión

Graduados o titulados	
Colegios Estatales (primeros puestos)	
Bachillerato Internacional y afines	

d. Admisión extraordinaria

Cónyuges o hijos de diplomáticos	
Deportistas calificados	
Personas calificadas por su formación en el trabajo	

e. Examen general de admisión ()

f. Talento académico ()

g. Becas nacionales ()

h. Traslados de matrícula

Externo	
Interno	

A) Instrumento original PDDRA

Instrucciones, esquema de planificación y formato para la redacción

INSTRUCCIÓN

La universidad donde usted estudia ha detectado un alto porcentaje de tardanzas en sus clases de las 7 y 8 de la mañana. Ante esta situación, Secretaría Académica de la universidad les ha solicitado a los alumnos de primer ciclo que redacten un texto formal de cuatro párrafos en el que expliquen cuáles son las causas de este problema. Se seleccionarán los mejores textos para ser publicados en el Boletín mensual de la institución que está dirigido a toda la comunidad universitaria.

Antes de redactar el texto, deberá elaborar, de manera OBLIGATORIA, un esquema para organizar sus ideas.

Esquema

B) Instrumento adaptado

Instrucciones, esquema de planificación y formato para la redacción

1. ¿En qué consiste la Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica?

Es una prueba que tiene como propósito evaluar la redacción académica en el nivel universitario.

Se le proporcionará dos lecturas como base o fuente para desarrollar su texto.

Lectura 1:

¿De qué modo repercuten en el desarrollo sostenible las medidas de intervención ante el problema de las drogas? (página xxi).

Referencia bibliográfica de la lectura:

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito UNODC.

Resumen ejecutivo. Informe mundial sobre las drogas (2016).

Cap. II. *El problema mundial de las drogas y el desarrollo sostenible*
(pp. xvi–xxii).

Recuperado de:

https://www.unodc.org/doc/wdr2016/WDR_2016_ExSum_spanish.pdf

Lectura 2:

Aspectos demográficos y sociales (página 87).

Referencia bibliográfica de la lectura:

Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas CEDRO.

El Problema de las drogas en el Perú.

Cap. III *Impacto de las drogas*

Recuperado de:

http://www.repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/201/3/El_problema_de_las_Drogas.%C3%BA%20ultima%20ver.pdf

2. ¿Qué es un texto académico y cuál va a redactar para esta investigación?

- El texto académico es propio del ámbito universitario.
- Es un discurso elaborado en un lenguaje formal y objetivo, con léxico preciso.
- Su propósito es producir o transmitir conocimientos, generados en este caso, del análisis de la lectura, la reflexión y sus saberes previos.
- **En esta investigación, el tipo de texto que se le solicita redactar es expositivo-explicativo, subtipo problema-solución.**

3. ¿Qué aspectos se deben considerar para la redacción del texto expositivo – explicativo, subtipo problema-solución?

- **El texto expositivo-explicativo transmite información bien estructurada sobre un tema y busca que el lector comprenda el fenómeno problemático. a través del cual se aborda una dificultad ante la que se plantean alternativas de solución.**
- Antes de la redacción, es necesario que planifique lo que va a escribir (y luego, revise lo escrito).
- Utilice las palabras con sentido correcto. Si no está seguro de su significado, mejor no las use; pues el vocabulario, requiere ser lo más preciso posible.
- Las oraciones no deben ser demasiado extensas pues confundirán al lector.
- En la redacción académica los autores recurren a las citas bibliográficas para dar reconocimiento a las fuentes utilizadas (entre otros fines). No olvide incluirlas en su texto. Tanto las directas, como las indirectas. Úselas para reconstruir el conocimiento, y no como una réplica.
- Cuide la correcta ortografía y la puntuación adecuada.
- Es muy importante que su caligrafía sea legible.

4. ¿Cuáles son los tiempos de los que dispondrá para su redacción?

- 5 minutos para leer las instrucciones.
- 15 minutos para leer la fuente.
- 10 minutos para elaborar el esquema de planificación.
- 50 minutos para redactar el texto.
- 10 minutos para revisarlo.

El proceso de redacción:

Redactar un texto implica etapas. Se consideran tres etapas indispensables: Planificación, redacción y revisión.

Planifique

Anticipe las ideas que expondrá y el orden que considere adecuado, siempre pensando en su lector.

En la página siguiente tiene el espacio para planificar su texto mediante un esquema.

Organice sus ideas para que cumpla con el tipo de texto solicitado.

La estructura básica de cualquier texto formal de carácter universitario es:

- El marco de inicio o introductorio, sitúa la temática por plantear y enuncia los aspectos que se abordarán.
- El desarrollo presenta la información adecuadamente jerarquizada.
- El cierre, concluye el tema y lo proyecta o relaciona, para hacer notar su importancia y/o vigencia.

Redacte

Escriba su texto, de acuerdo a:

- Su planificación o esquema.
- Las características del texto académico expositivo-explicativo, subtipo problema-solución.
- La distribución en párrafos.

Recuerde:

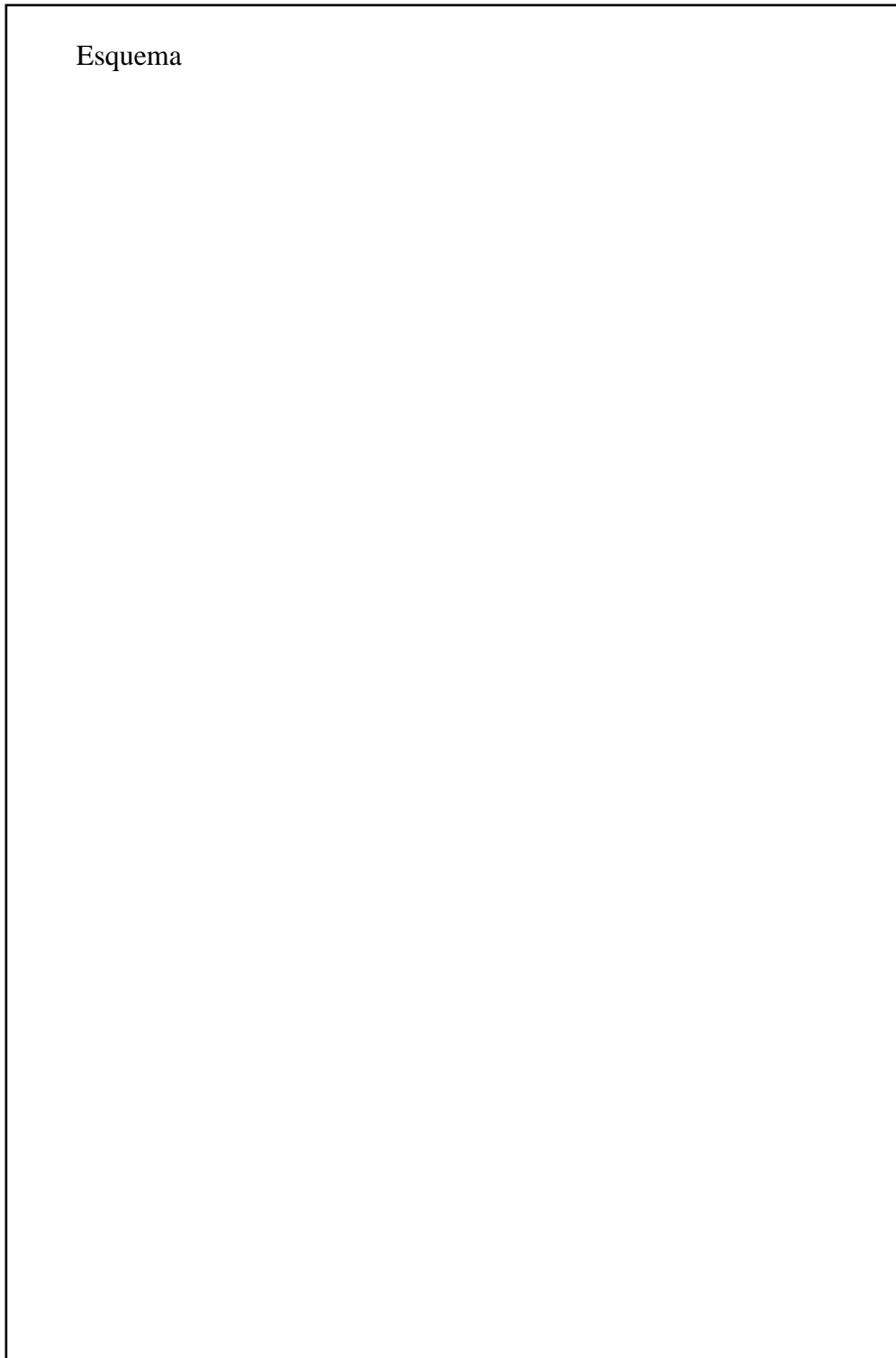
- No deben quedar ideas desconectadas o párrafos excesivamente breves, o demasiado largos.
- Sustentar sus ideas en citas, a partir de las cuales infiera.
- Emplear un registro lingüístico formal, dirigido a profesores de nivel de Educación Superior.

Revise

- Verifique la incorporación de citas directas e indirectas.
- Confirme la formulación correcta de la idea principal, y si las ideas secundarias, tienen suficiente sustento.
- Corrobore la adecuación de su texto a la intención comunicativa del subtipo de texto problema-solución.
- Compruebe la funcionalidad de la introducción, el desarrollo y el cierre de su texto.
- Verifique la coherencia (concordancia) y cohesión (uso de conectores; evite su repetición).
- Corrija el uso de signos de puntuación.
- Revise el uso correcto de la ortografía.

Antes de redactar el texto expositivo-explicativo, subtipo problema-solución, deberá elaborar, de manera OBLIGATORIA, un esquema para organizar sus ideas.

Esquema



Redacte la versión final de su texto en este espacio

(Se le recomienda usar lápiz para que realice las correcciones que considere necesarias)

Título: _____

		Correcciones
Introducción		
Desarrollo Párrafo 1		
Desarrollo Párrafo 2		

Cierre		

Comentarios del evaluador:

junto, la asistencia de los donantes para el desarrollo y la que estos prestan en los sectores relacionados con las drogas exhiben tendencias opuestas: la asistencia oficial para el desarrollo ha aumentado en general, mientras que la destinada a los sectores relacionados con las drogas ha disminuido considerablemente desde 2008.

¿De qué modo repercuten en el desarrollo sostenible las medidas de intervención ante el problema de las drogas?

Iniciativas de reducción de la oferta y la demanda de drogas

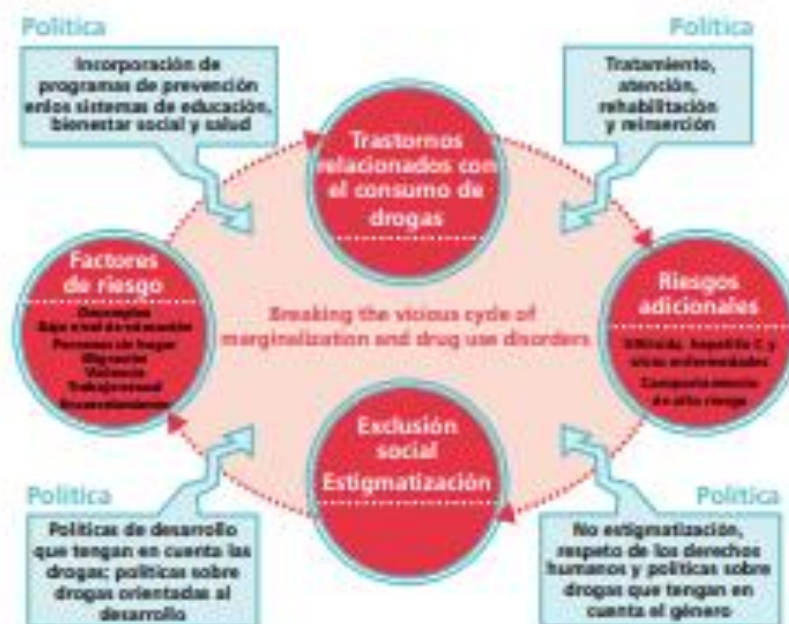
Las iniciativas para eliminar los cultivos ilícitos pueden repercutir en la fuente de ingresos y las oportunidades de empleo de los agricultores y los trabajadores agrícolas. Además, las investigaciones han demostrado que esas iniciativas favorecen el desarrollo en las comunidades afectadas únicamente si comprenden medidas orientadas a garantizar medios de vida alternativos y restablecer la seguridad y el estado de derecho. Algunos ejemplos de Colombia y el Perú han demostrado que los nexos de la población con los grupos armados y el tráfico de drogas pueden debilitarse mediante programas eficaces de desarrollo alternativo.

Las intervenciones de las fuerzas del orden se orientan a restablecer el estado de derecho, piedra angular de la gobernanza y el desarrollo sostenible, y también pueden influir en la disponibilidad de drogas en los mercados ilícitos, no solo al reducir la oferta mediante la interceptación, sino también al aumentar el riesgo para los traficantes, lo cual eleva el precio de las drogas en los mercados de consumo. Sin embargo, las actividades de represión también pueden generar violencia, en particular si afectan a la estructura interna y externa de los mercados ilegales. Las investigaciones indican que contrar las actividades de represión y vigilancia tanto en los protagonistas

como en los eslabones más lucrativos y violentos de la cadena del tráfico de drogas puede resultar especialmente eficaz para reducir la violencia. Por otra parte, las estrategias orientadas a desarticular rápidamente las organizaciones de tráfico de drogas y reducir la violencia a corto plazo generan en ocasiones más violencia.

Si se basan en datos científicos, las medidas de prevención, intervención temprana, tratamiento, atención, recuperación, rehabilitación e integración social, así como el conjunto de medidas continuas de atención para las personas que consumen drogas, reducen el consumo de drogas y con ello su repercusión en la salud pública, que es uno de los aspectos más importantes del bienestar de la sociedad. Se ha demostrado también que algunas de las medidas señaladas inhiben otros comportamientos de riesgo, como la agresividad y el absentismo escolar. Sus beneficios favorecen tanto a los propios consumidores de drogas como a la sociedad en general, y han resultado eficaces para prevenir, por ejemplo, el VIH y la hepatitis viral.

Las intervenciones para reducir la demanda de drogas son eficaces si se basan en medidas de eficacia demostrada, como las orientadas a minimizar las consecuencias adversas del uso indebido de drogas en los ámbitos social y de la salud pública, entre las que figuran programas adecuados de distribución de agujas y jeringuillas, la terapia de sustitución de opiáceos, la terapia antirretroviral y otras intervenciones pertinentes destinadas a prevenir la transmisión del VIH, la hepatitis viral y otras enfermedades de transmisión sanguínea relacionadas con el consumo de drogas. En cambio, el internamiento obligatorio en centros de tratamiento del abuso de drogas con frecuencia dificulta la ya problemática vida de las personas que consumen drogas y las que sufren drogodependencia, en particular las más jóvenes y vulnerables.



3.1 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS Y SOCIALES

La producción de la hoja de coca y de derivados cocainicos en el Perú se asocia a una serie de problemas sociales y tienen un impacto negativo en las economías locales. Ya que, genera una economía paralela, basada en la ilegalidad y en el establecimiento de firmas de narcotráfico; los cuales se asocian con cárteles internacionales, gestando un clima de violencia social y corrupción a diversos niveles.

El Estado peruano ha asumido un fuerte compromiso por enfrentar esta situación, con una política denominada «Modelo Perú» que ha fortalecido en el país los diversos eslabones de la estrategia antidrogas, como el control de los insumos químicos, la titulación de tierras y la post erradicación; además de enfrentarse, con todos los recursos posibles contra la amenaza siempre latente del narcotráfico. Parte importante de esta Política ha sido el trabajo con la población en acciones de desarrollo alternativo integral y sostenible. De igual manera, se realizaron una serie de acciones de prevención y de promoción del desarrollo en el marco de una cultura de la legalidad.

Esto ha tenido como resultado que en los dos últimos años, según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, hayan sido erradicadas 31,400 hectáreas de cultivo ilegal de hoja de coca. Por encima de las 30,000 has planteadas como meta por el Gobierno Peruano, constituyéndose en un record histórico y uno de los mayores éxitos de los últimos 14 años en el país.

La eliminación de dichas hectáreas, a través de la erradicación y post erradicación, ha tenido un impacto sustancial en el país. Especialmente en dos de las zonas de mayor articulación con el narcotráfico, como son el eje Monzón - Tingo María - Aucayacu, de la zona del Alto Huallaga en la región Huánuco y en los alrededores de Ciudad Constitución en la zona del Palcazú - Pichis - Pachitea, en la región Pasco. Estas zonas son emblemáticas, no solo por la producción de hoja y derivados de coca, sino también por su estrecha vinculación con el narcotráfico; y que constituían por todo ello, zonas de gran inestabilidad social.

Este avance en la lucha contra las drogas ha estado también relacionado con las acciones realizadas desde la Superintendencia Nacional de Administración Tributaria (Sunat) en su labor de fiscalización y control de los precursores químicos. Así como de los controles en el sistema financiero y en el lavado de activos, estrategia que debe fortalecerse permanentemente.

Por otro lado, el trabajo con la población, en el que existen diversos colectivos de la comunidad involucrados, ha tenido como resultado que grupos de productores exitosos en diversas localidades basen su trabajo en la legalidad, y en el marco de una cultura de legalidad. Asimismo, perciban a las drogas como un obstáculo para el desarrollo sostenible.

El problema de las drogas en el país está asociado a una serie de aspectos sociales y demográficos, que lo configuran como un complejo problema que requiere un afronte integral y decidido. Es necesaria la participación articulada de todos los sectores, incluida la sociedad civil y de una serie de medidas para promover el Estado de Derecho, la gobernabilidad e institucionalidad, así como la lucha contra la corrupción.

A) Prueba original PDDRA

Criterios e indicadores

Variable	Definición operacional	Criterios	Indicadores
Redacción Académica (escritura académica)	Redacción académica es la producción de textos caracterizada por la construcción ordenada y justificada de ideas, dirigidas a argumentar y/o explicar una temática precisa, a través de un lenguaje objetivo y con densidad lexical, en el marco de un esquema comunicativo determinado.	Pertinencia y solidez del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra conocer el tema desarrollado. • Discierne qué información es adecuada para desarrollar el tema. • Utiliza información sólida y coherente. • Complementa el desarrollo del tema con ideas propias.
		Organización del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la información de acuerdo con el esquema propuesto. • Presenta un texto con introducción-desarrollo-cierre. • Presenta orden lógico en el desarrollo de sus ideas.
		Competencia léxico – gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas. • Presenta un uso adecuado de elementos de cohesión

			(referentes y conectores lógicos). <ul style="list-style-type: none"> • Usa de manera adecuada el registro formal.
		Puntuación	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el punto y seguido, y el punto y aparte correctamente. • Usa adecuadamente las comas (movimiento circunstancial, enumerativa, explicativa y de conectores lógicos).
		Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> • Errores de tildación. • Errores de grafías. • Errores de mayúsculas. • Errores de palabras juntas y separadas

Fuente: investigación realizada por Ferruci y Pastor en la tesis *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*, en 2013).

B) Instrumento adaptado

Criterios e indicadores

Variable	Definición operacional	Criterios	Indicadores			
		1.Ortografía	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
Redacción Académica (escritura académica)	Redacción académica es la producción de textos caracterizada por la construcción ordenada y justificada de ideas, dirigidas a exponer y explicar una temática precisa, a través de un lenguaje objetivo y con densidad lexical, en el marco de un esquema comunicativo determinado.	1.Ortografía	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			El texto presenta máximo 2 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 3 a 4 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 5 a 6 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 7 a más errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).
		Puntuación	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			Uso correcto de los signos de puntuación, indicando las pausas necesarias que permiten organizar el texto de manera coherente. 1 – 2 errores de puntuación que no dificultan su lectura.	Uso correcto los signos de puntuación, pero no en todos los enunciados. 3 - 4 errores de puntuación.	Uso incorrecto de los signos de puntuación en varios párrafos. 5 – 6 errores de puntuación.	La incorrecta puntuación del texto, conduce a confusión y pérdida del sentido de las ideas. 7 a más errores de puntuación.
		2.Citas	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto.	▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto.	Incorpora en el texto datos imprecisos, pero no una cita.	No incorpora en el texto ninguna cita.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las citas refieren la fuente (autor, autores o autor corporativo). ▪ Queda claro dónde inicia y finaliza la idea del autor. Las citas son usadas para generar inferencias, y no por simple reproducción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La cita refiere la fuente (autor, autores o autor corporativo). Pero la cita no es usada para generar inferencias. 		
3.Verbo					
	Uso del verbo	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
		<p>Las oraciones del texto presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal, lo que le permite al lector saber si el evento surge, transcurre, termina, se repite, persiste o se presenta inacabado. <p>El texto presenta 1 o 2 errores de uso del verbo.</p>	<p>Muchas de las oraciones del texto presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. <p>El texto presenta de 3 a 4 errores de uso del verbo.</p>	<p>Varias oraciones del texto no presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. <p>El texto presenta de 5 a 6 errores de uso del verbo.</p>	<p>En las oraciones del texto se observa uso del verbo inadecuado, conjugación y aplicación incorrectas del tiempo verbal (ej. “hacen muchos meses”, “hubieron/habían quejas”; “son gente”).</p> <p>El texto presenta 7 a más errores de uso del verbo.</p>

		Complemento del verbo	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			<p>Las oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complemento directo: Ej. Juan estudia. Matemática ¿qué estudia? - Complemento indirecto: Ej. Rosa enseña. Matemática a Juan. ¿a quién enseña? - Complemento circunstancial de lugar, de tiempo y de modo: ¿Cómo, cuándo y dónde sucede la acción del verbo? <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Muchas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Algunas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>En las oraciones del texto, la ausencia constante del complemento del verbo, genera vacíos de información.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>

4.Organización del contenido del texto: Introducción, desarrollo y cierre						
		Introducción	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			<p>La Introducción presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una idea principal enunciada con claridad y precisión. ▪ Información acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. <p>Motivación para generar el interés del lector.</p>	<p>La Introducción presenta dos de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una idea principal enunciada con claridad. ▪ Información acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. <p>Motivación para generar el interés del lector.</p>	<p>En la Introducción, la idea principal es formulada con imprecisión y/o ambigüedad, o la información es planteada de manera insuficiente (por ejemplo, no informa acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El texto no presenta párrafo de Introducción, o no se logra identificar una idea principal.
		Desarrollo	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			<p>Los párrafos de Desarrollo presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Claridad en la redacción del subtema (idea general), el cual es identificable en cada párrafo. <p>Las ideas secundarias de cada párrafo de Desarrollo sustentan apropiadamente su idea general con suficientes</p>	<p>Solo uno de los párrafos de Desarrollo presenta claridad en la redacción y sustento apropiado de su idea general.</p> <p>O ambos párrafos, pero solo de manera parcial.</p>	<p>En los párrafos de Desarrollo se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poca claridad en la redacción del subtema (idea general), el cual es difícilmente identificable en cada párrafo. <p>O, las ideas secundarias no sustentan apropiadamente a la</p>	<p>Total discordancia entre el desarrollo del texto y lo anticipado en la Introducción.</p>

			explicaciones, ejemplos pertinentes, reformulaciones, comparaciones, etc.		idea general, pues las explicaciones o ejemplos son insuficientes y/o inapropiados.	
		Cierre	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			<p>El Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sintetiza o recapitula las ideas desarrolladas en el texto mediante un enunciado con estructura correcta, que expresa la esencia del tema. ▪ Formula una conclusión final según la naturaleza del texto. <p>Añade reflexiones, perspectivas, proyecciones, expectativas.</p>	En el Cierre se expone una idea general para finalizar el tema, pero no una síntesis.	En el Cierre se expone una idea ambigua o inconclusa para finalizar el tema.	No presenta párrafo de cierre, o este se halla desvinculado del texto.

		5.Coherencia: Unidad de sentido y de forma. Las palabras y oraciones que componen el texto están relacionadas entre sí.				
		Coherencia global: responde a la pregunta ¿de qué se trata el texto?	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ La idea principal es transversal a todo el texto: unidad temática. ▪ La idea general (subtema) de cada párrafo, se relaciona claramente con la idea principal, guiando al lector hacia la comprensión global del texto. Todos los párrafos se relacionan entre sí de manera coherente. 	La idea principal es transversal en la mayor parte del texto, pero en alguno de los párrafos la idea general no se relaciona claramente con la idea principal del texto, o existe alguna contradicción.	La idea principal no es transversal en todo el texto, pues en algunos párrafos se presentan contradicciones que no se relacionan con la idea principal del texto.	Digresión en el texto, con clara desviación en el hilo del discurso. Los párrafos no están relacionados con la idea principal.
		Coherencia local: relación que existe entre los enunciados que componen el texto	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			La idea general y las ideas secundarias de cada párrafo se refieren a un solo hecho, y no existen vacíos en la información, lo que facilita su comprensión.	En alguno de los párrafos se observa digresión (ideas nuevas sin relación directa con el asunto principal que se está tratando), o existen vacíos en la información, lo que dificulta su comprensión.	En algunos de los párrafos se observa digresión, o existen vacíos en la información, lo que dificulta su comprensión.	En todos los párrafos se evidencia marcada digresión.

		6.COHESIÓN: Recursos para encadenar las distintas partes del texto (frases, oraciones y párrafos) en una red de relaciones explícitas			
	Cohesión léxica	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, sustituciones, que evitan repeticiones innecesarias. ▪ Se suprime acertadamente la información que se halla sobreentendida en el texto, para evitar la redundancia. <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, y sustituciones, pero hay algunas repeticiones innecesarias o redundancia (palabras inútiles que están implicadas en el significado de otras).</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, sustituciones, pero hay varias repeticiones innecesarias o redundancia.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Marcada redundancia y repetición de palabras en todo el texto, al no usarse sinónimos, antónimos, etc.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>
	Cohesión gramatical	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
		<p>Uso correcto de pronombres (demostrativos, personales, numerales; o ciertos adverbios), en posición anafórica, después del nombre (Ej. María no trajo su libro, ella...), o en posición catafórica, antes del nombre (Ej.</p>	<p>Algunos errores de omisión, adecuación, etc. en el uso de pronombres o ciertos adverbios en posición anafórica o catafórica.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Varios errores de omisión, adecuación, etc. en el uso de pronombres o ciertos adverbios en posición anafórica o catafórica.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Constantes errores en el uso de pronombres y adverbios.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>

			Le dije a Juan que llegara...). Pueden presentarse 1 a 2 errores.			
		Concordancia	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			<p>Todos o casi todos los enunciados del texto presentan concordancia nominal y verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coincidencia de género y número: entre el sustantivo con el artículo y los adjetivos (Ej. La pared amarilla). - Coincidencia de número y persona: entre el verbo y su sujeto (Ej. La mayoría de los investigadores piensa...). - Coincidencia del sujeto con el atributo (Ej. Mi alumno es un buen compañero). <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Muchos de los enunciados del texto presentan concordancia nominal, pero algunos evidencian silepsis: anomalías en la concordancia de género, número y persona (Ej. La mayoría piensan...; el multitudinario público aclamaban...).</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto presentan concordancia nominal, pero se evidencia silepsis.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>El texto presenta discordancia nominal.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>

		Uso de conectores	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			<p>Establece relaciones lógicas entre los enunciados del texto usando conectores pertinentes y variados.</p> <p>Básicamente:</p> <p><i>Aditivos:</i> además, incluso, inclusive, por añadidura.../</p> <p><i>Consecutivos:</i> por tanto, por consiguiente, en consecuencia/</p> <p><i>De contraste:</i> en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante.../</p> <p><i>De temporalidad:</i> antes de, después de, en primer lugar/</p> <p><i>Reformuladores:</i> es decir, o sea, de manera que, en resumen...</p> <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Establece relaciones lógicas entre los enunciados usando conectores pertinentes, pero en algunos casos, hay ausencia de conector, empleo incorrecto o repetición del mismo.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Establece relaciones lógicas en algunos de los enunciados, pero en varios casos, hay ausencia de conector, empleo incorrecto o repetición del mismo.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>La cohesión oracional y entre los párrafos es incorrecta por el uso impropio de conectores o por la excesiva repetición de los mismos.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>

		Uso de proposiciones	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			Uso correcto de las preposiciones en la mayoría de los enunciados. Pueden presentarse 1 a 2 errores.	Algunos errores en el uso de las preposiciones (omisión, uso de una proposición en lugar de otra, etc.) Pueden presentarse 3 a 4 errores.	Varios errores en el uso de las preposiciones. Pueden presentarse 5 a 6 errores.	Persistente error en el uso de las preposiciones. Pueden presentarse 7 a más errores.
		7.Intención comunicativa	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			El texto explicita la intención del emisor, y es evidente su propósito concreto: exponer, explicar, convencer, describir, etc. El texto se ajusta al tipo problema – solución.	El texto explicita parcialmente la intención de emisor, pues no se prioriza un propósito concreto. El texto se ajusta parcialmente al tipo problema – solución.	Es imprecisa la intención del emisor. El texto no se ajusta al tipo problema – solución.	No se logra identificar la intención del emisor.
		8.Registro lingüístico formal	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente
			En el texto: ▪ Los enunciados mantienen la tercera persona o la forma impersonal. ▪ Existe variedad léxica (uso de palabras distintas que	En el texto: ▪ Los enunciados no siempre mantienen la tercera persona o la forma impersonal, el registro lingüístico presenta rasgos de	En el texto: Varios enunciados no mantienen la tercera persona o la forma impersonal, el registro lingüístico presenta rasgos de la	El texto presenta errores en el uso del registro formal, como imprecisión y pobreza léxicas, y vicios lingüísticos.

			<p>se repiten pocas veces).</p> <ul style="list-style-type: none"> Se observa precisión léxica (los términos utilizados son apropiados y específicos, pues definen con la mayor concreción la idea que se desea expresar). <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>la oralidad (informal), o los términos usados no son apropiados o específicos.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>oralidad, o los términos no son apropiados o específicos.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>
		9.Sintaxis	<p>Completamente logrado</p> <p>Las oraciones están compuestas por elementos adecuadamente ordenados.</p> <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Parcialmente logrado</p> <p>Presenta errores en el orden de los elementos de la oración.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Insuficiente</p> <p>Presenta varios errores en el orden de los elementos de la oración.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Deficiente</p> <p>Constantes errores en el orden de los elementos de las oraciones.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>

A) Instrumento original PDDRA

Matriz del instrumento

Criterios	Indicadores	Puntaje obtenido
I. Pertinencia y solidez del contenido (5 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra conocer el tema desarrollado. (0,5 pts.) . 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Discierne qué información es adecuada para desarrollar el tema. (2 pts). 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza información sólida y coherente. (2 pts.). 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Complementa el desarrollo del tema con ideas propias. (0,5 pts.). 	
II. Organización del contenido (4 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la información de acuerdo con el esquema propuesto. (0,5 pts.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta un texto con introducción-desarrollo - cierre. (2 pts.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta orden lógico en el desarrollo de sus ideas. (1,5 pts.) 	
III. Competencia léxico-gramatical (4 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> • Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas. (2 pts.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta un uso adecuado de 	

	<p>elementos de cohesión (referentes y conectores lógicos). (1,5 ptos.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa de manera adecuada el registro formal. (0,5 pto.) 	
IV. Puntuación (4 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el punto y seguido, y el punto y aparte correctamente. (2 ptos.) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Usa adecuadamente las comas (movimiento circunstancial, enumerativa, explicativa y de conectores lógicos). (2 ptos.) 	
V. Ortografía: grafías, reglas generales de atildamiento, hiatos, diacrítica y casos especiales (3 puntos) N° de errores de grafía: _____ N° de errores de tildes: _____	• 5 errores a más 0	0
	• 4 errores	1
	• 3 errores	2
	• 0 a 2 errores	3
Nota de la versión final		

B) Instrumento adaptado

Redacción de textos académicos

Estimado evaluador:

En la rúbrica que se presenta a continuación, se han incorporado aspectos relevantes de la redacción universitaria. El propósito de la misma, es que permita la unificación de criterios de evaluación de los textos escritos, y que sea una guía que facilite la evaluación autónoma del estudiante. Por ello, el detalle de los descriptores de la rúbrica.

Estas son algunas pautas generales que le ayudarán a utilizarla con mayor eficacia.

Procedimiento:

- Usted debe tener la versión del texto escrito (por el estudiante), y la rúbrica.
- Lea la primera parte de la rúbrica y familiarícese con los criterios y sus descriptores. Se dará cuenta que casi todos los aspectos tratados en esta parte, son cuantificables.
- En la hoja en la que se ha redactado el texto, usted encontrará al lado derecho una columna para **Correcciones**.
En esta columna, marque los errores identificados en el texto escrito, usando un código. Los códigos están **en negrita** en la tabla de calificación general. Por ejemplo: Ortografía: **orto**
- Lo que usted denote en la columna **Correcciones**, le servirá para atribuir un puntaje al final de la lectura del texto.
- Tenga al lado la segunda parte de la rúbrica, cuya evaluación es más cualitativa. Podrá ir calificando ambas partes simultáneamente.
- En esta segunda parte, en determinadas categorías, usted observará que se han usado porcentajes en los descriptores, ello con el propósito de unificar criterios respecto a la evaluación, y evitar sesgos subjetivos al usar términos como mayoría, muchos, pocos, etc.
- Al final, anote los puntajes en la siguiente tabla, y súmelos.

Tabla de calificación general

Categoría	1.Ortografía		2. Citas	3. Verbo		4.Organización texto			5. Coherencia		6. Cohesión					7. Intención Com.	8. Reg. Lingüístico	9. Sintaxis	Puntaje total
	Ortografía	Puntuación	Citas	Uso del verbo	Complemento verbo	Introducción	Desarrollo	Cierre	Coherencia global	Coherencia local	Cohesión léxica	Cohesión gramatical	Con. Género y número	Conectores	Preposiciones	Intención Comunicativa	Reg. Lingüístico	Sintaxis	
Códigos	orto	punt	cita	uver	cver	intr	desa	cierr	cogl	colo	cole	cogr	cgyn	cone	prep	inco	reli	sint	
Puntaje																			

Rúbrica para evaluar la redacción de textos académicos

Primera parte

1. Ortografía				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
El texto presenta máximo 2 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 3 a 4 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 5 a 6 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 7 a más errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	
3	2	1	0	
Puntuación				
Uso correcto de los signos de puntuación, indicando las pausas necesarias que permiten organizar el texto de manera coherente. 1 – 2 errores de puntuación que no dificultan su lectura.	Uso correcto los signos de puntuación, pero no en todos los enunciados. 3 - 4 errores de puntuación.	Uso incorrecto de los signos de puntuación en varios párrafos. 5 – 6 errores de puntuación.	La incorrecta puntuación del texto, conduce a confusión y pérdida del sentido de las ideas. 7 a más errores de puntuación.	
3	2	1	0	
2. Citas				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto. ▪ Las citas refieren la fuente (autor, autores o autor corporativo). ▪ Queda claro dónde inicia y finaliza la idea del autor. ▪ Las citas son usadas para generar inferencias, y no por simple reproducción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto. ▪ La cita refiere la fuente (autor, autores o autor corporativo). ▪ Pero la cita no es usada para generar inferencias. 	Incorpora en el texto datos imprecisos, pero no una cita.	No incorpora en el texto ninguna cita.	
3	2	1	0	

3. Verbo				
Uso del verbo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Las oraciones del texto presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal, lo que le permite al lector saber si el evento surge, transcurre, termina, se repite, persiste o se presenta inacabado. ▪ El texto presenta 1 o 2 errores de uso del verbo. 	<p>Muchas de las oraciones del texto presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. <p>El texto presenta de 3 a 4 errores de uso del verbo.</p>	<p>Varias oraciones del texto no presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. <p>El texto presenta de 5 a 6 errores de uso del verbo.</p>	<p>En las oraciones del texto se observa uso del verbo inadecuado, conjugación y aplicación incorrectas del tiempo verbal (ej. “hacen muchos meses”, “hubieron/habían quejas”; “son gente”).</p> <p>El texto presenta 7 a más errores de uso del verbo.</p>	
3	2	1	0	
Complemento del verbo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Las oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Complemento directo: Ej. Juan estudia. Matemática ¿qué estudia? ▪ Complemento indirecto: Ej. Rosa enseña. Matemática a Juan. ¿a quién enseña? 	<p>Muchas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p>	<p>Algunas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p>	<p>En las oraciones del texto, la ausencia constante del complemento del verbo, genera vacíos de información.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> Complemento circunstancial de lugar, de tiempo y de modo: ¿Cómo, cuándo y dónde sucede la acción del verbo? Pueden presentarse 1 a 2 errores.	Pueden presentarse 3 a 4 errores.	Pueden presentarse 5 a 6 errores.	Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	

Segunda parte

4. Organización del contenido del texto: Introducción, desarrollo y cierre				
Introducción				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
La Introducción presenta: <ul style="list-style-type: none"> Una idea principal enunciada con claridad y precisión. Información acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. Motivación para generar el interés del lector. 	La Introducción presenta dos de las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> Una idea principal enunciada con claridad. Información acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. Motivación para generar el interés del lector. 	En la Introducción, la idea principal es formulada con imprecisión y/o ambigüedad, o la información es planteada de manera insuficiente (por ejemplo, no informa acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes).	El texto no presenta párrafo de Introducción, o no se logra identificar una idea principal.	
3	2	1	0	
Desarrollo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
Los párrafos de Desarrollo presentan: <ul style="list-style-type: none"> Claridad en la redacción del subtema (idea general), el cual es identificable en cada párrafo. Las ideas secundarias de cada párrafo de Desarrollo sustentan apropiadamente su idea general con suficientes explicaciones, ejemplos pertinentes, reformulaciones, comparaciones, etc. 	Solo uno de los párrafos de Desarrollo presenta claridad en la redacción y sustento apropiado de su idea general. O ambos párrafos, pero solo de manera parcial.	En los párrafos de Desarrollo se observa: <ul style="list-style-type: none"> Poca claridad en la redacción del subtema (idea general), el cual es difícilmente identificable en cada párrafo. O, las ideas secundarias no sustentan apropiadamente a la idea general, pues las explicaciones o ejemplos son insuficientes y/o inapropiados. 	Total discordancia entre el desarrollo del texto y lo anticipado en la Introducción.	
3	2	1	0	

Cierre				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>El Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sintetiza o recapitula las ideas desarrolladas en el texto mediante un enunciado con estructura correcta, que expresa la esencia del tema. ▪ Formula una conclusión final según la naturaleza del texto. ▪ Añade reflexiones, perspectivas, proyecciones, expectativas. 	En el Cierre se expone una idea general para finalizar el tema, pero no una síntesis.	En el Cierre se expone una idea ambigua o inconclusa para finalizar el tema.	No presenta párrafo de cierre, o este se halla desvinculado del texto.	
3	2	1	0	
5. COHERENCIA: Unidad de sentido y de forma, las palabras y oraciones que componen el texto están relacionadas entre sí				
Coherencia global: responde a la pregunta ¿de qué se trata el texto?				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La idea principal es transversal a todo el texto: unidad temática. ▪ La idea general (subtema) de cada párrafo, se relaciona claramente con la idea principal, guiando al lector hacia la comprensión global del texto. ▪ Todos los párrafos se relacionan entre sí de manera coherente. 	La idea principal es transversal en la mayor parte del texto, pero en alguno de los párrafos la idea general no se relaciona claramente con la idea principal del texto, o existe alguna contradicción.	La idea principal no es transversal en todo el texto, pues en algunos párrafos se presentan contradicciones que no se relacionan con la idea principal del texto.	Digresión en el texto, con clara desviación en el hilo del discurso. Los párrafos no están relacionados con la idea principal.	
3	2	1	0	
Coherencia local: relación que existe entre los enunciados que componen el texto				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
La idea general y las ideas secundarias de cada párrafo se refieren a un solo hecho, y no existen vacíos en la información, lo que facilita su comprensión.	En alguno de los párrafos se observa digresión (ideas nuevas sin relación directa con el asunto principal que se está tratando), o existen vacíos en la información, lo que dificulta su comprensión.	En algunos de los párrafos se observa digresión, o existen vacíos en la información, lo que dificulta su comprensión.	En todos los párrafos se evidencia marcada digresión.	
3	2	1	0	

6.COHESIÓN: Recursos para encadenar las distintas partes del texto (frases, oraciones y párrafos) en una red de relaciones explícitas				
Cohesión léxica				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, sustituciones, que evitan repeticiones innecesarias. ▪ Se suprime acertadamente la información que se halla sobreentendida en el texto, para evitar la redundancia. <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, y sustituciones, pero hay algunas repeticiones innecesarias o redundancia (palabras inútiles que están implicadas en el significado de otras).</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, sustituciones, pero hay varias repeticiones innecesarias o redundancia.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Marcada redundancia y repetición de palabras en todo el texto, al no usarse sinónimos, antónimos, etc.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	
Cohesión gramatical				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Uso correcto de pronombres (demostrativos, personales, numerales; o ciertos adverbios), en posición anafórica, después del nombre (Ej. María no trajo su libro, ella...), o en posición catafórica, antes del nombre (Ej. Le dije a Juan que llegara...).</p> <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Algunos errores de omisión, adecuación, etc. en el uso de pronombres o ciertos adverbios en posición anafórica o catafórica.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Varios errores de omisión, adecuación, etc. en el uso de pronombres o ciertos adverbios en posición anafórica o catafórica.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Constantes errores en el uso de pronombres y adverbios.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	
Concordancia				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Todos o casi todos los enunciados del texto presentan concordancia nominal y verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coincidencia de género y número: entre el sustantivo con el artículo y los adjetivos (Ej. La pared amarilla). ▪ Coincidencia de número y persona: entre el verbo y su sujeto (Ej. La 	<p>Muchos de los enunciados del texto presentan concordancia nominal, pero algunos evidencian silepsis: anomalías en la concordancia de género, número y persona (Ej. La mayoría piensan...; el multitudinario público aclamaban...).</p>	<p>Los enunciados del texto presentan concordancia nominal, pero se evidencia silepsis.</p>	<p>El texto presenta discordancia nominal.</p>	

<p>mayoría de los investigadores piensa...).</p> <ul style="list-style-type: none"> Coincidencia del sujeto con el atributo (Ej. Mi alumno es un buen compañero). <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	Pueden presentarse 3 a 4 errores.	Pueden presentarse 5 a 6 errores.	Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	
Uso de conectores				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Establece relaciones lógicas entre los enunciados del texto usando conectores pertinentes y variados. Básicamente: <i>Aditivos:</i> además, incluso, inclusive, por añadidura.../ <i>Consecutivos:</i> por tanto, por consiguiente, en consecuencia/ <i>De contraste:</i> en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante.../ <i>De temporalidad:</i> antes de, después de, en primer lugar/ <i>Reformuladores:</i> es decir, o sea, de manera que, en resumen... Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Establece relaciones lógicas entre los enunciados usando conectores pertinentes, pero en algunos casos, hay ausencia de conector, empleo incorrecto o repetición del mismo.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Establece relaciones lógicas en algunos de los enunciados, pero en varios casos, hay ausencia de conector, empleo incorrecto o repetición del mismo.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>La cohesión oracional y entre los párrafos es incorrecta por el uso impropio de conectores o por la excesiva repetición de los mismos.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	
Uso de preposiciones				
<p>Uso correcto de las preposiciones en la mayoría de los enunciados.</p> <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Algunos errores en el uso de las preposiciones (omisión, uso de una preposición en lugar de otra, etc.) Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Varios errores en el uso de las preposiciones.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Persistente error en el uso de las preposiciones. Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	
7. Intención comunicativa (puntaje máximo 3 pts.)				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>El texto explicita la intención del emisor, y es evidente su propósito concreto: exponer, explicar, convencer, describir, etc.</p>	<p>El texto explicita parcialmente la intención de emisor, pues no se prioriza un propósito concreto.</p>	<p>Es imprecisa la intención del emisor.</p>	<p>No se logra identificar la</p>	

El texto se ajusta al tipo problema – solución.	El texto se ajusta parcialmente al tipo problema – solución.	El texto no se ajusta al tipo problema – solución.	intención del emisor.	
3	2	1	0	3
8.Registro lingüístico formal				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
En el texto: <ul style="list-style-type: none"> Los enunciados mantienen la tercera persona o la forma impersonal. Existe variedad léxica (uso de palabras distintas que se repiten pocas veces). Se observa precisión léxica (los términos utilizados son apropiados y específicos, pues definen con la mayor concreción la idea que se desea expresar). Pueden presentarse 1 a 2 errores.	En el texto: <p>Los enunciados no siempre mantienen la tercera persona o la forma impersonal, el registro lingüístico presenta rasgos de la oralidad (informal), o los términos usados no son apropiados o específicos.</p> Pueden presentarse 3 a 4 errores.	En el texto: <p>Varios enunciados no mantienen la tercera persona o la forma impersonal, el registro lingüístico presenta rasgos de la oralidad, o los términos no son apropiados o específicos.</p> Pueden presentarse 5 a 6 errores.	El texto presenta errores en el uso del registro formal, como imprecisión y pobreza léxicas, y vicios lingüísticos. Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	
9.Sintaxis				
Las oraciones están compuestas por elementos adecuadamente ordenados.	Presenta errores en el orden de los elementos de la oración.	Presenta varios errores en el orden de los elementos de la oración.	Constantes errores en el orden de los elementos de las oraciones.	
Pueden presentarse 1 a 2 errores.	Pueden presentarse 3 a 4 errores.	Pueden presentarse 5 a 6 errores.	Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	

Niveles de desempeño de la rúbrica:

- Completamente logrado (3 puntos), el texto cumple satisfactoriamente con los criterios de desempeño de la dimensión evaluada.
- Parcialmente logrado (2 puntos) el texto presenta errores o fallas, no se cumplen algunos criterios de desempeño pero sí otros.
- Insuficiente (1 punto), el texto presenta errores significativos, no cumple con todos los criterios de desempeño de la dimensión evaluada.
- Deficiente: (0 puntos) el texto presenta errores sustanciales, no cumple con ninguno de los criterios de desempeño de la dimensión evaluada.

El puntaje máximo: 54 puntos.

Ficha técnica de la prueba adaptada

Nombre original	Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica (PDDRA)
Adaptación	Perla Niquén Miranda
Idioma	Español
Año	2020
Formato del instrumento	Rúbrica
Nivel de instrucción:	Educación superior
Área evaluada:	Redacción académica
Uso de la información:	Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de la redacción académica
Material:	Protocolo de evaluación

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Proceso de adecuación y validación de contenido

Como primera fase se procede a la adecuación de la PDDRA (Prueba Diagnóstica del Desempeño de la Redacción Académica), modificando el formato encuesta al de rúbrica, pero manteniendo parcialmente los criterios de evaluación de la prueba original, tal como se presenta en la siguiente Tabla 5

Tabla 5
*Correspondencia de los Criterios de Evaluación
Adecuación de la PDDRA*

PDDRA Criterios y sub categorías	Adecuación de la PDDRA Criterios y sub categorías
Pertinencia y solidez de contenido Sub categorías: <ul style="list-style-type: none">▪ Demuestra conocer el tema desarrollado.▪ Discierne qué información es adecuada para desarrollar el tema.▪ Utiliza información sólida y coherente.▪ Complementa el desarrollo del tema con ideas propias.	Coherencia Sub categorías: <ul style="list-style-type: none">▪ Coherencia global▪ Coherencia local Intención comunicativa
Organización del contenido Sub categorías: <ul style="list-style-type: none">▪ Desarrolla la información de acuerdo con el esquema propuesto.▪ Presenta un texto con introducción-desarrollo-cierre.▪ Presenta orden lógico en el desarrollo de sus ideas.	Organización del texto Sub categorías: <ul style="list-style-type: none">▪ Introducción▪ Desarrollo▪ Cierre.
Competencia léxico – gramatical Sub categorías: <ul style="list-style-type: none">▪ Construye oraciones simples y complejas gramaticalmente correctas.▪ Presenta un uso adecuado de elementos de cohesión (referentes y conectores lógicos).<ul style="list-style-type: none">▪ Usa de manera adecuada el registro formal.	Verbo Sub categorías: <ul style="list-style-type: none">▪ Uso del verbo▪ Complemento del verbo Cohesión Sub categorías: <ul style="list-style-type: none">▪ Cohesión léxica▪ Cohesión gramatical▪ Concordancia género y número▪ Conectores

	Registro lingüístico
Puntuación Sub categorías <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza el punto y seguido, y el punto y aparte correctamente. ▪ Usa adecuadamente las comas (movimiento circunstancial, enumerativa, explicativa y de conectores lógicos). 	Ortografía Sub categorías: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ortografía ▪ Puntuación
Ortografía Sub categorías <ul style="list-style-type: none"> ▪ Errores de tildación ▪ Errores de grafías ▪ Errores de mayúsculas ▪ Errores de palabras juntas y separadas 	
	Citas

Según lo especificado en la Tabla 5 el contenido del criterio *Pertinencia y solidez de contenido* (correspondencia entre el tema y el contenido del texto y desarrollo amplio de la información a través de las ideas secundarias y terciarias), se adecúa en el nuevo formato de la prueba al criterio de *Coherencia*, que se desagrega en coherencia global y coherencia local. La coherencia como unidad de sentido y de forma a través de conexiones semánticas o de ideas entre las diversas oraciones organizadas en un orden lógico, se relaciona con el concepto de *Solidez de contenido (PDDRA)*. Además, se incrementa el criterio *Intención Comunicativa* que establece correspondencia con la *Pertinencia*.

El criterio *Organización del contenido* (articulación coherente del texto en cuanto a su totalidad: introducción-desarrollo-conclusión), se adecúa como *Organización del texto*, para hacer específica referencia a la funcionalidad de la Introducción, el Desarrollo y el Cierre, y diferenciarlo de la evaluación del “orden lógico en el desarrollo de sus ideas” (PDDRA), aspecto ya evaluado en el criterio *Coherencia*.

El criterio *Competencia léxico – gramatical* (uso de un léxico o vocabulario preciso y adecuado, y de construcciones oracionales que siguen las reglas gramaticales), se plasma en criterios como *Verbo, Cohesión, Concordancia de género y número, Conectores y Registro lingüístico*; pues se considera indispensable diferenciar cada aspecto para lograr identificar con mayor precisión su correlato en el texto, y lograr así una evaluación objetiva del mismo.

Los criterios *Puntuación y Ortografía*, se insertan como componentes del criterio *Ortografía*, al considerar que según la gramática normativa, la Ortografía establece las reglas que regulan el uso correcto de las letras y los signos de puntuación.

Se añade *Citas* como criterio independiente, pues su correcto uso es fundamental en un texto académico de calidad.

Se establecen los descriptores para la versión adecuada de la PDDRA.

Esta versión adecuada de la PDDRA se somete al juicio de expertos. Para ello (a) se preparan instrucciones y protocolos, y (b) se seleccionan expertos y se les explica el contexto.

Fueron ocho jueces los que participaron en la validación de contenido. La validez de contenido del instrumento se realiza a) en función a la valoración general de la rúbrica y b) en relación a cada uno de sus descriptores. La tarea del experto fue eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son necesarios y/o modificar aquellos que lo requieran.

Especificaciones de la validación

Objetivo de la validación	Realizar una valoración general del instrumento. Analizar y valorar los descriptores de la rúbrica.
Expertos	Ocho expertos que cuentan con una experiencia de 10 a 20 años en la formación de estudiantes de pregrado. La formación académica de cada experto fue considerada como criterio de importancia para su selección.
Modo de validación	Método individual mediante el que se obtiene la información de cada uno de los expertos sin que los mismos estén en contacto. Se proporciona un protocolo para la validación general del instrumento y otro para la validación de cada descriptor de la rúbrica.

a) Criterios utilizados para la validación general de la rúbrica por juicio de expertos

Criterios e indicadores para evaluación general de la rúbrica	Sí	No	Comentarios y sugerencias
1. Pertinencia: La rúbrica permite determinar el nivel de desempeño en redacción académica de un estudiante favoreciendo su evaluación.			
2. Cobertura: cubre todos los aspectos de la redacción académica.			
3. Objetividad: la rúbrica es objetiva, no dando lugar a criterios personales en la asignación de puntaje a los descriptores, según niveles de desempeño.			
4. Redacción: los descriptores (filas) están adecuadamente redactados, siendo de fácil de comprensión.			
5. Suficiencia: los cuatro niveles de desempeño (columnas) de la rúbrica, son suficientes para identificar con pertinencia el nivel de desempeño en redacción académica alcanzado por el estudiante.			
6. Retroalimentación: Esta rúbrica proporciona retroalimentación suficiente sobre el nivel de desempeño en redacción académica, con fines de evaluación diagnóstica y de proceso.			
7. Estructura: Existe una organización lógica en su estructura. Existiendo coherencia entre los criterios de la variable y los descriptores ordenados por niveles de desempeño correspondientes.			

Existen tres formas de cuantificar la validez de contenido; dos de ellas corresponden a la Prueba Binomial y al Coeficiente V de Aiken, que son las que se usan en la presente investigación para validar la rúbrica en los siete criterios ya señalados.

Los resultados de la cuantificación de la validez de contenido se muestran en las siguientes Tablas.

Tabla 6

Validez de contenido según la prueba binomial (primera evaluación de los jueces)

Crterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	P (acuerdos)	Probabilidad	Descriptivo
1.Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.00390	Válido
2.Cobertura	0	0	1	0	1	1	0	0	3	0.21875	No válido
3.Objetividad	0	0	1	0	1	1	0	1	4	0.27343	No válido
4.Redacción	0	0	1	1	0	0	0	1	3	0.21875	No válido
5.Suficiencia	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0.10937	No válido
6.Retroalimentación	0	0	0	0	1	1	1	0	3	0.21875	No válido
7.Estructura	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.00390	Válido
									Suma	1.04687	
									División	0.14955	No válido

Se ha considerado:

0: Si la respuesta es negativa.

1: Si la respuesta es positiva.

Las valoraciones asignadas son dicotómicas (recibieron valores de 0 o 1)

Cuando el p valor obtenido es menor de 0.05 el grado de concordancia es significativo.

Interpretación:

De la primera evaluación de los jueces se tuvo como resultado que los criterios 1 y 7 del protocolo de evaluación de la rúbrica (pertinencia y estructura, respectivamente) eran menores a 0.05, por lo que el grado de concordancia era significativo, y por tanto,

la validez de contenido quedaba demostrada estadísticamente en ambos criterios. Sin embargo, los criterios 2, 3, 4, 5 y 6 (cobertura, objetividad, redacción, suficiencia y retroalimentación) no se consideraron válidos por ser su probabilidad de ocurrencia mayor al 0.05. A nivel general, el instrumento no contaba con la validez de contenido, pues la probabilidad de ocurrencia fue de 1.04687 según la prueba binomial aplicada al juicio de expertos. Se considera concordancia significativa cuando el estadístico p valor es >0.05 .

Los resultados de cada criterio proporcionados por los jueces, recibieron el tratamiento estadístico en Excel, seleccionando la opción a) funciones, b) estadísticas, c) distribución nominal, para posteriormente adjudicar la suma de éxitos, ensayos (número de jueces), probabilidad de éxito y acumulado.

Tabla 7

Validez de contenido según la Prueba binomial (segunda evaluación de los jueces)

Crterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Suma P (acuerdos)	Probabilidad	Descriptivo
1.Pertinencia	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.00390	Válido
2.Cobertura	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.00390	Válido
3.Objetividad	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0.03125	Válido
4.Redacción	1	1	1	1	1	1	1	0	7	0.03125	Válido
5.Suficiencia	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.00390	Válido
6.Retroalimentación	1	1	1	1	1	1	0	0	6	0.10937	No válido
7.Estructura	1	1	1	1	1	1	1	1	8	0.00390	Válido
									Suma	0.1875	
									División	0.02678	Válido

Se ha considerado:

0: Si la respuesta es negativa.

1: Si la respuesta es positiva.

Las valoraciones asignadas son dicotómicas (recibieron valores de 0 o 1)

Interpretación:

En la segunda evaluación de los jueces, y luego, de haber incorporado en el instrumento las sugerencias de modificación y mejoramiento, se obtiene como resultado que los criterios de evaluación 1, 2, 3, 4, 5 y 7 presentan un grado de concordancia menor

de 0.05, siendo este significativo; por tanto, la validez de contenido quedó demostrada estadísticamente. A nivel general, la validez de contenido del instrumento queda demostrada al alcanzar la probabilidad de ocurrencia 0.02678, dato que expresa una concordancia significativa.

Los resultados de cada criterio proporcionados por los jueces, recibieron el tratamiento estadístico en Excel, seleccionando la opción a) funciones, b) estadísticas, c) distribución nominal, para posteriormente adjudicar la suma de éxitos, ensayos (número de jueces), probabilidad de éxito y acumulado.

Con la finalidad de reforzar la cuantificación de la validez de contenido, se aplica el coeficiente V de Aiken.

La V de Aiken (Aiken, 1985) es un coeficiente que permite cuantificar la relevancia de los criterios evaluados respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de 8 jueces. El coeficiente resultante puede tener valores entre 0 y 1. Cuanto más el valor se acerque a 1, entonces tendrá una mayor validez de contenido (Escrura, 1988). Así, el valor 1 es el mayor valor posible e indica un acuerdo perfecto entre los jueces y expertos respecto a la mayor puntuación de validez que pueden recibir los ítems. Se espera que el resultado estadístico sea mayor a 0.8 para que el criterio evaluado se considere válido.

Tabla 8

Validez de contenido según V de Aiken (primera evaluación de los jueces)

Crterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Suma	S	N	C	V
									P				
1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	8	2	1
2	0	0	1	0	1	1	0	0	3	3	8	2	0.375
3	0	0	1	0	1	1	0	1	4	4	8	2	0.5
4	0	0	1	1	0	0	0	1	3	3	8	2	0.375
5	0	0	1	0	0	1	0	0	2	2	8	2	0.25
6	0	0	0	0	1	1	1	0	3	3	8	2	0.375
7	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	8	2	1

Interpretación:

Como se puede observar en la Tabla 7, en la primera evaluación de los jueces los criterios 2, 3, 4, 5 y 6 no se consideraron válidos por presentar resultados por debajo de 0.8. Únicamente los criterios 1 y 7 presentaban una validez de acuerdo perfecto. Por tanto, se realizan las modificaciones sugeridas y se presenta la versión mejorada de la adecuación de la PDDRA.

Tabla 9

Validez de contenido según V de Aiken (segunda evaluación de los jueces)

Criterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6	Juez 7	Juez 8	Suma p	S	N	C	V
1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	8	2	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	8	2	1
3	1	1	1	1	1	1	1	0	7	7	8	2	0.875
4	1	1	1	1	1	1	1	0	7	7	8	2	0.875
5	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	8	2	1
6	1	1	1	1	1	1	0	0	6	6	8	2	0.75
7	1	1	1	1	1	1	1	1	8	8	8	2	1

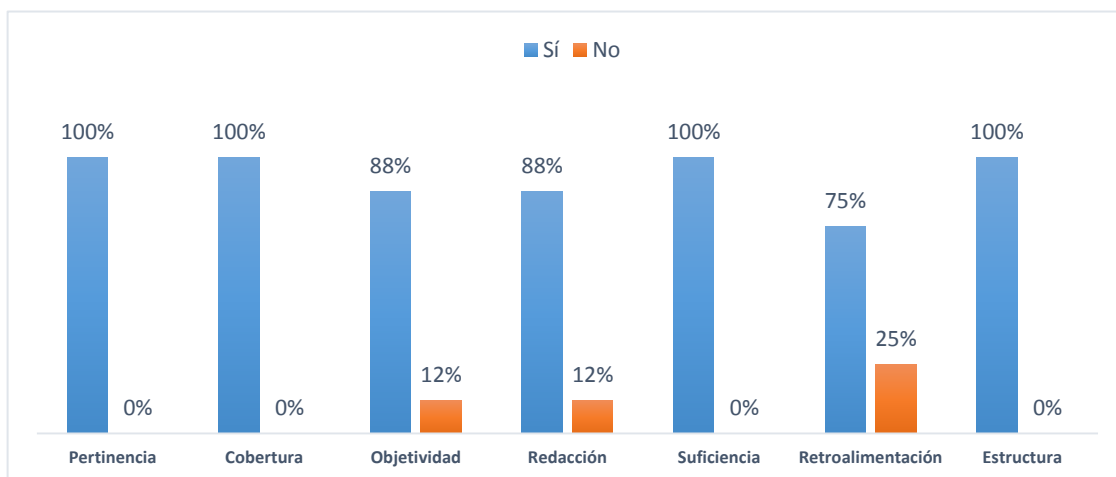
Interpretación:

En la segunda evaluación del instrumento, los criterios 1, 2, 3, 4, 5 y 7 presentaron un valor superior a 0.8, demostrándose estadísticamente la validación de contenido por juicio de expertos. Respecto al criterio 6 Retroalimentación, se han incorporado progresivas mejoras, como ejemplificaciones explícitas en la rúbrica.

Finalmente, los resultados cuantitativos de la validación de los expertos se consolidan en el gráfico N° 1. En este se evidencia que el 100% de expertos concluye que la rúbrica presenta pertinencia, cobertura, suficiencia y estructura. Un 12% sostiene que debe aún revisarse la objetividad y la redacción de la misma. Y un 25% considera que el instrumento aún no proporciona retroalimentación suficiente sobre el nivel de desempeño en redacción académica, y por tanto, no podría usarse con fines de evaluación diagnóstica.

Como se señaló anteriormente, el investigador fue mejorando estos aspectos en un progresivo proceso de uso de la rúbrica con fines de evaluación de los textos académicos de los estudiantes universitarios.

Gráfico N° 1: Valoración global del instrumento



b) Protocolo para la evaluación por descriptores												
Sírvese utilizar este instrumento para evaluar cada uno de los descriptores que se encuentran al lado izquierdo diferenciados por niveles de desempeño												
CRITERIO: ORTOGRAFÍA												
Indicadores	Puntaje (rúbrica)	El descriptor corresponde al criterio		El descriptor contribuye a evaluar lo que pretende, permitiendo clasificar a los estudiantes en los niveles establecidos		El descriptor está formulado en un lenguaje apropiado y claro. Comprensible para un estudiante de pregrado		El nivel de desempeño se halla bien delimitado en el descriptor		El nivel de desempeño está descrito en extensión suficiente		Comentarios y sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Deficiente El texto presenta de 7 a más errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra por omisión o error en el uso de la tilde).	0											
Insuficiente El texto presenta de 5 a 6 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta acentuación de la palabra por omisión o error en el uso de la tilde).	1											
Parcialmente logrado El texto presenta de 3 a 4 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta acentuación de la palabra por omisión o error en el uso de la tilde).	2											
Completamente logrado El texto presenta máximo 2 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta acentuación de la palabra por omisión o error en el uso de la tilde).	3											

En este contexto, se realiza un análisis cualitativo de lo que los expertos sugieren:

- Modificar la instrucción que se proporciona a los estudiantes para la redacción académica del texto. Mientras en la PDDRA se proporciona a los estudiantes una situación ficticia (“... ante un alto porcentaje de tardanzas en las clases se les ha solicitado a los alumnos de primer ciclo que redacten un texto formal de cuatro párrafos en el que expliquen cuáles son las causas de este problema ...”); los jueces afirmaron que era indispensable que los estudiantes tuviesen la oportunidad de leer textos expositivos explicativos, cuyo contenido les permitiera redactar un texto con los requisitos académicos básicos. Se les proporcionó lecturas con dos semanas de anticipación con el fin de que el estudiante tuviese el tiempo suficiente como para adquirir información relevante sobre el tema, y por tanto, redactarla en un texto.
- Elaborar un manual (Anexo 3), que le explicara al estudiante en qué consistía la prueba, que precisara la definición de un texto académico, el tipo de texto académico solicitado, el tiempo que invertiría y cómo podría distribuirlo siguiendo el proceso de la redacción (planificar, redactar, revisar). De la prueba original se mantuvo el esquema para organizar las ideas (planificación), y se crearon los otros insumos solicitados por la mayoría del equipo de expertos.
- Determinar el tipo de texto expositivo explicativo para que el estudiante identifique con claridad lo que se le solicita. Por tanto, se seleccionó el tipo problema - solución.

- Adicionar un nivel de ejecución de la escala de la rúbrica, pues se argumentó que debía incluirse un nivel de deficiencia y no solo de insuficiencia como lo consignaba la primera versión adecuada de la rúbrica.
- Revisar los términos que debían utilizarse en relación a la estructura del texto y a la secuencia discursiva textual. Por ejemplo, secciones (introducción, desarrollo y cierre), en lugar de categorías. Y la precisión de términos como “aplica sinónimos, ejemplificaciones”, en lugar de “utiliza variedad de palabras”.
- Utilizar “signos convencionales de la escritura”, en lugar de signos de puntuación. Sin embargo, se mantuvo el uso del criterio de la PDDRA.
- Diferenciar explícitamente en la hoja en la que el estudiante escribiría su texto los párrafos de Introducción, Desarrollo y Cierre, para ayudarlo a distribuir de manera equitativa el espacio en el papel (Anexo 3).
- Evitar el uso de porcentajes en los descriptores de la rúbrica (ejemplo “...un 50% de los párrafos...”), por términos cualitativos como “algunos párrafos del texto”.

Las valoraciones de los jueces exigieron aclaraciones a través de entrevistas antes de proceder a la reformulación a partir de las observaciones recogidas.

4.2. Resultado del estudio de Confiabilidad de la prueba adaptada

Después de la evaluación del juicio de expertos, se aplica la prueba de redacción académica a 400 estudiantes de una universidad particular de Lima, y se seleccionan 200 textos escritos por ellos. La muestra seleccionada considera 50% hombres y

50% mujeres, de los cuales 150 (de los 200 estudiantes), oscilan entre los 17 y 19 años de edad.

Cada uno de los evaluadores utiliza la rúbrica para evaluar los textos; así, cada texto pasa por la evaluación de los tres evaluadores para determinar la confiabilidad interevaluador.

Se utiliza el SPSS (Statistical Package for Sciences Socials) en su versión 25 como software estadístico para realizar el análisis psicométrico.

Se introduce en el software las variables cuantitativas y cualitativas de la muestra y los resultados obtenidos de la evaluación de textos de los tres evaluadores.

Figura 1: Datos sociodemográficos de la muestra de estudiantes universitarios

	A	B	C	D	E	F
1		Ciclo	Edad	Sexo	Público 1/Privado2	Mod.Adm.
2	1	2017-1	16	1	2	Talento aca
3	2	2017-1	18	1	2	Fac excel
4	3	2017-1	17	2	2	Talento aca
5	4	2017-1	18	2	2	CEPU 2016-II
6	5	2017-1	18	1	2	Fac excel
7	6	2017-1	18	1	2	Talento aca
8	7	2017-1	18	1	2	Talento PUCP
9	8	2017-1	18	1	2	Fac excel
10	9	2017-1	18	1	2	CEPU 2016-I
11	10	2017-1	18	1	2	CEPU 2016-I
12	11	2017-2	18	1	1	Becas nac
13	12	2017-1	18	1	1	Becas nac
14	13	2017-1	18	1	1	Becas nac
15	14	2017-1	18	1	1	Becas nac
16	15	2017-1	17	2	2	
17	16	2017-1	17	2	2	Exam general de admisión
18	17	2017-1	16	2	2	Talento acad PUCP
19	18	2017-1	16	2	2	ExamPUCP-UPCH Admisión
20	19	2017-1	17	1	2	Talento PUCP
21	20	2017-1	17	1	2	CEPU 2016-II Talento acad
22	21	2017-1	17	1	1	Ing.Biomédica PUCP-UPCH
23	22	2017-1	17	1	2	Fac excel
24	23	2017-1	17	1	1	Becas nac
25	24	2017-2	17	1	2	Becas nac

Para el análisis estadístico se consideran las variables de edad y sexo con la finalidad de obtener representatividad en la muestra. Otros datos incorporados son los relacionados a la modalidad de ingreso.

Figura 2: Resultados de la evaluación de los evaluadores A, B, C sobre los puntajes de los descriptores de la rúbrica

№	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	
1	Categoría	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3	A4	B4	C4	A5	B5	C5	A6	B6	C6	A7	B7	C7	A8	B8	C8	A9	B9	C9	A10	B10	C10	
2	ort	3	3	3	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	3	0	0	0	1	1	1	2	3	3	1	1	1
3	punt	1	3	2	2	3	2	0	0	0	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	3	3	1	1	1	
4	cita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5	uver	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
6	over	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
7	intr	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
8	desa	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
9	cierr	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	
10	cogl	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	
11	colo	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	
12	cole	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	
13	cogr	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
14	ogyn	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	
15	conec	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	
16	prep	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
17	intcom	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	
18	reglig	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
19	sint	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
20		48	51	50	45	51	45	32	32	35	35	36	50	50	50	46	51	51	35	37	37	47	46	46	38	42	41	37	34	35		
21																																
22	Categoría	A11	B11	C11	A12	B12	C12	A13	B13	C13	A14	B14	C14	A15	B15	C15	A16	B16	C16	A17	B17	C17	A18	B18	C18	A19	B19	C19	A20	B20	C20	
23	ort	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	3	3	3	2	2	2	2	2	2	
24	punt	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	2	2	2	
25	cita	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	0	0	0	0	0	0	
26	uver	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	
27	over	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
28	intr	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	
29	desa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	

Figura 3: Resultados de la evaluación de los evaluadores A, B, C sobre los puntajes generales de la rúbrica

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
		p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	total
2	s1	3	1	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
3	s2	2	2	0	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	45
4	s3	0	0	0	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32
5	s4	0	1	0	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	35
6	s5	3	2	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	50
7	s6	3	3	0	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	46
8	s7	0	2	0	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	35
9	s8	1	1	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	47
10	s9	2	2	0	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	38
11	s10	1	1	0	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	37
12	s11	2	1	0	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	39
13	s12	0	0	0	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	35
14	s13	0	1	0	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	34
15	s14	0	1	0	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	41
16	s15	0	0	0	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	34
17	s16	2	2	0	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	46
18	s17	0	2	0	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	41
19	s18	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	48
20	s19	2	0	0	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	36
21	s20	2	2	0	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	40
22	s21	0	1	0	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	36
23	s22	3	1	0	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	43
24	s23	3	2	0	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	45
25	s24	2	1	0	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	45
26	s25	3	2	0	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	37
27	s26	3	2	0	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	45
28	s27	3	1	0	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	37
29	s28	1	2	0	0	1	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	3	1	2	31
30	s29	3	3	0	2	2	2	2	1	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	41
31	s30	3	2	0	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	45
32	s31	3	2	0	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	1	3	44
33	s32	2	2	0	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	48
34	s33	3	2	0	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	47

Otros de los datos que se utilizan para el análisis estadístico se refieren a los resultados que los evaluadores asignan a cada criterio y a las sub categorías respectivas (Figura 2), y los resultados generales que les asignan a la prueba completa (Figura 3).

Se aplica el Coeficiente Alfa de Cronbach, procedimiento que demanda una sola aplicación del instrumento de medición, para calcular el coeficiente y evaluar la confiabilidad a través del concepto de acuerdo entre observadores. El análisis estadístico determinó la confiabilidad entre calificadores de la prueba adaptada.

Figura 5

Coefficiente de correlación intraclase

	Correlación intraclase ^b	95% de intervalo de confianza		Prueba F con valor verdadero 0			
		Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig
Medidas únicas	,958 ^a	,928	,974	91,375	199	398	,000
Medidas promedio	,986 ^c	,975	,991	91,375	199	398	,000

Modelo de dos factores de efectos mixtos donde los efectos de personas son aleatorios y los efectos de medidas son fijos.

- a. El estimador es el mismo, esté presente o no el efecto de interacción.
- b. Coeficientes de correlación intraclase de tipo A que utilizan una definición de acuerdo absoluto.
- c. Esta estimación se calcula suponiendo que el efecto de interacción está ausente, porque de lo contrario no se puede estimar.

Figura 6

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,989	3

El cálculo de este coeficiente requirió que cada texto fuese calificado tres veces por cada uno de los evaluadores A, B y C; lo que nos permitió obtener una estimación de la confiabilidad interevaluadores.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La presente investigación tiene como resultado el diseño de una rúbrica con validez de contenido y confiabilidad, cuyo propósito es evaluar la redacción académica en estudiantes universitarios de los primeros ciclos.

El instrumento cumple el objetivo de obtener información sobre el nivel de redacción académica para promover la aplicación de estrategias que fortalezcan la competencia escritural. Como plantea Carlino (2013), existe un desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en las aulas universitarias (y viceversa); muchas veces, se incide en que los estudiantes escuchen las explicaciones y tomen apuntes que no suelen leer, esperamos que revisen y lean la bibliografía del sílabo y que se organicen en trabajos grupales de los que emergen productos escritos deficientes, los que finalmente no se someten a evaluación ni de fondo ni de forma.

En este contexto, es indispensable contar con un diagnóstico que nos permita identificar cómo llega el estudiante al ámbito universitario, qué dificultades tiene para producir textos, en qué necesita focalizar su atención y qué necesitamos saber sobre ellos para actuar con precisión. Los procesos de aprendizaje no son uniformes, y los estudiantes requieren un tratamiento diferenciado. Por ello, la evaluación nos permitirá emitir juicios para promover una actuación educativa eficaz en un marco de alfabetización académica ajustado a necesidades auténticas (Arroyo, Fernández, Holgado y Lara 2018). La primera necesidad del

docente universitario será poder responder a preguntas como ¿Qué saben los estudiantes en relación a lo que se les quiere enseñar? (Zabala, citado en Bombelli y Barberis 2012). Así, investigaciones como *Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA*, realizada por Espinoza (2017), focaliza la detección de problemas de calidad de la redacción académica y considera importante conocer la situación actual del desarrollo de la competencia escritural en los estudiantes universitarios. Los resultados demostraron que los niveles de la calidad de la redacción académica son deficientes para el nivel superior, situación que no habría mejorado en los últimos 6 años. En esta misma línea, la investigación de Ñañez y Lucas en 2017, *Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad*, tuvo como objetivo conocer el nivel de redacción de textos académicos, identificándose las principales dificultades de los estudiantes respecto a la redacción. La identificación oportuna de las necesidades académicas facilita que se aborde la situación con propósito de mejora.

Respecto a la posibilidad de mejorar la redacción académica, la investigación llevada a cabo por Montañez y Bravo (2019), *Eficacia del Programa Experimental “Redacta, Cachimbo”*, logra demostrar que estrategias pertinentes pueden impactar favorablemente en la redacción de los estudiantes universitarios, y producir mejora en su capacidad para producir textos explicativos.

Con la finalidad de que este proceso se lleve a cabo con éxito, la identificación de necesidades requiere la aplicación de instrumentos de

evaluación validados que faciliten la obtención de información confiable. Por tanto, investigaciones como la de Brizuela (2016), muestra la construcción y validación de una rúbrica para evaluar la expresión escrita de estudiantes universitarios del primer año de estudios. Según la investigadora, la medición de la competencia redactar textos escritos es mucho más compleja que la de otras habilidades. Por tanto, la rúbrica es un instrumento idóneo para evaluar competencias, ya que permite desagregar un constructo complejo en tareas más simples, distribuidas gradualmente (Masmitjá citado en Salazar-Gómez, Tobón, Juárez-Hernández en 2018).

Con el reconocimiento de que las instituciones universitarias requieren contar con instrumentos validados para evaluar la redacción académica, la presente investigación tiene como objetivo la adaptación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica (PDDRA).

Para la adaptación de la prueba se siguieron los lineamientos de la Comisión Internacional de Tests (2014), los cuales implican directrices de especialistas en evaluación psicológica y educativa de diferentes países. En este marco, el término test se utiliza en un sentido amplio, e incluye definiciones abiertas en un extenso abanico de procedimientos utilizados en la evaluación psicológica, educativa y ocupacional, facilitando clasificaciones u ordenamientos de las personas de acuerdo a sus habilidades y competencias. Estos lineamientos señalan que los investigadores pueden modificar las pruebas, añadir o eliminar ítems, cambiar su formulación, el orden, las instrucciones, las reglas de puntuación, etc. para ajustarla a los objetivos de la investigación, a la población a la que se aplica, o a las condiciones del contexto. También señalan que los

investigadores que adaptan una prueba deben de hacer constar la forma en la que se llevaron a cabo estas modificaciones y proporcionar evidencias sobre la validez y la equivalencia de la versión adaptada.

Por tanto, siguiendo la rigurosidad científica de las orientaciones, la validez de contenido de la rúbrica se logró por juicio de expertos; validez que según Barriga (2005), no puede expresarse en un índice numérico, sino que está basada esencialmente en el discernimiento, el cual debe asegurar una representación tanto de los temas como de los procesos cognoscitivos propios del universo del contenido. Según Aragón (2002) la validez de contenido se determina por medio de procedimientos racionales, por un examen cuidadoso pues esta es básicamente de criterio. Por ello, a través de juicios independientes basados en un examen cuidadoso, crítico y sistemático, el juicio de expertos determinó la validez de contenido.

Lagunes (citado en Salazar-Gomez et al. 2018), refiere que el método de juicio de expertos implica una revisión exhaustiva por parte de especialistas con pleno conocimiento del área y temática que se pretende evaluar. Los ocho expertos que participaron en la presente investigación, cuentan con Licenciatura y/o Maestría, así como con amplia experiencia docente en el nivel de pregrado. Los profesionales participantes sugirieron modificaciones tanto a la prueba aplicada a los estudiantes, como a los criterios y descriptores de la rúbrica. Su valoración permitió mejorar el instrumento y determinar la validez de contenido. En este contexto, la validez de contenido se realizó de manera cuantitativa y cualitativa. Se realiza una validación cuantitativa al instrumento utilizando la prueba binomial y el coeficiente V de Aiken. Y además, se realiza una

evaluación cualitativa incorporando las sugerencias de los jueces a los descriptores de la rúbrica.

Respecto a la confiabilidad, esta se realizó entre calificadores. Según Aiken, (2003), este enfoque (aplicado a la presente investigación) consiste en que dos o más personas evalúen y califiquen los textos para calcular luego la correlación entre las calificaciones. Así mismo, según Serra-Mayoral y Peña-Casanova (2006) la fiabilidad interevaluador indica en qué grado diferentes evaluadores puntuarán de idéntica manera la ejecución de una tarea a través de un instrumento de medida que facilite la obtención de puntuaciones.

En este contexto, se aplica el Coeficiente Alfa de Cronbach para calcular la confiabilidad. El análisis estadístico determinó la confiabilidad entre calificadores de la prueba adaptada, determinándose un 95% de intervalo de confianza.

La metodología basada en la utilización de rúbricas facilita la retroalimentación sobre el proceso de redacción académica, que más allá de la corrección o incorrección en las respuestas, parece favorecer el proceso de autorregulación del aprendizaje y previsiblemente facilitará el desarrollo de aprendizajes más profundos (Metcalfe & Finn, como se cita en Sáiz y Bol en 2014).

Se concluye enfatizando que la aplicación de instrumentos de evaluación de la redacción académica válidos y confiables, cobra mayor valor gracias a investigaciones como la de Díaz (2008), *Instrumentos de evaluación de la producción escrita en un centro AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido*

y *Lengua*), que focaliza la trascendencia del accionar docente. Cuando los profesores universitarios aplican instrumentos de evaluación para mejorar su tarea profesional, establecen diagnósticos objetivos que permitan la implementación de estrategias didácticas que respondan a la necesidad identificada, y realizan un trabajo coordinado con el sistema docente de la institución, logran entonces mejorar las competencias de los estudiantes.

5.2. Conclusiones

1. La adecuación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica (PDDRA) presenta validez de contenido por juicio de expertos.
2. La confiabilidad interevaluadores se determina por el coeficiente de alfa de Cronbach.
3. El estudio concluye que la adaptación del instrumento es confiable y válida para ser usado para evaluar la redacción académica en estudiantes universitarios.

5.3. Recomendaciones

1. Desarrollar propuestas para la preparación de estudiantes o docentes que deseen utilizar la rúbrica para evaluar la redacción académica.
2. Utilizar el instrumento en estudiantes desde los primeros ciclos con el propósito de desarrollar su competencia escritural.
3. Después de un estudio de los instrumentos para evaluar la redacción académica, se observó que aquellos que están públicamente disponibles no facilitan una corrección precisa del texto, pues los indicadores no focalizan un aspecto claramente identificable en el mismo. Por tanto, se recomienda

usar el instrumento validado para habituar al estudiante a revisar y elaborar versiones mejoradas de sus escritos en función a la retroalimentación que la rúbrica le proporciona.

REFERENCIAS

Abalos, C., Esquivel, N., y Gallardo, C. (2004). *Adaptación de la Escala de Calificación de la Psicopatía Revisada (PCL- R) de Robert Hare en población reclusa del Centro de Detención Preventiva de San Miguel. Universidad de Chile – Facultad de Ciencia Sociales* (Tesis). Universidad de Chile.

http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2004/abalos_c/sources/abalos_c.pdf

Aiken, L. (2003) *Tests psicológicos y evaluación.*

https://books.google.com.pe/books?id=2LvyL8JEDmOC&pg=PA89&lpg=PA89&dq=Aiken+salvo+por+errores+administrativos,+las+calificaciones+calculadas+por+dos+calificadores+diferentes+de+una+prueba+objetiva+presentada+por+un+individuo+deben+ser+id%C3%A9nticas&source=bl&ots=zDjUL3edZF&sig=ACfU3U0ea6aFH5pOefLV4EV1pBWrvYfrYw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiL4bGZk_nmAhUprlkKHeA3BXIQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=Aiken%20salvo%20por%20errores%20administrativos%20las%20calificaciones%20calculadas%20por%20dos%20calificadores%20diferentes%20de%20una%20prueba%20objetiva%20presentada%20por%20un%20individuo%20deben%20ser%20id%C3%A9nticas&f=false

Alvarez, T., y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol 18, pp. 29-60.

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>

Alvarez, T.(2010). *Competencias básicas en escritura.* . Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

American Psychologist Association (2018). Gender Differences in Reading and Writing Achievement: Evidence From the National Assessment of Educational Progress (NAEP).

<https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-amp0000356.pdf>

Aragón, L. (2002). *Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica*.

<https://books.google.com.pe/books?id=CPTAIYmjU8MC&pg=PA50&dq=validez+de+contenido&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiMh9HBq5HnAhWFtVkKHUAdC4EQ6AEIOTAC#v=onepage&q=validez%20de%20contenido&f=false>

Argimon, J., y Jiménez, J. (2019). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*.

<https://books.google.com.pe/books?id=ogCiDwAAQBAJ&pg=PA202&lpg=PA202&dq=concordancia+interobservador+se+entiende+la+consistencia+entre+dos+observadores+independientes+sobre+una+medida+practicada+en+el+mismo+individuo.&source=bl&ots=lcWO1FAM7t&sig=ACfU3U2yqkaTEb0qbFmJOv8zDNkQ1evgog&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwIatJGqmfnmAhUEwlkKHb91B24Q6AEwAHoECAgOAOQ#v=onepage&q=concordancia%20interobservador%20se%20entiende%20la%20consistencia%20entre%20dos%20observadores%20independientes%20sobre%20una%20medida%20practicada%20en%20el%20mismo%20individuo.&f=false>

Arroyo, R., Fernández, M., Holgado-Sáez C., Lara, T. (2018). *Investigación en la escritura: Tecnología, afectividad y competencia académico-cultural*.

https://books.google.com.pe/books?id=sAGIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Backhoff E., Velasco V. y Peón M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior Vol. XLII N° 167*, 2013.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S5A1ES.pdf

- Barriga, C. (2005). *Investigación Educativa*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación.
- Bernal, C., (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Ediciones Pearson.
- Bombeli, E., Barberis, J. (2012). Importancia de la Evaluación Diagnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con Conocimiento Preuniversitario. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*. Vol. 5, núm 13.
<https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847114004.pdf>
- Bolívar A. y Montenegro R. (2012). Producción de textos argumentativos en estudiantes de décimo grado. Universidad Autónoma del Caribe.
<http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1603>
- Brizuela, A. (2016) Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*. vol. 15 no.1
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672016000100027&lang=es
- Camps A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 26.
<file:///C:/Users/07358403/Downloads/Dialnet-AprenderAEscribirTextosArgumentativos-2941565.pdf>
- Camps A. y Castelló M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de docencia universitaria*. Vol. 11 (Nº 11), pp. 17-37
http://red-u.net/redu/documentos/vol11_n1_completo.pdf
- Cano E. (2015) Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en

- Educación Superior: ¿Uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 265-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Carlino P. (2003). Alfabetización Académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE*, Investigación. Año 6. N° 20. Argentina. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación* (6) (pp. 63-80). <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21225?locale-attribute=en>
- Carneiro, M. (2015). *Manual de redacción superior*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Castelló, M., Bañales, G., Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, no. 3, diciembre, (pp. 1253-1282). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000015>
- Cestero, A., Delbecque, N., Goethals, P. y Laca B. (s.f). *Guía didáctica del discurso académico escrito*.

https://books.google.com.pe/books?id=1vt9_ulMe10C&pg=PT20&dq=ESTRUCTURA+DE+UN+TEXTO+ACAD%C3%89Mico&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiCr8vm6MrNAhWHZiYKHQkmDAkQ6AEIGjAA#v=onepage&q=ESTRUCTURA%20DE%20UN%20TEXTO%20ACAD%C3%89Mico&f=false

Comisión Internacional de Tests (2014). Declaración de la ITC para el uso de los tests y otros instrumentos de evaluación con propósitos de investigación.

https://www.intestcom.org/files/statement_using_tests_for_research_spanish_argentina.pdf

Comisión Internacional de Tests (2014). El uso de los tests y otros instrumentos de evaluación en investigación. [https://www.cop.es/pdf/ITC2015-](https://www.cop.es/pdf/ITC2015-Investigacion.pdf)

[Investigacion.pdf](https://www.cop.es/pdf/ITC2015-Investigacion.pdf)

Colegio Oficial de Psicólogos. Comisión Internacional de los Tests (ITC).

https://www.intestcom.org/files/guideline_test_use_spanish.pdf

Díaz, A. (2008). Instrumentos de Evaluación de la producción escrita en un centro AICLE. Universidad Pablo Olavide.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3293cb2-d731-4dc8-825c-190d02b5a0eb/2008-bv-09-07diaz-cobo-pdf.pdf>

Escudero E., Velasco V. y Peón M., (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de Educación superior*. Vol XLII (3) nro. 167 julio – septiembre 2013.

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S5A1ES.pdf

Escurra, M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces.

Revista de Psicología PUCP, vol. 6 Núm. 1 – 2.

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>

Espinosa, J. C. (2008). Validación y Estandarización de Instrumentos. Universidad Nacional de Colombia, Subdirección Evaluación y Tratamiento.

file:///C:/Users/07358403/Downloads/VALIDACION_Y_ESTANDARIZACION_DE_INSTRUMENTOS.pdf

Espinoza F. (2017). Evaluación de la Calidad de la Redacción de los Estudiantes Cursantes del Primer Año Universitario en la UMSA.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100008&script=sci_arttext

Ferrando, J., Anguiano-Carrasco, C. (2010). El Análisis Factorial como Técnica de Investigación en Psicología. Papeles del Psicólogo. Vol. 31, pp. 18-33.

<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>

Ferruci, G. y Pastor C. (2013). Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima, 2013.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5030/FERRUCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1

Flores, J. (2013). *Manual de redacción académica para nuevos investigadores*.

<https://books.google.com.pe/books?id=Wjr2hI1iSI0C&pg=PA78&dq=redacci%C3%B3n+acad%C3%A9mica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj9n7LoqNrLAhWE6yYKHRuiDQwQ6AEIGjAA#v=onepage&q=redacci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica&f=false>

- Gatica, F., Uribarren-Berrueta T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, pp. 61-65. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>
- González G. y Leyva S. (2013). Tesis “Adaptación de la Prueba Rossetti Infant-Toddler Language Scale para evaluar la comunicación y el juego en niños de 24 a 36 meses en instituciones educativas públicas y privadas de los distritos de Lince, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena y Jesús María”.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1643>
- Guzman Y., Flores R. y Tirado F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, vol. 29, no. 3. (pp. 907-916).
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.3.175681/152091>
- Grupo Didactext (Didáctica de la escritura) 2015. Nuevo marco para la producción de textos académicos. Universidad Complutense de Madrid.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38834077.pdf>
- Hernandez, A., y Quintero A. (2007). Comprensión y composición escrita. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernandez-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (1014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Koval S. (2013). Introducción a la redacción académica. Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico – académicos. Editorial Temas.

http://blogs.ujaen.es/biblio/wp-content/uploads/2013/11/Introduccion_a_la_redaccion_academica_Santiago_Koval-2013.pdf

Marimón C. (2006). *El texto explicativo/expositivo*. Biblioteca de recursos electrónicos de humanidades. E-excelence.

<https://books.google.com.pe/books?id=tRmKUCN2n0MC&pg=PA6&dq=texto+expositivo+explicativo&hl=es&sa=X&ved=0CBoQ6AEwAGoVChMImNnivoyqyAIVSc6ACh34VQgV#v=onepage&q=texto%20expositivo%20explicativo&f=false>

Márquez, S., y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica: Una innovación para impulsar la publicación científica. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 23, no. 76 México.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100203&lang=es#B2

Martinez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura.

<file:///C:/Users/07358403/Downloads/Dialnet-PerspectivaSociocognitivaDeLaEscritura-4817207.pdf>

Ministerio de Educación (2018). Evaluación Muestral (EM).

<http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-2018/>

Montolío E., Vila M. R., Blasco E., Cruz M., Figueras C., Forment, M., Polanco, F. (2005). *Gramática normativa de la lengua española (construcción de textos)*. España: Universitat de Barcelona.

https://books.google.com.pe/books?id=y96eTG_T1FkC&pg=PR9&dq=normativa+de+la+lengua+espa%C3%B1ola&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwianp7FisvNAhVH0iYKHZvACIgQ6AEIGjAA#v=onepage&q=normativa%20de%20la%20lengua%20espa%C3%B1ola&f=false

Ñañez M., Lucas G., (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Año 33, diciembre 2017, N° 84.

[file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-NivelDeRedaccionDeTextosAcademicosDeEstudiantesIng-6402390%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-NivelDeRedaccionDeTextosAcademicosDeEstudiantesIng-6402390%20(2).pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Logros de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Pertuz, W., Perea N., y Mercado M. (2015). *La escritura en docentes universitarios*. Colombia, Barranquilla: Universidad del Norte.

<https://books.google.com.pe/books?id=bG82CwAAQBAJ&pg=PA33&dq=ORDEN+L%C3%93GICO+DE+LAS+IDEAS+EN+UN+TEXTO+ACAD%C3%89MICO&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjvbum-MrNAhVF5iYKHSeXBgQQ6AEIGjAA#v=onepage&q=ORDEN%20L%C3%93GICO%20DE%20LAS%20IDEAS%20EN%20UN%20TEXTO%20ACAD%C3%89MICO&f=false>

Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*. Portal de revistas UPC. Año 5 no.1.

<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5/153>

Restrepo, B., Maldonado, C., Londoño, G., Ramírez, D., y Ospina A. (2011). Evaluación diagnóstica inicial en programas de educación superior virtual de la Universidad Católica del Norte. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, no. 34, pp. 60-77.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194222473004>

Reyes, S., Fernández-Cárdenas, J. M., y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18 no. 57. México.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200009

Rivera, J. (2014). Análisis de las adaptaciones lingüísticas de pruebas para la evaluación del lenguaje en la población peruana hispanohablante.

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3692/Rivera_tj.pdf?sequence=1

Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona, España: Editorial GRAO.

<https://books.google.com.pe/books?id=wzQAACxmHgQC&pg=PA43&dq=modelo+de+Hayes&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiwxO6EteDjAhUSuVkKHSaPB9wQ6AEIKDAA#v=onepage&q=modelo%20de%20Hayes&f=false>

Ruiz-Terroba, R., Vázquez, E., Sevillano-García, M. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. *Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 16, núm. 2, 2017, pp. 107-117.

<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259153707010.pdf>

Sáiz, M. y Bol, A. Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, vol 21.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0121438114700049>

Salazar-Gómez, E., Tobón, S., Juárez-Hernández, L. (2018). Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de las competencias digitales desde la socioformación. *Apuntes universitarios: Revista de Investigación*, vol. 8, núm 3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467657107002>

Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*.

<https://books.google.com.pe/books?id=3uIW0vVD63wC&pg=PA105&dq=por+qu%C3%A9+las+muestras+m%C3%A1s+grandes+son+m%C3%A1s+representativas>

[A1s+representativas&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj-o-renL7oAhWliOAKHQnZB7MQ6AEIMTAB#v=onepage&q=por%20qu%C3%A9%20las%20muestras%20m%C3%A1s%20grandes%20son%20m%C3%A1s%20representativas&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj-o-renL7oAhWliOAKHQnZB7MQ6AEIMTAB#v=onepage&q=por%20qu%C3%A9%20las%20muestras%20m%C3%A1s%20grandes%20son%20m%C3%A1s%20representativas&f=false)

Santos, M., Jimenez, I., y Segovia, Y. (2018). *Evaluar para aprender: Investigación-acción en la Universidad de La Sabana*. Colombia: Imagen Editorial.

https://books.google.com.pe/books?id=nM-iDwAAQBAJ&pg=PA133&dq=la+r%C3%BAbrica+como+instrumento+de+evaluaci%C3%B3n+de+la+redacci%C3%B3n+acad%C3%A9mica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjk_9PDkOHjAhWOiOAKHfchBRoQ6AEIKDAA#v=onepage&q=la%20r%C3%BAbrica%20como%20instrumento%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20redacci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica&f=false

Serrano S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. 42 (1), pp. 97-122.

<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Silva M. y Brain M. (2006). *Validez y confiabilidad del estudio socioeconómico*.

México, D.F.: Formación Gráfica

<https://books.google.com.pe/books?id=q0EzLNie4kYC&pg=PA65&dq=procedimientos+para+medir+la+confiabilidad+de+un+instrumento&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjk-TvlezNAhVLFx4KHTYvBLkQ6AEIKDAA#v=onepage&q=procedimie>

[ntos%20para%20medir%20la%20confiabilidad%20de%20un%20instru
mento&f=false](#)

Tamayo, G., Diseños muestrales en la investigación. SEMESTRE ECONÓMICO
vol. 4, No. 7. [file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-
isenosMuestralesEnLaInvestigacion-5262273.pdf](file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-
isenosMuestralesEnLaInvestigacion-5262273.pdf)

Tapia, M., Burdiles G. y Arancibia B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada
para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, vol.36
n.54 Valparaíso 2003. [http://dx.doi.org/10.4067/S0718-
09342003005400009](http://dx.doi.org/10.4067/S0718-
09342003005400009)

Vega, L. (2010). *El proceso de Bolonia y la Educación Comparada: Miradas
Críticas*. España, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
[https://books.google.com.pe/books?id=1A08m48bysgC&pg=PA108&dq=
=proceso+de+ense%C3%B1anza-
aprendizaje,+con+el+alumno+como+protagonista+en+las+universidades
&hl=es-
419&sa=X&ved=0ahUKEwj1Nf2y4HgAhUFqlkKHSYDP4Q6AEIW
DAJ#v=onepage&q=proceso%20de%20ense%C3%B1anza-
aprendizaje%20con%20el%20alumno%20como%20protagonista%2
0en%20las%20universidades&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=1A08m48bysgC&pg=PA108&dq=
=proceso+de+ense%C3%B1anza-
aprendizaje,+con+el+alumno+como+protagonista+en+las+universidades
&hl=es-
419&sa=X&ved=0ahUKEwj1Nf2y4HgAhUFqlkKHSYDP4Q6AEIW
DAJ#v=onepage&q=proceso%20de%20ense%C3%B1anza-
aprendizaje%20con%20el%20alumno%20como%20protagonista%2
0en%20las%20universidades&f=false)

Vera, P., y Oblitas, L. (2005). *Manual de Escalas y Cuestionarios
Iberoamericanos en Psicología Clínica y de la Salud*. Bogotá, Colombia:
Psicom editores.

[https://books.google.com.pe/books?id=qF1jggrbmzQC&pg=PT16&dq=l
a+validez+de+contenido+y+la+cantidad+de+expertos&hl=es-](https://books.google.com.pe/books?id=qF1jggrbmzQC&pg=PT16&dq=l
a+validez+de+contenido+y+la+cantidad+de+expertos&hl=es-)

419&sa=X&ved=0ahUKEwiKg4nLkuzNAhULGh4KHTLhA7kQ6AEIH
jAB#v=onepage&q=la%20validez%20de%20contenido%20y%20la%20
cantidad%20de%20expertos&f=false

Vygotsky, L. (2007). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal S.A.

https://books.google.com.pe/books?id=r_-

Km7eVqR0C&pg=PA9&dq=Vigotsky+y+el+lenguaje&hl=es&sa=X&ve
d=0ahUKEwiKsJfL9aPNAhUEOSYKHf93Dr8Q6AEIGjAA#v=onepage
&q=Vigotsky%20y%20el%20lenguaje&f=false

Anexos

Anexo 1

Matriz de Consistencia

TITULO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	MARCO TEÓRICO	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
Adaptación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica en estudiantes de Educación Superior de una universidad de Lima, 2016	¿Qué grado de Validez y Confiabilidad presenta la adaptación de la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica, para evaluar la producción de textos en los estudiantes de primer año de Educación Superior?	Objetivo General Adaptar la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica en estudiantes de primer año de Educación Superior, de una universidad de Lima. Objetivos específicos 1. Adecuar la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica. 2. Determinar la Validez de contenido de la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica. 3. Determinar la	Redacción académica Cuetos en 1991 (citado por Ferruci y Pastor, 2013), define la redacción académica como la transformación de las representaciones conceptuales en los signos gráficos de una lengua, lo que implica, el paso de las ideas y los conceptos propios del lenguaje abstracto hacia un lenguaje concreto y gráfico. En este contexto, se diferencian la escritura reproductiva, expresada en el dictado y la copia, y la escritura productiva, o sea, la redacción, requerida en el nivel académico.	De tipo psicométrico.

		<p>Confiabilidad de la Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica.</p>	<p>La evaluación diagnóstica inicial apunta a saber qué sabe el estudiante en el momento de iniciar el aprendizaje, en relación con lo que requiere saber para enfrentar con buenas probabilidades de éxito la nueva tarea. (Restrepo, Román y Londoño, 2011), Instrumentos de medición</p> <p>Un instrumento de medida es la técnica o conjunto de técnicas que permiten la asignación numérica a las magnitudes de la propiedad o atributo ya sea por comparación con las unidades de medida o para provocar y cuantificar las manifestaciones del atributo cuando éste es medible sólo de manera indirecta (Herrera 1998, p.16, citada por Espinoza, 2008).</p> <p>La validez hace referencia al grado en que realmente el instrumento está midiendo el atributo que se supone mide.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Consiste en la emisión de un juicio por parte expertos o jueces que tienen profundos conocimientos del atributo evaluado.</p> <p>La confiabilidad interobservador o interevaluador, es un método de evaluación que valora la capacidad del instrumento para proporcionar evaluaciones similares independientemente del observador que lo emplee.</p>	
--	--	--	---	--

Anexo 2

Expertos que participan en la validación de contenido del instrumento

Docentes de estudiantes universitarios:

1. Profesora María del Rosario Rivas Plata (Magister)
2. Profesor Virgilio Saúl Holguín Reyes (Magister)
3. Profesora Zoila del Valle (Profesora y Lic. en Psicología)
4. Profesora María Angélica León (Magister)
5. Profesor Tomás Miranda (Magister)
6. Profesora Claudia García Licenciada
7. Profesor José Orlando Abanto Quevedo (Magister)
8. Profesora Liliana Ramirez (Magister)

Anexo 3

Documentos e instrumentos utilizados para la validación del juicio de expertos

Carta dirigida al experto

Lima, 18 de abril del 2017

Profesor/profesora:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración para la validación del contenido de los ítems que conforman el instrumento (rúbrica), que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: **Adaptación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica en estudiantes de primer año de Educación Superior de una Universidad de Lima, 2016.**

Por su experiencia profesional, me permito solicitarle participe como experto en la validación de este instrumento; sus observaciones y recomendaciones contribuirán a mejorar la versión final del mismo, la cual será aplicada a una Muestra de estudiantes.

Se le hace entrega de los siguientes documentos:

1. Prueba diagnóstico (será aplicada a los estudiantes para la evaluación de su redacción académica).
2. La rúbrica de evaluación (instrumento a validar y que será utilizado para evaluar la redacción académica de los estudiantes).
3. Formato para la validación de la rúbrica de evaluación por Juicio de Expertos (instrumento que usted como experto utilizará para evaluar cada ítem de la rúbrica).

El protocolo de validación consta de dos partes:

- En la parte 1, se evalúan los aspectos generales de la rúbrica.
 - En la parte 2, la evaluación se hace por criterios e indicadores.
- Agradecemos de antemano su valioso aporte.

Atentamente

Perla Giuliana Niquen Miranda

Presentación del proyecto al experto

Título del Proyecto: Adaptación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica en estudiantes de primer año de Educación Superior de una Universidad de Lima, 2016

- **Breve introducción al tema de investigación:**

La lectura y la escritura son herramientas básicas del aprendizaje, razón por la que se espera que los estudiantes universitarios hayan adquirido las competencias necesarias en comprensión y producción de textos, que les permitan tener éxito en sus estudios. (Brown y Smiley, 1977, citado por Backhoff, Velasco y Peón, 2013, p. 11).

Se reconoce a la expresión escrita como una competencia fundamental, no obstante, los estudios evidencian insuficiencia en su desarrollo por parte de estudiantes.

Específicamente, la redacción académica es un tipo de escritura que tiene básicamente dos usos en educación superior, la elaboración de ensayos académicos y la creación de textos científicos, por lo que su dominio es indispensable en toda institución superior en el mundo (Flores, 2013). Pero a pesar de la importancia que tiene, poco se puede hacer, si no se cuenta con información documentada sobre los aprendizajes que traen (o no), los estudiantes que inician sus estudios universitarios.

Ante la necesidad de contar con información confiable sobre el nivel de redacción académica que presentan los estudiantes universitarios, y con el propósito de atender a sus necesidades de aprendizaje, se considera indispensable validar un instrumento que nos facilite información pertinente y de manera oportuna.

Por esta razón, esta investigación tiene el propósito de adaptar el instrumento denominado Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica PDDRA, en estudiantes de UFBI (Unidad de Formación Básica Integral), de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

- **Objetivo de la fase en que se encuentra el proceso de investigación:**

Validación por Juicio de Expertos de la adaptación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica.

▪ **Documentos que se entregan:**

1. La prueba para estudiantes
2. La rúbrica de evaluación
3. Los protocolos de validación
 - 3.1. Parte 1: Aspectos generales del instrumento
 - 3.2. Parte 2: Criterios e indicadores (según niveles de desempeño de la rúbrica)

Protocolo de validación

Título del Proyecto: Adaptación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica en estudiantes de primer año de Educación Superior de una Universidad de Lima, 2016

Parte 1: Valoración de los aspectos generales del instrumento

Evaluador	
Título original de la prueba	Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica.
Propósito	Validación de la adecuación de la Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica por juicio de expertos.
Objetivo general del instrumento	Diagnosticar el nivel de desempeño en redacción académica.

Criterios e indicadores para evaluación integral de la rúbrica	Sí	No	Comentarios y sugerencias
1. Pertinencia: La rúbrica permite determinar el nivel de desempeño en redacción académica de un estudiante favoreciendo su evaluación.			
2. Cobertura: cubre todos los aspectos de la redacción académica.			
3. Objetividad: la rúbrica es objetiva, no dando lugar a criterios personales en la			

asignación de puntaje a los descriptores según niveles de desempeño.			
4. Redacción: los descriptores (filas) están adecuadamente redactados, siendo de fácil de comprensión.			
5. Suficiencia: los tres niveles de desempeño (columnas) de la rúbrica, son suficientes para identificar con pertinencia el nivel de desempeño en redacción académica alcanzado por el estudiante.			
6. Retroalimentación: Esta rúbrica proporciona retroalimentación suficiente sobre el nivel de desempeño en redacción académica, con fines de evaluación diagnóstica y de proceso.			
7. Estructura: Existe una organización lógica en su estructura. Existiendo coherencia entre los criterios de la variable y los descriptores ordenados por niveles de desempeño correspondientes.			

Completamente logrado Uso correcto de los signos de puntuación, indicando las pausas necesarias que permiten organizar el texto de manera coherente. 1 – 2 errores de puntuación que no dificultan su lectura.	3											
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Conclusión general de la validación y sugerencias (en coherencia con el nivel de validación alcanzado)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Constancia de Juicio de experto

El que suscribe, identificado con DNI. N°....., certifica que ha realizado el juicio del experto al instrumento adaptado por Perla Giuliana Niquen Miranda.

Anexo 4

Versión final de la prueba adaptada

Información del estudiante

Ciclo semestral _____

Datos personales

1. Edad:

--

2. Sexo (marque con una X).

Mujer	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------

Hombre	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------

3. Colegio de procedencia:

--

Departamento/Distrito en el que se ubica	
---	--

Gestión pública o privada (marque con una X).

Público	<input type="checkbox"/>
Privado	<input type="checkbox"/>

4. Estudios superiores previos: universitarios o técnicos (marque con una X).

Estudios superiores previos	<input type="checkbox"/>
Estudios técnicos previos	<input type="checkbox"/>

5. Modalidades de admisión a la UPCH (marque con una X)

a. Preuniversitario

CEPU 2016 – I	<input type="checkbox"/>
CEPU 2016 – II	<input type="checkbox"/>
Pre Enfermería	<input type="checkbox"/>

b. Factor excelencia ()

c. Exonerados al procedimiento ordinario de admisión

Graduados o titulados	
Colegios Estatales (primeros puestos)	
Bachillerato Internacional y afines	

d. Admisión extraordinaria

Cónyuges o hijos de diplomáticos	
Deportistas calificados	
Personas calificadas por su formación en el trabajo	

e. Examen general de admisión ()

f. Talento académico ()

g. Becas nacionales ()

h. Traslados de matrícula

Externo	
Interno	

Manual para orientación del estudiante

1. ¿En qué consiste la Prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica?

Es una prueba que tiene como propósito evaluar la redacción académica en el nivel universitario.

Se le proporcionará dos lecturas como base o fuente para desarrollar su texto.

Lectura 1:

¿De qué modo repercuten en el desarrollo sostenible las medidas de intervención ante el problema de las drogas? (página xxi).

Referencia bibliográfica de la lectura:

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito UNODC.

Resumen ejecutivo. Informe mundial sobre las drogas (2016).

Cap. II. *El problema mundial de las drogas y el desarrollo sostenible* (pp. xvi–xxii).

Recuperado de:

https://www.unodc.org/doc/wdr2016/WDR_2016_ExSum_spanish.pdf

Lectura 2:

Aspectos demográficos y sociales (página 87).

Referencia bibliográfica de la lectura:

Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas CEDRO.

El Problema de las drogas en el Perú.

Cap. III *Impacto de las drogas*

Recuperado de:

<http://www.repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/201/3/El>

2. ¿Qué es un texto académico y cuál va a redactar para esta investigación?

- El texto académico es propio del ámbito universitario.
- Es un discurso elaborado en un lenguaje formal y objetivo, con léxico preciso.
- Su propósito es producir o transmitir conocimientos, generados en este caso, del análisis de la lectura, la reflexión y sus saberes previos.
- **En esta investigación, el tipo de texto que se le solicita redactar es expositivo-explicativo, subtipo problema-solución.**

3. ¿Qué aspectos se deben considerar para la redacción del texto expositivo –explicativo, subtipo problema-solución?

- **El texto expositivo-explicativo transmite información bien estructurada sobre un tema y busca que el lector comprenda el fenómeno problemático a través del cual se aborda una dificultad ante la que se plantean alternativas de solución.**
- Antes de la redacción, es necesario que planifique lo que va a escribir (y luego, revise lo escrito).
- Utilice las palabras con sentido correcto. Si no está seguro de su significado, mejor no las use; pues el vocabulario, requiere ser lo más preciso posible.
- Las oraciones no deben ser demasiado extensas pues confundirán al lector.
- En la redacción académica los autores recurren a las citas bibliográficas para dar reconocimiento a las fuentes utilizadas (entre otros fines). No olvide incluirlas en su texto. Tanto las directas, como las indirectas. Úselas para reconstruir el conocimiento, y no como una réplica.
- Cuide la correcta ortografía y la puntuación adecuada.
- Es muy importante que su caligrafía sea legible.

4. ¿Cuáles son los tiempos de los que dispondrá para su redacción?

- 5 minutos para leer las instrucciones.
- 15 minutos para leer la fuente.
- 10 minutos para elaborar el esquema de planificación.
- 50 minutos para redactar el texto.
- 10 minutos para revisarlo.

El proceso de redacción:

Redactar un texto implica etapas. Se consideran tres etapas indispensables: Planificación, redacción y revisión.

Planifique

Anticipe las ideas que expondrá y el orden que considere adecuado, siempre pensando en su lector.

En la página siguiente tiene el espacio para planificar su texto mediante un esquema.

Organice sus ideas para que cumpla con el tipo de texto solicitado.

La estructura básica de cualquier texto formal de carácter universitario es:

- El marco de inicio o introductorio, sitúa la temática por plantear y enuncia los aspectos que se abordarán.
- El desarrollo presenta la información adecuadamente jerarquizada.
- El cierre, concluye el tema y lo proyecta o relaciona, para hacer notar su importancia v/o vigencia.

Redacte

Escriba su texto, de acuerdo a:

- Su planificación o esquema.
- Las características del texto académico expositivo-explicativo, subtipo problema-solución.
- La distribución en párrafos.

Recuerde:

- No deben quedar ideas desconectadas o párrafos excesivamente breves, o demasiado largos.
- Sustentar sus ideas en citas, a partir de las cuales infiera.
- Emplear un registro lingüístico formal, dirigido a profesores de nivel de Educación Superior.

Revise

- Verifique la incorporación de citas directas e indirectas.
- Confirme la formulación correcta de la idea principal, y si las ideas secundarias, tienen suficiente sustento.
- Corrobore la adecuación de su texto a la intención comunicativa del subtipo de texto problema-solución.
- Compruebe la funcionalidad de la introducción, el desarrollo y el cierre de su texto.
- Verifique la coherencia (concordancia) y cohesión (uso de conectores; evite su repetición).
- Corrija el uso de signos de puntuación.
- Revise el uso correcto de la ortografía.

Esquema para la planificación y organización de ideas

Antes de redactar el texto expositivo-explicativo, subtipo problema-solución, deberá elaborar, de manera OBLIGATORIA, un esquema para organizar sus ideas.

Esquema

Formato para la redacción del texto

Redacte la versión final de su texto en este espacio

(Se le recomienda usar lápiz para que realice las correcciones que considere necesarias)

Título:

		Correcciones
Introducción		
Desarrollo Párrafo 1		
Desarrollo Párrafo 2		

Cierre		

Comentarios del evaluador:

junto, la asistencia de los donantes para el desarrollo y la que estos prestan en los sectores relacionados con las drogas exhiben tendencias opuestas: la asistencia oficial para el desarrollo ha aumentado en general, mientras que la destinada a los sectores relacionados con las drogas ha disminuido considerablemente desde 2008.

¿De qué modo repercuten en el desarrollo sostenible las medidas de intervención ante el problema de las drogas?

Iniciativas de reducción de la oferta y la demanda de drogas

Las iniciativas para eliminar los cultivos ilícitos pueden repercutir en la fuente de ingresos y las oportunidades de empleo de los agricultores y los trabajadores agrícolas. Además, las investigaciones han demostrado que esas iniciativas favorecen el desarrollo en las comunidades afectadas únicamente si comprenden medidas orientadas a garantizar medios de vida alternativos y restablecer la seguridad y el estado de derecho. Algunos ejemplos de Colombia y el Perú han demostrado que los nexos de la población con los grupos armados y el tráfico de drogas pueden debilitarse mediante programas eficaces de desarrollo alternativo.

Las intervenciones de las fuerzas del orden se orientan a restablecer el estado de derecho, piedra angular de la gobernanza y el desarrollo sostenible, y también pueden influir en la disponibilidad de drogas en los mercados ilícitos, no solo al reducir la oferta mediante la interceptación, sino también al aumentar el riesgo para los traficantes, lo cual eleva el precio de las drogas en los mercados de consumo. Sin embargo, las actividades de represión también pueden generar violencia, en particular si afectan a la estructura interna y externa de los mercados ilegales. Las investigaciones indican que contrar las actividades de represión y vigilancia tanto en los protagonistas

como en los eslabones más lucrativos y violentos de la cadena del tráfico de drogas puede resultar especialmente eficaz para reducir la violencia. Por otra parte, las estrategias orientadas a desarticular rápidamente las organizaciones de tráfico de drogas y reducir la violencia a corto plazo generan en ocasiones más violencia.

Si se basan en datos científicos, las medidas de prevención, intervención temprana, tratamiento, atención, recuperación, rehabilitación e integración social, así como el conjunto de medidas continuas de atención para las personas que consumen drogas, reducen el consumo de drogas y con ello su repercusión en la salud pública, que es uno de los aspectos más importantes del bienestar de la sociedad. Se ha demostrado también que algunas de las medidas señaladas inhiben otros comportamientos de riesgo, como la agresividad y el absentismo escolar. Sus beneficios favorecen tanto a los propios consumidores de drogas como a la sociedad en general, y han resultado eficaces para prevenir, por ejemplo, el VIH y la hepatitis viral.

Las intervenciones para reducir la demanda de drogas son eficaces si se basan en medidas de eficacia demostrada, como las orientadas a minimizar las consecuencias adversas del uso indebido de drogas en los ámbitos social y de la salud pública, entre las que figuran programas adecuados de distribución de agujas y jeringuillas, la terapia de sustitución de opiáceos, la terapia antirretroviral y otras intervenciones pertinentes destinadas a prevenir la transmisión del VIH, la hepatitis viral y otras enfermedades de transmisión sanguínea relacionadas con el consumo de drogas. En cambio, el internamiento obligatorio en centros de tratamiento del abuso de drogas con frecuencia dificulta la ya problemática vida de las personas que consumen drogas y las que sufren drogodependencia, en particular las más jóvenes y vulnerables.



3.1 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS Y SOCIALES

La producción de la hoja de coca y de derivados cocainicos en el Perú se asocia a una serie de problemas sociales y tienen un impacto negativo en las economías locales. Ya que, genera una economía paralela, basada en la ilegalidad y en el establecimiento de firmas de narcotráfico; los cuales se asocian con cárteles internacionales, gestando un clima de violencia social y corrupción a diversos niveles.

El Estado peruano ha asumido un fuerte compromiso por enfrentar esta situación, con una política denominada «Modelo Perú» que ha fortalecido en el país los diversos eslabones de la estrategia antidrogas, como el control de los insumos químicos, la titulación de tierras y la post erradicación; además de enfrentarse, con todos los recursos posibles contra la amenaza siempre latente del narcotráfico. Parte importante de esta Política ha sido el trabajo con la población en acciones de desarrollo alternativo integral y sostenible. De igual manera, se realizaron una serie de acciones de prevención y de promoción del desarrollo en el marco de una cultura de la legalidad.

Esto ha tenido como resultado que en los dos últimos años, según la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, hayan sido erradicadas 31,400 hectáreas de cultivo ilegal de hoja de coca. Por encima de las 30,000 has planteadas como meta por el Gobierno Peruano, constituyéndose en un record histórico y uno de los mayores éxitos de los últimos 14 años en el país.

La eliminación de dichas hectáreas, a través de la erradicación y post erradicación, ha tenido un impacto sustancial en el país. Especialmente en dos de las zonas de mayor articulación con el narcotráfico, como son el eje Monzón - Tingo María - Aucayacu, de la zona del Alto Huallaga en la región Huánuco y en los alrededores de Ciudad Constitución en la zona del Palcazú - Pichis - Pachitea, en la región Pasco. Estas zonas son emblemáticas, no solo por la producción de hoja y derivados de coca, sino también por su estrecha vinculación con el narcotráfico; y que constituían por todo ello, zonas de gran inestabilidad social.

Este avance en la lucha contra las drogas ha estado también relacionado con las acciones realizadas desde la Superintendencia Nacional de Administración Tributaria (Sunat) en su labor de fiscalización y control de los precursores químicos. Así como de los controles en el sistema financiero y en el lavado de activos, estrategia que debe fortalecerse permanentemente.

Por otro lado, el trabajo con la población, en el que existen diversos colectivos de la comunidad involucrados, ha tenido como resultado que grupos de productores exitosos en diversas localidades basen su trabajo en la legalidad, y en el marco de una cultura de legalidad. Asimismo, perciban a las drogas como un obstáculo para el desarrollo sostenible.

El problema de las drogas en el país está asociado a una serie de aspectos sociales y demográficos, que lo configuran como un complejo problema que requiere un afronte integral y decidido. Es necesaria la participación articulada de todos los sectores, incluida la sociedad civil y de una serie de medidas para promover el Estado de Derecho, la gobernabilidad e institucionalidad, así como la lucha contra la corrupción.

Rúbrica para la evaluación de los textos académicos

Redacción de textos académicos

Estimado evaluador:

En la rúbrica que se presenta a continuación, se han incorporado aspectos relevantes de la redacción universitaria. El propósito de la misma, es que permita la unificación de criterios de evaluación de los textos escritos, y que sea una guía que facilite la evaluación autónoma del estudiante. Por ello, el detalle de los descriptores de la rúbrica.

Estas son algunas pautas generales que le ayudarán a utilizarla con mayor eficacia.

Procedimiento:

- Usted debe tener la versión del texto escrito (por el estudiante), y la rúbrica.
- Lea la primera parte de la rúbrica y familiarícese con los criterios y sus descriptores. Se dará cuenta que casi todos los aspectos tratados en esta parte, son cuantificables.
- En la hoja en la que se ha redactado el texto, usted encontrará al lado derecho una columna para **Correcciones**.
En esta columna, marque los errores identificados en el texto escrito, usando un código. Los códigos están **en negrita** en la tabla de calificación general. Por ejemplo: Ortografía: **orto**
- Lo que usted denote en la columna **Correcciones**, le servirá para atribuir un puntaje al final de la lectura del texto.
- Tenga al lado la segunda parte de la rúbrica, cuya evaluación es más cualitativa. Podrá ir calificando ambas partes simultáneamente.
- En esta segunda parte, en determinadas categorías, usted observará que se han usado porcentajes en los descriptores, ello con el propósito de unificar criterios respecto a la evaluación, y evitar sesgos subjetivos al usar términos como mayoría, muchos, pocos, etc.
- Al final, anote los puntajes en la siguiente tabla, y súmelos.

Primera parte

1. Ortografía				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
El texto presenta máximo 2 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 3 a 4 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 5 a 6 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 7 a más errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	
3	2	1	0	
Puntuación				
Uso correcto de los signos de puntuación, indicando las pausas necesarias que permiten organizar el texto de manera coherente. 1 – 2 errores de puntuación que no dificultan su lectura.	Uso correcto los signos de puntuación, pero no en todos los enunciados. 3 - 4 errores de puntuación.	Uso incorrecto de los signos de puntuación en varios párrafos. 5 – 6 errores de puntuación.	La incorrecta puntuación del texto, conduce a confusión y pérdida del sentido de las ideas. 7 a más errores de puntuación.	
3	2	1	0	
2. Citas				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto. ▪ Las citas refieren la fuente (autor, autores o autor corporativo). ▪ Queda claro dónde inicia y finaliza la idea del autor. ▪ Las citas son usadas para generar inferencias, y no por simple reproducción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto. ▪ La cita refiere la fuente (autor, autores o autor corporativo). ▪ Pero la cita no es usada para generar inferencias. 	Incorpora en el texto datos imprecisos, pero no una cita.	No incorpora en el texto ninguna cita.	
3	2	1	0	

3. Verbo				
Uso del verbo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Las oraciones del texto presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal, lo que le permite al lector saber si el evento surge, transcurre, termina, se repite, persiste o se presenta inacabado. <p>El texto presenta 1 o 2 errores de uso del verbo.</p>	<p>Muchas de las oraciones del texto presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. <p>El texto presenta de 3 a 4 errores de uso del verbo.</p>	<p>Varias oraciones del texto no presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. <p>El texto presenta de 5 a 6 errores de uso del verbo.</p>	<p>En las oraciones del texto se observa uso del verbo inadecuado, conjugación y aplicación incorrectas del tiempo verbal (ej. “hacen muchos meses”, “hubieron/habían quejas”; “son gente”).</p> <p>El texto presenta 7 a más errores de uso del verbo.</p>	
3	2	1	0	
Complemento del verbo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Las oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Complemento directo: Ej. Juan estudia. Matemática ¿qué estudia? ▪ Complemento indirecto: Ej. Rosa enseña. Matemática a Juan. ¿a quién enseña? ▪ Complemento circunstancial de lugar, de tiempo y de modo: ¿Cómo, cuándo y dónde sucede la acción del verbo? <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Muchas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Algunas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>En las oraciones del texto, la ausencia constante del complemento del verbo, genera vacíos de información.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	

Segunda parte

4. Organización del contenido del texto: Introducción, desarrollo y cierre				
Introducción				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>La Introducción presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una idea principal enunciada con claridad y precisión. ▪ Información acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. ▪ Motivación para generar el interés del lector. 	<p>La Introducción presenta dos de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una idea principal enunciada con claridad. ▪ Información acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes. ▪ Motivación para generar el interés del lector. 	<p>En la Introducción, la idea principal es formulada con imprecisión y/o ambigüedad, o la información es planteada de manera insuficiente (por ejemplo, no informa acerca de lo que va a tratarse en los párrafos siguientes).</p>	<p>El texto no presenta párrafo de Introducción, o no se logra identificar una idea principal.</p>	
3	2	1	0	
Desarrollo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Los párrafos de Desarrollo presentan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Claridad en la redacción del subtema (idea general), el cual es identificable en cada párrafo. ▪ Las ideas secundarias de cada párrafo de Desarrollo sustentan apropiadamente su idea general con suficientes explicaciones, ejemplos pertinentes, reformulaciones, comparaciones, etc. 	<p>Solo uno de los párrafos de Desarrollo presenta claridad en la redacción y sustento apropiado de su idea general. O ambos párrafos, pero solo de manera parcial.</p>	<p>En los párrafos de Desarrollo se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poca claridad en la redacción del subtema (idea general), el cual es difícilmente identificable en cada párrafo. ▪ O, las ideas secundarias no sustentan apropiadamente a la idea general, pues las explicaciones o ejemplos son insuficientes y/o inapropiados. 	<p>Total discordancia entre el desarrollo del texto y lo anticipado en la Introducción.</p>	
3	2	1	0	

Cierre				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>El Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sintetiza o recapitula las ideas desarrolladas en el texto mediante un enunciado con estructura correcta, que expresa la esencia del tema. ▪ Formula una conclusión final según la naturaleza del texto. ▪ Añade reflexiones, perspectivas, proyecciones, expectativas. 	En el Cierre se expone una idea general para finalizar el tema, pero no una síntesis.	En el Cierre se expone una idea ambigua o inconclusa para finalizar el tema.	No presenta párrafo de cierre, o este se halla desvinculado del texto.	
3	2	1	0	
5. COHERENCIA: Unidad de sentido y de forma, las palabras y oraciones que componen el texto están relacionadas entre sí				
Coherencia global: responde a la pregunta ¿de qué se trata el texto?				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La idea principal es transversal a todo el texto: unidad temática. ▪ La idea general (subtema) de cada párrafo, se relaciona claramente con la idea principal, guiando al lector hacia la comprensión global del texto. ▪ Todos los párrafos se relacionan entre sí de manera coherente. 	La idea principal es transversal en la mayor parte del texto, pero en alguno de los párrafos la idea general no se relaciona claramente con la idea principal del texto, o existe alguna contradicción.	La idea principal no es transversal en todo el texto, pues en algunos párrafos se presentan contradicciones que no se relacionan con la idea principal del texto.	Digresión en el texto, con clara desviación en el hilo del discurso. Los párrafos no están relacionados con la idea principal.	
3	2	1	0	
Coherencia local: relación que existe entre los enunciados que componen el texto				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
La idea general y las ideas secundarias de cada párrafo se refieren a un solo hecho, y no existen vacíos en la	En alguno de los párrafos se observa digresión (ideas nuevas sin relación directa	En algunos de los párrafos se observa digresión, o existen	En todos los párrafos se evidencia marcada digresión.	

información, lo que facilita su comprensión.	con el asunto principal que se está tratando), o existen vacíos en la información, lo que dificulta su comprensión.	vacíos en la información, lo que dificulta su comprensión.		
3	2	1	0	
6. COHESIÓN: Recursos para encadenar las distintas partes del texto (frases, oraciones y párrafos) en una red de relaciones explícitas				
Cohesión léxica				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, sustituciones, que evitan repeticiones innecesarias. ▪ Se suprime acertadamente la información que se halla sobreentendida en el texto, para evitar la redundancia. <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, y sustituciones, pero hay algunas repeticiones innecesarias o redundancia (palabras inútiles que están implicadas en el significado de otras).</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto usan sinónimos, antónimos, sustituciones, pero hay varias repeticiones innecesarias o redundancia.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Marcada redundancia y repetición de palabras en todo el texto, al no usarse sinónimos, antónimos, etc.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	
Cohesión gramatical				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Uso correcto de pronombres (demostrativos, personales, numerales; o ciertos adverbios), en posición anafórica, después del nombre (Ej. María no trajo su libro, ella...), o en posición catafórica, antes del nombre (Ej. Le dije a Juan que llegara...).</p> <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Algunos errores de omisión, adecuación, etc. en el uso de pronombres o ciertos adverbios en posición anafórica o catafórica.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Varios errores de omisión, adecuación, etc. en el uso de pronombres o ciertos adverbios en posición anafórica o catafórica.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>Constantes errores en el uso de pronombres y adverbios.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	

Concordancia				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Todos o casi todos los enunciados del texto presentan concordancia nominal y verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Coincidencia de género y número: entre el sustantivo con el artículo y los adjetivos (Ej. La pared amarilla). ▪ Coincidencia de número y persona: entre el verbo y su sujeto (Ej. La mayoría de los investigadores piensa...). ▪ Coincidencia del sujeto con el atributo (Ej. Mi alumno es un buen compañero). <p>Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Muchos de los enunciados del texto presentan concordancia nominal, pero algunos evidencian silepsis: anomalías en la concordancia de género, número y persona (Ej. La mayoría piensan...; el multitudinario público aclamaban...).</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Los enunciados del texto presentan concordancia nominal, pero se evidencia silepsis.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>El texto presenta discordancia nominal.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	
Uso de conectores				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>Establece relaciones lógicas entre los enunciados del texto usando conectores pertinentes y variados. Básicamente: <i>Aditivos:</i> además, incluso, inclusive, por añadidura.../ <i>Consecutivos:</i> por tanto, por consiguiente, en consecuencia/ <i>De contraste:</i> en cambio, por el contrario, sin embargo, no obstante.../ <i>De temporalidad:</i> antes de, después de, en primer lugar/ <i>Reformuladores:</i> es decir, o sea, de manera que, en resumen... Pueden presentarse 1 a 2 errores.</p>	<p>Establece relaciones lógicas entre los enunciados usando conectores pertinentes, pero en algunos casos, hay ausencia de conector, empleo incorrecto o repetición del mismo.</p> <p>Pueden presentarse 3 a 4 errores.</p>	<p>Establece relaciones lógicas en algunos de los enunciados, pero en varios casos, hay ausencia de conector, empleo incorrecto o repetición del mismo.</p> <p>Pueden presentarse 5 a 6 errores.</p>	<p>La cohesión oracional y entre los párrafos es incorrecta por el uso impropio de conectores o por la excesiva repetición de los mismos.</p> <p>Pueden presentarse 7 a más errores.</p>	
3	2	1	0	

Uso de preposiciones				
Uso correcto de las preposiciones en la mayoría de los enunciados. Pueden presentarse 1 a 2 errores.	Algunos errores en el uso de las preposiciones (omisión, uso de una proposición en lugar de otra, etc.) Pueden presentarse 3 a 4 errores.	Varios errores en el uso de las preposiciones. Pueden presentarse 5 a 6 errores.	Persistente error en el uso de las preposiciones. Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	
7. Intención comunicativa (puntaje máximo 3 pts.)				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
El texto explicita la intención del emisor, y es evidente su propósito concreto: exponer, explicar, convencer, describir, etc. El texto se ajusta al tipo problema – solución.	El texto explicita parcialmente la intención de emisor, pues no se prioriza un propósito concreto. El texto se ajusta parcialmente al tipo problema – solución.	Es imprecisa la intención del emisor. El texto no se ajusta al tipo problema – solución.	No se logra identificar la intención del emisor.	
3	2	1	0	3
8. Registro lingüístico formal				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
En el texto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los enunciados mantienen la tercera persona o la forma impersonal. ▪ Existe variedad léxica (uso de palabras distintas que se repiten pocas veces). ▪ Se observa precisión léxica (los términos utilizados son apropiados y específicos, pues definen con la mayor concreción la idea que se desea expresar). Pueden presentarse 1 a 2 errores.	En el texto: <p>Los enunciados no siempre mantienen la tercera persona o la forma impersonal, el registro lingüístico presenta rasgos de la oralidad (informal), o los términos usados no son apropiados o específicos.</p> Pueden presentarse 3 a 4 errores.	En el texto: <p>Varios enunciados no mantienen la tercera persona o la forma impersonal, el registro lingüístico presenta rasgos de la oralidad, o los términos no son apropiados o específicos.</p> Pueden presentarse 5 a 6 errores.	El texto presenta errores en el uso del registro formal, como imprecisión y pobreza léxicas, y vicios lingüísticos. Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	

9. Sintaxis				
Las oraciones están compuestas por elementos adecuadamente ordenados. Pueden presentarse 1 a 2 errores.	Presenta errores en el orden de los elementos de la oración. Pueden presentarse 3 a 4 errores.	Presenta varios errores en el orden de los elementos de la oración. Pueden presentarse 5 a 6 errores.	Constantes errores en el orden de los elementos de las oraciones. Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	

Niveles de desempeño de la rúbrica:

- Completamente logrado (3 puntos), el texto cumple satisfactoriamente con los criterios de desempeño de la dimensión evaluada.
- Parcialmente logrado (2 puntos) el texto presenta errores o fallas, no se cumplen algunos criterios de desempeño pero sí otros.
- Insuficiente (1 punto), el texto presenta errores significativos, no cumple con todos los criterios de desempeño de la dimensión evaluada.
- Deficiente: (0 puntos) el texto presenta errores sustanciales, no cumple con ninguno de los criterios de desempeño de la dimensión evaluada.

El puntaje máximo: 54 puntos.

Ficha técnica de la prueba adaptada

Nombre original	Prueba Diagnóstica de Desempeño en Redacción Académica (PDDRA)
Adaptación	Perla Niquén Miranda
Idioma	Español
Año	2019
Formato del instrumento	Rúbrica
Nivel de instrucción:	Educación superior
Área evaluada:	Redacción académica
Uso de la información:	Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de la redacción académica
Material:	Protocolo de evaluación