

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



EFICACIA DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL “REDACTA, CACHIMBO” PARA
MEJORAR EL NIVEL DE REDACCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO
DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

AUTOR

Sergio Manuel Montañez Ojeda

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

AUTORA

Fiorella Lucia Bravo Valencia

Asesora

Dra. Esperanza Bernaola Coria

Octubre, 2019

**EFICACIA DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL
“REDACTA, CACHIMBO” PARA MEJORAR EL NIVEL DE
REDACCIÓN DE ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
TÍTULO	ii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iii
ÍNDICE DE TABLAS	vi
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.1.1. Fundamentación del problema.....	1
1.1.2. Formulación del problema	5
1.2. Formulación de objetivos.....	5
1.2.1. Objetivo general.....	5
1.2.2. Objetivos específicos	5
1.3. Importancia y justificación del estudio	6
1.4. Limitaciones de la investigación.....	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	10
2.1. Antecedentes del estudio.....	10
2.1.1. Antecedentes nacionales	10
2.1.2. Antecedentes internacionales.....	15
2.2. Bases teóricas	20
2.2.1. Marco contextual	20
2.2.1.1. Escritura como competencia.....	20

2.2.1.2.	Escritura desde un enfoque cognitivo.....	21
2.2.1.3.	Conceptualización de la composición escrita.....	22
2.2.1.4.	Otros modelos teóricos de composición escrita	25
2.2.1.5.	Tipos de texto	27
2.2.2.	Teorías que fundamentan el programa “Redacta, cachimbo”	28
2.2.2.1.	Aprendizaje invertido	28
2.2.2.1.1.	Estrategias de aprendizaje invertido.....	29
2.2.2.1.1.1.	Modelo de Ros y Sánchez (2017) ...	29
2.2.2.2.	Aprendizaje significativo	30
2.2.2.2.1.	Estrategias de aprendizaje significativo	31
2.2.2.3.	Cognición	33
2.2.2.3.1.	Estrategias de cognición.....	34
2.2.2.3.1.1.	Modelo de Lacon y Ortega (2003) ..	34
2.2.2.3.1.2.	Modelo de Fidalgo y García (2008)	37
2.3.	Definición de términos.....	39
2.4.	Hipótesis.....	43
2.3.1.	Hipótesis general.....	43
2.3.2.	Hipótesis específicas	43
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		44
3.1.	Enfoque y diseño de la investigación.....	44
3.1.1.	Enfoque	44
3.1.2.	Diseño	45
3.2.	Población y muestra	46
3.3.	Definición y operacionalización de la variable.....	48
3.3.1.	Definición de la variable.....	48
3.3.2.	Operacionalización de la variable.....	49
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	51
3.4.1.	Técnicas	51
3.4.2.	Instrumentos de recolección de datos	52

1) Instrumento 1: Prueba diagnóstica y prueba post-programa	53
2) Instrumento 2: Programa experimental.....	57
3.5. Procedimiento para la recolección de datos	58
3.6. Técnicas de procesamiento de datos	60
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	63
4.1. Presentación de resultados	63
4.1.1. Resultados del nivel de redacción del grupo experimental (pretest)	64
4.1.2. Resultados del nivel de redacción del grupo experimental (postest)	68
4.1.3. Resultados del nivel de redacción en el grupo de control (postest)	73
4.1.4. Significación de la mejora en el nivel de redacción	77
4.2. Discusión de los resultados	83
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	91
5.1. Conclusiones	91
5.2. Recomendaciones.....	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS	101

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Evaluación del proceso de aprendizaje.....	30
Tabla 2	Estrategias para un aprendizaje significativo	32
Tabla 3	Estrategias según niveles del texto	35
Tabla 4	Estrategias de autorregulación de Zimmerman	38
Tabla 5	Número de estudiantes por secciones.....	46
Tabla 6	Distribución por género del grupo de control y experimental.....	48
Tabla 7	Operacionalización de la variable.....	50
Tabla 8	Estadísticas de fiabilidad	54
Tabla 9	Rangos de puntajes para las cinco dimensiones de la variable.....	61
Tabla 10	Frecuencias y porcentajes de la competencia contenido en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	65
Tabla 11	Frecuencias y porcentajes de la competencia léxico en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	65
Tabla 12	Frecuencias y porcentajes de la competencia sintaxis en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	66
Tabla 13	Frecuencias y porcentajes de la competencia ortografía en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	66
Tabla 14	Frecuencias y porcentajes de la competencia puntuación en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	67
Tabla 15	Frecuencias y porcentajes del nivel de redacción en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	68
Tabla 16	Frecuencias y porcentajes de la competencia contenido en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	69

Tabla 17	Frecuencias y porcentajes de la competencia léxico en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	69
Tabla 18	Frecuencias y porcentajes de la competencia sintaxis en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	70
Tabla 19	Frecuencias y porcentajes de la competencia ortografía en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	71
Tabla 20	Frecuencias y porcentajes de la competencia puntuación en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	72
Tabla 21	Frecuencias y porcentajes del nivel de redacción en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”	73
Tabla 22	Frecuencias y porcentajes de la competencia contenido en estudiantes del grupo de control al final del semestre	74
Tabla 23	Frecuencias y porcentajes de la competencia léxico en estudiantes del grupo de control al final del semestre	74
Tabla 24	Frecuencias y porcentajes de la competencia sintaxis en estudiantes del grupo de control al final del semestre	75
Tabla 25	Frecuencias y porcentajes de la competencia ortografía en estudiantes del grupo de control al final del semestre	75
Tabla 26	Frecuencias y porcentajes de la competencia puntuación en estudiantes del grupo de control al final del semestre	76
Tabla 27	Frecuencias y porcentajes del nivel de redacción en estudiantes del grupo de control al final del semestre	77
Tabla 28	Diferencias en los resultados de la competencia contenido entre los estudiantes del grupo de control y experimental.....	78
Tabla 29	Diferencias en los resultados de la competencia léxico entre los estudiantes del grupo de control y experimental	79
Tabla 30	Diferencias en los resultados de la competencia sintaxis entre los estudiantes del grupo de control y experimental	80
Tabla 31	Diferencias en los resultados de la competencia ortografía entre los estudiantes del grupo de control y experimental	81

Tabla 32	Diferencias en los resultados de la competencia puntuación entre los estudiantes del grupo de control y experimental	82
Tabla 33	Diferencias en los resultados del nivel de redacción entre los estudiantes del grupo de control y experimental	83

RESUMEN

Esta investigación se corresponde con un enfoque cuantitativo; tuvo un alcance secuencial y probatorio. Su diseño fue cuasiexperimental, pues se trabajó con un grupo experimental y uno de control. Se buscó ejercer un impacto en el nivel de redacción de estudiantes de una universidad privada de Lima a través de la aplicación de un programa experimental. La muestra estuvo conformada por 40 alumnos de la Facultad de Estudios Generales Ciencias ingresantes el ciclo 2017-II: 13 pertenecieron al programa experimental y 27, al grupo de control. Para evaluar el nivel de redacción se aplicó la Prueba de medición del nivel de redacción al inicio y al final del programa. Se concluye que el programa “Redacta, cachimbo” es efectivo para mejorar significativamente el desempeño en el nivel de redacción, en particular las dimensiones de contenido, léxico y sintaxis, en estudiantes universitarios.

Palabras clave: nivel de redacción, educación superior, estudiantes universitarios, programa experimental, producción escrita.

ABSTRACT

This investigation corresponds with a quantitative approach; it had a secuencial and evidentiary scope. Its is a quasi experimental design, because we worked with two groups: an experimental group and a control group. The investigation looked for exercise an impact in the level of writing in students of a private university of Lima through the application of an experimental program. The sample was formed by 40 students of the faculty of Estudios Generales Ciencias in the semester 2017-II: 13 students belong to the experimental group and 27, to the control group. To evaluate the level of writing, this was applied a writing level measurement test at the beginning and at the end of the program. We conclude that the program “Redacta, cachimbo” is effective to significantly improve the performance at the writing level, in particular the content, lexicon and syntax dimensions, in university students.

Key words: level of writing, higher education, university students, experimental program, written production.

INTRODUCCIÓN

Para poder lograr la culminación de sus estudios a nivel superior, los universitarios deben manejar una serie de competencias que les permitan desenvolverse de manera adecuada en el ámbito académico. En ese sentido, la redacción constituye una de estas competencias que un estudiante debe aprender en su proceso de formación. Esta variable representa una cualidad esencial para el buen desempeño a nivel profesional. En las diversas profesiones que estos estudiantes vayan a ejercer tendrán que demostrar un nivel pertinente en su redacción, ya sea para elaborar informes a sus superiores, enviar pautas para organizar a sus colegas, entre otras labores.

En la facultad en la que se realizó la investigación se dictan tres cursos de redacción. Cada uno presenta objetivos distintos y evidencian un nivel ascendente. Los cursos de redacción que son parte del plan de estudios de la Facultad de Estudios Generales Ciencias son los siguientes: Fundamentos de Comunicación

Académica, Comunicación Académica y Trabajo Académico. Estos cursos están enfocados en la comprensión y redacción de textos. Para los objetivos de esta investigación, se trabajará con el curso de Comunicación Académica.

Un número significativo de alumnos que cursan la asignatura de Comunicación Académica no cuentan con la competencia de redacción desarrollada desde la escuela, lo cual dificulta su desempeño en las diversas actividades que impliquen producir un texto. En primer lugar, sobre la base de la experiencia de los investigadores, se puede afirmar que los universitarios de primer ciclo que cursan esta asignatura de redacción evidencian serios problemas durante su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, se puede aseverar, del mismo modo, que un número significativo de estudiantes no logra aprobar el curso de redacción que forma parte de la presente investigación. Según la información estadística del primer semestre del año (2017-1), 192 estudiantes no lograron aprobar el curso de Comunicación Académica; este dato significa que un 10.8 % de alumnos no logró cumplir de forma mínima los requerimientos del curso.

Esta información sobre el fracaso académico de los estudiantes en relación al nivel de redacción, sumada a la experiencia sobre las dificultades que los alumnos tienen en este curso, representan la motivación principal para efectuar la presente investigación.

Nuestro estudio se centra en medir el nivel de redacción de los estudiantes universitarios al inicio y al final del semestre académico, y en analizar la efectividad

de nuestro programa experimental “Redacta, cachimbo” para mejorar su nivel de redacción.

Para lograr los objetivos planteados, se ha dividido la tesis en cinco capítulos. En el primer capítulo, se realiza el planteamiento del problema, la formulación de los objetivos general y específicos, la importancia y justificación del estudio, y las limitaciones de esta investigación. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico conceptual; se brindan los antecedentes del estudio, a nivel nacional e internacional; se proponen las bases teóricas para el programa experimental; se presenta la definición de términos básicos; y las hipótesis de la investigación. En el tercer capítulo, se realiza la metodología que se ha utilizado en la tesis; se explica el enfoque de estudio y el diseño de la misma; además, se brinda una descripción de la población y la muestra, la operacionalización de la variable, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos y, finalmente, las técnicas de procesamiento de datos. En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de los resultados y la discusión de los mismos. Finalmente, se presentan las principales conclusiones y se brindan recomendaciones generales.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1. Fundamentación del problema

Al ingresar a la universidad, los jóvenes se vuelven parte de una comunidad académica. Esto implica una demanda mayor de esfuerzo cognitivo que el realizado previamente en el colegio (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé 2012). Una nueva práctica académica a la que ellos deben enfrentarse es la redacción de un texto académico, el cual se caracteriza por emplear un lenguaje formal y especializado, por la revisión y el procesamiento de fuentes académicas, por la organización de ideas de acuerdo a un esquema, y por el conocimiento de la normativa del lenguaje español. En ese sentido, las universidades son espacios que deben garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos para producir este tipo de textos en distintos contextos.

Sin embargo, el nivel de redacción que presentan los estudiantes universitarios evidencia que este objetivo no se estaría cumpliendo. Diversos estudios llevados a cabo en instituciones educativas superiores de Latinoamérica evidencian esta situación. En la investigación llevada a cabo por Martha Andrade Calderón, licenciada en Lingüística y Literatura y especialista en docencia universitaria, se resalta la relación entre un deficiente nivel de redacción y el fracaso educativo. Además, se establece la relación entre esta competencia y la formación de profesionales competentes (Andrade 2009). Como parte de la investigación, se identificaron ciertas tendencias que estaban relacionadas con la problemática de la lectura y escritura en un número considerable de universidades colombianas. Los resultados de este estudio demuestran que los universitarios presentan mayores problemas en las subcompetencias de ortografía, léxico y estructura de textos. La autora señala, además, que, en cuanto a la competencia escritural, los estudiantes se encuentran en un nivel medio bajo (Andrade 2009: 333). Dentro del campo internacional, también consideramos importante señalar el estudio realizado por la argentina Paula Carlino (2007), especialista en el tema. Ella recoge diversas investigaciones expuestas en la conferencia “I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior”, llevada a cabo en Bogotá. Sus resultados sugieren que las formas de escrituras que la educación superior requiere son distintas de las enseñadas en la secundaria (Carlino 2007: 12). Asimismo, llega a la conclusión de que, con frecuencia, no se enseñan de manera explícita las estrategias de redacción, se entiende a la escritura “como medio universal de registro y transmisión del saber (gramática y ortografía), pero no como un instrumento epistémico (que

potencialmente contribuye a conformar el conocimiento) variable de acuerdo a las prácticas sociales” (Carlino 2009: 12).

Como paso previo a nuestra investigación, es importante, asimismo, conocer la situación nacional de la variable que pretendemos analizar. En ese sentido, se puede afirmar que la redacción como competencia dentro del ámbito universitario supone una habilidad de suma importancia para las instituciones. Esta situación se evidencia en el hecho de que un número considerable de universidades peruanas incluyen, dentro de su plan de estudios, cursos de redacción en los primeros ciclos. Estos cursos presentan un objetivo central: nivelar las competencias de los ingresantes. Es bastante probable que haya una imperiosa necesidad de realizar esta labor, porque la problemática no ha sido abordada debidamente en etapas educativas previas, como la educación secundaria.

Pese a que es un tema poco trabajado en el Perú, el nivel de redacción en la educación universitaria peruana ha sido abordado en algunas investigaciones. Se puede mencionar, por ejemplo, el trabajo realizado por Ferrucci y Pastor (2012), docentes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, quienes efectuaron un análisis de la situación de los universitarios y su desarrollo alcanzado en la competencia de redacción académica en un curso de esta institución educativa. Una idea central dentro de esta investigación evidencia que la mayoría de universitarios ingresantes no presentan un nivel de redacción suficiente para insertarse con éxito en la vida universitaria. Por esta razón, se formula la necesidad de aprender y automatizar esta habilidad. De esta manera, como se mencionó con anterioridad, el

alumno podrá adquirir conocimientos más avanzados, y logrará afianzar y culminar su proceso educativo.

Teniendo en cuenta las situaciones internacional y nacional del nivel de los alumnos en la redacción académica universitaria, proponemos un programa que potencie las competencias necesarias en los alumnos para que se desarrollen con éxito dentro del contexto académico. Nuestro programa se llevará a cabo en una universidad privada de Lima Metropolitana. En esta, se dictan tres cursos de redacción, cada uno con distinto nivel, que son parte del plan de estudios de la Facultad de Estudios Generales Ciencias: Fundamentos de Comunicación Académica, Comunicación Académica y Trabajo Académico. Estos cursos están enfocados en la comprensión y redacción de textos. Para los objetivos de esta investigación, se trabajará con el curso de Comunicación Académica.

En este curso se matriculan los alumnos ingresantes a Estudios Generales Ciencias y tiene como objetivo que el estudiante ponga en práctica distintas estrategias para potenciar sus conocimientos respecto de las reglas de ortografía, de la adecuada construcción de oraciones o sintaxis, del manejo adecuado del léxico formal, de las reglas de los signos de puntuación, y de los requisitos para dotar al contenido de sus párrafos con solidez en la explicación de las ideas. Estos cinco aspectos buscan estandarizar el nivel de redacción de los ingresantes.

Como nuestro programa “Redacta, cachimbo” está diseñado para potenciar las competencias de los estudiantes ingresantes en estos cinco aspectos, para la

medición del nivel de redacción, se empleará una prueba creada por nosotros y validada por especialistas.

En la aplicación de esta prueba piloto, hemos podido encontrar los aspectos en los que los alumnos presentan más dificultades. De esta manera, nuestro programa pondrá más énfasis en aquellos aspectos.

1.1.2. Formulación del problema

¿Qué tan efectivo es el programa experimental “Redacta, cachimbo” para mejorar el nivel de redacción en estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada de Lima?

1.2. Formulación de objetivos

1.2.1. Objetivo general

Demostrar la efectividad del programa experimental “Redacta, cachimbo” para mejorar el nivel de redacción en estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada de Lima

1.2.2. Objetivos específicos

OE1: Identificar el nivel de redacción que presentan los estudiantes antes y después de la aplicación del programa experimental

OE2: Identificar qué competencias se ven beneficiadas en mayor medida tras la aplicación de este programa

OE3: Incrementar el desempeño de los estudiantes en la dimensión “contenido” a partir de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

OE4: Incrementar el desempeño de los estudiantes en la dimensión “léxico” a partir de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

OE5: Incrementar el desempeño de los estudiantes en la dimensión “sintaxis” a partir de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

OE6: Incrementar el desempeño de los estudiantes en la dimensión “ortografía” a partir de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

OE7: Incrementar el desempeño de los estudiantes en la dimensión “puntuación” a partir de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

1.3. Importancia y justificación del estudio

La importancia de la redacción no solo radica en el conocimiento de las normas ortográficas y gramaticales, sino que, además, al adquirir y poner en prácticas las competencias necesarias se desarrolla el pensamiento. Según Colón (2008), especialista en el desarrollo de destrezas del Centro de Redacción Multidisciplinario, un estudiante aprende mientras escribe, ya que, cuando realiza esta actividad, con sus ideas está desarrollando su conocimiento.

Los cursos universitarios, que tienen como finalidad estandarizar el nivel de los estudiantes, afianzar ciertos conocimientos y fomentar el aprendizaje de competencias más complejas, se vinculan con dos agentes dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente y el estudiante.

Por un lado, como se mencionó, el nivel de redacción es una competencia que permite la adquisición de nuevos y diversos conocimientos, los cuales se caracterizan por una mayor complejidad; es decir, si un estudiante no presenta un adecuado nivel de redacción, es probable que evidencie problemas en cursos más avanzados en su plan de estudios. Como consecuencia de ello, el alumno podría fracasar en la universidad y, por ello, abandonar sus estudios universitarios. Como menciona Castillo (2010), “la deserción de los estudios es un fenómeno que afecta a todas las universidades; sin embargo, cuando alcanza niveles altos, se convierte en merecedora de un interés primordial dentro del conjunto de problemas que existen en el ámbito universitario”. Asimismo, el proceso de aprendizaje en el nivel universitario es de suma importancia, ya que representa la etapa previa a su inserción en el mercado laboral. El nivel de redacción, la variable en la que se centra este estudio, es una competencia sumamente relevante para el correcto desempeño en diversos tipos de trabajo. Por ejemplo, un abogado que haya desarrollado un nivel elevado en esta competencia podrá interpretar rápidamente los vacíos legales en una demanda. Asimismo, un ingeniero que sepa cómo expresarse adecuadamente podrá informar de manera clara y precisa a sus ayudantes sobre los objetivos y pormenores vinculados a la realización de una obra. Otro hecho que consideramos relevante recalcar se relaciona con los índices elevados de deserción universitaria.

Por otro lado, este tipo de investigación también puede convertirse en una herramienta necesaria para los docentes. A través de este estudio, se podrán detectar los problemas comunes que pueden presentar los estudiantes en un curso que se

enfoque en el nivel de redacción. Del mismo modo, se podrá realizar una aproximación a las estrategias empleadas como parte del programa y verificar si son funcionales en relación al objetivo: mejorar las diversas dimensiones dentro del nivel de redacción. Así, este método podrá ser replicado en contextos similares y estaríamos aportando información válida para la metodología empleada en este tipo de curso.

1.4. Limitaciones de la investigación

En la realización de la presente investigación, se detectaron algunos aspectos que dificultaron la ejecución y el avance de la misma. A continuación, se presentarán las principales dificultades que surgieron en la elaboración de esta tesis.

Una de las situaciones que originaron inconvenientes fue el número de participantes en el programa. En esta investigación, solo se pudo trabajar con dos salones: uno orientado a representar el grupo de control y el otro cumplió el rol del grupo experimental. Estos salones estaban conformados por un número reducido de alumnos, lo cual no favoreció el proceso de establecimiento de la confiabilidad estadística.

También, se puede mencionar que el número de integrantes de los grupos de control y experimental no era simétrico. Esto generó que el índice de confiabilidad de la prueba aplicada sea más elevado en el grupo con mayor número de participantes. Podría ser más adecuado para una investigación de este tipo que el número de participantes sea simétrico para ambos grupos.

Otro hecho que generó dificultades se corresponde con el tiempo reducido con el que se contó para la enseñanza de ciertas competencias que eran parte del programa. Ciertas dimensiones del estudio solo pudieron ser abordadas en un par de sesiones. Sumado a esto, se podría hacer mención de que hubo dos sesiones que no se llevaron a cabo debido a que estas coincidían con un día feriado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. Antecedentes nacionales

En el proceso de investigación, se han encontrado pocos estudios a nivel nacional vinculados con la redacción en el ámbito universitario. A continuación, se mencionarán algunos estudios relevantes.

En primer lugar, la investigación llevada a cabo por Mesías (2015) “Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios” se centra en analizar el impacto de un programa experimental en la competencia comunicativa de los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ciencias Contables de la Universidad Nacional del Callao en el semestre 2013-B. El diseño de la tesis es experimental, pues intervienen dos grupos: experimental y uno de control. Las condiciones de ambos grupos son homogéneas para controlar posibles sesgos que afecten el proceso. Asimismo, el tipo de estudio

es cuantitativo y transversal. Las variables de la investigación son el programa experimental, que está compuesto por planificación, ejecución y evaluación, y la competencia comunicativa que comprende la comprensión de textos, la producción de textos y el léxico contable. Los instrumentos empleados fueron el Test de Matrices Progresivas J. C. Raven, la forma abreviada del Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos, una Prueba de Producción de Textos, una Prueba de Léxico Contable y el programa experimental, cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa de los participantes mediante el uso de estrategias cognitivas, constructivistas y metacognitivas. La muestra estuvo compuesta por 60 participantes de la Facultad de Ciencias Contables. De esta muestra, se formaron dos grupos de condiciones homogéneas. Cada grupo, experimental y de control, quedó conformado por 30 estudiantes. Los resultados de la postprueba reflejan que el programa experimental desarrolló la competencia comunicativa de la producción de textos en el grupo experimental, que alcanzó un nivel de logro de 16.8 en comparación con el 10.3 del grupo de control. De esta manera, el estudio llega a la conclusión de que la competencia comunicativa de los alumnos del estudio aumentó de manera significativa, debido a que los participaron activamente gracias a las actividades implementadas y a la secuencia de contenidos, los cuales estuvieron dosificados y en cantidad suficiente.

En segundo lugar, el trabajo de Ferrucci y Pastor (2013) “Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima” pretende analizar cuál es el desarrollo alcanzado por los estudiantes universitarios en diversas

variables ligadas a la redacción. En esta investigación, se midió el nivel de la redacción de un texto académico expositivo-explicativo en los siguientes aspectos: pertinencia y solidez del contenido, organización del contenido, competencia léxico-gramatical, y puntuación y ortografía. Este estudio corresponde a un enfoque mixto, predominantemente cualitativo, y fue de carácter exploratorio; por otro lado, tuvo un diseño no experimental: se seleccionó el diseño transeccional. En cuanto a la muestra, estuvo conformada por los alumnos ingresantes al curso de Nivelación de Lenguaje en el ciclo 2012-2. Solo se consideró a los estudiantes presentes en la primera sesión de clases. No se incluyó en el estudio a aquellos alumnos que ya hubiesen llevado el curso previamente, que no hubiesen rendido la Prueba de Definición de Niveles, y que hubieran estudiado anteriormente en alguna universidad. Se eligieron aleatoriamente a 150 estudiantes que cumplieren con estos requisitos. En relación al instrumento empleado en la investigación, se aplicó una prueba diagnóstica denominada Prueba Diagnóstica del Desempeño en Redacción Académica (PDDRA). Esta prueba fue adaptada por las investigadoras. Para el procedimiento del recojo de datos, se tuvo en cuenta las siguientes consideraciones: la prueba fue aplicada en la primera sesión del curso durante la primera semana de clases del ciclo 2012-II y los profesores de cada sección se encargaron de su aplicación. Como resultado de la investigación, se obtuvieron importantes conclusiones. Los alumnos evidencian conocimientos básicos sobre las características de un texto académico pese a no poder ser categorizados como aptos para el curso de redacción de primer ciclo. Los conocimientos de los alumnos son insuficientes en la escritura para el nivel universitario que se exige. Asimismo, se evidenció que el desarrollo alcanzado por

los estudiantes no es homogéneo en todas las variables. Se identificaron mayores deficiencias en los criterios “organización del contenido” y “ortografía”.

En tercer lugar, se puede mencionar el trabajo realizado por Portilla (2003), titulado “El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos”. La investigación tiene como objetivo establecer la diferencia que existe en el manejo de tildación de los estudiantes de la UNMSM según la especialidad elegida, el género, el uso del diccionario, el centro educativo de procedencia y la enseñanza de lenguaje en la secundaria. Este estudio se corresponde a un enfoque observacional-analítico de perspectiva transversal; el diseño del estudio es de nivel explicativo. La población por los ingresantes a la UNMSM en el año 2000: un total de 910 ingresantes. La muestra fue establecida por 278 alumnos de diversas especialidades, quienes fueron elegidos aleatoriamente. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la encuesta por muestreo estratificado. Esta fue aplicada al inicio de clases; junto a la encuesta se adjuntó un test con 20 preguntas de elección múltiple (5 opciones) sobre tildación. Tanto la encuesta como la prueba fueron presentadas como parte de una evaluación de entrada por los docentes. Como resultado de la investigación, se obtuvieron las siguientes conclusiones. En primer lugar, de acuerdo a la muestra de la UNMSM, son las mujeres quienes manejan mejor la tildación. En segundo lugar, la nota obtenida en la prueba se relaciona con la especialidad elegida: esta nota está en función al puntaje que se requiere para ingresar a una determinada especialidad. En tercer lugar, se detectó una relación significativa entre el uso del diccionario y el manejo de la acentuación ortográfica; este uso refuerza el aprendizaje de dicho conocimiento. En cuarto lugar, sí existen diferencias

significativas en el manejo de la acentuación gráfica de acuerdo al colegio de procedencia: los estudiantes que provienen de colegio particulares obtienen mejores puntajes. Por último, se constata que el manejo de la ortografía difiere según la enseñanza del curso de Lenguaje.

En cuarto lugar, el trabajo de Quesada (1998) “Proyecto: errores en la producción escrita en alumnos de pregrado” tenía como objetivo central analizar los errores más frecuentes de producción escrita en estudiantes del primer ciclo del pregrado. Asimismo, se pretende establecer una correlación con algunas variables sociales: tipo de universidad, especialidad, sexo. Para la investigación, se elaboró una prueba que debía cumplir dos objetivos: identificación y producción de errores. Esta fue aplicada en las aulas. El trabajo fue de tipo no experimental y el diseño fue descriptivo simple. Para la muestra, se consideró a 224 estudiantes que ingresaron en 1995. Los alumnos fueron divididos en diversos grupos de acuerdo a las variables: universidad privada y estatal, 8 especialidades dentro de la universidad y el sexo. La investigación concluyó que se presentan diferencias en los puntajes entre las universidades estatales y privadas. Asimismo, se evidenció que los varones tienden a presentar un puntaje más alto que las mujeres. Por último, se estableció una relación entre los grupos que obtuvieron los puntajes más elevados (los estudiantes provenientes de escuelas privadas, por ejemplo) con el mayor manejo de la variedad estándar del español. Del mismo modo, se plantea que este hecho puede corresponderse a que han sido mejor instruidos en temas de lenguaje durante la educación secundaria.

Finalmente, la investigación de Trelles (2015), titulada “Diagnóstico sobre el desarrollo sintáctico de los alumnos de quinto año que ingresan a la Universidad de Piura-Perú”, tiene como objetivo analizar el nivel de producción escrita, conocimientos léxicos, gramaticales y ortográficos, que presentan estos estudiantes cuando recién ingresan a la universidad. La prueba diagnóstica tenía como meta medir las siguientes competencias: ortografía, reconocimiento de las partes la oración, clases de oraciones y una lista de palabras para construir un párrafo. La investigación fue de carácter no experimental y el diseño fue transversal. El instrumento ha sido aplicado a modo de prueba piloto. Esta prueba será evaluada en dos momentos: al inicio de ciclo en marzo y al terminar el ciclo en diciembre; el objetivo era realizar un análisis comparativo entre ambos resultados. La muestra estuvo constituida por 38 ingresantes a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura. En esta investigación, se concluyó que los estudiantes recién ingresantes a la universidad han logrado emplear adecuadamente las oraciones simples y compuestas. en las producciones escritas. Asimismo, los alumnos demuestran capacidad creativa para poder crear una historia en un párrafo. Por último, se evidencia un desconocimiento en los aspectos ortográficos y gramaticales, así como un desequilibrio en cuanto a las oraciones.

2.1.2. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, también hemos encontrado algunas investigaciones que han abordado el tema de la redacción a nivel universitario. En primer lugar, el trabajo de Arrieta de Meza y Meza (2006) “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios” pretende detectar las dificultades de los estudiantes

universitarios en el manejo del idioma castellano, en específico se analizan las competencias de comprensión lectora y la redacción adecuada de acuerdo a este nivel académico. El trabajo fue de tipo experimental y el diseño fue descriptivo simple. En cuanto a la muestra, esta estuvo conformada por 24 informantes, quienes eran universitarios que fueron encuestados. No se brinda información sobre los criterios de inclusión o exclusión. Para identificar su nivel de redacción y comprensión lectora, los universitarios rindieron una prueba que incluía diversas partes. Para nuestro estudio, nos interesa destacar solo las partes vinculadas con la competencia de redacción. A continuación, se enumeran estas pruebas:

1. Redacción de un resumen acerca de un tema dado
2. Redacción de una ampliación de un texto dado
3. Escritura de una composición de tres párrafos como mínimo acerca de un tema sugerido

El estudio concluyó que los estudiantes evidencian problemas y limitaciones en el manejo adecuado de la variedad estándar del castellano. Las competencias dentro de la redacción en las que se detectaron mayores dificultades son las siguientes: la omisión de preposiciones para formar un enunciado adecuado- este tipo de error es denominado por los autores como “incoherencia lexical vinculada con la corrección verbo-preposición”, la repetición innecesaria de ciertos términos y la inconsistencia en la formulación de oraciones: enunciados incompletos o sin sentido. Asimismo, según los investigadores, se puede concluir que la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar la redacción representa un factor sumamente relevante al problema. Un aspecto importante y relacionado con nuestra investigación es que al analizar la competencia de redacción, se observó que los estudiantes no establecen

una diferencia adecuada las ideas principales de las secundarias. Una recomendación sugerida por los investigadores, sobre la base de los resultados, radica en la actividad que consiste en la revisión de la ortografía. Se plantea la necesidad de, luego de terminar con una redacción, es indispensable revisar la ortografía de las palabras que hayan generado dudas en cuanto a su escritura.

El trabajo realizado por Vardi y Bailey (2006) en Australia, titulado “Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso”, tiene como objetivo central analizar las modificaciones de las características de un texto cuando los profesores realizaron comentarios sobre los trabajos escritos que, posteriormente, fueron revisados y corregidos por los alumnos. El diseño es transversal descriptivo. Se llevó a cabo en estudiantes universitarios de tercer año pertenecientes a la Facultad de Negocios de una universidad australiana; el curso elegido fue Relaciones Industriales Comparadas de la carrera de Administración. Todos los estudiantes tenían como lengua materna el inglés. Para llevar a cabo este estudio, se les pidió a los estudiantes que eligieran un tema a partir de cuatro opciones para escribir un ensayo en su hogar; para ello, debían seguir tres etapas: un resumen de la bibliografía relevante para el tema elegido, una versión preliminar de su ensayo que presente los detalles sobre el tema y, finalmente, la reescritura del ensayo. La profesora encargada revisó el primer borrador y comentó extensamente los errores cometidos. Luego, los alumnos debían redactar la nueva versión del texto. Las investigadoras llegaron a la conclusión de que la producción escrita de los alumnos universitarios puede mejorar sustancialmente y en poco tiempo siempre y cuando

estos reciban la retroalimentación adecuada. Esta ayuda a los alumnos a enfrentarse a los retos de la producción escrita en la educación superior: la complejidad del material y la necesidad de expresar ideas con la linealidad del texto escrito y el estilo académico que impone el entorno (Vardi 2000 citado en Vardi y Bailey 2006). En ese sentido, Vardi y Bailey (2006) señalan que es necesario que los profesores universitarios internalicen la idea de que las evaluaciones deben estar enfocadas en mejorar, durante toda la formación universitaria, la competencia de escritura de los estudiantes de manera continua.

Por otro lado, la investigación titulada “La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso” llevada a cabo por Álvarez-Álvarez y Bonillo-Pereira (2015) también presenta datos relevantes para nuestro estudio. El objetivo de las autoras es brindar una descripción detallada de la naturaleza discursiva de las producciones escritas de estudiantes universitarios e identificar los problemas relacionados con la composición de este tipo de textos. Para ello, el estudio se llevó a cabo en 85 alumnos de primer curso de la Universidad de Deusto, todos mayores de edad. El instrumento que se empleó consistió en los textos extraídos de las preguntas de la prueba final del curso Lenguaje y Destrezas Comunicativas I. Los alumnos no eran conscientes de que los textos que habían redactado iban a emplearse para una investigación. La pregunta a la cual responden los textos es la siguiente: “Fíjate en los elementos paratextuales del siguiente texto y responde a la pregunta: ¿qué información obtienes de ellos y para qué te sirve esa información?” La principal conclusión a la que se llega a partir del análisis de los resultados es que los estudiantes presentan limitaciones relacionadas directamente

entre sí: la dificultad de apropiarse de lo que han aprendido y emplear ese conocimiento en nuevos contextos, y textos que evidencian poco dominio de la normativa de la lengua, lo que compromete, en varios casos, la comprensión del texto que va a ser evaluado (Álvarez-Álvarez y Bonillo-Pereira 2015: 83). Por otro lado, esta investigación también brinda ciertas pautas metodológicas que los docentes pueden adaptar para mejorar la habilidad de escritura en sus estudiantes, especialmente, en tres aspectos fundamentales: cuestiones locales relativas al componente lingüístico, como el cambio en la disposición de los elementos de la oración, la falta de la cohesión de las oraciones que conforman del párrafo, errores ortográficos y el empleo inadecuado de los signos de puntuación; cuestiones globales como las relacionadas con la situación comunicativa en la que se produce el texto, que incluyen el conocimiento del tema que van a trabajar y la situación comunicativa; y aspectos vinculados al tipo de escritura a la que se enfrenta constantemente.

Finalmente, la investigación “El desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad: una experiencia de integración docente” de Espinoza y Morales (2004) brinda información relevante para nuestro estudio. En el estudio se describe y analiza una experiencia pedagógica constructivista de integración docente en la Facultad de Odontología, como parte del Bloque Curricular Introducción a la Investigación. El objetivo de esta propuesta es que los alumnos puedan adquirir las habilidades necesarias para ser investigadores competentes como usuarios de las nuevas tecnologías, y como lectores y como productores de textos. Los participantes fueron 130 estudiantes de primer año de la facultad mencionada y profesores, las autoridades

de la facultad y otros docentes que desempeñaron el rol de asesores, colaboradores e invitados. En el Bloque de Introducción a la Investigación, los estudiantes realizan dos monografías. Para lograr ello, reciben, a la semana, cuatro horas de clases presenciales, además de asesorías orientadas a la búsqueda de información, la elaboración de la monografía y la revisión de versiones previas. Por otro lado, los docentes cuentan con dos horas de reuniones de trabajo en las que se reflexiona sobre la propuesta. Las conclusiones a las que llegan los investigadores son las siguientes. En primer lugar, los alumnos presentaron diversos problemas inherentes al proceso de investigación y redacción; gracias a la revisión de los borradores, ellos se dieron cuenta de la necesidad de mejorar estos aspectos. En segundo lugar, se pudo evidenciar que los estudiantes fueron interiorizando que la escritura es un proceso que necesita llevarse a cabo siguiendo una serie de pasos: la preparación, la redacción y la revisión de versiones previas al producto final.

2.2. Bases teóricas

Para la realización de la tesis, se han consultado diversas fuentes que han sido clasificadas en dos grupos: el marco conceptual para la comprensión del proceso de escritura y la bibliografía empleada para la ejecución del programa “Redacta, cachimbo”.

2.2.1. Marco conceptual

2.2.1.1. Escritura como competencia

Para intereses de la presente investigación, es necesario definir qué implica la escritura como competencia. Como mencionan Camps y Castelló (2013), la

escritura representa un medio en el cual transitan los saberes y, además, se caracteriza por ser un instrumento de construcción del conocimiento. Es por ello que dicha competencia resulta tan importante en el nivel universitario; en este periodo del proceso de formación, los estudiantes cumplen con el objetivo no solo de aprender e interiorizar ciertos conocimientos, sino también con la producción de los mismos. Entonces, se puede afirmar que la escritura representa un instrumento para lograr este fin.

Esta competencia compleja tiene en consideración una serie de conceptos, teoría, discursos y prácticas. Es por esto que la escritura académica supone un reto en el proceso de enseñanza - aprendizaje, en el cual tanto docentes como alumnos deben asumir un sinnúmero de funciones para lograr cumplir con el objetivo establecido. Es ese sentido, para poder desarrollar esta competencia de escritura académica, es indispensable que el docente aplique diversas estrategias en la enseñanza y, del mismo modo, el educando debe respetar las etapas o procesos que supone el aprendizaje de esta facultad. Como menciona Ortiz (2011), si no se concibe la escritura como un proceso, esta seguirá siendo reducida a una habilidad que se debe aprender de manera mecanizada sin ningún tipo de reflexión de por medio.

2.2.1.2. Escritura desde un enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo de la escritura tiene como base la psicología cognitiva. Es, a partir de esta perspectiva, que el estudio de la escritura no se enfoca en el producto, sino en el proceso de construcción de ese producto (Castelló, 2012 citado en Ortiz 2011).

Este proceso de escritura se puede definir como “la producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo” (Caldera 2003: 364). De esta manera, para la elaboración de un texto, es necesario que, en el aula, se destine un tiempo suficiente para atender cada fase de este proceso. Estas fases o subprocesos, que implican un alto grado de complejidad, son las siguientes: planificación, redacción y revisión.

2.2.1.3. Conceptualización de la composición escrita

Como plantea Briceño (2014), en su trabajo titulado “El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica”, este modelo propuesto por Linda Flower y John Hayes (1981) representa una estrategia válida y adecuada dentro del proceso de redacción, ya que favorece la estructuración del conocimiento lingüístico, y el reconocimiento de las distinciones entre los diferentes tipos de texto y la organización de los elementos que los conforman.

Este modelo cognitivo propuesto puede definirse como, en palabras de Álvarez y Ramírez (2006), “un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes (...); debe verse como una actividad de pensamiento que requiere de claridad, concisión, precisión y concreción para entrar en detalle de hacer uso del lenguaje (...); describe diversas operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto” (2014: 44). Entonces, a partir de este modelo, se puede afirmar que para la escritura de un texto existen procesos y subprocesos mentales básicos, los cuales se encuentran organizados a partir de una jerarquía y ciertas reglas de funcionamiento.

Según Briceño (2014), este modelo cumple un rol descriptivo; no debe entenderse como un modelo instruccional, ya que su objetivo es orientar, intervenir y explicar qué dificultades pueden evidenciar los sujetos en sus procesos de escritura. Su utilidad radica en considerarlo como un conjunto de herramientas necesarias para cumplir eficazmente la tarea.

El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) puede ser descrito a través de las siguientes etapas. En primer lugar, se puede mencionar el proceso de planificación. En esta etapa es indispensable que surja la representación interna del conocimiento que el escritor necesitará para cumplir con la escritura; este aspecto está ligado al rol de la memoria a largo plazo, la cual se relaciona con el conocimiento del autor sobre el tema a redactar y el conocimiento textual que posea (género, registro, entre otros). En la etapa de planificación, se pueden considerar tres subprocesos: la generación de ideas, etapa en la cual se recurre al conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo y se plantean los objetivos del texto; la organización, etapa en la que se ordenan las ideas; y el establecimiento de metas y objetivos (Briceño 2014). Esta etapa es de suma importancia para los escritores que carecen de experiencia, pues la planificación que realice guiará su trabajo en los siguientes momentos de la redacción.

En segundo lugar, la composición escrita también incluye el proceso de textualización. En palabras de Briceño (2014), esta etapa consiste en plasmar en un discurso toda la información planificada previamente. Flower y Hayes lo proponen

como “poner las ideas en lenguaje visible, concretar las representaciones abstractas de conocimientos en expresiones lingüísticas (...) a través de un proceso activo de toma de decisiones retóricas” (2014: 48). En ese sentido, se podría afirmar que este proceso implica la producción textual como un componente mental básico en la escritura.

Por último, la etapa final en el proceso de composición escrita es la revisión. En palabras de Briceño (2014), “el escritor vuelve sobre lo escrito para evaluar el texto”. Se evalúa si se han cumplido los objetivos formulados en la planificación; es necesario identificar cuáles son las fallas en el texto desarrollado. Esta valoración, que se realiza como paso final, tendrá injerencia en las modificaciones o correcciones que se efectúen en el texto. En el estudio realizado por Gundín y García (2006), se destaca el rol de la revisión del texto en el proceso de escritura. Esta etapa es considerada como uno de los más importantes pasos dentro de la composición escrita.

Respecto al modelo explicado anteriormente, es importante recalcar que existen ciertos elementos de suma importancia que son parte de este modelo cognitivo. Por un lado, se puede mencionar el entorno de la tarea, el cual está basado en tener en consideración las características del público y de la tarea (Briceño 2014); se refiere, en otras palabras, a la situación comunicativa; estos elementos funcionan como condicionantes en el proceso de escritura. Por otro lado, se puede nombrar, como se explicó previamente, el rol de la memoria a largo plazo en la redacción. Este componente está ligado a dos aspectos: el conocimiento del autor

sobre el tema a redactar y el conocimiento textual (género, registro, entre otras). El autor deberá adaptar el conocimiento que posea en su memoria a largo plazo a la situación comunicativa particular de este proceso de redacción (Briceño 2014).

Para finalizar la explicación de este modelo, se puede mencionar que, como destaca Briceño (2014), los procesos de este modelo actúan encadenados unos de otros; además, el escritor es el que decide el momento en el que debe hacer uso de las herramientas necesarias para lograr la escritura de un texto.

2.2.1.4. Otros modelos teóricos de composición escrita

Diversos especialistas destacan el modelo de composición escrita vinculado a los subprocesos de planificación, traducción o textualización, y revisión. Es igualmente necesario conocer el rol de los profesores en la enseñanza de dicho proceso. Según el estudio realizado por Pacheco, Díez y García (2006), la composición escrita es una actividad muy compleja en la que intervienen un sinnúmero de aspectos. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, por ejemplo, la composición escrita permite acceder a los procesos mentales implicados en dicha tarea. Por otro lado, desde la perspectiva de la psicología instructiva, se han podido desarrollar diversas técnicas para el aprendizaje de este proceso. En relación a este último enfoque, se puede analizar la práctica docente que se emplea para la enseñanza de esta competencia.

Las creencias de los profesores ejercen una fuerte influencia en el éxito de los alumnos en la composición escrita. Por ejemplo, en este artículo de Pacheco, se

concluye que uno de los aspectos que afecta de manera negativa el proceso de enseñanza de la escritura se relaciona con “el sentido de autoeficacia o creencias que los profesores tienen acerca de sus capacidades para el logro de los objetivos propuestos” (2006). Otro aspecto que influye negativamente en la práctica docente durante la enseñanza de la composición escrita radica en el exceso de contenidos que son abordados en las sesiones de clase. Es de gran relevancia conocer este tipo de dificultades que surgen en la enseñanza de la composición escrita, ya que, de este modo, podrán tenerse en cuenta para la formulación de un programa vinculado al aprendizaje de esta competencia.

Alicia Vázquez (2006), en su artículo “Orientaciones metodológicas en los estudios de la composición escrita”, plantea la relevancia que tiene el análisis sobre el proceso de elaboración de un texto; el análisis del producto final toma una menor importancia. La composición escrita se refiere al acto de producir un texto; la autora menciona que, a partir de la década de los sesenta, los diversos estudios se empezaron a enfocar en la manera mediante la cual los textos eran elaborados. Posteriormente, al inicio de la década de los ochenta, Flower y Hayes consideraron a la escritura como “una tarea de resolución de problemas” (2006). Entonces, se comenzó la indagación de los procesos cognitivos que estaban detrás de la composición escrita. Por ejemplo, se utilizó un protocolo relacionado con el análisis del pensamiento en voz alta mientras se iniciaba el proceso de redacción para, así, obtener información sobre la tarea. Más adelante, se planteó que para poder comprender qué implica el acto de escritura es necesario analizarlo a través de un enfoque multidisciplinario, en el cual intervengan profesores de escritura, teóricos

de la composición e investigadores científicos. Esto permitiría la complementariedad entre las distintas maneras de estudiar el proceso de redacción (2006: 10).

2.2.1.5. Tipos de texto

Según Kinneavy, la escritura presenta cuatro finalidades: expresiva, persuasiva, referencial y literaria (citado en Camps y Castelló 2013: 23). En esta investigación nos centraremos en la finalidad expresiva de la escritura. Esta hace referencia a la capacidad que puede mostrar un texto para explicar e informar con detalle sobre un tema determinado. En otras palabras, el tipo de texto que será abordado en esta tesis será de corte expositivo. Para poder comprender los objetivos y el modo de trabajo que se efectuará, es necesario entender a qué se hace referencia con un texto expositivo.

Según Álvarez y Ramírez, cuando se redacta un tipo expositivo se busca, esencialmente, explicar de manera exhaustiva el objeto central de análisis. Para lograr esto, es necesario que el texto siga las diferentes estructuras discursivas. Algunas de estas pueden ser definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución y causas-consecuencias (2010: 74). Con esta definición se hace referencia a que este tipo de texto presenta una estructura determinada, la cual está basada en cierto tipo de contenido; por ejemplo, se podría proponer como tema a “las causas y consecuencias de la escasez de agua” para un texto expositivo. Para que un estudiante pueda producir un texto expositivo a partir de este tema deberá buscar información relevante entorno a la temática, ordenarla de

manera pertinente y enfocarse en realizar una explicación sólida de los temas particulares a través de ejemplos, definiciones, datos relevantes, citas, interpretaciones, entre otros.

Un tipo de texto expositivo bastante común es el de problema-solución. Cuando se emplea este tipo de texto, se busca que el redactor desarrolle y explique las diversas formas que existen para resolver un problema específico (Álvarez y Ramírez 2010). En este proyecto de tesis, se ha trabajado con este tipo de texto expositivo, lo cual se ve reflejado en la pregunta propuesta para la prueba diagnóstica.

2.2.2. Teorías que fundamentan el programa “Redacta, cachimbo”

2.2.2.1. Aprendizaje invertido

Actualmente, el docente asume un rol de guía para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto se logra mediante una atención personalizada, y actividades que desarrollen el pensamiento crítico de los alumnos para la resolución de problemas individual y colectivamente.

En este método de aprendizaje resulta indispensable el uso de la tecnología como fuente para crear conocimiento. De esta manera, los docentes pueden enviar materiales para que los alumnos los lean antes de la clase y lleguen preparados. Así, se puede aprovechar el tiempo en clase para implementar distintas estrategias de aprendizaje activo. También, se puede emplear este tiempo en el monitoreo personalizado de los alumnos y comprobar si los alumnos han comprendido lo leído

(Hamdan, McKnight, P., McKnight K. y Arfstrom citados en Reporte Edutrends 2014: 5).

2.2.2.1.1. Estrategias de aprendizaje invertido

2.2.2.1.1.1. Modelo de Ros y Sánchez (2017)

Los autores plantean algunos aspectos que deben ser considerados antes de cada una de las clases: ¿para qué?, ¿con qué materiales se va a llevar a cabo? y ¿cómo se va a hacer? La primera pregunta se refiere a que las actividades llevadas a cabo deben contribuir a la adquisición de estrategias. En el caso de la segunda pregunta, se debe elegir el material adecuado para trabajar y cómo emplearlo para lograr los objetivos. Finalmente, en la última pregunta, se busca que los alumnos apliquen lo aprendido.

Para autoevaluar el proceso de enseñanza, los investigadores proponen la siguiente tabla:

Tabla 1

Evaluación del proceso de aprendizaje

F	<p>F.1 Establezco espacios y tiempos que permiten a los estudiantes interactuar y reflexionar sobre su aprendizaje a medida que lo necesitan.</p> <p>F.2 Observo y monitorizo continuamente a los estudiantes para hacer los cambios oportunos.</p> <p>F.3 Ofrezco a los estudiantes diferentes modos para aprender un determinado contenido y para que demuestren el dominio de lo aprendido.</p>
L	<p>L.1 Le doy a los estudiantes oportunidades para que se impliquen en actividades significativas en las que el profesor no sea el centro.</p> <p>L.2 Organizo y estructuro estas actividades haciéndolas accesibles a todos los estudiantes a través de la diferenciación y el feedback.</p>
I	<p>I.1 Doy prioridad a los conceptos utilizados en la enseñanza directa, para que los estudiantes puedan acceder a ellos por sí mismos.</p> <p>I.2 Creo o propongo contenido relevante (fundamentalmente vídeos) para mis estudiantes.</p> <p>I.3 Diferencio, para hacer el contenido accesible y relevante a todos los estudiantes.</p>
P	<p>P.1 Estoy disponible para todos los estudiantes, individualmente, en grupos pequeños o para toda la clase, para ofrecerles retroalimentación en tiempo real cuando sea necesario.</p> <p>P.2 Realizo evaluaciones formativas continuas durante el tiempo de clase a través de la observación y el registro de datos que informen la instrucción futura.</p> <p>P.3 Colaboro y reflexiono con otros docentes y asumo la responsabilidad de la transformación de mi práctica.</p>

Fuente: Ros y García (2017)

2.2.2.2. Aprendizaje significativo

De acuerdo con Ausubel (s./f.), para aprender se requiere establecer una relación entre la estructura cognitiva previa y la nueva información. Con estructura cognitiva se refiere a los conceptos que una persona posee en un campo específico del conocimiento y la manera como estos están organizados. En ese sentido en el proceso enseñanza-aprendizaje, los guías del aprendizaje deben conocer la estructura cognitiva de su grupo de alumnos mediante el uso de distintas herramientas metacognitivas. De esta manera, los docentes ya no trabajarán sobre mentes en

blanco, sino que podrán orientar mejor su labor educativa si asumen que las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes influyen en su aprendizaje y que, por lo tanto, pueden ser aprovechados para mejorar este proceso.

Esta teoría se relaciona con los procesos implicados en el desarrollo del aprendizaje del alumno: en su naturaleza, en las condiciones que se requieren para que se produzca, en sus resultados y en su evaluación (Ausubel, 1976, citado en Rodríguez 2014). El aprendizaje significativo requiere de la predisposición para aprender y de material significativo. En esta teoría intervienen el educador, el educando y los materiales. Entonces, se asume una postura constructivista, debido a que el aprendizaje no consiste en que el alumno solo reciba información de manera pasiva, sino que él mismo la construya. Asimismo, es un enfoque internacionista, puesto que los materiales que se emplean y el conocimiento que se brinda deben confluir con los conocimientos previos de cada estudiante, así como con sus características individuales (Díaz Barriga, 1989, citado en Rodríguez 2014).

2.2.2.2.1. Estrategias de aprendizaje significativo

De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (1999), se pueden emplear las siguientes estrategias resumidas en la Tabla 2 para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 2

Estrategias para un aprendizaje significativo

Tipos de estrategias	Explicación de la estrategia	Proceso cognitivo
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. generación de expectativas apropiadas en los alumnos.	Activación de conocimientos previos Generación de expectativas apropiadas
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).	
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Orientar y mantener la atención
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera)	
Pistas topográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender. Mapas conceptuales y redes semánticas Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).	
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.	

Fuente: Díaz Barriga y Hernández (1999)

2.2.2.3. Cognición

La composición escrita es concebida como “una actividad de construcción de significados que se estructura alrededor de un proceso cognitivo y que debe responder a condicionamientos de diversa índole” (Lacon y Ortega 2008). Este proceso implica un gran esfuerzo cognitivo por parte de los estudiantes, debido a que deben organizar los procesos cognitivos tanto de planificación, edición y revisión de sus redacciones como las variables que regulan la escritura (Graham y Harris 2000; Zimmerman y Risemberg, 1997 citados en Fidalgo y García 2008). Como respuesta a esta complejidad de procesos que intervienen, es importante que los estudiantes desarrollen estrategias que faciliten los procesos cognitivos ya mencionados.

Se pueden mencionar, entonces, tres subprocesos de la composición escrita (Fidalgo y García 2008: 327). El primero de ellos es la planificación. En ella, se incluye la generación de la información, ya sea mediante la búsqueda de fuentes bibliográficas o mediante la recuperación de conocimientos previos; organización de la información, que se puede relacionar con la elaboración de esquemas; el establecimiento de metas; y la atención al público al que el trabajo está dirigido. El segundo subproceso es la textualización, la cual consiste en la transcripción de las ideas generadas en la planificación. Finalmente, el tercer subproceso es la revisión textual. Esta consiste no solo en la revisión de los aspectos normativos, como el uso de los puntos, comas, tildes, etc., sino también una mirada crítica a la información

plasmada en el texto: cómo está organizada, si es suficiente para comprender el tema, si hay información irrelevante, etc.

2.2.2.3.1. Estrategias de cognición

2.2.2.3.1.1. Modelo de Lacon y Ortega (2003)

Los investigadores proponen un modelo práctico para desarrollar la escritura en fases en el salón de clases. En cada etapa, el nivel de complejidad va aumentando, por lo que la habilidad de escritura también (Lacon y Ortega 2003). Ello implica que los docentes se involucren como mediadores para apoyar y motivar el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes. Si bien los autores plantean ocho etapas, el uso de todas ellas no es obligatorio, pues depende de las características particulares de cada grupo.

1. Diagnóstico de la competencia productiva de los estudiantes: Se les presenta a los alumnos una situación comunicativa concreta para que redacten un texto. Luego, deben explicar mediante un informe metacognitivo qué procedimiento siguieron para llevar a cabo su redacción.

2. Procesamiento estratégico de textos expositivos: Los estudiantes leen textos modelos que les servirán de apoyo para su producción escrita.

3. Conocimiento de estrategias de escritura: El docente y los alumnos analizan uno de los textos modelos y se trabajan las estrategias de producción. Con la ayuda de preguntas, los estudiantes deben tomar conciencia de las estrategias empleadas en cada parte del texto y el procedimiento que el autor ha seguido.

A partir de lo aprendido en las fases descritas se elabora, en conjunto con los estudiantes, un cuadro denominado “Estrategias del buen escritor”. Este tiene como finalidad que el alumno recuerde las estrategias que debe poner en práctica.

Los autores presentan también una propuesta de cómo abordar el análisis de las estrategias. En primer lugar, se evalúan las estrategias en los distintos niveles del texto. Estas se encuentran resumidas en la tabla 3:

Tabla 3

Estrategias según niveles del texto

Niveles	Estrategias	Explicitación de las estrategias
Pragmático	Adecuación a la situación comunicativa	Ajuste a las características del receptor, al contexto comunicativo y al propósito del escrito: informar objetivamente, lengua estándar, registro general, escrito y formal
Superestructural	Ajuste a las categorías canónicas Ajuste a las exigencias de las categorías procedimentales incluidas Adecuada diagramación	Introducción y desarrollo, conclusión (optativa) Adecuados procedimientos para el desarrollo temático. Párrafos con sangría inicial
Macroestructural	Mantenimiento de unidad temática Cohesión entre <u>macroproposiciones</u>	Tema global del primer párrafo, eje unificador de temas parciales de los otros párrafos. Conexión entre los párrafos léxica y/o gramatical. Puntuación delimitadora: punto y aparte
Microestructural	Adecuada progresión temática Cohesión <u>interoracional</u>	Progresión ordenada por temas enunciados en posición inicial y temas que los especifican y/o explican. Conexión léxica o gramatical entre oraciones. Adecuada selección de sustitutos. Puntuación delimitadora: punto seguido
Proposicional	Correcta estructuración sintáctica Adecuada relación semántica	Concordancia de género y número; correlación verbal entre períodos sintácticos. Adecuadas conexiones de coordinación y subordinación Ordenada organización de constituyentes oracionales Adecuada elección del léxico y de sus sustitutos. Información pertinente, no errónea, no repetitiva, sin contradicciones

Fuente: Lacon y Ortega (2003)

Siguiente el modelo teórico de Flower y Hayes (1981), los autores proponen un modelo para abordar las estrategias de escritura. Con ayuda de interrogantes, los alumnos deben tomar conciencia de las fases de la escritura. Con la participación de los alumnos y la mediación del profesor, se crea un cuadro con las estrategias para cada fase: planificación, textualización y revisión.

4. Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica: Se revisa de manera conjunta uno de los textos producidos por los estudiantes para llegar a la reflexión sobre el propio proceso y estrategias de escritura. Como apoyo, se emplea el cuadro “Estrategias del buen escritor”. Se enfatiza en las dificultades halladas y se proponen correcciones. Posteriormente, cada alumno reescribe su texto.

5. Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura: Se plantean situaciones problemáticas a modo de ejercicios. Los estudiantes deben resolverlas a partir de la aplicación de estrategias de escritura, las cuales deben hacer explícitas.

6. Producción final e informe metacognitivo de los estudiantes: Los estudiantes redactan de forma individual. Al igual que en el primer paso, los estudiantes explican el procedimiento seguido para su redacción.

7. Reflexión y análisis de resultados: El profesor y los estudiantes revisan las producciones escritas y los informes de la fase 1 y de la fase 7. Se crea un ambiente de discusión y reflexión.

2.2.2.3.1.2. Modelo de Fidalgo y García (2008)

El programa de instrucción metacognitiva de la escritura implementado por los autores consta de 10 sesiones. En ellas, se llevan a cabo distintas estrategias de autorregulación para afrontar los procesos cognitivos inmersos en la escritura.

- Planificación textual y redacción: Se empleó la estrategia de POD + Las vocales (O, A, I, U, E): piensa ideas (P), organiza tus ideas (O); piensa cuál es el objetivo del texto (O), la audiencia (A), qué ideas incluir (I), cómo unirlas (U) y qué esquema seguir en el desarrollo (E), finalmente, desarrolla tu texto (D).

- Revisión textual: Se usó la estrategia LEA de tres pasos. El primero es lee (L), que implica leer el texto al menos dos veces. El segundo paso es evalúa (E), en el que el alumno debe reflexionar si los aspectos de forma y contenido en los textos es adecuado. Se analizan aspectos de contenido y estructura, la coherencia, la ortografía, la gramática, la puntuación, etc.

Asimismo, en el programa se promueve la autorreflexión en los estudiantes sobre su proceso de escritura. Para ello, se crean grupos de análisis y discusión. El docente debe explicitar las estrategias (POD + Las vocales y LEA) para guiar el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, los docentes presentan a los estudiantes las estrategias de autorregulación de Zimmerman (2000), que los autores resumen en la Tabla 4:

Tabla 4

Estrategias de autorregulación de Zimmerman

FASES	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ESTRATEGIAS
PREVIA	Análisis de la tarea	Establecimiento de metas	Pensar en el objetivo o finalidad del texto. En la meta a lograr. Pensar en la audiencia del texto. Determinar las características, elementos de la tarea que se pide y se debe cumplir. Pensar en lo que se va a escribir en el texto. Establecer un borrador, guión o plan del texto. Establecer un plan de acción para realizar la tarea.
		Planificación estratégica de la tarea y del texto.	Sentirse capaz de desarrollar la tarea de modo efectivo. Pensar en los logros o recompensas derivados de la tarea Motivación intrínseca por la tarea
	Auto-creencias	Auto-eficacia	
		Expectativas de logro. Motivación	
DE REALIZACIÓN	Auto-control	Ayuda a focalizarse en la tarea y optimizar los esfuerzos	Modificar el plan o esquema inicial del texto según las demandas. Recordar en todo momento el objetivo o meta, y la audiencia Enlazar adecuadamente las ideas del texto, según las necesidades del mismo. Realizar una edición textual adecuada al objetivo del texto. Releer cada poco lo escrito. Valorar y evaluar cada paso del proceso.
	Auto-observación	Seguimiento de la persona de aspectos específicos de su realización, de lo que la rodea y de los efectos que en ella produce.	
DE AUTO-REFLEXIÓN	Auto-juicios	Auto-evaluaciones	Tener en cuenta el objetivo del texto para evaluar si se ha conseguido la meta. Releer el texto escrito. Evaluar los fallos del texto, corregirlos. Planificar la revisión del texto. Atribuciones sobre lo realizado.
	Auto-reacciones	Atribuciones Grado de satisfacción	Establecer el grado de satisfacción con lo realizado.

Fuente: Fidalgo y García (2008) Adaptado de fases cíclicas de auto-regulación de Zimmerman (2000)

El propósito del modelo es reflexionar sobre los procedimientos seguidos en el proceso de escritura y su relevancia para lograr la calidad del texto.

En las últimas etapas del programa los alumnos debían seguir los pasos analizados en las sesiones previas. Para ello, recurrían, en un primer momento, a materiales de apoyo y a la guía del profesor. En las últimas sesiones, los alumnos seguían el modelo, pero eran más autónomos, sin la ayuda de materiales de apoyo.

2.3. Definición de términos

Nivel de Redacción

Según Carlino (2002), el nivel de redacción consiste en el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en el proceso de redacción y lectura de textos requerido para aprender en un contexto académico. De esta forma, se enfoca en las prácticas de lenguaje que se aplican en la educación superior. Además, se trata de una competencia necesaria para poder adquirir nuevos y más avanzados conocimientos. Para poder analizar a la competencia de producción escrita, se necesita comprender a qué se hace referencia cuando se nombran ciertas dimensiones propias de esta habilidad.

El nivel de redacción de un estudiante puede ser medido a través de diversas dimensiones; para esta investigación se tendrá en consideración las siguientes: “contenido”, “léxico”, “sintaxis”, “ortografía” y “puntuación”. A continuación, se brindará la definición de estas dimensiones.

Contenido

El componente denominado “contenido” dentro de la variable de este estudio consiste en la capacidad para construir información sobre un determinado tema a través de diversas fuentes. Representa la capacidad de explicación que

desarrollen los alumnos, el desarrollo sólido de ideas representa uno de los pilares de la redacción; por ello, se ha incluido esta dimensión como parte del trabajo.

Se considerará que un estudiante domina esta dimensión cuando organiza sus ideas de manera pertinente y explica los conceptos presentados con solidez. Una buena explicación puede lograrse a través de una serie de estrategias. El alumno competente respecto de esta dimensión deberá demostrar que puede profundizar en el desarrollo de sus ideas a partir de explicaciones, ejemplos y/o datos relevantes vinculados al tema.

Léxico

Con la dimensión de “léxico” se hace referencia a la capacidad del estudiante para redactar en la variedad formal del castellano. Como mencionan Fernández y Escoriza (2004), un hablante va a definir el estilo de su discurso en relación al tópico de su discurso y la situación comunicativa en la que se encuentra respecto a sus interlocutores. En ese sentido, si un estudiante es consciente de que la universidad representa un espacio académico, tendrá que definir un estilo de discurso formal cuando se encuentre en dicho contexto. De esta manera, para la construcción de dicho discurso que se adecúe al contexto académico-formal, el estudiante debe seguir una determinada norma, entendido este término, según el Diccionario de la Real Academia Española (2010), como el conjunto de criterios que regulan el uso que es considerado correcto.

Existe una serie de criterios que delimitan a la variedad formal. En primer lugar, es necesario que el léxico empleado sea preciso; es decir, se debe utilizar vocabulario que se corresponda con el nivel de especialización requerido. En segundo lugar, se debe cumplir con el principio de pertinencia, el cual implica el uso de términos que expresen de manera exacta lo que el redactor ha querido transmitir. En tercer lugar, se debe demostrar la riqueza léxica; es decir, el redactor debe evidenciar un dominio de vocabulario abundante; de esta manera, se podrían evitar las redundancias. En cuarto lugar, es necesario cumplir con el principio de adecuación; con esto se hace referencia a emplear un léxico que se corresponda con la situación comunicativa formal en la que se inserta la redacción. Por último, el léxico debe cumplir con el criterio de corrección, el cual se refiere a la utilización de las normas de la Real Academia de la Lengua Española para escribir correctamente las palabras.

Sintaxis

Según la Real Academia Española (2010), es la parte de la gramática que aborda la manera como se combinan las palabras y la forma como esta agrupación expresa significados. También, estudia las relaciones que se forman entre estas unidades. Dentro de nuestra investigación, se mejorará y evaluarán los siguientes componentes.

En primer lugar, un estudiante que domina esta dimensión deberá utilizar de manera adecuada los gerundios y las preposiciones en los enunciados que elabore. En segundo lugar, las oraciones que redacte deben evidenciar una estructura

gramatical adecuada; es decir, se debe poder leer y entender lo escrito sin generar confusiones. En tercer lugar, es necesario que se respeten las normas de concordancia gramatical; si se respetan estas reglas, los enunciados propuestos podrán ser entendidos con mayor facilidad. Por último, durante la redacción se debe evitar emplear queísmos, dequeísmos y anacolutos. Estos elementos generan que la construcción de ideas sea confusa.

Ortografía

La ortografía hace referencia al conjunto de reglas que regulan la correcta escritura de las palabras (Real Academia Española 2005). Estas normas permiten facilitar la comprensión de textos, porque, a través de la enseñanza de estas, se logra un consenso en relación a la manera correcta de escribir en un entorno académico. En nuestra investigación, se buscará que los estudiantes afiancen los siguientes dos componentes dentro de esta dimensión: el uso de grafías y las reglas de acentuación.

Puntuación

Los signos de puntuación tienen como función principal marcar las pausas y la entonación que se deben emplear para leer los enunciados, y organizar el discurso y sus diferentes elementos con el fin de asegurar que sean comprendidos, evitar que presenten más de una interpretación y marcar cuando un fragmento presenta mayor relevancia para el autor (Real Academia Española 2005). En la presente investigación, se buscará mejorar el uso de los diversos tipos de coma, el punto y coma, el punto seguido, y los dos puntos. Del mismo modo, se tendrán como objetivo el dominio de la puntuación de los conectores lógicos. A partir del dominio de estos

elementos, un estudiante puede articular las ideas de su texto de manera mucho más ordenada, lo cual facilita la comprensión de los distintos subtemas que son parte del párrafo.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Los alumnos universitarios de una universidad privada de Lima que participan del programa experimental “Redacta, cachimbo” mejoran significativamente su nivel de redacción con respecto al grupo de control.

2.4.2. Hipótesis específicas

1. Este estudio brindará el nivel de los estudiantes antes y después de la aplicación del programa experimental “Redacta, Cachimbo”. Un mayor porcentaje de los estudiantes evidencia un nivel de redacción bajo al inicio.
2. La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “contenido”.
3. La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “léxico”.
4. La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “sintaxis”.
5. La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “ortografía”.
6. La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “puntuación”.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y diseño de la investigación

3.1.1. Enfoque

Nuestro trabajo presenta un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), es secuencial y probatorio. Esto significa que existen una serie de pasos cuya secuencia debe ser respetada. Asimismo, este enfoque parte de una idea de la cual se derivan las preguntas de investigación y se construye un marco conceptual. Posteriormente, se establecen hipótesis y determinan variables; también se elabora un diseño para probarlas y se extrae una serie de conclusiones (pp. 4-5). En efecto, nuestro trabajo busca responder a una serie de preguntas de investigación y comprobar las hipótesis planteadas mediante la aplicación de un programa experimental de pruebas para medir el nivel de redacción de los alumnos.

3.1.2. Diseño

El diseño de nuestra investigación es cuasiexperimental, puesto que trabajaremos con dos grupos: uno experimental y uno de control. Mediante una variable que introduciremos (en nuestro caso, el programa experimental), pretendemos ejercer un impacto en otras variables (nivel de redacción y sus dimensiones) para que estas aumenten. Asimismo, realizaremos una pre-prueba para medir el nivel de redacción de ambos grupos al iniciar el curso de redacción. Posteriormente, se llevará a cabo una post-prueba que tiene como objetivo la medición del nivel de los sujetos de los dos grupos luego de la aplicación del programa de redacción en el grupo experimental. Este proceso se puede ilustrar a partir del modelo de Sánchez y Reyes (2006: 80):

Grupo	Preprueba	Variable independiente	Postprueba
G.E.	O	X	O
<hr/>			
G.C.	O		O

Donde:

G.E. = Grupo Experimental

G.C. = Grupo Control

O = Informe a través de la medición de la variable dependiente.

X = Variable independiente: Programa experimental

3.2. Población y muestra

La población del estudio está compuesta por 544 alumnos de la Facultad de Estudios Generales Ciencias de una universidad privada de Lima Metropolitana. De estos, se ha escogido una muestra de 41 alumnos; estos estudiantes corresponden a las dos secciones del curso que teníamos a cargo. Catorce pertenecían al programa experimental, mientras que veintisiete son estudiantes del grupo de control. Durante el semestre, el número de estudiantes disminuyó, por lo que la muestra final de nuestro estudio es la siguiente: 34 alumnos, de los cuales 22 pertenecen al grupo de control y 12, al grupo experimental. En la tabla 1, se observa la distribución de los estudiantes por sección al inicio del ciclo. En la tabla 2 se aprecia la distribución por género de los alumnos del grupo experimental y el grupo de control al inicio del ciclo.

Tabla 5

Número de estudiantes por secciones

Sección	Número de estudiantes	Porcentaje
101	29	5.3 %
102.1	18	3.3 %
102.2	18	3.3 %
102.3	17	3.1 %
103.1	18	3.3 %

103.2	18	3.3 %
103.3	17	3.1 %
104.1	19	3.5 %
104.2	19	3.5 %
104.3	18	3.3 %
105.1	28	5.1 %
105.2	28	5.1 %
<hr/>		
106.1	27	5 %
106.2	27	5 %
107.1	18	3.3 %
107.2	17	3.1 %
109.1	14	2.6 %
109.2	15	2.8 %
110.1	30	5.5 %
110.2	30	5.5 %
112.1	20	3.7 %
112.2	20	3.7 %
<hr/>		

112.3	19	3.5 %
113.1	30	5.5 %
113.2	30	5.5 %
Total	544	100 %

Tabla 6

Distribución por género del grupo de control y experimental

Sección	Género		Total	
	Varones	Mujeres	Número	Porcentaje
Grupo experimental	9	5	14	34 %
Grupo de control	21	6	27	66 %
Total	30	11	41	100 %

3.3. Definición y operacionalización de la variable

3.3.1. Definición de la variable

- Nivel de Redacción: “Conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino 2002).

- Contenido: Capacidad para construir información sobre un determinado tema a través de diversas fuentes y con una explicación que desarrolle de forma sólida las ideas
- Léxico: Capacidad del estudiante para redactar en la variedad formal del castellano
- Sintaxis: “Parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades” (Real Academia Española 2010)
- Ortografía: Conjunto de reglas que regulan la correcta escritura de las palabras (Real Academia Española 2005)
- Puntuación: Capacidad para marcar las pausas y la entonación que se deben emplear para leer los enunciados, y organizar el discurso y sus diferentes elementos con el fin de garantizar la comprensión del texto (Real Academia Española 2005)

3.3.2. Operacionalización de la variable

A través del siguiente cuadro, se brinda la información sobre la variable del estudio, las dimensiones que la componen, los indicadores de cada una de estas y los indicadores de cada una de estas. Debido a que no estamos evaluando a los estudiantes mediante un cuestionario, sino mediante una redacción a partir de una consigna única, no han considerado ítems para la medición de la variable dependiente.

Tabla 7

Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores
Variable Dependiente	Contenido	-Responde a la consigna planteada y mantiene la unidad temática en su párrafo.
		- Las ideas están debidamente cohesionadas mediante el uso de conectores lógicos y referentes.
		-Las ideas se desarrollan sólidamente a través de explicaciones, ejemplificaciones y datos relevantes.
		-Se organiza, de manera coherente, la información en el texto.
Nivel de redacción	Léxico	-El texto se redacta en variedad formal. Se cumple con los requisitos de precisión, pertinencia, riqueza, adecuación y corrección.
	Sintaxis	-Los gerundios y las preposiciones son utilizados adecuadamente. -La construcción oracional evidencia una estructura gramatical adecuada, la cual no genera confusiones.

		-Respetar las normas de concordancia gramatical (nominal y verbal).
		- Se evitan los casos de anacoluto, queísmo y dequeísmo.
	Ortografía	-Se respetan las reglas generales y especiales de acentuación gráfica.
		-Conoce las reglas de mayúsculas y minúsculas, y no comete errores en el uso de las grafías.
	Puntuación	-Emplea correctamente los usos de la coma (enumerativa, inciso, circunstancial y elíptica).
		-Emplea correctamente los usos de punto y coma, el punto seguido y los dos puntos.
		-Puntúa adecuadamente los conectores lógicos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas

En nuestra investigación, emplearemos una técnica psicométrica para la recolección de datos. Al inicio del ciclo aplicaremos una pre-prueba al grupo de control y al grupo experimental, y, al finalizar el ciclo y la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”, se tomará una postprueba para analizar y comparar las mejoras de ambos grupos. De esta manera, recolectamos datos mediante un

instrumento para analizar el nivel de redacción de ambos grupos.

3.4.2. Instrumentos de recolección de datos

En la presente investigación, se hará uso de dos instrumentos. En primer lugar, para la recolección de información hemos aplicado una prueba que ha sido elaborada por los investigadores; la hemos denominado Prueba de Medición del Nivel de Redacción (Anexo 2). el objetivo principal de esta prueba consiste en medir las dimensiones de nuestra variable. Si bien el test fue elaborado por los investigadores, se consideraron aspectos de las evaluaciones que son aplicadas en la institución donde se realiza el estudio, como la estructura y ciertos criterios de evaluación. La prueba presenta un tiempo límite de 30 minutos para su resolución, ya que se está solicitando la redacción de un solo párrafo. Este instrumento fue aplicado en dos momentos del semestre: en la primera y en la última semana de clases. En segundo lugar, el otro instrumento que fue empleado es el programa experimental “Redacta, cachimbo”, el cual tuvo como objetivo aumentar el nivel de las cinco dimensiones de nuestra variable “nivel de redacción” a través de una serie de estrategias de aprendizaje que serán aplicadas durante algunas de las sesiones del semestre.

1) Instrumento 1: Prueba diagnóstica y prueba post-programa

A. Ficha técnica

Nombre del instrumento	Prueba de Medición del Nivel de Redacción
Autor	Fiorella Bravo y Sergio Montañez (2017)
Objetivo	Detectar el nivel de redacción que presentan los estudiantes en relación a las dimensiones “contenido”, “léxico”, “sintaxis”, “ortografía” y “puntuación”
Forma de aplicación / Administración	Individual o colectiva
Edad de aplicación	Se puede aplicar en jóvenes que están terminando el último curso de Educación Secundaria o se encuentran en primer año de Educación Superior
Duración de la prueba	El tiempo máximo es de 30 minutos.
Materiales	1. Cuadernillo de la prueba 1.1. Instrucción 1.2. Infografía 1.3. Rúbrica de evaluación 2. Útiles 2.1. Lapicero 2.2. Resaltador

2.3. Corrector

Ambiente:

Pupitres distribuidos linealmente

Salón iluminado

Descripción del instrumento (contenido, instrucciones, calificación)	Esta prueba puede considerarse un test descriptivo del nivel de redacción alcanzando por los estudiantes en el momento de la aplicación.
--	--

La Prueba de Medición del Nivel de Redacción fue aplicada al inicio y al final del programa. Con los resultados de la aplicación al inicio del programa, la prueba fue sometida a un proceso de validación. Para ello, se hizo uso del programa SPSS, en el cual se efectuó un análisis de las cinco dimensiones del estudio y se obtuvo el siguiente índice de alfa de Cronbach:

Tabla 8

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,371	5

Se podría afirmar que la prueba presenta una confiabilidad media, ya que el valor se encuentra comprendido entre 0,30 y 0,59. Se ha obtenido este nivel por dos razones. En primer lugar, el número de ítems utilizados en la prueba es bajo. Los elementos evaluados en la prueba corresponden a las 5 dimensiones del estudio. En segundo lugar, otra razón por la que se ha obtenido una confiabilidad media está vinculada con el tamaño de la muestra; como se detalló en las limitaciones de la investigación, en este estudio el número de participantes del programa es reducido, lo cual ha afectado directamente el valor del Alfa de Cronbach.

B. Descripción de la prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica es evaluada durante la primera sesión de clases del semestre. Esta prueba de entrada tiene una duración de 30 minutos. El objetivo principal de esta evaluación es medir el nivel de redacción de los estudiantes en las siguientes competencias: contenido, sintaxis, léxico, ortografía y puntuación.

El tema sobre el cual deben redactar responde a la siguiente pregunta: ¿de qué manera se puede ahorrar agua en casa? Para que puedan cumplir con responder de manera adecuada a dicha pregunta, se provee a los estudiantes de información básica sobre el tema en cuestión. Estos datos son presentados a través de dos formatos. Por un lado, los docentes han propuesto un párrafo en el cual se brinda información general sobre la problemática del uso indiscriminado del agua. Por otro lado, se consigna una infografía que brinda información sobre métodos que pueden ser implementados para lograr ahorrar agua. A través del análisis de estos datos, los estudiantes tendrán las herramientas necesarias para poder producir un párrafo que responda a la pregunta.

Se les reparte a los estudiantes una hoja bulky para que, en este espacio, hagan la redacción. Los docentes, tanto del grupo experimental como del grupo de control, deben recoger las pruebas al final de la misma y, a partir de ese momento, inicia el proceso de corrección.

La especialista encargada del grupo experimental, Fiorella Bravo, realiza la corrección de ambos grupos. En sus correcciones, emplea un lapicero de color rojo; este dato es importante, puesto que el otro especialista realizará una segunda corrección de las mismas pruebas con un color de lapicero distinto: verde. Una vez que ambos especialistas han corregido todas las pruebas de los dos grupos de trabajo, se asigna un puntaje a todos los participantes en cada uno de los criterios a evaluar.

En este proceso fue necesario que ambos especialistas discutan sobre los productos de cada uno de los estudiantes y se les asigne un puntaje consensuado. Estos datos son sumamente relevantes, pues, a partir de estos, se efectuará el análisis respectivo.

2) Instrumento 2: Programa experimental

A. Ficha técnica

Nombre del instrumento	Programa experimental “Redacta, Cachimbo”.
Autor	Fiorella Bravo y Sergio Montañez (2017)
Objetivo	Profundizar en el desarrollo de las cinco dimensiones de la variable “nivel de redacción”: contenido, léxico, sintaxis, ortografía y puntuación Mejorar el nivel de los estudiantes en las cinco competencias que forman parte de la investigación
Forma de aplicación	/ Colectiva
Administración	
Edad de aplicación	Se puede aplicar en jóvenes que están terminando el último curso de Educación Secundaria o se encuentran en primer año de Educación Superior
Duración del programa	Este programa se inició en la primera semana del ciclo, en específico el día 18 de agosto, y concluirá en la semana 12, el día 3 de noviembre. En total se han elaborado 10 sesiones de 45 minutos para el programa. Algunas de las clases semanales fueron divididas en dos sesiones continuas; es decir, un mismo día se aplicaron hasta dos sesiones en determinadas clases.

Materiales

1. Plan de intervención
2. Guía de las sesiones
3. Útiles
 - 3.1. Lapicero
 - 3.2. Resaltador
 - 3.3. Corrector
4. Manual del curso

Ambiente:

Pupitres distribuidos linealmente

Salón iluminado

Descripción del instrumento (contenido, instrucciones, calificación)	Este programa experimental está basado en una serie de estrategias y teorías que tienen como objetivo garantizar el aprendizaje de las distintas subcompetencias que conforman la variable “nivel de redacción”.
--	--

3.5. Procedimiento para la recolección de datos

En esta sección se explicarán las etapas que se siguieron para llevar a cabo la presente investigación. Este conjunto de pasos ha permitido una mayor organización en el trabajo interno efectuado para este estudio. A continuación, se detallarán las etapas realizadas durante este proyecto.

En primer lugar, antes del inicio del ciclo académico 2017-II, se estableció comunicación con la coordinadora, Elizabeth Tavera, de la parte práctica del curso empleado en esta investigación: Comunicación Académica. Se pactó una reunión entre dicha coordinadora y los investigadores con la finalidad de cumplir dos objetivos. Por un lado, se pretendía explicar de manera precisa el contenido de nuestro proyecto de tesis, los objetivos que se buscaban cumplir al finalizar la investigación y su relación con el curso que esta persona coordina. Por otro lado, en esta reunión, se buscaba obtener el permiso de esta persona para poder aplicar nuestro programa en dicho curso. Ambos objetivos fueron cumplidos en esta reunión.

En segundo lugar, se elaboró una ficha de consentimiento informado para los alumnos del grupo experimental y control del presente estudio. En este documento se incluía una breve explicación del objetivo del programa y el rol de los alumnos dentro de la investigación. Se entregó esta ficha a cada uno de los estudiantes para que la revisen y, si es que aceptaban las pautas indicadas, puedan firmar el documento. Luego, al final de la sesión se recogieron los consentimientos firmados de todos los estudiantes.

En tercer lugar, en la primera sesión de clase, se aplicó la prueba diagnóstica en ambos grupos: control y experimental. La descripción de este procedimiento está explicada en la sección anterior. Entre el término de esta primera sesión y la segunda, se corrigieron las pruebas de los estudiantes de ambos grupos.

Por último, a partir de la segunda sesión, se inició el programa en el grupo experimental. Las sesiones estarán enfocadas en abordar los indicadores de las cinco dimensiones que han sido consideradas dentro de la variable de estudio: contenido, léxico, sintaxis, ortografía y puntuación.

3.6. Técnicas de procesamiento de datos

En primer lugar, se debe realizar la corrección de la prueba de cada uno de los alumnos. En el proceso de corrección, se otorgará un puntaje dentro de un rango establecido para cada una de las dimensiones. Este rango de puntaje se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9

Rangos de puntajes para las cinco dimensiones de la variable

Contenido	0 - 6 puntos
Léxico	0 - 2 puntos
Sintaxis	0 - 4 puntos
Ortografía	0 - 4 puntos
Puntuación	0 - 4 puntos
Total	20 puntos

Para la dimensión de “contenido”, se puede otorgar un puntaje comprendido entre 0 y 6 puntos. Para la dimensión de “léxico”, se puede otorgar un puntaje comprendido entre 0 y 2 puntos. Para la dimensión de “sintaxis”, se puede otorgar un puntaje comprendido entre 0 y 4 puntos. Para la dimensión de “ortografía”, se puede otorgar un puntaje comprendido entre 0 y 4 puntos. Para la dimensión de “puntuación”, se puede otorgar un puntaje comprendido entre 0 y 4 puntos. Ambos correctores otorgan un puntaje comprendido en dichos rangos para todas las dimensiones en las pruebas de los estudiantes de ambos grupos de estudio.

En segundo lugar, se debe analizar cuáles son las dimensiones de la variable que evidencian un menor y mayor nivel de logro. Este dato será de suma relevancia

para poder enfocar el programa experimental “Redacta, cachimbo” en las dimensiones e ítems que han generado mayores dificultades en los estudiantes.

Por último, una vez aplicado el programa “Redacta, cachimbo”, se debe realizar la corrección de la Prueba de Medición del Nivel de Redacción post-instrumento de los 40 alumnos de los grupos de control y experimental. Luego, se realizó una comparación de los puntajes, obtenidos por los estudiantes en las cinco dimensiones de la variable, en la prueba pre-programa y la post-programa.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

Antes del inicio de la ejecución del programa experimental, se aplicó un pretest a los dos grupos involucrados en la investigación: grupo de control y grupo experimental. La prueba diagnóstica tenía como objetivo medir el nivel de redacción de los estudiantes en las competencias de contenido, léxico, sintaxis, puntuación y ortografía. El sistema de calificación utilizado fue el vigesimal.

El número de alumnos que rindió el pretest fue de 16 en el grupo de control y de 12 estudiantes en el experimental. Esta disparidad entre el número de participantes en ambos grupos no supone una dificultad, puesto que se está considerando el análisis a partir del promedio de los participantes. Por otro lado, el número de estudiantes que rindió el postest fue de 22 en el grupo de control y de 12 en el experimental. En el grupo de control se evidencia que un número mayor de

estudiantes rindió el postest; esto se explica porque 6 estudiantes, quienes sí rindieron el postest, no asistieron a la sesión inicial del curso, en la cual se aplicó la prueba.

Con los resultados obtenidos, utilizamos el método de estaninos para el análisis. El método señalado arrojó tres niveles de logro para el desempeño de los estudiantes en cada dimensión y para el puntaje total. Para estos tres niveles, optamos por emplear una escala de valoración del tipo enunciativa. De esta manera cada nivel de desempeño se nombró de la siguiente manera: deficiente (o básico), en el que el alumno aún presenta problemas para desempeñarse de acuerdo a los criterios establecidos por la dimensión; regular (o en proceso), en el que el alumno aplica los criterios de manera irregular, por lo que aún no los consolida; y bueno (o satisfactorio), en el que el estudiante se desempeña con destreza en las habilidades de la dimensión.

4.1.1. Resultados del nivel de redacción del grupo experimental (pretest)

En este apartado se hará la presentación de los resultados obtenidos al inicio del semestre 2017-II en el grupo de estudiantes que fueron instruidos a partir del programa “Redacta, cachimbo”.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes de la competencia contenido en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Contenido_pre					
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje		
			válido	acumulado	
Válido	Deficiente	4	33,3 %	33,3 %	33,3 %
	Regular	7	58,3 %	58,3 %	91,7 %
	Bueno	1	8,3 %	8,3 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

La tabla 10 muestra los siguientes resultados para la dimensión contenido en el nivel de redacción: la mayoría de los alumnos evidenció un nivel regular y deficiente.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes de la competencia léxico en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Léxico_pre					
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje		
			válido	acumulado	
Válido	Deficiente	6	50,0 %	50,0 %	50,0 %
	Regular	5	41,7 %	41,7 %	91,7 %
	Bueno	1	8,3 %	8,3 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

La tabla 11 indica que la mayoría de los estudiantes mostró un nivel deficiente o regular.

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes de la competencia sintaxis en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Sintaxis_pre					
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje		
			válido	acumulado	
Válido Deficiente	4	33,3 %	33,3 %	33,3 %	
Regular	7	58,3 %	58,3 %	91,7 %	
Bueno	1	8,3 %	8,3 %	100,0 %	
Total	12	100,0 %	100,0 %		

En la tabla 12, se aprecia que un número muy alto de estudiantes evidenció un nivel regular y deficiente en sintaxis.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes de la competencia ortografía en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Ortografía_pre					
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje		
			válido	acumulado	
Válido Deficiente	5	41,7 %	41,7 %	41,7 %	
Regular	4	33,3 %	33,3 %	75,0 %	
Bueno	3	25,0 %	25,0 %	100,0 %	
Total	12	100,0 %	100,0 %		

La tabla 13 muestra los siguientes resultados para la dimensión ortografía en el nivel de redacción: 5 alumnos mostraron un nivel deficiente (41,7 %), 4 evidenciaron un nivel regular (33,3 %) y 3 se encuentran en la categoría bueno (25,0 %).

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes de la competencia puntuación en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Puntuación_pre					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	Deficiente	5	41,7 %	41,7 %	41,7 %
	Regular	7	58,3 %	58,3 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

La tabla 14 muestra los siguientes resultados para la dimensión contenido en el nivel de redacción: un mayor número de estudiantes fueron catalogados en un nivel deficiente y regular.

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes del nivel de redacción en estudiantes del grupo experimental antes de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Total_pre

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	7	58,3 %	58,3 %	58,3 %
	Regular	5	41,7 %	41,7 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

En la evaluación que se efectuó antes de iniciar el programa, la mayor parte de estudiantes se encontraba en el nivel deficiente (58,3 %). Asimismo, cinco estudiantes (41,7 %) fueron categorizados en el nivel regular. Por último, cabe destacar que ningún estudiante fue incluido en la categoría bueno.

4.1.2. Resultados del nivel de redacción del grupo experimental (postest)

En este apartado se hará la presentación de los resultados obtenidos al final del semestre 2017-II en el grupo de estudiantes que fueron instruidos a partir del programa “Redacta, cachimbo”.

Tabla 16

Frecuencias y porcentajes de la competencia contenido en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Contenido_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	2	16,7 %	16,7 %	16,7 %
	Regular	6	50,0 %	50,0 %	66,7 %
	Bueno	4	33,3 %	33,3 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

La tabla 16 muestra los siguientes resultados para la dimensión contenido en el nivel de redacción: un mayor número de estudiantes mostraron un nivel bueno y regular, mientras que solo dos fueron catalogados en un nivel deficiente.

Tabla 17

Frecuencias y porcentajes de la competencia léxico en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Léxico_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	7	58,3 %	58,3 %	58,3 %
	Bueno	5	41,7 %	41,7 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

La tabla 17 muestra los siguientes resultados para la dimensión léxico en el nivel de redacción: ningún estudiante evidenció un nivel deficiente, el número de alumnos considerados con un nivel bueno aumentó de manera importante (de uno a cinco).

Tabla 18

Frecuencias y porcentajes de la competencia sintaxis en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Sintaxis_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	7	58,3 %	58,3 %	58,3 %
	Bueno	5	41,7 %	41,7 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

En la tabla 18 se evidencia que ningún estudiante presentó un nivel deficiente y que casi la mitad alcanzó un nivel bueno.

Tabla 19

Frecuencias y porcentajes de la competencia ortografía en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Ortografía_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	4	33,3 %	33,3 %	33,3 %
	Regular	4	33,3 %	33,3 %	66,7 %
	Bueno	4	33,3 %	33,3 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

En la tabla 19, se aprecia que en la dimensión ortografía los resultados han sido homogéneos en los tres niveles: deficiente, regular y bueno. El porcentaje acumulado nos muestra que más de la mitad de la muestra alcanzó un nivel entre bueno y regular quedando aún un tercio de estudiantes que no logra el desempeño requerido en esta competencia al finalizar la aplicación del programa.

Al analizar las pruebas de los participantes, se detectaron diversas dificultades vinculadas con la ortografía. En primer lugar, se identificaron errores en el uso de grafías; por ejemplo, algunos estudiantes confundían el uso de la grafía “s” por la “c” en palabras como “escasez”. Otra de las dificultades que se pudo apreciar consistió en el manejo de las reglas generales y especiales de acentuación gráfica. Los principales errores surgieron por la falta de conocimiento sobre las normas para tildar palabras agudas, esdrújulas, monosílabos y casos de hiato acentual. Por último, en relación al uso de mayúsculas y minúsculas, en líneas generales, el salón no evidenció muchas dificultades; no obstante, se detectaron

algunos errores en las reglas de mayúsculas para nombres propios e instituciones oficiales como “el fenómeno de El Niño”, y “Congreso” o “Estado”, respectivamente.

Tabla 20

Frecuencias y porcentajes de la competencia puntuación en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Puntuación_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	1	8,3 %	8,3 %	8,3 %
	Regular	10	83,3 %	83,3 %	91,7 %
	Bueno	1	8,3 %	8,3 %	100,0 %
	Total	12	100,0	100,0 %	

La tabla 20 muestra que, en la dimensión puntuación, la gran mayoría de los estudiantes evidenció un nivel regular. De este modo, más del 90 % de la muestra no logró un buen desempeño en esta competencia al final del curso.

En esta prueba final, los estudiantes evidenciaron dificultades en el uso de la coma; en específico, se utilizó indebidamente este signo de puntuación para separar oraciones y no se delimitaba debidamente los incisos. En segundo lugar, se utilizó de manera errónea el punto aparte dentro de un párrafo; las oraciones de la redacción no fueron separadas, en muchos casos, a través del punto seguido como corresponde. Finalmente, los conectores lógicos no fueron puntuados

adecuadamente de acuerdo al rol que desenvolvían, subordinantes o coordinantes, dentro del párrafo.

Tabla 21

Frecuencias y porcentajes del nivel de redacción en estudiantes del grupo experimental después de la aplicación del programa “Redacta, cachimbo”

Total_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	10	83,3 %	83,3 %	83,3 %
	Bueno	2	16,7 %	16,7 %	100,0 %
	Total	12	100,0 %	100,0 %	

Como se puede apreciar en la tabla 21, los estudiantes han sido categorizados, en su mayoría, dentro de la categoría regular, mientras que dos han demostrado un nivel bueno y ninguno ha evidenciado un nivel deficiente.

4.1.3. Resultados del nivel de redacción en el grupo de control (postest)

En este apartado se hará la presentación de los resultados obtenidos al final del semestre 2017-II en el grupo de estudiantes que no fueron instruidos con el programa elaborado por los especialistas.

Tabla 22

Frecuencias y porcentajes de la competencia contenido en estudiantes del grupo de control al final del semestre

Contenido_postest					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	9	40,9 %	40,9 %	40,9 %
	Regular	11	50,0 %	50,0 %	90,9 %
	Bueno	2	9,1 %	9,1 %	100,0 %
	Total	22	100,0 %	100,0 %	

La tabla 22 muestra los siguientes resultados para la dimensión contenido en el nivel de redacción: la mayoría de los alumnos presenta un nivel deficiente y regular.

Tabla 23

Frecuencias y porcentajes de la competencia léxico en estudiantes del grupo de control al final del semestre

Léxico_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	3	13,6 %	13,6 %	13,6 %
	Regular	16	72,7 %	72,7 %	86,4 %
	Bueno	3	13,6 %	13,6 %	100,0 %
	Total	22	100,0 %	100,0 %	

La tabla 23 muestra que, en la dimensión léxico, un número muy alto de estudiantes evidenció un nivel regular.

Tabla 24

Frecuencias y porcentajes de la competencia sintaxis en estudiantes del grupo de control al final del semestre

Sintaxis_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	11	50,0 %	50,0 %	50,0 %
	Regular	5	22,7 %	22,7 %	72,7 %
	Bueno	6	27,3 %	27,3 %	100,0 %
	Total	22	100,0 %	100,0 %	

La tabla 24 muestra los siguientes resultados para la dimensión sintaxis en el nivel de redacción: 11 alumnos mostraron un nivel deficiente (50,0 %); 5 evidenciaron un nivel regular (22,7 %) y 6 estudiantes obtuvieron un nivel bueno (27,3 %).

Tabla 25

Frecuencias y porcentajes de la competencia ortografía en estudiantes del grupo de control al final del semestre

Ortografía_post					
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	6	27,3 %	27,3 %	27,3 %
	Regular	11	50,0 %	50,0 %	77,3 %
	Bueno	5	22,7 %	22,7 %	100,0 %
	Total	22	100,0 %	100,0 %	

La tabla 25 muestra los siguientes resultados para la dimensión ortografía en el nivel de redacción: la mitad de los estudiantes demostró un desempeño regular; por otro lado, la otra mitad estuvo dividida entre un nivel deficiente y uno bueno.

Tabla 26

Frecuencias y porcentajes de la competencia puntuación en estudiantes del grupo de control al final del semestre

		Puntuación_post			
	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Deficiente	1	4,5 %	4,5 %	4,5 %
	Regular	20	90,9 %	90,9 %	95,5 %
	Bueno	1	4,5 %	4,5 %	100,0 %
	Total	22	100,0 %	100,0 %	

La tabla 26 muestra que en la dimensión puntuación una gran mayoría se encuentra en el nivel regular.

Tabla 27

Frecuencias y porcentajes del nivel de redacción en estudiantes del grupo de control al final del semestre

Total_post					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
Válido	Niveles			válido	acumulado
	Deficiente	8	36,4	36,4	36,4
	Regular	13	59,1	59,1	95,5
	Bueno	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

Como se puede apreciar en la tabla 27, los estudiantes del grupo de control evidenciaron los siguientes resultados: más de la mitad de los estudiantes se encuentra en el nivel regular y solo uno se ubica en un nivel bueno.

4.1.4. Significación de la mejora en el nivel de redacción

En este apartado, se presentará la comparación de los datos obtenidos tras la aplicación del postest entre el grupo de control y el grupo experimental.

Dimensión I: Contenido

Hipótesis específica 1

H₁: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “contenido”.

H₀: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” no incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “contenido”.

Tabla 28

Diferencias en los resultados de la competencia contenido entre los estudiantes del grupo de control y experimental

Prueba de muestras independientes

prueba t para la igualdad de medias

		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Contenido	Se asumen varianzas iguales	,014	1,197	,461
	No se asumen varianzas iguales	,010	1,197	,434

Se puede apreciar que el valor obtenido es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado permite establecer una diferencia significativa en la dimensión de contenido entre el grupo de control y el grupo experimental. En otras palabras, el programa Redacta, cachimbo es eficaz para incrementar la capacidad para desarrollar ideas con solidez y coherencia en los alumnos de la muestra. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Dimensión II: Léxico

Hipótesis específica 2

H₂: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “léxico”.

H₀: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” no incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “léxico”.

Tabla 29

Diferencias en los resultados de la competencia léxico entre los estudiantes del grupo de control y experimental

		Prueba de muestras independientes		
		prueba t para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Léxico	Se asumen varianzas iguales	,035	,417	,189
	No se asumen varianzas iguales	,036	,417	,187

Se puede apreciar que el valor obtenido es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado permite establecer una diferencia significativa en la dimensión de léxico entre el grupo de control y el grupo experimental. En otras palabras, el programa Redacta, cachimbo es eficaz para incrementar la capacidad para emplear la variedad formal del español en los alumnos de la muestra. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Dimensión III: Sintaxis

Hipótesis específica 3

H₃: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “sintaxis”.

H₀: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” no incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “sintaxis”.

Tabla 30

Diferencias en los resultados de la competencia sintaxis entre los estudiantes del grupo de control y experimental

		Prueba de muestras independientes		
		prueba t para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Sintaxis	Se asumen varianzas iguales	,025	,689	,293
	No se asumen varianzas iguales	,009	,689	,249

Se puede apreciar que el valor obtenido es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado permite establecer una diferencia significativa en la dimensión de sintaxis entre el grupo de control y el grupo experimental. Es decir, el programa Redacta, cachimbo es eficaz para incrementar la capacidad para producir oraciones bien estructuradas y sintácticamente adecuadas en los alumnos de la muestra. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Dimensión IV: Ortografía

Hipótesis específica 4

H₄: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “ortografía”.

H₀: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” no incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “ortografía”.

Tabla 31

Diferencias en los resultados de la competencia ortografía entre los estudiantes del grupo de control y experimental

		Prueba de muestras independientes		
		prueba t para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Ortografía	Se asumen varianzas iguales	,870 (NS)	,045	,276
	No se asumen varianzas iguales	,877	,045	,290

Se puede apreciar que el valor obtenido no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado no permite establecer una diferencia significativa en la dimensión de ortografía entre el grupo de control y el grupo experimental. En otras palabras, el programa Redacta, cachimbo no es eficaz para incrementar la capacidad en el manejo de las reglas de escritura y acentuación en los alumnos de la muestra. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

Dimensión V: Puntuación

Hipótesis específica 5

H₅: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “puntuación”.

H₀: La aplicación del programa “Redacta, cachimbo” no incrementa el desempeño de los estudiantes en la dimensión “puntuación”.

Tabla 32

Diferencias en los resultados de la competencia puntuación entre los estudiantes del grupo de control y experimental

		Prueba de muestras independientes		
		prueba t para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Puntuación	Se asumen varianzas iguales	,748 (NS)	,083	,257
	No se asumen varianzas iguales	,761	,083	,270

Se puede apreciar que el valor obtenido no es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado no permite establecer una diferencia significativa en la dimensión de puntuación entre el grupo de control y el grupo experimental. En otras palabras, el programa Redacta, cachimbo no es eficaz para incrementar la capacidad para conocer y utilizar correctamente los signos de puntuación en los alumnos de la muestra. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

Nivel de redacción

Hipótesis general

H_G: Los alumnos universitarios que participan del programa experimental “Redacta, cachimbo” mejoran significativamente su nivel de redacción con respecto al grupo de control.

H₀: Los alumnos universitarios que participan del programa experimental “Redacta, cachimbo” no mejoran significativamente su nivel de redacción con respecto al grupo de control.

Tabla 33

Diferencias en los resultados del nivel de redacción entre los estudiantes del grupo de control y experimental

		Prueba de muestras independientes		
		prueba t para la igualdad de medias		
		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Total	Se asumen varianzas iguales	,004	2,348	,758
	No se asumen varianzas iguales	,001	2,348	,661

Se puede apreciar que el valor obtenido es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Este resultado permite establecer una diferencia significativa en el nivel de redacción entre el grupo de control y el grupo experimental. Es decir, el programa Redacta, cachimbo es eficaz para incrementar la capacidad para producir textos explicativos en los alumnos de la muestra. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.

4.2. Discusión de los resultados

Después del análisis de los resultados presentados, se puede afirmar que el nivel de redacción de los estudiantes de una universidad privada de Lima antes de la aplicación del programa *Redacta, cachimbo* es, en su mayoría, deficiente. Asimismo, ningún estudiante ha sido categorizado dentro del nivel “bueno”. En cuanto a las dimensiones evaluadas, se pueden mencionar la dimensión “léxico” y la dimensión “puntuación” como aquellas en las que los alumnos manifestaron mayores dificultades. Estos resultados se encuentran en correspondencia con los encontrados en el trabajo de Ferrucci y Pastor (2003), quienes llegaron a la

conclusión de que el nivel alcanzado por los alumnos ingresantes es deficiente y no es suficiente para su inserción en el ámbito académico.

Por otro lado, se ha podido comprobar que el programa ha sido eficaz para incrementar el nivel de redacción en el grupo experimental en comparación con el grupo de control. Específicamente, este nivel ha mejorado en tres dimensiones: contenido, léxico y sintaxis. En relación con la primera de ellas, se ha podido apreciar que los alumnos contestaron a la pregunta planteada en el posttest de manera sólida, con coherencia y cohesión, a diferencia del grupo de control. De acuerdo con Andrade (2009), es importante que, en un nivel universitario, los estudiantes sean capaces de construir explicaciones que sustenten sus posiciones o teorías. Asimismo, deben establecer relaciones adecuadas entre los conceptos con los que se van familiarizando. En ese sentido, el desarrollo de la habilidad para llevar a cabo las tareas mencionadas, que se agrupa en la dimensión de contenido, es importante para la inserción adecuada de los estudiantes en el ambiente académico. El programa “Redacta, cachimbo”, entonces, aporta de manera significativa a esa inserción.

Además, se podría afirmar que el rol otorgado al subproceso de planificación dentro del programa experimental tuvo efectos bastante positivos en el proceso de textualización; de este modo, se reafirma lo propuesto por Flower y Hayes (1981) respecto de la importancia que tiene esta etapa de generación de ideas y organización en la tarea de redacción. Del mismo modo, siguiendo la línea del estudio de Arrieta de Meza y Meza (2006), se destaca la relevancia que tiene la

definición de un plan de trabajo antes de la redacción; en esta investigación, se afirma que, cuando se carece de esta planificación, el producto escrito podría evidenciar ciertas falencias; este problema se detectó, por ejemplo, en la prueba inicial, antes de la aplicación del programa. Otra coincidencia vinculada con el estudio de Arrieta de Meza y Meza se relaciona con la dificultad que muestran los estudiantes para diferenciar la idea principal de las ideas secundarias (2006); en nuestra investigación, este tipo de errores todavía persisten en algunos participantes, ya que colocan, por ejemplo, la idea principal en la misma oración que las ideas secundarias.

Un aspecto fundamental que se pudo notar en las pruebas finales de los estudiantes fue la corrección de los errores comunes que eran identificados por la especialista en redacciones previas durante el semestre. Coincidiendo con lo planteado por Vardi y Bailey (2006), en nuestro trabajo se ha podido evidenciar una mejora importante en la dimensión de contenido para la prueba final respecto de la prueba de entrada. Se considera que la retroalimentación de las redacciones brindada durante el programa ha sido de bastante utilidad para que los estudiantes puedan identificar sus limitaciones y, de esta manera, proponer los cambios oportunos en la producción escrita. Asimismo, se pueden apreciar similitudes con la investigación de Espinoza y Morales (2004) durante el proceso de redacción. En dicha investigación, se destaca la importancia de la revisión de borradores del tema de redacción. En nuestra investigación, también se incentivó la revisión de los textos elaborados por los estudiantes, lo cual permitió mejorar los aspectos en los que no demostraban un buen desempeño.

En cuanto a la dimensión de léxico, se ha encontrado que los participantes han mejorado su capacidad de emplear la variedad estándar de la lengua española, y han evitado hacer uso de repeticiones innecesarias y términos imprecisos, impertinentes y coloquiales. Por un lado, al inicio de la investigación, se identificó que la dimensión de léxico era uno de los principales problemas en estudiantes universitarios; en ese sentido, existen coincidencias con respecto al trabajo de Arrieta de Meza y Meza (2006) en relación a esta dimensión. En dicha investigación, se concluyó que la repetición innecesaria de términos, uno de los aspectos trascendentales en esta dimensión, representa uno de los errores más comunes a nivel lexical. Por el contrario a lo encontrado en nuestro trabajo, en la investigación de Ferrucci y Pastor (2013), los estudiantes demuestran un nivel adecuado en relación al uso del registro formal: el puntaje de los alumnos fue ligeramente superior al desarrollo esperado. Por otro lado, la mejora en esta dimensión se encuentra estrechamente relacionada con los resultados de la tesis de la doctora Mesías (2015), quien ha considerado el léxico como la dimensión con mayor mejora a raíz de la aplicación de su programa experimental. La investigadora considera relevante el léxico en el ámbito académico y profesional, pues este forma parte del quehacer especializado al que los estudiantes se enfrentarán en su futuro. De esta manera, resulta relevante el incremento de esta habilidad en ambos programas experimentales.

Finalmente, la dimensión de sintaxis se ha visto incrementada por el programa experimental. Los estudiantes, al finalizar el programa, logran construir adecuadamente oraciones simples y complejas. Estos resultados concuerdan con los

encontrados por Trelles (2015). Sin embargo, algunos estudiantes aún se encuentran en un nivel regular, debido a ciertos errores presentes en sus redacciones relacionados con los siguientes aspectos: errores de concordancia, oraciones con construcción inadecuada y la longitud de las oraciones. En el caso del primer tipo de error, no se han encontrado resultados similares en las investigaciones revisadas. Sin embargo, consideramos que este error puede ser una consecuencia de construir oraciones muy extensas, en las que los alumnos deben establecer concordancia entre elementos distantes entre sí, por lo que se incurre en el error. Trelles (2015) y Ferrucci y Pastor (2013) han encontrado también, en sus respectivas investigaciones, problemas con el desequilibrio en la longitud de oraciones. Por otro lado, con respecto a la construcción inadecuada de oraciones, se halló que los estudiantes aún cometían, aunque en menor medida, errores al redactar oraciones sin sentido completo. En ese sentido, los resultados están en concordancia con las investigaciones de Arrieta de Meza y Meza (2006) y Álvarez-Pereira y Bonilla-Pereira (2015).

En las dimensiones de ortografía y puntuación, sin embargo, los alumnos del grupo experimental no han mostrado mejoras significativas con respecto al grupo de control. En la competencia ortográfica, los estudiantes que no siguieron el programa “Redacta, cachimbo” obtuvieron mejores puntajes que aquellos que sí. Según el estudio de Alvarez-Alvarez y Bonillo (2015), se evidencia que la dimensión de ortografía se ve representada a partir de un nivel deficiente; en este trabajo se constata que los estudiantes suelen presentar muchos errores ortográficos en sus redacciones. En ese sentido, es interesante que se pueda apreciar una clara

similitud respecto de lo encontrado en la presente investigación para esta dimensión en particular. Asimismo, el trabajo de Portilla (2003) muestra que el conocimiento de las reglas de atildamiento, incluidas dentro de la dimensión de ortografía, es bajo; en su estudio, este problema lo evidencia la gran mayoría de estudiantes en su producción escrita, por lo que se podría afirmar que, en líneas generales, su desempeño ortográfico no es apropiado durante el proceso de escritura. En contraste con estos trabajos, en la investigación de Quesada (1998), se muestra que la dimensión de ortografía no se encuentra entre los errores más comunes de los estudiantes en el proceso de producción escrita; estos están más ligados a cuestiones incluidas dentro de la dimensión sintaxis. Como se puede apreciar, el diagnóstico para el nivel de desempeño en esta competencia va a depender del grupo que se analice; en el caso de nuestra investigación, no se ha logrado el desempeño esperado en dicha dimensión en el grupo experimental. Es posible inferir algunas causantes de estos resultados. En primer lugar, de acuerdo con los resultados del pretest, el grupo de control tenía más consolidada esta competencia que el grupo experimental, por lo que, probablemente, los conocimientos previos sobre las reglas ortográficas, de atildamiento, y de mayúsculas y minúsculas, hayan influenciado de modo importante en los resultados del postest. En segundo lugar, el programa tuvo pocas sesiones destinadas a esta competencia. Este factor, junto con el anterior, pudieron tener un impacto en los resultados obtenidos. No obstante, es importante resaltar que, a pesar de no haberse cumplido la hipótesis planteada, los estudiantes del programa experimental sí demostraron una mejora en sí mismos con respecto a los resultados del pretest. En tercer lugar, se podría mencionar el rol de la etapa de revisión como parte del proceso de composición escrita. Durante el programa, se

consideró una parte de las sesiones para realizar la revisión de los productos elaborados; no obstante, esta etapa, probablemente, no fue considerada relevante por parte del alumnado, pese a que, tal como mencionan Briceño (2014), y Gundín y García (2006), es de suma importancia para poder identificar cuáles han sido las fallas cometidas en el texto. Por último, nuestro programa estaba pensado en abordar la competencia de ortografía de manera transversal, es decir, asignar la revisión teórica del tema y la resolución de ejercicios; luego, debían demostrar lo aprendido dentro del proceso de redacción. Consideramos que esta propuesta de enseñanza resultó problemática para este grupo en particular, ya que, como se mencionó previamente, el nivel de los estudiantes de este salón era bastante básico en las distintas dimensiones del nivel de redacción. A partir de estas dificultades, concluimos que, dadas las características del grupo, se debió incluir una sesión presencial orientada a la enseñanza explícita de las reglas ortográficas.

En la habilidad para emplear adecuadamente los signos de puntuación, a pesar de que hubo mejoría en el grupo experimental con respecto al de control, esta no es significativa. Asimismo, al igual que en la competencia ortográfica, hubo una mejora en el mismo grupo con respecto al pretest. Álvarez-Álvarez y Bonillo-Pereira (2015) evidencian como una de las principales deficiencias de las redacciones universitarias el uso de los signos de puntuación. Esta deficiencia se observa, sobre todo, al momento de emplear el signo de la coma para separar oraciones en lugar del punto. Este error se puede atribuir a una consecuencia de la conciencia sintáctica de los estudiantes. A pesar de que conocen la regla, al aplicarla, no son conscientes de que han redactado oraciones. En ese sentido, las

estrategias empleadas pudieron enfocarse más en la relación de las distintas competencias al momento de la revisión de sus propias redacciones. Por otro lado, en las sesiones dedicadas a la enseñanza de la puntuación, los estudiantes debieron recurrir a sus conocimientos previos del tema para poder extraer, mediante la práctica, la teoría (ver sesión 1 en el Anexo 4). Si bien fue una actividad motivadora para los alumnos, se evidenció que sus conocimientos previos sobre el tema eran escasos, por lo que algunas dificultades persistieron.

Finalmente, el nivel de redacción obtenido en el grupo experimental y el grupo de control obtenido mediante la aplicación y evaluación del pretest presenta información relevante para el estudio. En el grupo experimental, el nivel de redacción de los alumnos cambió de manera relevante: ninguno de los estudiantes se encuentra en el nivel deficiente, mientras que diez pertenecen al nivel regular y dos al nivel bueno. De esta forma, se aprecian mejoras significativas con respecto al pretest. Es relevante notar el desarrollo de las competencias de contenido, sintaxis y léxico. En estas tres dimensiones, el mayor porcentaje de los alumnos se concentra en los niveles regular y bueno, por lo que el programa resulta eficaz. Por otro lado, al comparar los resultados con el grupo de control también se aprecian mejoras significativas. En este grupo, el nivel de redacción alcanzado por los alumnos es el siguiente: ocho alumnos presentan un nivel deficiente, trece se encuentran en el nivel regular y solo uno muestra un nivel bueno. Así, es posible resaltar la eficacia del programa “Redacta, cachimbo”

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones

- 1) Los estudiantes que ingresan al curso de Comunicación Académica demostraron al inicio del semestre un nivel de redacción bajo. Entonces, se afirma que la primera hipótesis específica de la investigación ha sido corroborada. En la evaluación que se realizó al inicio del semestre, la mayor parte de estudiantes fue categorizado con un nivel deficiente (58, 3 %); asimismo, ningún alumno demostró un desempeño adecuada para ser considerado en la categoría “bueno”.
- 2) La hipótesis general planteada para esta investigación ha sido confirmada totalmente. Según el análisis efectuado, se ha podido establecer una diferencia significativa en el nivel de redacción entre el grupo de control y el experimental. Entonces, se puede afirmar que el programa “Redacta, cachimbo” es eficaz para incrementar la capacidad para producir textos explicativos.

- 3) En la dimensión contenido, se ha establecido una diferencia significativa entre los grupos de control y experimental. Entonces, se concluye que el programa Redacta, cachimbo es eficaz para incrementar la capacidad para desarrollar ideas con solidez y coherencia en los alumnos. Por ello, la segunda hipótesis específica de la investigación ha sido corroborada.
- 4) En la dimensión léxico, se ha establecido una diferencia significativa entre los grupos de control y experimental. Se concluye que el programa Redacta, cachimbo es eficaz para incrementar la capacidad en el manejo de la variedad formal en los alumnos. Por lo tanto, la tercera hipótesis específica de la investigación ha sido corroborada.
- 5) En la dimensión sintaxis, se ha establecido una diferencia significativa entre los grupos de control y experimental. Por lo tanto, se concluye que el programa Redacta, cachimbo es eficaz para incrementar la capacidad para producir oraciones bien estructuradas y sintácticamente adecuadas. Así, se puede afirmar que la tercera hipótesis específica de la investigación ha sido corroborada.
- 6) Respecto a las dimensiones ortografía y puntuación, no se ha detectado una diferencia significativa entre el grupo de control y experimental. La media de puntuación aumentó en ambos casos, ortografía (2,67- 3,00 puntos) y puntuación (1,83 - 2,58 puntos)

5.2. Recomendaciones

- 1) Aumentar la muestra para realizar el estudio, lo que permitirá que los resultados y su posterior interpretación se encuentren en una relación mayor con el desempeño real de los alumnos en este curso de redacción

- 2) Ampliar la investigación tomando en cuenta otras dimensiones de la variable nivel de redacción, como la organización de las ideas, la planificación de la información, la estructuración de un texto completo, entre otras
- 3) Dedicar un mayor número de sesiones a la explicación teórica y la práctica de las competencias ligadas a la ortografía y puntuación
- 4) Establecer un tiempo mayor para el rendimiento de las pruebas de entrada y de salida, así los alumnos podrán planificar su trabajo y demostrar un desempeño más acorde a las competencias que dominan
- 5) Realizar este tipo de investigación, en la que se aplique un programa experimental de esta naturaleza, en otros cursos de redacción de distintas facultades de la universidad en la que se efectúa el estudio

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Martha

2009 “La escritura y los universitarios”. *Universitas Humanística*. Bogotá, volumen 68, número 68, pp. 297-340. Consulta: 15 de julio del 2017.

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277/1587>

ALI, Mourad

2009 “La eficacia de un programa basado en el desarrollo de estrategias de autorregulación de la escritura en estudiantes de educación secundaria con dificultades de escritura”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería, volumen 7, número 17, pp. 5- 24. Consulta: 10 de noviembre.

<http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121936002.pdf>

ÁLVAREZ, Teodoro y Roberto RAMÍREZ

2010 “El texto expositivo y su escritura”. *Revista Folios*. Bogotá, número 32, pp. 73-88. Consulta: 10 de noviembre del 2017.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Manuela y María del Mar BOLILLOS-PEREYRA

2015 “La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Bogotá, volumen 8, número 16, pp. 71-90. Consulta: 20 de julio del 2017.

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14403>

ARIAS-GUNDÍN, Olga y Jesús-Nicasio GARCÍA

2006 “El papel de la revisión en los modelos de escritura”. *Aula Abierta*. Universidad de León, 88, pp. 37-52. Consulta: 21 de febrero del 2018.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684194>

ARRIETA DE MEZA, Beatriz y Rafael MEZA

- 2006 “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. *Centro de Documentación e Investigación Pedagógica*. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo.

BRICEÑO, Jesús

- 2014 *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de magíster en Educación. Ibagué: Universidad de Tolima. Consulta: 20 de febrero del 2018.

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1150/1/RIUT-BHA-spa-2014-El%20modelo%20de%20Flower%20y%20Hayes.%20Una%20estrategia%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20escritura%20acad%C3%A9mica.pdf>

CALDERA, Reina

- 2003 “El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela”. *Artículos Arbitrarios*. Mérida, número 20, pp. 363-368. Consulta: 25 de junio de 2017.

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>

CARLINO, Paula

- 2002 “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 12, pp. 1-16. Consulta: 20 de marzo del 2017.

<https://www.aacademica.org/instituto.de.linguistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/74.pdf>

CARLINO, Paula

- 2007 “¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?” *Cuadernos de pedagogía*. Bogotá, volumen 4, pp. 21-40. Consulta: 20 de marzo del 2017.

http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Carlino_Que_nos_dice_n_las_investigaciones_internacionales_Cuad_Pedag_07.pdf

CAMPS, Anna y Montserrat CASTELLÓ

2013 “La escritura académica en la universidad”. *Revista de docencia universitaria*. España, volumen 11, número 1, pp. 17-36. Consulta: 10 de noviembre del 2017.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5590/5580>

CASTELLÓ, Montserrat

2002 “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. *Revista signos*. Volumen 35, número 51-52, pp. 149 - 162. Consulta: 10 de noviembre del 2017.

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100011&script=sci_arttext

CASTELLÓ, Montserrat, Mar MATEOS, Nuria CASTELLS, Anna IÑESTA, Isabel CUEVAS y Isabel SOLÉ

2012 “Prácticas de redacción académica en las universidades españolas”. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*. Barcelona, volumen 10, número 2, pp. 569-590. Consulta: 20 de marzo del 2017.

<http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?688>

COLÓN, Abraham

2008 “La importancia de la redacción en el mundo académico”. *Kálathos*. Barranquitas, volumen 2, número 1, pp. 1-3. Consulta: 15 de setiembre de 2017.

http://kalathos.metro.inter.edu/Num_3/publicacion.pdf

ESPINOZA, Norelkys y Oscar MORALES

2001 “El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente”. *Facultad de Odontología*. Mérida. Consulta. 15 de marzo del 2017.

https://www.researchgate.net/publication/228877785_El_desarrollo_de_la_lectura_y_escritura_en_la_universidad_una_experiencia_de_integracion_docente

FERNÁNDEZ, Gérard y Luis ESCORIZA

2004 “Variación léxica y texto: análisis cualitativo del grado de formalidad en contexto con AQUAD”. *Pragmalingüística*. Cádiz, volumen 12, pp. 73-89. Consulta: 20 de noviembre del 2017.

https://www.researchgate.net/publication/268215478_Variacion_lexica_y_texto_analisis_cualitativo_del_grado_de_formalidad_en_contexto_con_AQUAD

FERRUCCI, Gabriela y Claudia PASTOR

2013 *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. Tesis de maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú- Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. Consulta: 15 de marzo del 2017.

http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5030/FERRUCCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

FIDALGO, Raquel y Jesús GARCÍA

2008 “El desarrollo de la competencia escrita a través de una enseñanza metacognitiva de la escritura”. *Cultura y Educación*. S./l., volumen 20, número 3, pp. 325-346. Consulta: 15 de noviembre de 2017.

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/113564008785826321>

FLOWER, Linda y John HAYES

1981 “A cognitive process theory of writing”. *College Composition and Communication*. Volumen 32, número 4, pp. 365-387. Consulta: 20 de febrero de 2018.

<https://blogs.baruch.cuny.edu/baruchteachingpracticum2015/files/2015/08/A-Cognitive-Process-Theory-of-Writing.pdf>

GONZÁLEZ, Rosa

2002 *Poder escribir: libro del educador*. Málaga: Instituto de Orientación Pedagógica.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA

2014 *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.

LACON, Nelsi y Susana ORTEGA

2008 “Cognición, metacognición y escritura”. Signos, Valparaíso, volumen 41, número 67, pp. 231-255. Consulta: 13 de octubre de 2017.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200009

MESÍAS, Rosa

2015 *Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios*. Tesis de doctorado en Educación. Instituto para la Calidad de la Educación- Sección de Posgrado. Consulta: 20 de noviembre del 2017.

http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2315/1/mesias_rrv.pdf

ORTIZ, Elsa

2011a “La escritura académica universitaria: estado del arte”. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Volumen 16, número 28, pp. 17-41. Consulta: 20 de noviembre del 2017.

<http://www.redalyc.org/html/2550/255019720002/>

2011b “Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué”. *Revista Perspectivas Educativas*. Tolima, pp. 67-80. Consulta: 03 de octubre de 2017.

<http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/viewFile/780/609>

OBSERVATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

2014 “Aprendizaje invertido”. *Reporte Semanal de Innovación Educativa*. Monterrey.

PACHECO, Delis, Carmen DÍEZ y Jesús-Nicasio GARCÍA

2006 “La práctica de los profesores en la enseñanza de la composición escrita”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Badajoz, volumen 1, número 1, pp. 359-368. Consulta: 21 de febrero del 2018.

<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311032.pdf>

PORTILLA, Luisa

2003 *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Tesis de maestría en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Educación. Consulta: 15 de marzo del 2017.

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/Portilla_D_L/T_c_ompleto.pdf

QUESADA, Félix

1998 “Proyecto: errores en la producción escrita en alumnos de pre-grado”. *Revista Escritura y Pensamiento*. Lima, número 1. Consulta: 15 de noviembre del 2017.

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/Escri_pensam/1998_n1/Proyecto.htm

RODRÍGUEZ, Luz

2014 “La teoría del aprendizaje significativo”. *Concept Maps: Theory, Methodology, Tecnology*. Navarra. Consulta: 13 de octubre de 2017.

<http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

ROS, Concepción y Francesc SÁNCHEZ

2017 “Flipped Learning y su aplicación en la educación universitaria”. *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Consulta: 15 de enero de 2017.

https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6695/CIVE17_paper_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SÁNCHEZ, Hugo y Carlos REYES

2006 *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Editorial Visión Universitaria.

TRELLES, Nelly

2015 “Diagnóstico sobre el desarrollo sintáctico de los alumnos de quinto de secundaria que ingresan a la Universidad de Piura-Perú”. *Suplemento SIGNOS ELE*. pp- 1-14. Consulta: 10 de noviembre del 2017.

<http://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3266/4040>

VARDI, Iris y Janis BAILEY

2006 “Retroalimentación discursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitarios: un estudio de caso”. *Revista Signo & Señal*. Buenos Aires, número 16, pp. 15-32. Consulta: 10 de noviembre del 2017.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/261-concepciones-y-formas-de-enseñar-escritura-acadmica-un-estudio-contrastivo-signo-y-sea-revista-del-instituto-de-lingstica-16-71-117pdf-dxKe9-articulo.pdf>

VÁZQUEZ, Alicia

2006 “Orientaciones metodológicas en los estudios de la composición escrita” *Innovación Educativa*. Distrito Federal, México, volumen 6, número 36, pp. 5-16. Consulta: 20 de febrero del 2018.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1220-la-discusion-metodologica-en-los-estudios-de-la-composicion-escritapdf-6U59t-articu>

ANEXO N° 1

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito del presente documento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Fiorella Bravo Valencia y Sergio Montañez Ojeda, estudiante de la maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. La meta de este estudio es analizar qué tan efectivo resulta la aplicación de un programa para mejorar la redacción en estudios universitarios de primer ciclo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá asistir con normalidad a las sesiones programadas durante el semestre. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya se le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por los investigadores Fiorella Bravo Valencia y Sergio Montañez Ojeda. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es comprobar la efectividad de un programa respecto a la mejora del nivel de redacción.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Fiorella Bravo Valencia al teléfono 949 248 185.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Fiorella Bravo Valencia al teléfono anteriormente mencionado.

Firma del Participante

Firma del Participante

09/09/2017
Fecha

ANEXO N° 2

Prueba de medición del nivel de redacción

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
Estudios Generales Ciencias - Comunicación Académica

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Apellidos y nombres: _____

Lima, x de agosto de 2017



Indicaciones

La prueba tiene una duración de 30 minutos.
No está permitido el uso de celulares o materiales de consulta.

El agua, además de ser el recurso natural más importante y la base de toda forma de vida, es un factor decisivo para el desarrollo de la sociedad. En los últimos años, debido a los fenómenos de la naturaleza y a su uso indiscriminado, ha dejado de ser un recurso renovable para convertirse en uno limitado. Este año, una gran parte de los peruanos ha podido sufrir su escasez como consecuencia del fenómeno de El Niño. Teniendo en cuenta esta situación y con la información de la siguiente infografía, redacte un párrafo que se publicará en el periódico semanal de la universidad (.Edu) en el que explique de qué manera se puede ahorrar agua en casa. **Nota: únicamente se evaluará lo que se escriba en el espacio proporcionado.**

¿CÓMO AHORRAR AGUA EN CASA?



OLLAS ADECUADAS:
Elegir el tamaño apropiado para cada guiso ahorra agua y energía



ENJUAGARSE EN UN VASO:
-16 litros diarios



AFEITARSE:
Llenar el lavabo para limpiar la cuchilla en vez de hacerlo bajo el grifo:
-400 litros por semana

DUCHARSE:
En lugar de bañarse:
-30.000 litros al año



CISTERNAS INTELIGENTES:
Cisternas con sistemas de ahorro:
- 6 litros por uso



ELECTRODOMÉSTICOS LLENOS:
Lavavajillas y lavadora eficientes y a carga completa:
+50% de ahorro



Somos Triodos

2014 "Ahorrar agua, un desafío ciudadano". En *Blog Somos Triodos*. Consulta: 12 de agosto de 2014.
<https://www.somostriodos.com/ahorrar-agua/>

ANEXO N°3: Plan de intervención trimestral

PLAN DE INTERVENCIÓN TRIMESTRAL

I.- DATOS GENERALES

Especialista	:	Fiorella Bravo y Sergio Montañez			
Alumno	:	Grupo experimental del programa			
Edad	:	-----	Fecha de Nac.	:	-----
Colegio	:	-----	Curso	:	Comunicación Académica
Horario	:	Sábados 12:00 p. m. - 2:00 p. m.			
Duración	:	45 minutos por sesión	Sesiones	:	-----

II.- HIPÓTESIS DE TRABAJO

- **HG** : Los alumnos que reciben el programa experimental mejoran significativamente su nivel de redacción con respecto a su rendimiento inicial y con respecto al grupo de control
- **HE1** : El programa incrementará el desempeño de los estudiantes en la dimensión “contenido”.
- **HE2** : El programa incrementará el desempeño de los estudiantes en la dimensión “léxico”
- **HE3** : El programa incrementará el desempeño de los estudiantes en la dimensión “sintaxis”.
- **HE4** : El programa incrementará el desempeño de los estudiantes en la dimensión “ortografía”.
- **HE5** : El programa incrementará el desempeño de los estudiantes en la dimensión “puntuación”.

III.- COMPETENCIAS

IV.- DESARROLLO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

FACTOR	AREA	SUBAREA	COMPONENTE / PROCESO	CAPACIDADES	INDICADORES DE LOGRO	NIVELES DE LOGRO		
						L	P	NL
Instrumental	Escritura	Léxico - ortográfico	Ruta ortográfica/ ortografía categórica	-Reconoce los usos de los signos de puntuación y los emplea adecuadamente.	Reconoce la necesidad de colocar un signo de puntuación de acuerdo a la función que cumple.			
					Conoce los signos de puntuación.			
					Emplea los signos de puntuación.			
			-Evidencia capacidad en la aplicación de las reglas de mayúsculas y minúsculas.	Deduce e induce las reglas ortográficas para el uso de mayúsculas y minúsculas.				
			-Aplica adecuadamente las reglas de acentuación en la redacción.	Deduce e induce las reglas ortográficas para el uso de tildes.				
			Planificación	-Reconoce las partes del texto y sus características.	Planifica y produce un texto a partir de una plantilla.			
		-Construye ideas principales a partir de una planificación previa.		Genera las ideas principales el texto.				
		-Evidencia capacidad para elaborar un		Ordena el contenido planificado en un esquema numérico como paso previo a la textualización.				

		Composición de textos		esquema numérico con ideas precisas, pertinentes y debidamente jerarquizadas.				
			Textualización (oración y párrafo)	-Construye oraciones con verbo principal.	Compone adecuadamente oraciones complejas.			
				-Construye oraciones en las que los sustantivos, adjetivos y verbos cumplen con la debida concordancia entre ellos	Construye oraciones con una adecuada concordancia de número, persona y tiempo.			
				-Elabora un párrafo que cumpla con los criterios de cohesión y coherencia entre las oraciones que lo componen.	Construye un párrafo con una debida estructura/ ordena y cohesiona oraciones debidamente dentro de un párrafo.			
				Organiza las ideas del texto de acuerdo a una determinada jerarquía y establece relaciones entre estas de manera adecuada.	Establece relaciones entre la idea principal y las ideas secundarias del texto que elabora.			
			Evidencia capacidad para detectar los aspectos positivos y aspectos por	Revisa el texto redactado según los criterios que ha planificado.				

			Revisión	mejorar de los textos producidos durante las sesiones.			
				Evidencia capacidad para reescribir su texto a partir de los comentarios realizados por la especialista en los aspectos de contenido, sintaxis, puntuación y ortografía.	Rehace el texto a partir de las correcciones hechas		

ANEXO 4: Guías de sesiones de intervención

SESION DE INTERVENCIÓN 1

I.- DATOS GENERALES

Nombre : -----

Alumno : Grupo experimental del programa

Edad : -----

Fecha : 26/ 08/ 2017

Horario : 12:00- 14:00

Curso : Comunicación Académica

Especialista : Fiorella Bravo

II.- DESARROLLO DE LA SESIÓN

AREA / SUBAREA	COMPONENTE/ PROCESO	CAPACIDADES	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	MATERIALES	TIEMPO	NIVELES DE LOGRO		
							L	P	NL

Escritura/Léxico-ortográfico	Ruta ortográfica/ortografía categórica	-Reconoce los casos en los que es necesario colocar un signo de puntuación.	Se reparte un material práctico (ficha 1) que contiene diversos ejercicios sobre los distintos tipos de signos de puntuación. Los estudiantes, distribuidos en cinco grupos de 3, resuelven el material.	-Reconoce la necesidad de colocar un signo de puntuación de acuerdo a la función que cumple.	-Separatas de ejercicios -Lapiceros	15 minutos para la resolución de ejercicios			
Escritura/Léxico-ortográfico	Ruta ortográfica/ortografía categórica/	Reconoce los diferentes usos de coma, punto y coma, y dos puntos.	Exposición en grupos sobre los principales usos de los signos de puntuación. En los mismos grupos en los que resolvieron los ejercicios, los estudiantes deben realizar exposiciones breves en las que resuman la teoría del signo que se les haya asignado y que han podido identificar a través de los ejercicios. Asimismo, deben complementar su exposición con ejemplos ilustrativos. En todo momento, el profesor retroalimenta el trabajo grupal.	Conoce los signos de puntuación.	-Plumones -Pizarra	5 minutos por grupo (20 minutos para la actividad)			
		Emplea adecuadamente los signos de puntuación.	Los estudiantes redactan un párrafo en el que empleen adecuadamente los signos de puntuación que acaban de aprender.	Utiliza adecuadamente los signos de puntuación en su redacción.	-Hojas Bond -Lapiceros				

SESION DE INTERVENCIÓN 2

I.- DATOS GENERALES

Nombre : -----

Alumno : Grupo experimental del programa

Edad : -----

Fecha : 16/ 09/ 2017

Horario : 12:00- 14:00

Curso : Comunicación Académica

Especialista : Fiorella Bravo

II.- DESARROLLO DE LA SESIÓN

AREA / SUBAREA	COMPONENTE/ PROCESO	CAPACIDADES	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	MATERIALES	TIEMPO	NIVELES DE LOGRO		
							L	P	N L
Escritura/Léxico-ortográfico	Ruta ortográfica/ ortografía categórica	-Reconoce los errores cometidos respecto a las competencias	Se les reparte a todos los alumnos sus prácticas calificadas 1. Tendrán un tiempo aproximado de 10 minutos para la revisión de las observaciones y	-Reconoce la necesidad de colocar un signo de puntuación de	-Separatas de ejercicios -Lapiceros	45 minutos para la resolución de ejercicios			

		<p>ligadas a la puntuación y ortografía, y los corrige al realizar una nueva escritura de su párrafo.</p>	<p>comentarios realizados por la especialista. El objetivo de esta actividad es que, a partir de estos comentarios, los estudiantes reescriban sus párrafos elaborados en la evaluación; deben centrarse en corregir los errores de puntuación enseñados en la clase previa. Sin embargo, también deben hacer las correcciones sobre acentuación, y mayúsculas y minúsculas.</p>	<p>acuerdo a la función que cumple.</p> <p>Rehace el texto a partir de las correcciones hechas.</p>			
--	--	---	--	---	--	--	--

SESION DE INTERVENCIÓN 3

I.- DATOS GENERALES

Nombre : -----
Alumno : Grupo experimental del programa
Edad : ----- **Fecha** : 23/ 09/ 2017
Horario : 12:00- 14:00 (solo una sesión de 45 minutos) **Curso** : Comunicación Académica
Especialista : Fiorella Bravo

II.- DESARROLLO DE LA SESIÓN

AREA / SUBAREA	COMPONENTE/ PROCESO	CAPACIDADES	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	MATERIALES	TIEMPO	NIVELES DE LOGRO		
							L	P	NL
Escritura/Composición de textos	Textualización-Revisión		Se empleó Kahoot, una aplicación en línea que permite la creación de cuestionarios de evaluación. Se	-Distingue una oración de una frase.	-Celulares, laptops o tablets	10 minutos			

		<p>-Evidencia capacidad para distinguir oraciones de frases.</p> <p>- Comprenden los conceptos básicos sobre la oración y los emplea para redactar textos.</p>	<p>elaboraron diversas preguntas que medían el conocimiento de los alumnos sobre la oración. Ellos debían trabajar en grupo para responder a las preguntas en un tiempo determinado. De esta manera, de una forma dinámica, los alumnos podían recuperar y activar conocimientos previos.</p> <p>A partir de la información recuperada, se realiza un repaso de la teoría de oración. Los estudiantes se juntan en grupos de tres para redactar un párrafo a partir de la información de una infografía sobre nutrición. Durante su redacción, toman en cuenta la teoría de oraciones.</p>	<p>-Reconoce los conceptos básicos sobre la oración.</p> <p>-Redacta un texto empleando oraciones con verbo principal.</p> <p>-Revisa el texto redactado según los criterios establecidos de construcción oracional.</p>	<p>- Hojas de papel</p> <p>-Lapiceros</p>	35 minutos	
--	--	--	--	--	---	------------	--

SESION DE INTERVENCIÓN 4

I.- DATOS GENERALES

Nombre : -----

Alumno : Grupo experimental del programa

Edad : -----

Fecha : 30/ 09/ 2017

Horario : 12:00- 14:00

Curso : Comunicación Académica

Especialista : Fiorella Bravo

II.- DESARROLLO DE LA SESIÓN

AREA / SUBAREA	COMPONENTE/ PROCESO	CAPACIDADES	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	MATERIALES	TIEMPO	NIVELES DE LOGRO		
							L	P	NL
Escritura/Lé xico- ortográfico	Ruta ortográfica/ ortografía categórica	-Reconoce los casos en los que es necesario	Se realizó la explicación teórica de los temas vinculados a la dimensión sintaxis: uso de gerundio, concordancia	-Reconoce la necesidad de colocar un signo de	-Separatas de ejercicios -Lapiceros	15 minutos para la			

		colocar un signo de puntuación.	nominal y verbal ,y queísmo y dequeísmo.	puntuación de acuerdo a la función que cumple.		resolución de ejercicios			
Escritura/ Léxico- ortográfico	Ruta ortográfica/ ortografía categórica/	Reconoce los diferentes usos de coma, punto y coma, y dos puntos.		Conoce los signos de puntuación.	-Plumones -Pizarra	5 minutos por grupo (20 minutos para la actividad)			
Escritura/ Léxico- ortográfico	Ruta ortográfica/ ortografía categórica/	Emplea adecuadamente los signos de puntuación.	Los estudiantes redactan un párrafo en el que empleen adecuadamente los signos de puntuación que acaban de aprender.	Utiliza adecuadamente los signos de puntuación en su redacción.	-Hojas Bond -Lapiceros	55 minutos			

SESION DE INTERVENCIÓN 5

I.- DATOS GENERALES

Nombre : -----

Alumno : Grupo experimental del programa

Edad : -----

Fecha : 07/ 10/ 2017

Horario : 12:00- 14:00

Curso : Comunicación Académica

Especialista : Fiorella Bravo

II.- DESARROLLO DE LA SESIÓN

AREA / SUBAREA	COMPONENTE/ PROCESO	CAPACIDADES	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	MATERIALES	TIEMPO	NIVELES DE LOGRO		
							L	P	NL
Escritura/Lé xico- ortográfico	Ruta ortográfica/ ortografía categórica	-Reconoce los casos en los que es necesario	Se reparte un material práctico (ficha 1) que contiene diversos ejercicios sobre los distintos tipos de signos de	-Reconoce la necesidad de colocar un signo de	-Separatas de ejercicios -Lapiceros	15 minutos para la			

		colocar un signo de puntuación.	puntuación. Los estudiantes, distribuidos en cinco grupos de 3, resuelven el material.	puntuación de acuerdo a la función que cumple.		resolución de ejercicios			
Escritura/ Léxico- ortográfico	Ruta ortográfica/ ortografía categórica/	Reconoce los diferentes usos de coma, punto y coma, y dos puntos.	Exposición en grupos sobre los principales usos de los signos de puntuación. En los mismos grupos en los que resolvieron los ejercicios, los estudiantes deben realizar exposiciones breves en las que resuman la teoría del signo que se les haya asignado y que han podido identificar a través de los ejercicios. Asimismo, deben complementar su exposición con ejemplos ilustrativos. En todo momento, el profesor retroalimenta el trabajo grupal.	Conoce los signos de puntuación.	-Plumones -Pizarra	5 minutos por grupo (20 minutos para la actividad)			
		Emplea adecuadamente los signos de puntuación.	Los estudiantes redactan un párrafo en el que empleen adecuadamente los signos de puntuación que acaban de aprender.	Utiliza adecuadamente los signos de puntuación en su redacción.	-Hojas Bond -Lapiceros				

SESION DE INTERVENCIÓN 6

I.- DATOS GENERALES

Nombre : -----

Alumno : Grupo experimental del programa

Edad : -----

Fecha : 28/ 10/ 2017

Horario : 12:00- 14:00

Curso : Comunicación Académica

Especialista : Fiorella Bravo

II.- DESARROLLO DE LA SESIÓN

AREA / SUBAREA	COMPONENTE/ PROCESO	CAPACIDADES	ACTIVIDADES	INDICADORES DE LOGRO	MATERIALES	TIEMPO	NIVELES DE LOGRO		
							L	P	NL
Escritura/ composición	Planificación/ Redacción/ Revisión	Reconoce la necesidad de planificar un	La especialista inicia la sesión realizando una explicación sobre la importancia de la		-Hojas Bond -Lapiceros	45 minutos			

		<p>texto a partir de una plantilla.</p> <p>Le da un orden al contenido.</p> <p>Establece los criterios de revisión.</p> <p>Establece relaciones entre la idea principal y secundarias según el tipo de texto.</p> <p>Rehace el texto a partir de las correcciones hechas.</p>	<p>planificación en el proceso de producción escrita.</p> <p>Se dedicó un tiempo de esta sesión para que los estudiantes elaboren una redacción y, luego, a partir de los comentarios realizados por la especialista, tenían que reescribir y presentar un producto final.</p>	<p>Planifica y produce un texto a partir de una plantilla</p> <p>Establece criterios para la revisión.</p> <p>Establece los requisitos que deben cumplirse entre la idea principal y las ideas secundarias en un texto explicativo.</p> <p>Rehace el texto elaborado a partir de las observaciones realizadas por el docente.</p>					
--	--	---	--	---	--	--	--	--	--