



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Aprendizaje basado en problemas en las habilidades comunicativas
escritas en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú,
Lima-Centro, 2018

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Br. Yvonne Yaninna Villaflor Campana (ORCID: 0000-0001-8008-7940)

ASESORA:

Dra. Luzmila Lourdes Garro Aburto (ORCID: 0000-0002-9453-9810)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

Lima – Perú

2019

Dedicatoria

Se lo dedico a mi familia, en especial a mi hija Andrea y mi bebé en camino por el apoyo que me brindan en cada paso que doy y son mi mayor motivación.

Agradecimiento

Agradezco plenamente a Dios y mi familia por confiar en mí en este largo proceso académico y profesional, también a mis asesores que me guiaron en esta investigación y a mis compañeros de maestría, quienes formaron parte de esta etapa satisfactoria.

Página del Jurado

Declaratoria de Autenticidad

v

Declaración de Autoría

Yo, Yvonne Yaninna Villafior Campana, estudiante de la Escuela de Posgrado, Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado "Aprendizaje Basado en Problemas en las habilidades comunicativas escritas en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú, Lima-Centro, 2018" presentada, en folios para la obtención del grado académico de Maestra en Docencia Universitaria es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 22 de diciembre del 2018



Yvonne Yaninna Villafior Campana

DNI: 4038520

v

Presentación

Señores integrantes del jurado,

Ostento que mi tesis denominada “Aprendizaje Basado en Problemas en las habilidades comunicativas escritas en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú, Lima-Centro, 2018” cuyo objetivo es determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018, cumple de esta forma el Reglamento de grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, para obtener el Grado Académico de Maestra en Docencia Universitaria.

La investigación está constituida por siete capítulos y un apéndice. El primer capítulo incluye introducción, trabajos previos, las teorías relacionadas al tema, el problema, los objetivos y la hipótesis. El segundo capítulo está conformado por el Marco metodológico que incluye las variables, la metodología empleada, y aspectos éticos. El tercer capítulo se presenta los resultados obtenidos. En el capítulo cuarto se incluye la discusión de resultados. En el quinto capítulo se presentan las conclusiones. En el sexto capítulo se plantean las recomendaciones y en el último capítulo, se muestran las referencias bibliográficas, donde se especifican las fuentes de información utilizadas para la investigación.

Por la que espero cumplir con los requerimientos de aprobación señalados en las normas de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

La autora

ÍNDICE

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	ix
Abstract	x
I. Introducción	1
1.1. Realidad problemática	2
1.2. Trabajos previos	4
1.3. Teorías relacionadas al tema	10
1.4. Formulación del problema	25
1.5. Justificación del estudio	26
1.6. Hipótesis	27
1.7. Objetivos	28
II. Método	29
2.1. Diseño de investigación	30
2.2. Operacionalización de las variables	32
2.3. Población y muestra	34
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	35
2.5. Métodos de análisis de datos	38

2.6. Aspectos éticos	40
III. Resultados	41
IV. Discusión	50
V. Conclusiones	59
VI. Recomendaciones	62
VII. Referencias	64
VIII. Anexos	68

Resumen

La enseñanza en educación superior ha evolucionado con el objetivo de formar profesionales competentes. El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia didáctica que permite mejorar las diferentes habilidades; entre estas, la escritura. La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro, 2018.

Sobre la metodología, el enfoque es cuantitativo, diseño experimental y nivel de estudio explicativo. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento prueba de desarrollo aplicada a 33 estudiantes del turno noche de dicha universidad a través de un pre test y post test.

Por último, los resultados mostraron que, según el pre test; 94% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, 6% en proceso y 0% nivel logrado. Posteriormente, al aplicar el ABP, el post test muestra que 48.50% de estudiantes se encuentran en el nivel inicial, 48.50% en proceso y 3% alcanza el nivel logrado. Por ende, se concluyó que la aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estos estudiantes.

Palabras clave: ABP, habilidades, escritura, plan de redacción, aprendizaje, estrategia didáctica

Abstract

Teaching in higher education has evolved with the aim of training competent professionals. Problem Based Learning is a didactic strategy that allows different skills to be improved; among these, writing. The objective of the present investigation was to determine the influence of PBL on the level of communicative skills written in students of cycle I of the Technological University of Peru at Lima-Centro, 2018.

On the methodology, the approach is quantitative, experimental design and level of explanatory study. The technique used was the survey and the development test instrument applied to 33 night shift students of said university through a pre-test and post-test.

Finally, the results showed that, according to the pretest; 94% of students are in an initial level, 6% in process and 0% level achieved. Later, when applying the ABP, the post test shows that 48.50% of students are in the initial level, 48.50% in the process and 3% reach the level achieved. Therefore, it was concluded that the application of PBL influences the level of communicative skills written in these students.

Keywords: ABP, skills, writing, writing plan, learning, didactic strategy

I. Introducción

1.1. Realidad problemática

En estos últimos tiempos, la resolución de problemas ha sido una necesidad constante en la educación superior tomando en cuenta que la destreza para solucionar problemas es necesaria, pues forma parte del desarrollo de competencias en el estudiante universitario. A nivel mundial, la necesidad de lograr aprendizajes significativos a través de la constancia, la comprensión de contenidos, el análisis y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo han determinado que las estrategias de enseñanza-aprendizaje tengan como objetivos principales la obtención de resultados significativos en el proceso de la educación superior.

A nivel de Latinoamérica, la forma tradicional de enseñanza también ha evolucionado ya que las universidades están en constante cambio e investigación sobre dichas estrategias con el fin de desarrollar competencias profesionales a partir del perfil del estudiante. La problemática radica, justamente, en las habilidades comunicativas de los alumnos, en especial la verbal (escrita) ya que carecen de un nivel adecuado de desarrollo tomando en cuenta el contexto universitario en el que se encuentran y las exigencias del mercado profesional; pues el incremento en el uso de las tecnologías ha fomentado el inadecuado manejo de las mismas a partir de información explícita para la elaboración de mensajes escritos y orales sin previo análisis ni síntesis por parte de los estudiantes.

El Aprendizaje Basado en Problemas (Problem. Based Learning, PBL) es un método de enseñanza-aprendizaje que busca integrar nuevos conocimientos en base a una situación problemática como punto de partida (Barrows, 1996) siendo el autor uno de sus pioneros quien explica su inicio a partir de una situación controversial, provocadora e interesante vinculada a la realidad con el objetivo de incitar a los participantes a reconocer e indagar los aspectos que estén involucrados con dicho problema. A partir de ello, los alumnos asumen un trabajo colaborativo (equipos) y aplican diferentes habilidades desde la indagación de información, selección de la misma y comunicación interpersonal.

En el Perú, este método de aprendizaje ha sido utilizado desde el 2001 para los cursos de Química General de las especialidades de Ciencias e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú bajo una modalidad híbrida, donde los

estudiantes partían de un caso y generaban una discusión sobre las propuestas de resolución ante la interrogante de la casuística planteada. Luego, los equipos llegaban a un consenso y planteaban resultados siendo el docente el que determinaba la validez de los mismos. Este tipo de enseñanza permitía alcanzar los objetivos del sílabo en base a dicho curso, asumiendo una intervención constante y activa de los alumnos universitarios.

A partir del mismo, algunas universidades han tomado dicho antecedente para mejorar e implementar sus métodos de enseñanza desde el aprendizaje por competencias, este es el caso de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede central que desde el 2014 ha puesto en marcha la implementación de dicho método en los cursos de redacción y comprensión de textos dirigidos a los alumnos del primer ciclo y obteniendo resultados de mejora en el desarrollo de habilidades desde la escritura y la oralidad; pues según uno de los últimos reportes de la Oficina de Evaluación de la UTP, el nivel de aprobados y desaprobados en los cursos de Redacción durante el ciclo académico 2018 I fue de 52% y 34% respectivamente. Esto tomando en cuenta que la competencia comunicativa escrita es un problema que se manifiesta en los estudiantes, sobre todo, del primer año de estudios (I y II ciclo), pues las deficiencias se centran en la coherencia y cohesión al momento de elaborar textos académicos acorde a su nivel de estudios. A su vez, dicha situación implica una serie de dificultades para los docentes del curso, ya que los sílabos indican contenidos basados en la construcción de textos formales; no obstante, el bajo nivel de rendimiento en dicha competencia, obliga que los maestros retrocedan en el ejercicio y explicación de aspectos más gramaticales y normativa antes de plantear intenciones comunicativas y tipos de textos formales.

El método del ABP aún está en proceso y se espera que los resultados mejoren el nivel de estas habilidades comunicativas escritas para afrontar los posteriores cursos de especialidad en base al perfil del egresado. Respecto a las deficiencias en el conocimiento del problema se puede mencionar que no todas las universidades impulsan el desarrollo de dicho método de aprendizaje, o bien se mantienen las tradicionales u otras se encuentran en cambios. Según, el ex rector de la Universidad de Piura Antonio Mabres (2000) la mayor dificultad es el bajo nivel –académico, pues la mayoría de los docentes se muestran desmotivados y

capacitados a nivel didáctico, lo que justifica la escasa exigencia hacia el estudiante y esto se refleja; por ejemplo, en la dificultad para insertarse en el mercado laboral al culminar la formación universitaria.

Ante lo expuesto, se busca determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018; así el estudio en mención es relevante porque plantea a los docentes universitarios una forma de potenciar las habilidades escritas de los estudiantes en el desarrollo de cursos a partir de una metodología activa, la forma de aplicarse, sus ventajas, limitaciones y resultados. A partir de ello, la investigación plantea la siguiente interrogante: ¿De qué manera el ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?

1.2. Trabajos previos

Antecedentes internacionales

El presente trabajo de investigación incluye algunos antecedentes, entre ellos se menciona a Rodríguez (2017) en su tesis denominada *Aplicación del ABP en alumnos universitarios de Ingeniería del Riego y de la Construcción* de la Universidad de Sevilla en España para obtener el grado de doctor en Educación y cuyo objetivo general es determinar la existencia de diferencias de aprendizaje entre estudiantes quienes participaron en el ABP y los que no aplicaron dicha estrategia didáctica pertenecientes a las carreras profesionales de Ingeniería del Riego y Construcciones. En relación a la metodología, la investigación es enfoque cuantitativo, tipo aplicada, transversal, nivel experimental, diseño cuasi experimental, análisis estadístico paramétricos, pues se utiliza la prueba T de Student con el fin de establecer comparaciones entre los grupos experimentales y de control. También se aplica la ANOVA con el objetivo de medir los resultados sobre el rendimiento académico de los cuatro grupos seleccionados para el estudio en mención. El resultado más importante es que, sobre los estudiantes de Construcciones, del grupo donde se aplica el método tradicional, el 58 % supera la prueba de control y 42% no superan la misma a diferencia del otro grupo donde se

aplica el ABP, el 73% superan la prueba de control y solo el 27 % tiene efecto contrario. En el caso de estudiantes de Ingeniería del Riego, el grupo donde se realiza el método tradicional el 59 % supera la prueba de control y el 41 % no la supera. En cambio, del grupo donde se aplica el ABP el 82% la supera a diferencia del 18% que presenta dificultad. Por tanto, la conclusión más relevante es que el ABP es un método didáctico exitoso para Construcciones e Ingeniería del Riego tomando en cuenta que existen diferencias significativas en los aprendizajes entre alumnos que han participado, en contraste, de aquellos donde no se aplicó.

Otra de las investigaciones menciona a Rosales y Gómez (2015) en su artículo titulado *Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina* y cuya finalidad es comparar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos de la carrera de Medicina en el curso Bioquímica Clínica en la Universidad Noreste en México. Respecto al método es diseño cuasi experimental, prospectivo y longitudinal, pues se constituyeron dos grupos: uno experimental donde se aplica la estrategia del ABP y el de control de se aplica la guía de lectura crítica. El estudio incluye un total de 42 estudiantes del tercer semestre quienes pertenecen a la carrera de Medicina y que cursaron la materia de Bioquímica clínica en el semestre 2013-I de dicha casa de estudios superiores. Sobre los resultados más importantes señalan que existe una diferencia significativa ($p = 0.0001$) entre ambos grupos (medición intragrupo). No obstante, en el posmedición entre ambos conjuntos de estudiantes no se presenta diferencia alguna. Esto concluye que ambas estrategias de enseñanza-aprendizaje (ABP y guías de lectura crítica) contribuyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de Bioquímica Clínica de la carrera de Medicina.

Otro de los antecedentes es de Mancheno (2013) a partir de su investigación titulada *Aplicación del ABP como método de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior de la Universidad Regional Autónoma de los Andes de Ecuador* para obtener el grado de maestría en Docencia Universitaria. La finalidad general es proponer una guía didáctica para el desarrollo del ABP en el curso de Marketing en el ITSB de la ciudad de Ambato. Respecto a la metodología es enfoque cuantitativo, nivel experimental, la población está conformada por todo el personal administrativo, profesores y alumnos que pertenecen a la carrera profesional de

Mercadotecnia del ITSB de la ciudad de Ambato en Ecuador. Sobre los resultados más importantes es que el 45% de los docentes indica que, en algunas ocasiones, utilizan casos para el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje y el 39% nunca. Por su parte, el 75% señala que si aplicara el ABP mejoraría la comprensión de los estudiantes. Por lo tanto, la aplicación de la metodología del ABP implica que el docente se transforme en un orientador, tutor o facilitador en el proceso de desarrollar las estrategias de aprendizaje e investigación necesarias que permita, al estudiante, solucionar problemas o demandas en su contexto social y laboral. Finalmente, la utilidad de la tesis citada es que refuerza la hipótesis de la investigación en curso, ya que el ABP constituye una estrategia didáctica que implica el cambio del rol del docente tradicional y busca el desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes universitarios.

Por último, la investigación de Jofré y Contreras (2013) titulada *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en alumnos del Primer año de la Carrera de Educación Diferencial en Chile* y cuya finalidad es realizar talleres dirigidos a los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial tomando en cuenta el método del ABP. En relación a la metodología es de enfoque cuantitativo, nivel experimental, diseño cuasi experimental y la población está constituida por 10 grupos conformados por 11 estudiantes cada uno. Así también, se aplica el cuestionario como instrumento y la técnica de observación a partir de la evaluación del trabajo a ejecutar. Sobre los resultados indican que los alumnos lograron un nivel de desempeño tomando en cuenta los objetivos del trabajo proyecto en torno a calificaciones finales ponderadas ($ME=6.2$, $DS=0.44$), las que demuestran el desarrollo eficiente del ABP. Esto se refleja considerando los resultados por tipo de evaluación de la siguiente manera: en la redacción del informe final el 70% de los alumnos presenta una calificación mayor o igual a 6.0, sin embargo, el 30% restante se ubica con calificaciones entre 5.8 y 5.9. Así también, en las exposiciones finales, el 80% de los estudiantes obtiene calificaciones mayores o iguales a 6.0 y el 20% restante se ubica entre el 5.1 y 5.9.

A partir de los resultados, se concluye que el método del ABP tiene como finalidad desarrollar competencias en los estudiantes de pregrado a partir de habilidades comunicativas y profesionales relacionadas con la eficacia al momento de

solucionar problemas. Por ende, la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial propone un plan de trabajo con el objetivo que se aplique en los alumnos de primer año en cursos generales y, luego en asignaturas de especialidad, asimismo, permite que el docente asuma un rol activo y facilitador en base a las etapas de pensamiento crítico, intercambio de ideas y trabajo colaborativo.

Antecedentes nacionales

En relación a las investigaciones nacionales, Ponte (2018) realiza el estudio titulado *Ejecución del ABP y su incidencia en el aprendizaje de Aptitud Matemática e Introducción a la Estadística en los alumnos del Centro Preuniversitario Autónoma del Perú, 2017* cuya finalidad es determinar la influencia de la estrategia de enseñanza ABP en el aprendizaje del curso de Matemática e Introducción a la Estadística en dichos estudiantes. La metodología es enfoque cuantitativo, nivel experimental, diseño cuasi experimental, tipo aplicada y con una población conformada por 60 alumnos de este centro de estudios. La muestra es la misma cantidad dividida en dos grupos: el denominado grupo control constituido por 30 estudiantes y del grupo experimental la misma cifra. En relación a la técnica aplicada es la encuesta a partir de la prueba de desarrollo como instrumento de ejecución. Respecto a los resultados, se muestra que el 70% del grupo experimental, en el postest, alcanzó el nivel "logrado" con una diferencia de 0.346 superior al nivel de significación teórica de 0.05 en el pretest. De esta manera la conclusión más relevante es que la aplicación del ABP incide en el nivel de aprendizaje de Aptitud Matemática e Introducción a la Estadística en los alumnos de la Pre-Universidad Autónoma del Perú en el 2017.

Miranda (2018) en su trabajo de investigación denominado *Ejecución del ABP en la redacción de textos argumentativos en alumnos de la Universidad Nacional de Tumbes* tiene como finalidad aplicar el ABP para mejorar la redacción de textos argumentativos en universitarios de pregrado de esta casa de estudios superiores. Sobre la metodología es de enfoque cuantitativo, nivel experimental, diseño cuasi experimental, tipo aplicada y con una muestra de 75 alumnos de primer ciclo de la Universidad Nacional de Tumbes donde los 32 ingresantes de la Escuela de Contabilidad conformaron el grupo experimental y los 43 ingresantes de la Escuela de Administración, como grupo de control. Para la aplicación se

evalúa a través de una prueba de desarrollo de producción textual y, al comparar la diferencia entre los dos grupos se aplicó la metodología. Los resultados, a través de la post-prueba, muestran que el grupo experimental mejoró su redacción en este tipo de textos con un 28% en relación a su rendimiento inicial, y en 23 % por ciento sobre el grupo de control. De esta manera, la conclusión más importante indica que el ABP es un método adecuado que desarrolla la capacidad de habilidades escritas a partir de textos argumentativos. Por lo tanto, la importancia del estudio se basa en reforzar la hipótesis de la investigación en curso sobre la efectividad del ABP en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas en este tipo de estudiantes de pregrado.

Álvarez y Corzo (2017) realizan la tesis titulada *Las tecnologías en el Aprendizaje Basado en Problemas a partir del desarrollo de habilidades comunicativas de alumnos del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira – 2015* realizada en la Universidad Privada Norbert Wiener para obtener el grado de magister en Informática Educativa y cuya finalidad es determinar si el ABP desarrolla las habilidades comunicativas en este tipo de alumnos del nivel media de dicha institución educativa. Sobre la metodología es de enfoque cuantitativo, tipo aplicada, nivel experimental y diseño cuasi experimental con una población de 983 alumnos y una muestra de 64 conformados por un grupo experimental con 25 alumnos y un grupo control con 39. Respecto al resultado más importante es que la calificación del grupo 1 (experimental) en el postest es de 72,6884 y para el grupo 2 control fue de 52,9654, lo que significa que el promedio de calificaciones del grupo experimental fue más que el grupo de control tomando en cuenta la aplicación del método ABP relacionada con las TIC. Esto permitió optimizar aspectos vinculados con la habilidad comunicativa, sobre todo en las dimensiones sociolingüísticas, textuales discursivas y estratégica – pragmática. Por lo tanto, se concluye que la ejecución de las tecnologías en este método didáctico permite el desarrollo de las habilidades comunicativas en los educandos de dicho centro educativo; no obstante, la dimensión gramatical fue donde no se evidenció mejora en el experimento.

Finalmente, Rosario (2016) en su tesis denominada *ABP y comprensión lectora en alumnos del I Ciclo- 2015 de la Facultad de Educación de la UNMSM* para obtener el grado académico de magíster en Educación. La finalidad del estudio es determinar la eficacia y eficiencia del ABP en el campo de la educación. En relación a la metodología el nivel es experimental, diseño es cuasi experimental, tipo aplicada, enfoque cuantitativo. La población está constituida por 58 alumnos formados de la siguiente manera: 29 de un salón correspondiente al primer ciclo de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos denominado grupo experimental y el otro grupo también de 29 estudiantes llamado grupo control. Los resultados más importantes muestran que las primeras calificaciones, de ambos grupos, en comprensión de textos son bajas y regulares. Sin embargo, después de ejecutar el método ABP al grupo experimental, se obtuvieron resultados significativos en la comprensión de textos a diferencia del grupo control que aplicaron una forma de enseñanza tradicional. A través de la prueba realizada en el curso de Comunicación oral y escrita, se observa que, en el grupo experimental un solo alumno consiguió una calificación de 13 y el resto de los estudiantes más de 14. Por ello, se concluye que el ABP mejora el nivel de comprensión de textos en los alumnos universitarios del primer ciclo-2015 de la Facultad de Educación de la UNMSM.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas constituye un método de enseñanza-aprendizaje que se aplica hace más de cuarenta años en la docencia universitaria, pues intenta desplazar la metodología tradicional basada en una comunicación vertical donde el docente es la única fuente válida de conocimientos y responsable de transferir conocimientos y los alumnos receptores pasivos de los mismos. De acuerdo a Barrell, (1999) “el ABP se ejecuta a partir de elementos pedagógicos cuyo objetivo es optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje como el colaborativo y activo, retroalimentación, solución de problemas del mundo, reales, etc.” (p.178). Ante esto, la estrategia ABP abarca un problema que se constituye como un desafío para los estudiantes y que genera motivación y relevancia para el aprendizaje.

Según Rivera (2012), el Aprendizaje Basado en Problemas es un método activo que se utiliza en varios centros de estudios superior como en las escuelas de básica. Dicho modelo adapta el estudio como herramienta imprescindible; por ello los alumnos construyen sus propios conocimientos por medio de la indagación de información para el análisis de problemas y sus alternativas de solución convirtiéndolos en un reto para ellos (p.4). Por su parte, Neville (2009) señala que el ABP ha sido inicialmente utilizado en la enseñanza de la medicina por lo que “dicha metodología se aplica, de preferencia, en pequeños grupos que trabajan sobre un problema concreto real y con la ayuda de un docente tutor” (p.56). El problema en estudio se presenta en determinadas circunstancias que deben ser analizadas y explicadas por el equipo de trabajo basándose en fundamentos claves como la discusión y retroalimentación en conjuntos y la indagación de fuentes de información que complementen la situación mostrada.

Así también, García, Pedraz y Antón (2007) en su artículo *Aprendizaje basado en Problemas: una alternativa al método tradicional* señala sobre el método ABP lo siguiente:

Una metodología que permite adecuarse a las variantes, promover el pensamiento crítico, metacognición, labor colaborativa y cooperativa, pues el alumno se vuelve protagonista de su propio aprendizaje a través de materiales y recursos educativos. Dicha estrategia convierte al estudiante en un actor elíptico, que convierte la información en aprendizaje y lo internaliza a partir de alternativas de solución y conclusiones. (p. 81)

Por su parte Bermúdez (2012) señala que el Aprendizaje Basado en Problemas se califica como una forma didáctica de enseñanza-aprendizaje que genera escenarios problemáticos y las estrategias para enfrentarlos permiten a los estudiantes realizar acciones para construir su propio conocimiento de manera ordenada y cuyo aprendizaje es activo participativo logrando, de esta manera, la realización y promoción de capacidades en la formación profesional (p.23). Según el autor, el ABP es una estrategia que se remonta a partir de la necesidad del individuo de solucionar sus propios problemas o dificultades y que sustenta en el estilo de aprendizaje basado en el ensayo-error. Por tanto, Dueñas (2001) citado en Bermúdez (2012) plantea que el ABP es “una orientación de carácter pedagógico multimetodológico y multididáctico”, puesto que está direccionado a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.24).

A partir de las definiciones, se puede deducir que el Aprendizaje Basado en Problemas constituye un método de aprendizaje auto dirigido y activo donde el problema planteado conducirá a integrar informaciones procedentes de distintas áreas de conocimiento y tomando en cuenta aspectos básicos como el intercambio de ideas y la búsqueda de fuentes relacionadas al problema. Además, los docentes no tienen como objetivo medir la capacidad de memoria; sino tienen como finalidad evaluar de manera constante la relevancia del trabajo e incidir en la obtención de destrezas de evaluación y mejorar el proceso de aprendizaje.

Ventajas y características del Aprendizaje Basado en Problemas

De acuerdo a Bermúdez (2012) indica que el ABP presenta ventajas sobre la didáctica docente, así como en el rendimiento de los estudiantes:

Pensamiento crítico

Análisis y resolución de problemas reales

Uso de fuentes de información

Trabajo colaborativo

Capacidad de tolerancia

Habilidades de comunicación verbal y escrita

Habilidades intelectuales convertidas en aprendizajes significativos (p.25).

Estas se ven reflejas en características que desarrollan competencias profesionales a partir del trabajo consensuado y promoviendo el aprendizaje activo participativo.



Figura 1. Características del Aprendizaje Basado en Problemas

Fuente: Bermúdez (2012, p.25).

Estrategias del Aprendizaje Basado en Problemas

Bermúdez (2012) señala que en el desarrollo del ABP se requiere tres momentos básicos e importantes:

Primero: Generación del caso problema

Denominada situación problemática que servirá para encaminar la realización de las sesiones de aprendizaje, este sirve como generador o motivador por parte del equipo, y eso impulsa a continuar con el proceso. En este momento los casos son anecdóticos y que deben ser planteados tomando en cuenta el nivel de los estudiantes.

En un nivel inicial, el problema deberá ser planteado tomando en cuenta mantener la atención del alumno, posteriormente en otro nivel, el caso se deberá relacionar con situaciones reales que capten la atención del estudiante. Por último, en un tercer nivel avanzado se presentan casos prácticos, los cuales se utilice ciertos términos profesionales o del ámbito de su carrera, así como retos de investigación para la toma de decisión por parte del estudiante (p.39).

Partes de un caso problema

El autor en mención plantea que un caso problema constituye de cuatro elementos bien definidos: Identificación e introducción del caso: consiste en identificar el caso, plantear un título atractivo y dos párrafos promedio que indiquen y describan la situación problemática con varias respuestas posibles, además se toma en cuenta que dichos párrafos deberán realizarse según el nivel de los estudiantes.

Contenido y desarrollo de la situación problemática: en el planteamiento se redactan los objetivos del caso en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusión: constituye la última sección del caso propiamente dicho, en el que se describe de qué manera se enfrentó el problema. De esta forma, el estudiante compara sus propuestas y percibe la situación como resuelta como parte de su experiencia y el cumplimiento de los objetivos.

Objetivos del caso: se establecen las finalidades del caso a resolver, esto permite que el facilitador y el alumno verifique el logro de los mismos y la necesidad de reforzar algún aspecto de la estrategia (p.40).

Segundo: Sesiones del ABP

Constituye el momento donde desarrollamos la aplicación del caso. La elección de la cantidad de sesiones para la resolución de un problema depende de los objetivos planteados en el momento inicial. Bermúdez (2012) recomienda que no sea menor a dos sesiones ni mayor de cinco, a excepción que el caso sea muy complejo y que plantee más de un objetivo. Tomando en cuenta ello, se describe en tres sesiones, la propuesta del autor, a partir de las siguientes características:

Primera sesión: Se inicia con la presentación de los miembros del equipo de trabajo y que se constituyan pequeños grupos ya que las relaciones cercanas entre el docente-facilitador y los estudiantes genera mejores resultados por el nivel de confianza y motivación esperadas. Luego, se distribuye los roles o funciones a partir de cargos como líder, secretarios y apuntadores, detallando las tareas de cada integrante. Posteriormente, se entrega y se da lectura a la sección de presentación del caso en detalle.

Asimismo, los estudiantes buscan en las fuentes de información hechos que enriquezcan el desarrollo del caso, también la aclaración de palabras clave o pendientes de búsqueda, así como las causas del problema analizado. En ese momento, los estudiantes deben seleccionar las situaciones relevantes que se desprenden de los hechos listados en el problema. Se recomienda que sean planteados a manera de preguntas y escribirlas en la pizarra para que sean evaluadas por los demás alumnos (pp.50-51).

A partir de ellas, se priorizan todas estas situaciones en un esquema inicial. En dicha etapa el docente debe guiar estos pasos con el fin de cumplir el objetivo planteado. Esto se logra produciendo preguntas que proyecten mayor interés hacia algunos de los cuestionamientos planteados. Posteriormente, las situaciones problemáticas aceptadas por equipos se colocarán en la pizarra en ubicación de cinco columnas. Ejemplo 1

Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Problema 5

Después de seleccionar los problemas se inicia el proceso propiamente dicho, donde el participante plantea las posibles respuestas a las preguntas utilizando los conocimientos previos, siendo un momento diverso, pues cada uno posee experiencias y conocimientos diferentes. Dichos planteamientos deben ser socializados en la pizarra y explicado por cada líder de equipo (p.53). Ejemplo 2

Problema 1	Problema 2	Problema 3	Problema 4	Problema 5
Explicación 1	Explicación 1	Explicación 1	Explicación 1	Explicación 1
Explicación 2	Explicación 2	Explicación 2	Explicación 2	Explicación 2
Explicación N	Explicación N	Explicación N	Explicación N	Explicación N

El autor indica que la sesión culmina con la retroalimentación grupal y personal. El docente-facilitador conversa con los estudiantes sobre su desempeño a partir de fortalezas y debilidades. A partir del mismo, se plantea un trabajo de extensión como la elaboración de un organizador gráfico sobre las respuestas más importantes.

Segunda sesión: se inicia con una nueva distribución de roles a los estudiantes y se recuerda las preguntas importantes, así como la medular y las respuestas o hipótesis más relevantes. Los equipos se encargan de exponer sus organizadores con sus planteamientos y los demás participantes comentan sobre lo presentado. El docente consigna en su hoja de bitácora de desempeño o rúbrica de evaluación el desempeño calidad de intervención de cada estudiante durante la construcción del conocimiento. Después de la explicación, se evalúa la hipótesis inicial y se realizan las correcciones pertinentes. Sobre todos estos conocimientos

e información se van redactando en una bitácora o cuaderno de anotaciones como parte del proceso.

Tercera sesión: Los estudiantes presentan las referencias de fuentes utilizadas en el proceso de desarrollo, luego se coloca en la pizarra la nueva pregunta integradora grupal y la hipótesis alternativa. Posteriormente, los equipos salen a explicar sus resultados a partir de un cuadro final de desarrollo y se entrega una hoja con las conclusiones del caso y se procede a verificar el cumplimiento de objetivos con los estudiantes (pp.58-59).

Tercero:

La evaluación: En este último momento se permite que el estudiante y el docente-facilitador verifiquen de manera más objetivo el cumplimiento de objetivos y cuyos instrumentos de cotejo permiten la interrelación entre el que dirige la sesión y los participantes. Un ejemplo es el uso de rúbricas ya que nos acerca a la realidad tomando en cuenta el punto inicial al definir las competencias que se quieren desarrollar a partir de los siguientes aspectos:

Calidad de aporte

Contribución al trabajo colaborativo

Elaboración del organizador gráfico

Metodología

Calidad de referencias de fuentes informativas

El autor indica que los estudiantes deben tener conocimiento claro de los aspectos a evaluar por el docente desde el principio, para que así puedan desarrollar estrategias propias para lograrlas con el fin de que logren las competencias. Así también, se sugiere que al final de la sesión se debe retroalimentar entre los miembros de los equipos de trabajo. La retroalimentación tiene diferentes métodos para su aplicación, se puede plantear las interrogantes “¿Qué se hizo bien hoy?”, “¿Qué pudimos hacer mejor?”. Esto permite establecer intenciones positivas al momento de la evaluación y genera que los estudiantes se vuelvan más participativos y críticos con los planteamientos. Finalmente, la

coevaluación implica solicitar a los participantes evaluarse y que califiquen a sus propios compañeros intentando que los resultados reflejen su esfuerzo y actitud positiva hacia la resolución de casos (p.63).

Teorías educativas sobre el Aprendizaje Basado en Problemas

El ABP parte de la teoría educativa de Dewey y la solución de casos, pues a partir de Correa y Rúa (2009) dicha teoría parte del modelo biológico de crecimiento y en el método de la investigación científica. Esto porque el proceso cognitivo logra que los saberes previos constituyan las bases del crecimiento, por tanto, este último ayuda a solucionar conflictos. Dicho proceso mental se genera a partir de situaciones problemáticas, que ocasionan incertidumbres al inicio (p.101). Luego, se plantea la intelectualización del obstáculo, que se ha observado, para cambiarlo en un problema que debe solucionarse.

El siguiente paso es el planteamiento de explicaciones posibles o hipótesis, a partir del mismo se elaboran razonamientos de una idea principal, para ello se utiliza las herramientas personales y sociales como los saberes previos acopiados en la familia, el colegio, los medios de comunicación, la comunidad. Por último, es la demostración en base a experiencias, en ese momento se ratifica un hecho o situación que sería la solución más viable.

Ante esto, Dewey (1916) citado por Correa y Rúa (2009) propone que el pensamiento reflexivo es la base del proceso educativo, porque en su aplicación se asegura el progreso de la práctica que afianza el desarrollo del individuo, donde el pensamiento es el soporte de la experiencia educativa (p.102). A partir de lo explicado, el Aprendizaje Basado en Problemas busca generar en los educandos la motivación interior para la elaboración de sus saberes previos tomando en cuenta que se parte de un problema importante e interesante que el alumno desee analizar.

Habilidades comunicativas

Respecto a las habilidades comunicativas se asume que formar parte de una sociedad toma en cuenta el comunicarse de manera eficaz con sus pares; es decir saber comunicar el qué se quiere decir, lograr consensos y que sean beneficiosas para ambas partes; pues en la medida que se desarrolle dicha habilidad se podrá

interrelacionar de forma constructiva, pacífica, democrática e incluyente. En este caso, se entiende como la destreza de una persona en poder elaborar, transmitir y retroalimentar mensajes a través de un adecuado manejo de códigos verbales y no verbales a partir de sus saberes o experiencias previas (Fernández, 2006, p.32). Según, Cassany (2009) define a las habilidades comunicativas como el “qué se quiere hacer, definir cuál es la intención y, partir de ello, determinar qué tipo de códigos utilizar” (p.14). También, manifiesta que aprender a escribir; por ejemplo, es viable si está destinado a cumplir objetivos que la oralidad no pueda lograr en el proceso comunicativo. Por lo tanto, escribir implica aprender, hacer uso de las palabras con el fin de cumplir una intención comunicativa dentro de un contexto o situación (p. 17).

Las habilidades comunicativas pueden definirse en torno a la incidencia que realice sobre el destinatario y; por lo tanto, al cambio que se desarrolle en su contexto. De acuerdo a O’Connor y Seymour (1999) dichas habilidades están determinadas por las capacidades de ejecutar determinadas acciones comunicativas para influir en los individuos, ya que la comunicación es un circuito donde el individuo incide en otros y de forma alterna. Por su parte, Fernández (2006) propone las habilidades comunicativas relacionadas con la expresión verbal no verbal. En el caso de la habilidad de expresión verbal intervienen: la claridad del lenguaje, fluidez verbal, originalidad, argumentación, síntesis, análisis, conocimiento; y en el caso del no verbal incluyen: contacto visual, gestos, ademanes, escucha atenta, percepción y coherencia de estados de ánimo (p.46).

Así también, Monsalve, Franco, Betancur y Ramírez (2009) en su artículo denominado *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva* plantean la siguiente definición sobre habilidades comunicativas:

La competencia que posee un individuo para transmitir o expresar sus pensamientos, sentimientos, opiniones, deseos y necesidades a través del lenguaje lingüístico, como herramienta principal, así como la capacidad de decodificación y asimilación del mensaje a través de dichos códigos. (p.193)

Las autoras explican que el lenguaje es una capacidad social que aporta a desarrollar la estructura cognitiva de la persona y, por tanto, incide en la comunicación como resultado de la socialización del individuo. De ahí la explicación

que la comunicación sea innata al ser humano y que sin ella no podríamos vivir. Además, la habilidad comunicativa como acto complejo incluye una serie de procesos de carácter lingüístico y sociolingüístico, que atribuye a la persona para construir y comprender diversos mensajes en torno a diferentes situaciones y contextos según su grado de complejidad (p.194).

En tanto, la habilidad de la escritura está vinculada con la construcción del texto que parte de una intención u objetivo comunicativo. Esta implica el dominio del alfabeto y demás signos que caractericen la materia prima de los mensajes a través de este tipo de código. Al igual que la lectura, constituye una construcción social ya que, a lo largo de la historia, se han ido perfeccionando las diversas tecnologías de la escritura y que cada grupo social ha ido adaptando en base a sus necesidades (Cassany, 2009, p. 23).

A partir del mismo, se puede deducir que las habilidades comunicativas consideran al proceso comunicativo como parte fundamental de la persona, ya que requiere de relacionarse y ello incluye retroalimentar de forma constante con sus pares. Por ello, es calificada como parte fundamental e innata del individuo y, más aún, en los estudiantes como parte de su desarrollo integral humano y profesional.

Habilidades comunicativas escritas

El término escritura muestra diversos análisis realizadas por autores en relación a una definición exacta. De acuerdo a Fons (2004) la escritura es un conjunto de signos utilizado para que el lenguaje oral sea reproducido conformado por grafías, signos de puntuación, tildación y uso de mayúsculas y minúsculas. Por otra parte, Crisman (2016) señala que la lengua escrita es la denominación para las producciones a través de la escritura; por lo tanto, escribir como acción implica un proceso donde se brinda un significado al mensaje conformado por grafías con sentido (p.25). Según Ramos (2003) citado por Crisman (2016) plantea que la escritura es mucho más que representar palabras, sino textos asumiendo la verdadera función que es comunicar un mensaje a través de la palabra escrita. Esto coincide con Correig (2000) citado también por el autor, quien señala que escribir es construir un texto con significado e intencionalidad (p.25).

Por lo tanto, las definiciones anteriores muestran a la escritura como la actividad no solo de representación de grafemas, monemas y grafías, sino a un sistema lingüístico que produce mensajes a partir de características internas como la intencionalidad comunicativa y el significado de dicha construcción. A dicha interpretación se resalta el aporte de Ramos (2003) citado por Crisman (2016) quien refiere que la escritura tiene un rol comunicativo y que se refleja a través de la elaboración de textos. Esto se observa en la realización de los planes de clases respecto al curso de redacción, pues los estudiantes al momento de iniciar su planificación determinan el tipo de texto a escribir en base a su objetivo o intención comunicativa hacia los lectores, tomando en cuenta que el proceso de redacción implica conocer lo que se quiere comunicar a través de la palabra escrita.

Teorías cognitivas y su relación con las habilidades comunicativas escritas

De acuerdo a Crisman (2016) las propuestas anteriormente mencionadas, están relacionadas con el enfoque cognitivo renovado, el autor cita a Marinkovich (2002) quien indica que la escritura al ser un proceso no solo fisiológico, sino se incluyen otros factores como la memorización, la interrelación del autor con el propio texto y con el contexto o situación comunicativa. Dicho enfoque se basa en los anteriores estudios como el enfoque expresivo y el enfoque cognitivo (p.25). Además, el autor menciona a los tres enfoques que comprenden las habilidades comunicativas escritas y se presentan de la siguiente manera:

Enfoque expresivo; cuyo centro de interés es el texto como producto final del proceso de escritura y de creación. Así también, se cita a Elbow (1973) como defensor de dicho enfoque, quien señala que este se basa en procesos de enseñanza metodológicos más que en un modelo teórico.

Enfoque cognitivo; los estudios respecto a los procesos cognitivos como parte de la composición escrita surgen en Estados Unidos a finales de los años 70 e inicios de los 80, en el campo de la psicología cognitiva y cuyo defensor es Emig (1971) quien afirma que la escritura es un sistema de contenidos global y que asume a la revisión como parte del proceso. Posteriormente, en 1980 el modelo del proceso de Flower y Hayes plantea los pasos que asume un individuo al momento de producir un texto. Dicha teoría nace de la necesidad de mejorar los bajos niveles

de redacción de los estudiantes escolares y hasta universitarios a partir de la conducta del escritor competente. Por lo tanto, el modelo ha servido, durante muchos años, para la implementación de programas de enseñanza y mejora del proceso de producción de textos en los alumnos. La limitación de dicha teoría es que no incluye la incidencia de los factores sociales en dicho proceso (p.26).

El contexto o situación comunicativa (tomando en cuenta la intención del autor al momento de escribir el texto, a quién estará dirigido, a través de qué medio, cuándo debemos culminarlo, cuál es el tema y el nivel del habla que se debe utilizar en la redacción).

Memoria a largo plazo; (implica los conocimientos previos del autor a partir de las experiencias sociales, familiares, educativas y personales. A partir del tema, la mente se relaciona con todo lo que se conoce y sabe sobre el asunto del futuro texto. No obstante, esto no es suficiente ya que a partir del mismo se acude a la búsqueda de otras fuentes que complementen y profundicen la información que ya se maneja para enriquecer el proceso de redacción y los contenidos del texto.

Enfoque cognitivo renovado; se centra en la interacción del autor con el texto que produce a partir de procesos de composición, la profundización de los procesos y subprocesos internos en la construcción del texto escrito y su aprendizaje a partir de la planificación, la textualización y la revisión. El autor cita a Mata (1997) y Fons (2004) como defensores del mismo (p. 26).

Dimensiones de habilidades comunicativas escritas

A partir del modelo cognitivo, existen tres subprocesos en la construcción del texto escrito: la planificación, la redacción y la revisión. Según sus autores iniciales (Flower y Hayes, 1980) estos surgen a partir de la situación comunicativa y la memoria a largo plazo que inciden en su aplicación y experimentación por parte del escritor. Primero, la situación comunicativa muestra las causas y motivaciones que llevan al escritor a plasmar sus ideas y, segundo, la memoria a largo plazo que contribuye en información previa, conocida por parte del autor sobre el tema, el lector o tipo de público y la estructura del tipo de texto que busca construir (p.28).

Ante esto, Correig (2000) citado en Crisman (2016) coincide con los autores que estos dos factores influyen en los subprocesos de la construcción de un texto escrito, además manifiesta que permiten una mayor interacción entre el escritor con su producción textual, por lo tanto, se sigue los postulados del enfoque cognitivo renovado. Tomando en cuenta el modelo inicial de Flower y Hayes (1980) citados en Crisman (2016), las etapas o subprocesos comprendidas, a partir del enfoque cognitivo renovado, son las siguientes:

Primero: La etapa de planificación

El autor del texto parte de objetivos y de su intencionalidad como el tipo de texto, el tema, la delimitación del tema, la concepción de ideas y su ordenación. Se toma en cuenta a partir de la representación mental, compleja y esquemática en torno a lo que se desea escribir. Este denominado subproceso implica tres acciones que el escritor asume:

Generar. - En este caso referido a la selección del tema (de qué tratará el texto, búsqueda de fuentes, fundamentos, el tipo de texto, estructura).

Organizar. - Clasificar y esquematizar los datos generados de la memoria a largo plazo y los nuevos a partir de las fuentes.

Formular los objetivos. - Establecer los propósitos de la producción (convencer, informar, emocionar, entretener, etc.); así como su método de trabajo (p.26).

Segundo: La etapa de textualización

Dicho subproceso implica el desarrollo y la estructuración de las ideas a partir del tipo de texto generado. Esto implica la redacción del mismo tomando en cuenta características de fondo y forma, esto con el objetivo de que las unidades lingüísticas presenten un orden. Dicha etapa se centra en niveles morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y textual-discursivo a partir de la coherencia y cohesión textual de sus recursos. Este subproceso tiene como propósito convertir la planificación textual en una unidad lingüística coherente y cohesiva, asumiendo la normativa, gramática y la pragmática. El autor debe plantear las siguientes actividades:

El desarrollo del esquema de ideas

La transferencia de ideas a oraciones

La elaboración de párrafos

De acuerdo a Beaugrande y Dressler (1997) citados en Crisman (2016) señalan los criterios fundamentales al momento de redactar un texto (criterios de textualidad):

Coherencia: se materializa en la claridad del mensaje a partir de las interrelaciones entre ideas donde se establecen jerarquías entre las ideas principales, secundarias y terciarias, al mismo tiempo que las mismas se subordinan a una idea general o central.

Cohesión: se establece la unión o conexión de ideas a partir de recursos de cohesión textual como signos de puntuación, conectores lógicos y referentes. Esto se refleja también las reformulaciones o asociaciones en relación al tema.

Intencionalidad: relacionada directamente con los objetivos que motivan al escritor a producir un texto y la acción que quiere sugerir. A partir del mismo, se constituyen los tipos de textos, según la intencionalidad autor, como expositivos, argumentativos, instructivos, narrativos y dialógicos.

Informatividad: considerada a partir de la transmisión de información importante e interesante para el lector tomando en cuenta la actitud del mismo y lo atribuye como conocimientos nuevos.

Situacionalidad: relacionada con la pertinencia del texto tomando en cuenta los componentes que asumen la situación y el contexto de emisión y de transmisión del mensaje. Esto incluye que las ideas están vinculadas con el tema, la intencionalidad del autor y los saberes previos del lector.

Aceptabilidad: vinculada a la informatividad, pues se refiere a la pertinencia que le atribuye el lector asumiendo ideas importantes y que contribuyan con el tema planteado.

Intertextualidad: considerada a partir de la vinculación del texto con otras producciones similares y coherentes al objetivo o intencionalidad del autor (p. 27).

Tercero: La etapa de revisión

Esta última etapa, se caracteriza por la autoevaluación, coevaluación y evaluación del texto escrito a partir de los criterios anteriormente expuestos, pues a partir de esta se pueden modificar aspectos del texto que no asuman coherencia y coherencia, ya sea lingüístico, objetivos del autor, aquí se compara el escrito realizado con la intención comunicativa.

Cabe resaltar en la presente investigación, que dichas etapas no se manifiestan de forma autónoma, sino se interrelacionan de manera que, el autor va articulando estos subprocesos en la construcción de textos. Así también, las diversas investigaciones han señalado que estas se incluyen unas dentro de otras y que dependen de numerosos aspectos como el tipo de texto, el contexto, el tipo de público al cual se dirige, etc. Por ejemplo, en un texto argumentativo, la etapa de planificación incluye la contextualización del tema controversial, por tanto, en la búsqueda bibliográfica y la lluvia de ideas se puede ir revisando la jerarquía de las mismas y nuevas ideas, según se vaya avanzando en el planteamiento de argumentos que defenderán la tesis del autor.

Esta acción será permanente durante la elaboración del texto, ya que la revisión puede alertar a tiempo que la selección de algunas ideas no ayudará en el proceso de fundamentación. Sobre la fase de evaluación se realizan algunas preguntas como ¿Las oraciones terciarias y secundarias guardan relación con la idea principal?, ¿los contenidos de los párrafos se relacionan con el tema planteado? (p. 28).

1.4. Formulación del problema

Problema General:

¿De qué manera el ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?

Problema Específico 1:

¿De qué manera el ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?

Problema Específico 2:

¿De qué manera el ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?

Problema Específico 3:

¿De qué manera el ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?

1.5. Justificación del estudio

Justificación teórica

El trabajo se justifica en razón de determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018, por ello se busca contribuir en aspectos teóricos en el campo de la Educación sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje como el Aprendizaje Basado en Problemas. Así también, el estudio permite conocer las dificultades y limitaciones que presentan tanto los estudiantes universitarios ingresantes, así como las instituciones de educación superior en la búsqueda de mejorar las habilidades comunicativas escritas. Por lo tanto, la profundización que se realiza en la presente investigación brinda conocimientos de una metodología a partir de su aplicación.

Justificación práctica

Desde el ámbito de la práctica, el tema de investigación permite mejorar las estrategias didácticas a partir de resultados que busquen mejorar la redacción de textos en este tipo de estudiantes universitarios. Además, el experimento tiene como finalidad elevar el nivel de aprobación y logro de la competencia escrita en el primer ciclo de estudios de alumnos de la UTP a partir de una metodología activo-participativa que involucre a docentes y estudiantes de esta universidad. Esto se debe concretar en la capacitación hacia los profesores en relación a la ejecución del ABP en las aulas y no solo en cursos de redacción, sino que sirva de estímulo a desarrollarla en otras materias con el fin de desarrollar competencias personales y profesionales.

Justificación metodológica

En la justificación metodológica, se aplican técnicas e instrumentos que tienen como características la validez y confiabilidad, puesto que son evaluados por expertos en la materia, quienes revisan la manipulación adecuada de las variables y la manera idónea para la interpretación de los resultados obtenidos. Se emplea la encuesta a través de una prueba de desarrollo tomando en cuenta que es el instrumento más pertinente para medir los indicadores de logro en el proceso de

redacción. Además, dicha investigación sirve como motivación y punto de partida a futuros investigadores en la profundización del estudio.

1.6. Hipótesis

Hipótesis general:

La aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 1:

La aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 2:

La aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 3:

La aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Objetivo específico 1:

Determinar la influencia del ABP en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Objetivo específico 2:

Determinar la influencia del ABP en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Objetivo específico 3:

Determinar la influencia del ABP en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

II. Método

2.1. Diseño de investigación

Enfoque:

Según su naturaleza

El estudio en curso es enfoque cuantitativo. Según Bernal (2012) este tipo de enfoque está determinado por la comprobación y recojo de los aspectos particulares de las situaciones de análisis (problema de investigación) y conocimientos vinculados al tema analizado (p.33). Además, Fernández y Baptista (2014) indican que este tipo de enfoque utiliza la recopilación de datos con el fin de comprobar hipótesis, por medio de un proceso sistemático (p.48).

En consecuencia, el estudio en mención se vale de datos cuantitativos para conseguir toda la información necesaria sobre los resultados iniciales y finales de las pruebas de desarrollo que los estudiantes universitarios realizan antes y después de la aplicación de la estrategia del ABP.

Nivel de investigación

El nivel es explicativo, de acuerdo Soto (2015) su finalidad es explicar el porqué del origen de un efecto y requiere la variable independiente (causa) y dependiente (efecto) (p.58). Por lo tanto, se deduce que la presente investigación se ubica en dicho nivel, ya que tiene como finalidad determinar la influencia de la variable independiente (Aprendizaje Basado en Problemas) y la dependiente (habilidades comunicativas escritas)

Diseño de investigación

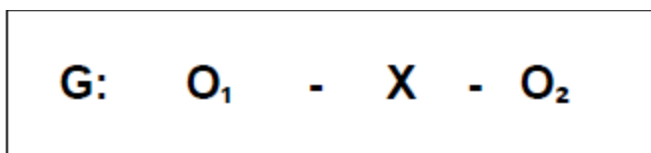
La investigación en curso se ubica como diseño experimental sobre el mismo Arias (2012) indica que este tipo de investigación somete, a condiciones determinadas, a un grupo de sujetos con el fin de observar y analizar sus efectos o consecuencias que permitan establecer nuevos conocimientos. Esta se diferencia por la

modificación de las variables que el investigador aplica en el estudio experimental (p.34).

Ante lo mencionado, en la presente investigación se someterá a un grupo de estudiantes universitarios a partir de un método didáctico específico con el fin de observar sus efectos en el nivel de habilidades comunicativas escritas (variable dependiente).

El sub diseño es pre experimental, ya que constituye una prueba o ensayo. De acuerdo a Arias (2012) señala que el diseño pre experimental es un paso previo al experimento completo y que implica una aplicación pretest y posttest con un solo grupo (p.35).

Esquema:



Nomenclatura de los diseños pre experimentales

O1: pretest o medición inicial

X: estímulo o tratamiento

O2: posttest o medición final

Tipo de Investigación:

Según la finalidad

El tipo de investigación es aplicada, pues la finalidad es brindar solución a circunstancias concretas y reconocibles. Esta es conocida como investigación práctica o empírica y se diferencia por mejorar una situación o fenómeno a partir de los conocimientos obtenidos (Murillo, 2014, p.159). A partir de dicha explicación, la investigación en curso busca desarrollar de mejor forma el proceso de redacción a nivel universitario a partir de estrategias didácticas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Operacionalización de las variables

Variable: Habilidades Comunicativas Escritas

Definición conceptual

Las habilidades comunicativas escritas son mucho más que representar palabras, pues su verdadera función es comunicar un mensaje a través de la palabra escrita con la finalidad de construir un texto con significado e intencionalidad (Crisman, 2016).

Definición operacional

La variable habilidades comunicativas escritas se operacionalizó en tres dimensiones: planificación, textualización y revisión. La primera consta de cinco preguntas, la segunda de 10 y la tercera de 5 interrogantes que son evaluadas a través de una prueba de desarrollo.

Tabla 1

Operacionalización de la variable: Habilidades Comunicativas Escritas

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles y Rango
Etapa de planificación	Tema	Plantea el tema, a partir del caso comentado en clase. Determina el tipo de texto adecuado en base al tema.	Ordinal	Logrado (16-20)
	Tipo de texto	Plantea el objetivo del texto a partir de la controversia.		En proceso (11-15)
	Objetivo del autor	Selecciona fuentes de información relacionadas al tema y objetivo. Esquematiza las ideas en base a la estructura del texto.		Básico (0-10)
	Uso de fuentes de información			
Etapa de textualización	Esquema de redacción			
	Superestructura	Aplica estrategias a partir del tipo de texto. Jerarquiza las ideas tomando en cuenta las partes del texto argumentativo.		
	Jerarquía de ideas	Aborda el tema de manera directa y precisa. Presenta las ideas del esquema y desarrolla ejemplos, definiciones y aclaraciones.		
	Pertinencia de información	Es claro y entendible en el planteamiento de ideas. Presenta recursos de cohesión textual (referentes y conectores).		
	Solidez de información	Presenta oraciones gramaticalmente correctas y con sentido lógico. Utiliza un lenguaje formal, preciso y variado.		
	Coherencia textual	Muestra un buen uso de la puntuación que facilita la comprensión del texto. Muestra un buen uso de tildación, grafías y mayúsculas.		
	Cohesión textual			
	Adecuación gramatical			
	Propiedad léxica			
	Normativa			
Etapa de revisión	Presentación de ideas	Relaciona la información presentada con el tema del texto. Elabora un texto respetando los párrafos correspondientes (introducción, desarrollo y cierre).		
	Estructura	Presenta oraciones correctamente formadas y sentido completo.		
	Coherencia textual	Presenta párrafos correctamente unidos y sentidos completos. Aplica la normativa de manera apropiada.		
	Cohesión textual			
	Normativa			

2.3. Población y muestra

Población

Bernal (2010) indica que la población es el grupo de elementos estudiados e implicados en el análisis respectivo; tomando en cuenta ello, se señala la finalidad de la investigación y no características de espacio o ubicación, así como otros aspectos al interior de la misma (p.160). Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2014) asumen que es el grupo de elementos que coinciden tomando en cuenta aspectos específicos (p.253). En la presente investigación la población es finita, esto de acuerdo a Arias (2012) consiste en el conjunto de objetos o individuos cuya cantidad total es conocida (p.82).

A partir de lo expuesto, la población de esta investigación comprende aproximadamente 322 alumnos universitarios del primer ciclo de pregrado pertenecientes a la sede central de la Universidad Tecnológica del Perú de niveles socioeconómicos B y C. Estos ingresantes, actualmente, cursan cátedras transversales como matemáticas, investigación básica y redacción. Además, son jóvenes con obstáculos para la atención y métodos de estudio, tomando en cuenta su cercanía con el cierre de etapa escolar. No obstante, presentan actitudes positivas y dinamismo por iniciar una vida universitaria exitosa. Además, la mayoría gusta del deporte, la tecnología, redes sociales y conocer nuevas experiencias. Dicha población se determinó, tomando en cuenta la experiencia docente universitaria actual, ya que se dicta la cátedra de Comprensión y Redacción de Textos a dichos estudiantes en el presente ciclo académico.

Muestra

Bernal (2010) señala que la muestra consiste en la parte seleccionada de la población. Para ello, se requiere información para el análisis y la respectiva medición de las variables. Además, respecto al tamaño de la muestra se debe asumir criterios estadísticos como los métodos de muestreo. También, este se basa en el tipo de investigación a ejecutarse, asimismo de las hipótesis y del diseño de investigación del tema en cuestión (pp.161-162).

La muestra está constituida por una sección de 37 estudiantes del turno noche del primer ciclo de pregrado correspondientes al curso de Comprensión y Redacción de Textos I de la sede central de la Universidad Tecnológica del Perú durante el 2018. Cabe indicar que, durante el proceso, se retiraron 4 estudiantes del correspondiente grupo, teniendo como muestra total 33 alumnos. Tipo de muestreo: No probabilístico. De acuerdo a Hernández, et al. (2010) la muestra no probabilística o dirigida es un subgrupo de la población elegida a partir de las características del estudio. (p. 176).

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) la técnica de encuesta tipo prueba es una de las más utilizadas en investigaciones cuantitativas y basada en un cuestionario compuesto por preguntas o ítems con el objetivo de obtener información importante correspondiente a la muestra de estudio en el proceso de investigación (p.194).

El instrumento aplicado es la prueba de desarrollo conformado por preguntas abiertas que buscan generar actividades de redacción de textos a partir de las etapas del proceso de redacción explicadas anteriormente. Por ello, al inicio de la investigación se aplica una prueba de entrada (pre test) al grupo solicitando el desarrollo de las siguientes actividades: planteamiento del tema, selección de fuentes, esquema de redacción, textualización del mismo y la revisión de los mismos. Posteriormente, se inicia el proceso de Aprendizaje Basado en Problemas en 15 sesiones durante un mes, enfatizando en la investigación, comprensión lectora y redacción durante dos horas académicas por cada sesión.

Al término del total de sesiones de aprendizaje, se evalúa por medio de la prueba de salida (post test) al grupo experimental tomando en cuenta los mismos criterios de evaluación que la prueba inicial. Por lo tanto, se puede medir el nivel de habilidades comunicativas escritas, luego de aplicado el ABP, en los estudiantes de primer ciclo correspondiente al semestre 2018 III de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede central de Lima.

Validez

La validez se origina por el grado o nivel en que el instrumento incorpora, en su mayoría, las características de las variables a ser medidas y describe el objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.195). En consecuencia, dicho instrumento es aprobado por especialistas en la materia a nivel temático y metodológico sobre el estudio en curso, esto a través de una prueba de desarrollo que servirá como instrumento de evaluación. Los autores señalan que la validez está determinada por tres formas de evidencia:

Primero: Evidencia vinculada con el contenido (relacionada con el grado de dominio que presenta el contenido de un instrumento, por lo que el experto se encargará de determinar si el mismo muestra todos los ítems del dominio de las categorías analizadas).

Segundo: Evidencia vinculada con el criterio (referida a la validez que presenta un instrumento comparándola con algún criterio externo).

Tercero: Evidencia relacionada con el constructo (relacionada con el grado en que una medida se vincula con otra de forma sólida y se ubica dentro de las bases teóricas. El experto puede establecer dicha relación e interpretar los objetivos del instrumento de medición) (p. 347).

Tabla 2

Validez del instrumento

Validador	Resultado
Mgtr. Milagritos Rodríguez	Aplicable
Mgtr. Alicia Tello	Aplicable
Mgtr. Anshela Vargas	Aplicable

Soto (2015, p.72).

Tomando en cuenta lo explicado, la determinación de validez del instrumento en el presente estudio aplica la técnica de juicio de expertos a partir del certificado de validez de contenido del instrumento de cada variable (Anexo 5). Así también para obtener la valoración de especialistas, en el presente documento, se diseña un cuadro con escalas cualitativas con los siguientes juicios de valor: pertinencia (SÌ-NO), relevancia (SÌ-NO) y claridad (SÌ-NO). Por último, el presente certificado de validez de contenido presenta un espacio para que los especialistas redacten sus recomendaciones u observaciones con la finalidad de mejorar el desarrollo del estudio. (Anexo 4-Tabla de validez de expertos)

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se mide a través de herramientas de consistencia. Esta incluye la exactitud de la medición. De acuerdo a León y Garrido (2000) la confiabilidad está relacionada con el grado de coherencia a partir del cual se miden las variables de estudio (p.85). En tanto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostienen que la confiabilidad de un instrumento se determina al grado en su aplicación al mismo objeto de estudio produce resultados similares o iguales (p. 346).

Tomando en cuenta las características del instrumento, la confiabilidad se mide a través del Método Richardson, el cual mide los ítems dicotómicos del instrumento. Los resultados se analizan según la siguiente tabla:

Tabla 3

Baremos de confiabilidad

<i>Indica</i>	<i>Confiabilidad</i>
-1 a 0	No es confiable
0.01 a 0.49	Baja confiabilidad
0.5 a 0.75	Moderada confiabilidad
0.76 a 0.89	Fuerte confiabilidad
0.90 a 1	Alta confiabilidad
1	Perfecta confiabilidad

Naupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2013, p.217).

Para el cálculo del Kuder Richardson se aplica la fórmula:

$$r_{20} = \left(\frac{K}{K-1} \right) \left(\frac{\sigma^2 - \sum pq}{\sigma^2} \right)$$

Donde:

K = Número de ítems del instrumento

p= Porcentaje de personas que responde correctamente cada ítem.

q= Porcentaje de personas que responde incorrectamente cada ítem.

σ^2 = Varianza total del instrumento

Tabla 4

Análisis de fiabilidad

KR-20	N de elementos
,727	20

En la tabla superior se puede observar la prueba de KR-20 del análisis de confiabilidad para instrumentos dicotómicos y en la muestra se obtiene un nivel aprobatorio de fiabilidad, siendo mayor a 0,7.

2.5. Métodos de análisis de datos

Tomando en cuenta el diseño se recolectan los datos y luego se construyen tablas y gráficos. Hernández, Fernández y Baptista (2014), al instante de obtener y recopilar los resultados se dirigen a una matriz, posteriormente se procesa en un programa computacional. A partir de lo descrito, el presente estudio de enfoque cuantitativo se propone el uso del software estadístico IBM SPSS Statistics versión 21 español, este avala los resultados conseguidos de manera objetiva, puesto que incluye el análisis descriptivo e inferencial.

Además, la contrastación de hipótesis está sujeta a través de la prueba de normalidad por medio de la prueba de Shapiro Wilk, en relación a los resultados y el valor de significancia. Luego, la prueba de Wilcoxon verifica la validez de las hipótesis planteadas en estudios no paramétricos.

Tabla 5

Pruebas de normalidad

Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.
Total_Pre	,923	33	,022
Planificacion_Pre	,911	33	,010
Textualizacion_Pre	,868	33	,001
Revision_Pre	,890	33	,003
Total_Post	,936	33	,051
Planificacion_Post	,777	33	,000
Textualizacion_Post	,898	33	,005
Revision_Post	,873	33	,001

Se observa en la tabla anterior, la prueba de normalidad aplicada a la muestra, al ser una cantidad menor a 50 sujetos, se ejecutó la prueba de Shapiro Wilk. La gran mayoría de escalas y dimensiones presentan un coeficiente menor a 0,05. Por ende, la distribución de la muestra no es normal y se ejecutarán Pruebas no-paramétricas.

2.6. Aspectos éticos

El estudio en curso asume normas éticas pertenecientes a la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. Estas están relacionadas con la población y su labor profesional para el desarrollo de la misma, ya que consolidan el desarrollo completo y competitivo de los futuros magísteres. Cabe recordar que la presente investigación plantea como objetivo determinar el efecto del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Además, dicho estudio enfatiza en la importancia de medir el nivel de habilidades comunicativas escritas a partir de aplicar una estrategia didáctica que permite el desarrollo de aprendizajes significativos en el contexto universitario. La investigación, se basa en antecedentes del estudio, así como teorías debidamente citadas y relacionadas con el problema seleccionado. En consecuencia, el deber ético del magíster en Docencia Universitaria radica en las competencias profesionales que son necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje en jóvenes estudiantes, así como la promoción de valores y cultura investigativa.

Para finalizar, en el campo de la ética y deontología profesional, el estudio en curso, destaca la honestidad y el respeto por la propiedad intelectual, esto se comprueba en el cumplimiento de todos los requisitos en el desarrollo de las teorías y otros contenidos tomando en cuenta la normativa APA y las referencias de autores mencionados en la presente investigación.

III. Resultados

3.1 Análisis Descriptivo

Tabla 6

Distribución de niveles de la variable Habilidades comunicativas escritas del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Habilidades comunicativas escritas	Pretest	En inicio	31	94%
		En proceso	2	6%
		Logrado	0	0%
	Posttest	En inicio	16	48.50%
		En proceso	16	48.50%
		Logrado	1	3%

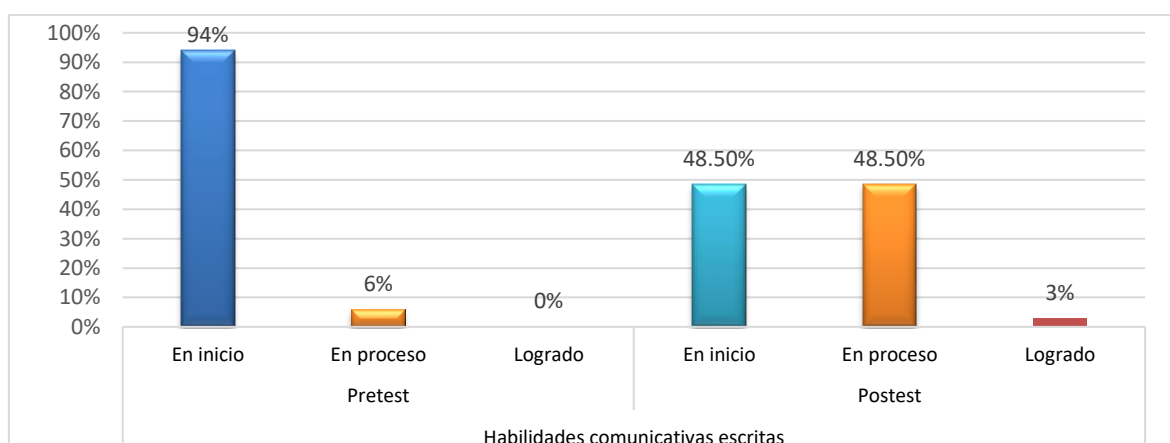


Figura 2. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la variable Habilidades comunicativas escritas

Interpretación

En la tabla 6 y figura 2 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP en las habilidades comunicativas escritas de los alumnos del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 94% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 6% en proceso y 0% nivel logrado. Según el post test muestra que el 48.50% de los educandos se encuentran en el nivel inicial, el 48.50% en proceso y el 3% alcanza el nivel logrado.

Tabla 7

Distribución de niveles de la dimensión Planificación del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Planificación	Pretest	En inicio	7	21%
		En proceso	21	64%
		Logrado	5	15%
	Posttest	En inicio	3	9%
		En proceso	16	49%
		Logrado	14	42%

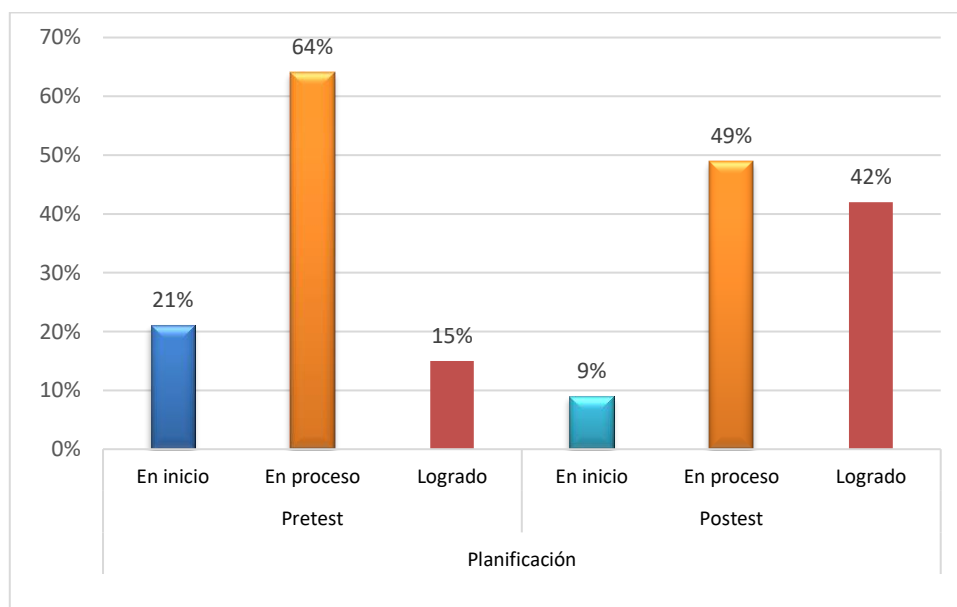


Figura 3. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la dimensión Planificación

En la tabla 7 y figura 3 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP sobre la dimensión Planificación de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 21% de alumnos se encuentran en un nivel inicial, el 64% en proceso y 15% en nivel logrado. Según el post test muestra que el 9% de los educandos se ubican en nivel inicial, el 49% en proceso y el 42% alcanza el nivel logrado.

Tabla 8

Distribución de niveles de la dimensión Textualización del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Textualización	Pretest	En inicio	7	97%
		En proceso	21	3%
		Logrado	5	0%
	Posttest	En inicio	3	64%
		En proceso	16	36%
		Logrado	14	0%

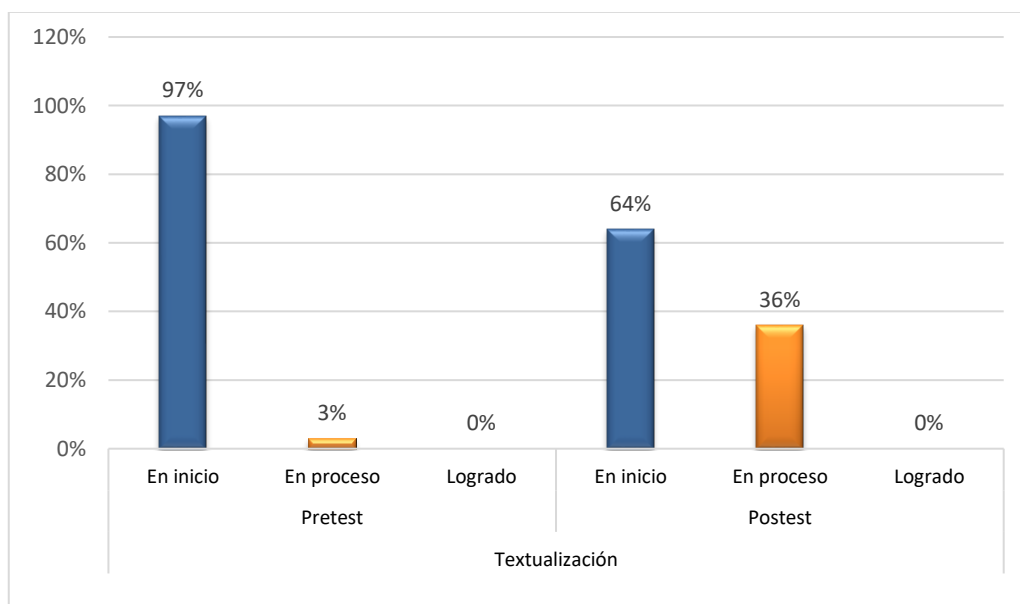


Figura 4. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la dimensión Textualización

En la tabla 8 y figura 4 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP sobre la dimensión Textualización de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 97% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 3% en proceso y 0% nivel logrado. Según el post test muestra que el 64% de los educandos se encuentran en el nivel inicial, el 36% en proceso y de igual forma el 0% el nivel esperado.

Tabla 9

Distribución de niveles de la dimensión Revisión del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Revisión	Pretest	En inicio	28	85%
		En proceso	5	15%
		Logrado		0%
	Posttest	En inicio	6	18%
		En proceso	17	52%
		Logrado	10	30%

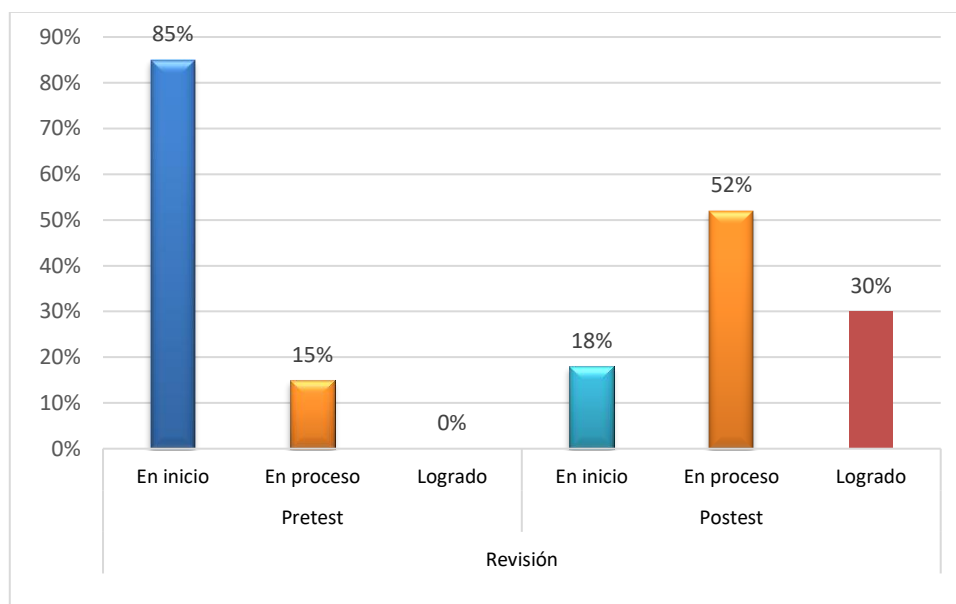


Figura 5. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la dimensión Revisión

En la tabla 9 y figura 5 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP sobre la dimensión Revisión de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 85% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 15% en proceso y 0% nivel logrado. Según el post test muestra que el 18% de los educandos se ubican en el nivel inicial, el 52% en proceso y el 30% el nivel logrado.

Análisis Inferencial (Contrastación de hipótesis)

Hipótesis general de la investigación

H₁: La aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 10

Prueba de Wilcoxon sobre el ABP y habilidades comunicativas escritas

Estadísticos de prueba ^a	
	Total_Post - Total_Pre
Z	-3,889 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Como se observa en la tabla, se encontró un valor de significancia menor a 0,05; por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP y después de ella. Ante ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general que refiere: La aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 1

H₁: La aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 11

Prueba de Wilcoxon para la dimensión Planificación

Estadísticos de prueba^a

	Planificaciòn_Post	-
	Planificaciòn_Pre	
Z	-2,729 ^b	
Sig. asintótica (bilateral)	,006	

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la presente tabla se verifica la hipótesis específica mediante la prueba de Wilcoxon, para una muestra de 33 sujetos, la cual considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Planificación y después de ella. Entonces, se asume como válida la primera hipótesis específica que refiere: La aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018

Hipótesis específica 2

H₁: La aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 12

Prueba de Wilcoxon para la dimensión Textualización

Estadísticos de prueba^a

	Textualización_Post	-
	Textualización_Pre	
Z	-1,097 ^b	
Sig. asintótica (bilateral)	,273	

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la presente tabla se verifica la hipótesis específica mediante la prueba de Wilcoxon, para una muestra de 33 sujetos, la cual considera un valor de significancia mayor a 0,05, por lo que se acepta que no existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Textualización y después de ella. Por lo tanto, no se acepta la segunda hipótesis específica que refiere: La aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 3

H₁: La aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 13

Prueba de Wilcoxon para la dimensión Revisión

Estadísticos de prueba^a

	Revisión_Post – Revisión_Pre
Z	-4,430 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la presente tabla se verifica la hipótesis específica mediante la prueba de Wilcoxon, para una muestra de 33 sujetos, la cual considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Revisión y después de ella. Por lo tanto, se acepta la tercera hipótesis específica que refiere: La aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

IV. Discusión

En el presente capítulo se examina y discute sobre los resultados de la investigación encaminados a determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. A continuación, se recuerdan las siguientes hipótesis:

La hipótesis general refiere que la aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,000); por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP y después de ella. Por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general.

Sobre el resultado, Jofré y Contreras (2013) en su investigación titulada *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en alumnos del Primer año de la Carrera de Educación Diferencial en Chile* quienes señalan que la estrategia del ABP tiene como finalidad desarrollar competencias en los estudiantes de pregrado a partir de destrezas sociales y profesionales relacionadas con la habilidad de solucionar problemas. Esto reflejado en los resultados de los estudiantes donde se aplicó ABP con un 70% con resultados mayores o iguales a 6.0 y un 30% restante con calificaciones entre 5.8 y 5.9 en la redacción del informe final. Así también, en las exposiciones de cierre, el 80% de los alumnos logran resultados mayores o iguales a 6.0 y el 20% restante se ubica entre el 5.1 y 5.9. Así también, Miranda (2018) en su trabajo de investigación *Ejecución del Aprendizaje Basado en Problemas en la producción de textos argumentativos en alumnos de la Universidad Nacional de Tumbes* los resultados indicaron que, luego de la post-prueba, el grupo experimental logró cambios sustanciales en dicha competencia con un 28% en relación al resultado inicial, y en 23 % por ciento sobre al grupo de control. De esta manera, el ABP es un método adecuado que desarrolla la capacidad de habilidades escritas a partir de textos argumentativos en estudiantes del primer ciclo de estudios.

Tomando en cuenta las investigaciones citadas, estas coinciden con los resultados del estudio en curso, ya que se determina que el ABP influye en el desarrollo de habilidades comunicativas escritas de alumnos del primer ciclo de estudios universitarios, ya que en la primera evaluación correspondiente al pre test se aprecia que el 94% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 6% en proceso y 0% nivel logrado. Luego de aplicar el ABP y en la evaluación post test se muestra que el 48.50% de los alumnos se encuentran en el nivel inicial, el 48.50% en proceso y el 3% alcanza el nivel logrado. Por ende, se concuerda que dicha estrategia didáctica incide en el proceso de redacción de los alumnos universitarios constituyendo una oportunidad, también para el docente como ente facilitador y motivador en esta nueva forma de generar aprendizajes significativos en los participantes, en especial, en una asignatura que forma parte de las competencias transversales y del perfil del futuro profesional que soluciona problemas y utiliza el lenguaje verbal para comunicarse de manera eficaz.

En relación a la propuesta metodológica del ABP, Bermúdez (2012) señala que el Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología de trabajo en que la generación de escenarios problemáticos y las estrategias para enfrentarlos permiten a los estudiantes realizar acciones para construir su propio conocimiento de manera ordenada y cuyo aprendizaje es activo participativo logrando, de esta manera, el desarrollo de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el escenario profesional (p.23). Esto coincide con Rivera (2012), quien indica que el ABP es una estrategia activa que está aplicándose por muchos centros educativos del orbe, tanto en las entidades de nivel superior como básica regular. También dicho modelo adapta la investigación como actividad principal, pues los estudiantes elaboran sus propios conocimientos por medio de la recopilación y selección de información para el análisis de problemas o necesidades y sus alternativas de solución, creando un reto para los participantes (p.4).

Dichas definiciones establecen similitudes con la aplicación del mismo en las 15 sesiones de aprendizaje hacia el grupo de estudio conformado por los 33 estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú, pues dicha estrategia permite que se reconozca y contextualice el tema polémico con facilidad. A partir de este momento, los alumnos motivan su necesidad de investigación a

partir de la revisión y búsqueda de fuentes para determinar causas y consecuencias sobre el tema planteado, luego presentan sus primeras propuestas a partir de esquemas u organizadores gráficos, esto despierta el análisis y el planteamiento de soluciones más idóneas y reales tomando en cuenta diversas formas de comunicación como la escrita y la oral. Se debe destacar, que dicha estrategia didáctica promueve también el trabajo en equipo (se conforman los equipos en la primera sesión), la iniciativa, la retroalimentación y la motivación, aspectos fundamentales en la comunicación eficaz e interpersonal.

En lo que concierne a la variable habilidades comunicativas escritas, Crisman (2016) señala que la lengua escrita es la denominación para las producciones a través de la escritura; por lo tanto, escribir como acción implica un proceso donde se brinda un significado al mensaje conformado por grafías con sentido (p.25). Por su parte, Ramos (2003) citado por Crisman (2016) plantea que la escritura es mucho más que representar palabras, sino textos asumiendo la función primordial basada en la expresión de mensajes a través de la palabra escrita. Esto coincide con Correig (2000) citado también por el autor, quien señala que escribir es construir un texto con significado e intencionalidad (p.25). Dichas definiciones, reflejan la necesidad del estudiante universitario de comunicarse a partir de una intencionalidad, sobre lo que busca plasmar a través de las palabras, su objetivo o finalidad al producir un texto. Ahora, dicha necesidad debe cumplir ciertos aspectos del lenguaje en fondo y forma y, que deben ser determinados a partir de un plan de redacción acorde al tipo de texto que se produce. Esto también se basa a partir de la teoría del enfoque cognitivo y el enfoque cognitivo renovado donde, en este último, Crisman cita a Marinkovich (2002) quien indica que la escritura al ser un proceso no solo fisiológico, incluye otros factores como la memorización, la interrelación del autor con el propio texto y con el contexto o situación comunicativa. Este planteamiento se basa en el enfoque cognitivo que indica, a partir de Emig (1971), que la escritura es un sistema de contenidos global y que asume a la revisión como parte del proceso. El enfoque cognitivo renovado se centra en la interacción del autor con el texto que produce a partir de procesos de composición, la profundización de los procesos y subprocesos internos en la construcción del texto escrito y su aprendizaje a partir de la planificación, la

textualización y la revisión. El autor cita a Mata (1997) y Fons (2004) como defensores del mismo (p. 26). Por lo tanto, tomando en cuenta estos modelos teóricos, los sujetos de la presente investigación, como parte de la competencia del curso de Comprensión y Redacción de Textos I, ejecutan el plan de redacción que involucra los aspectos mencionados en las teorías (planificación, textualización y revisión) asumiendo textos de naturaleza argumentativa. En la situación de alumnos universitarios de primer ciclo, el proceso es complejo, puesto que las limitaciones comprobadas al inicio de la investigación, es un aspecto común en los alumnos que ingresan de la etapa escolar con un déficit en competencias comunicativas que deben ser mejoradas en el primer año de estudios universitarios.

En relación a la primera hipótesis específica indica que la aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,006); por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Planificación y después de ella. Entonces, se acepta la primera hipótesis específica.

En torno al resultado y tomando en cuenta el modelo inicial de Flower y Hayes (1980) citados en Crisman (2016), la etapa de planificación se inicia cuando el autor del texto parte de objetivos y de su intencionalidad como el tipo de texto, el tema, la delimitación del tema, la generación de ideas y la organización de las mismas. Además, ello tiene como propósito el ordenamiento y bosquejo de lo que se desea escribir y cómo debe escribirse. En el presente estudio, según el pre test correspondiente a la etapa de planificación se aprecia que el 21% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 64% en proceso y 15% en nivel logrado. Luego de aplicar el ABP y evaluación post test se muestra que el 9% de los estudiantes se encuentra en el nivel inicial, el 49% en proceso y el 42% alcanzan el nivel logrado.

En los resultados, los alumnos mejoraron sus calificaciones en torno a actividades de planificación como determinar el tema, tipo de texto, objetivo, seleccionar fuentes y elaborar el esquema de redacción. Esto también, responde a la teoría del enfoque cognitivo, ya que el redactor parte de una intencionalidad comunicativa (objetivo) para plantear un mensaje escrito a partir de saberes previos y fuentes que profundicen el tema propuesto.

En relación a la segunda hipótesis específica señala que la aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia mayor a 0,05 (0,273), por lo que se acepta que no existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Textualización y después de ella. Por lo tanto, no se acepta la segunda hipótesis específica.

Sobre dicho resultado, Álvarez y Corzo (2017) en su investigación *Las tecnologías en el Aprendizaje Basado en Problemas a partir del desarrollo de habilidades comunicativas de alumnos del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira – 2015* realizada en la Universidad Privada Norbert Wiener indica que el desarrollo de las tecnologías en la estrategia didáctica del ABP mejora las habilidades comunicativas en los estudiantes de dicho centro educativo a través de un resultado positivo, donde el puntaje del postest para el grupo 1 experimental fue de 72,6884 y para el grupo 2 control fue de 52,9654. No obstante, en la dimensión gramatical el desarrollo no obtuvo alguna mejora luego del experimento, ya que los estudiantes no lograron mejorar aspectos ortográficos y de puntuación en la redacción de textos.

Esto coincide con la presente investigación, puesto que, los resultados, según el pre test, se aprecia que el 97% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 3% en proceso y 0% nivel logrado. Posteriormente, al aplicar el ABP, el pos test muestra que el 64% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, el 36% en proceso y de igual forma el 0% el nivel logrado. En los puntajes la mayoría de resultados negativos se concentró en ítems conformados por: aplicar recursos de cohesión textual, oraciones gramaticalmente correctas, uso de signos de puntuación, tildación, grafías y mayúsculas. Ante ello, como se señaló en líneas

anteriores, los estudiantes de primer ciclo universitario presentan deficiencias en aspectos gramaticales y normativos que no se han podido superar, por diversos factores, en el desarrollo de la educación básica regular.

La etapa de textualización es un subproceso que implica el desarrollo y la construcción de ideas a partir del tipo de texto generado. Esto implica la redacción del mismo tomando en cuenta características de fondo y forma, esto con el objetivo de que las unidades lingüísticas presenten un orden. Dicha etapa se centra en niveles morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y textual-discursivo a partir de la coherencia y cohesión textual de sus recursos. En dicha fase se tiene como finalidad convertir un sencillo bosquejo de ideas, con intención comunicativa, en una unidad lingüística: coherente, cohesiva y pragmática. De acuerdo a los modelos teóricos del enfoque cognitivo y enfoque cognitivo renovado el redactor, en dicho subproceso, desarrolla el esquema de ideas, transfiere ideas a oraciones y elabora párrafos.

En el experimento, los estudiantes inician el desarrollo del texto a través del esquema de redacción previamente elaborado, a través de las ideas seleccionadas, se complementan a través de las fuentes de información seleccionadas y se plasman a través de oraciones constituyendo párrafos en base a una estructura (introducción, desarrollo y cierre). Cabe recordar, que el tipo de texto redactado es argumentativo; en consecuencia, se utilizan estrategias discursivas argumentativas como generalización, definición o causalidad.

En relación a la tercera hipótesis específica señala que la aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,000); por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Revisión y después de ella. Por consiguiente, se acepta la tercera hipótesis específica.

Sobre este último resultado, Mancheno (2013) en su investigación *Aplicación del ABP como método de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior de la Universidad Regional Autónoma de los Andes de Ecuador* cuyos resultados señalan que el 75% de profesores reconoce que la aplicación del ABP mejoraría la comprensión de los estudiantes, tomando en cuenta que su ejecución permite que el docente se transforme en un orientador, tutor o facilitador en el proceso de desarrollar las estrategias de aprendizaje e investigación necesarias que permita, al estudiante, solucionar problemas o demandas en su contexto social y laboral. Por lo tanto, dicha estrategia didáctica facilita el rol y funciones del docente en su proceso de evaluación o revisión de competencias, en este caso la escrita a través de la producción de textos.

Dueñas (2001) citado en Bermúdez (2012) plantea que el ABP es “un método didáctico que presenta una variedad de técnicas y formas”, puesto que está direccionado a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.24). De acuerdo a dicha definición, la propuesta aplicada a los 33 estudiantes, sirvió como un método de aprendizaje auto dirigido y activo donde los docentes no buscan evaluar la capacidad de memoria, sino la importancia del trabajo radica en incitar el desarrollo de destrezas y habilidades para una mejor evaluación determinada por la calidad de sus producciones.

Respecto a la etapa de revisión se caracteriza por la evaluación del texto escrito, pues a partir de esta se pueden modificar aspectos del texto que no asuman coherencia y coherencia, ya sea lingüístico, objetivos del autor, aquí se compara el escrito realizado con la intención comunicativa. A partir del mismo, en la investigación el docente aplica la revisión de contenidos en aspectos de fondo y forma y este incluye las dos fases anteriores del proceso de redacción (planificación y textualización).

En los resultados, según el pre test se aprecia que el 85% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 15% en proceso y 0% nivel logrado. Luego de aplicar e ABP, el post test muestra que el 18% de los alumnos se encuentran en el nivel inicial, el 52% en proceso y el 30% el nivel logrado. La mayoría de puntajes alcanzados en el post test incluyó los ítems sobre si los estudiantes relacionan la información presentada con el tema del texto, o si elaboran un texto respetando los

párrafos y oraciones. En las pruebas desarrolladas, los estudiantes despliegan mayor cantidad de información y planteamiento de ideas, permitiendo una mejor evaluación en base a las fases anteriormente analizadas. Finalmente, se demuestra que dichas etapas no se manifiestan de forma autónoma, sino se interrelacionan de manera que, el autor va articulando estos subprocesos en la construcción de textos. Los sujetos de estudio partieron del planteamiento e investigación de información en base a una propuesta basada en un tema controversial y analizando factores como el tipo de texto, el contexto, el tipo de público al cual se dirige, etc.

V. Conclusiones

Primera: En el presente estudio se logra determinar que la aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018, ya que en la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,000); por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la realización del ABP y después de ella. Además, a través del ABP las sesiones de aprendizaje, correspondiente al curso, logran aprendizajes significativos para el estudiante en la redacción por medio del trabajo en equipo, investigación, propuestas de mejora en la escritura y retroalimentación entre el docente-facilitador y los alumnos.

Segunda: Sobre la fase de planificación, el ABP ha permitido mejorar aspectos de organización e intencionalidad comunicativa en el estudiante, puesto que la prueba de Wilcoxon considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Planificación y después de ella. Esto constituye un punto de partida importante en la capacidad de análisis de los alumnos universitarios, quienes, en situaciones comunes, inician una redacción sin contemplar aspectos de organización, ni un objetivo claro al momento de plasmar sus ideas.

Tercera: Respecto a la fase de textualización, la prueba de Wilcoxon considera un valor de significancia mayor a 0,05, por lo que no existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Textualización y después de ella. Esto se explica, por las deficiencias en las competencias comunicativas de los estudiantes que ingresan de la etapa escolar y que deben mejoradas en el primer año de estudios universitarios.

Cuarta: Por último, sobre la fase de revisión, la aplicación del ABP contribuye en aspectos de evaluación de las producciones escritas, ya que facilita al docente mayores contenidos para una mejor corrección de aspectos de fondo y forma de los textos argumentativos. En la prueba de Wilcoxon considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Revisión y después de ella. Esto, además permite una adecuada retroalimentación del docente-facilitador con el estudiante sobre los aspectos de mejora en su proceso de redacción. Dicha retroalimentación constituye el momento clave en que el estudiante asume conclusiones sobre su aprendizaje y asume el compromiso de mejorarlos, siendo el docente un orientador en el proceso de redacción.

VI. Recomendaciones

Primera: Tomando en cuenta las conclusiones anteriores, se recomienda la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en los cursos generales correspondientes al primer año de estudios universitarios, puesto que en los primeros ciclos académicos (I y II) los estudiantes tienen diferentes intereses profesionales y capacidades heterogéneas. En el caso de los cursos de Redacción, se propone temas de actualidad e interés general con el fin de facilitar, a los estudiantes, la complementación y profundización de los mismos a través de la búsqueda de fuentes a través de una metodología activa-participativa.

Segunda: Se sugiere incrementar el número de horas de las sesiones (en la investigación fue de 2 horas por sesión) esto tomando en cuenta que el ABP posibilita un mayor número de herramientas a los estudiantes para que enfrenten de mejor manera su futura vida profesional. Esta posibilidad permitirá que los equipos de trabajo propongan mejores y mayores estrategias argumentativas al momento de esquematizar y textualizar ideas como parte de sus alternativas de solución a partir de los temas o casos propuestos.

Tercera: Se propone que los docentes establezcan reuniones de retroalimentación en torno a la revisión de producciones de textos, tomando en cuenta el proceso de redacción, esto con el fin de evaluar aspectos de planificación y textualización y consensuarlos de manera conjunta. Dicha retroalimentación entre los facilitadores permitirá unificar criterios en base a los aspectos que conforman la revisión como parte del plan de redacción los estudiantes universitarios.

Cuarta: Para finalizar, se recomienda que las áreas de Calidad Educativa de las universidades implementen en sus capacitaciones inductivas y demás programas de actualización docente este tipo de metodología activo-participativa. Esto permitirá que los docentes más que transmisores de información se conviertan en facilitadores de proceso en diferentes cursos o áreas profesionales. Además, se podría materializar a través de la elaboración de este tipo de estrategias en sus sesiones de aprendizaje y en el sílabo de cursos debidamente seleccionados.

VII. Referencias

- Álvarez, J. y Corzo, A. (2017). *Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel medio de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira – 2015*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1350>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Editorial Pearson.
- Bermúdez, A. (2012). *Cómo implementar el ABP*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. S.A.C.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. (9), 52-78. Recuperado de <https://marcoele.com/>
- Crisman, R. (2016). El desarrollo de las habilidades comunicativas escritas en la *lengua española*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Correa, C. y Rúa, J. (2009). *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior*. Bogotá: Editorial Medellín.
- García, A., Pedraz, A. y Antón, J. (2007). Aprendizaje basado en Problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. (3), 79-85. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México D.F: Mc Hill Education.

Jofré, C. y Contreras, F. (2013). Implementación de la Metodología ABP

(Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial. *Estudios Pedagógicos*. (39), 99-113. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323666290_Aprendizaje_Basado_en_Problemas_ABP_Visto_desde_el_enfoque_social

Linares, A. (2017). Aprendizaje basado en problemas desde una mirada

comunicativa. *Gestión, Competitividad e Innovación*. (30), 119-126. Recuperado de

<https://pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/article/view/103>

Neville AJ. (2009). *Aprendizaje basado en problemas y educación médica cuarenta años después. Una revisión de sus efectos sobre el conocimiento y el rendimiento clínico*. Estados Unidos: Med Princ Pract.

Ñaupas, H., Mejía, E. Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Mancheno, J. (2013). *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas como*

Estrategia didáctica en la Educación Superior. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/4536>

Miranda, D. (2018). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de

textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*. (5), 4-24. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/3>

Monsalve, M., Franco, M., Betancur, V. y Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las

habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*. (21), 189-210. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/File/9766/8979>

- Murillo, W. (2010). *La Investigación Científica*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Inmunología de Colombia.
- Ponte, L. (2018). *Aplicación del método ABP y su influencia en el aprendizaje del Curso de Aptitud Matemática e Introducción a la Estadística de los estudiantes de la Pre-Universidad Autónoma del Perú, 2017*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14114/Ponte_ALO.pdf?sequence=1
- Ramírez, A. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rosales, S. y Gómez, V. (2015). Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación y Desarrollo*. (35), 37-42. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/35/35_Rosales.pdf
- Rosario, F. (2016). *Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora en estudiantes del I Ciclo- 2015 de la Facultad de Educación de la UNMS*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5579/Rosario_If.pdf?sequence=1
- Rodríguez, C. (2017). *Aplicación de un aprendizaje basado en problemas en Estudiantes universitarios de Ingeniería del Riego y de la Construcción*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/64309/TesisCesarRguez.pdf?sequence=1>
- Soto, R. (2015). *La tesis de maestría y doctorado en 4 pasos*. Lima: Universidad César Vallejo.

VIII. Anexos

Anexo 1: Artículo científico



Aprendizaje Basado en Problemas en las habilidades comunicativas escritas en
estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú, Lima-Centro, 2018

AUTOR:

Br. Yvonne Yaninna Villaflor Campana

CORREO ELECTRÓNICO:

ivonnevillaflor@gmail.com

Escuela de Postgrado

Universidad César Vallejo Filial Lima

RESUMEN

La enseñanza en educación superior ha evolucionado con el objetivo de formar profesionales competentes. El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia didáctica que permite mejorar las diferentes habilidades; entre estas, la escritura. La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro, 2018.

Sobre la metodología, el enfoque es cuantitativo, diseño experimental y nivel de estudio explicativo. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento prueba de desarrollo aplicada a 33 estudiantes del turno noche de dicha universidad a través de un pre test y post test.

Por último, los resultados mostraron que, según el pre test; 94% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, 6% en proceso y 0% nivel logrado. Posteriormente, al aplicar el ABP, el post test muestra que 48.50% de estudiantes se encuentran en el nivel inicial, 48.50% en proceso y 3% alcanza el nivel logrado. Por ende, se concluyó que la aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estos estudiantes.

Palabras clave: ABP, habilidades, escritura, plan de redacción, aprendizaje, estrategia didáctica

ABSTRACT

Teaching in higher education has evolved with the aim of training competent professionals. Problem Based Learning is a didactic strategy that allows different skills to be improved; among these, writing. The objective of the present investigation was to determine the influence of PBL on the level of communicative skills written in students of cycle I of the Technological University of Peru at Lima-Centro, 2018.

On the methodology, the approach is quantitative, experimental design and level of explanatory study. The technique used was the survey and the development test instrument applied to 33 night shift students of said university through a pre-test and post-test.

Finally, the results showed that, according to the pretest; 94% of students are in an initial level, 6% in process and 0% level achieved. Later, when applying the ABP, the post test shows that 48.50% of students are in the initial level, 48.50% in the process and 3% reach the level achieved. Therefore, it was concluded that the application of PBL influences the level of communicative skills written in these students.

Keywords: ABP, skills, writing, writing plan, learning, didactic strateg

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, la necesidad de lograr aprendizajes significativos a través de la constancia, la comprensión de contenidos, el análisis y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo han determinado que las estrategias de enseñanza-aprendizaje tengan como objetivos principales la obtención de resultados significativos en el proceso de la educación superior. En Latinoamérica, la forma tradicional de enseñanza también ha evolucionado ya que las universidades están en constante cambio e investigación sobre dichas estrategias con el fin de desarrollar competencias profesionales a partir del perfil del estudiante.

En el Perú, este método de aprendizaje ha sido utilizado desde el 2001 para los cursos de Química General de las especialidades de Ciencias e Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú bajo una modalidad híbrida, donde los estudiantes partían de un caso y generaban una discusión sobre las propuestas de resolución ante la interrogante de la casuística planteada.

A partir del mismo, algunas universidades han tomado dicho antecedente para mejorar e implementar sus métodos de enseñanza desde el aprendizaje por competencias, este es el caso de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede central que desde el 2014 ha puesto en marcha la implementación de dicho método en los cursos de redacción y comprensión de textos dirigidos a los estudiantes del primer ciclo y obteniendo resultados de mejora en el desarrollo de habilidades desde la escritura y la oralidad; pues según uno de los últimos reportes de la Oficina de Evaluación de la UTP, el nivel de aprobados y desaprobados en los cursos de Redacción durante el ciclo académico 2018 I fue de 52% y 34% respectivamente. Esto tomando en cuenta que la competencia comunicativa escrita es un problema que se manifiesta en los estudiantes, sobre todo, del primer año de estudios (I y II ciclo), pues las deficiencias se centran en la coherencia y cohesión al momento de elaborar textos académicos acorde a su nivel de estudios. Ante lo expuesto, la presente investigación busca determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Antecedentes del problema

Internacionales

El presente trabajo de investigación incluye algunos antecedentes, entre ellos se menciona a Rodríguez (2017) en su tesis denominada *Aplicación de un Aprendizaje Basado en Problemas en estudiantes universitarios de Ingeniería del Riego y de la Construcción* de la Universidad de Sevilla en España. El resultado más importante es que, sobre los estudiantes de Construcciones, del grupo donde se aplica el método tradicional, el 58 % supera la prueba de control y 42% no superan la misma a diferencia del otro grupo donde se aplica el ABP, el 73% superan la prueba de control y solo el 27 % tiene efecto contrario. En el caso de estudiantes de Ingeniería del Riego, el grupo donde se realiza el método tradicional el 59 % superan la prueba de control y el 41 % no la supera. En cambio, del grupo donde se aplica el ABP el 82% la supera a diferencia del 18% que presenta dificultad. Por tanto, la conclusión más relevante es que el ABP es un método didáctico exitoso para Construcciones e Ingeniería del Riego tomando en cuenta que existen diferencias significativas en los aprendizajes entre alumnos que han participado, en contraste, de aquellos donde no se aplicó.

Nacionales

Álvarez y Corzo (2017) realizan la tesis titulada *Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira – 2015 en la Universidad Privada Norbert Wiener*. Respecto al resultado más importante es que la calificación del postest para el grupo 1 experimental fue de 72,6884 y para el grupo 2 control fue de 52,9654, lo que significa que el promedio de calificaciones del grupo 1 experimental fue mayor al del grupo 2 control, a partir de la aplicación del método ABP vinculada con las TIC que mejoró aspectos relacionados con la competencia comunicativa, en las dimensiones sociolingüística, textual discursiva y estratégica – pragmática. Por lo tanto, se concluye que la aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece las competencias comunicativas en los estudiantes de dicho centro educativo; no obstante, la única dimensión donde presenta un desarrollo negativo fue en el componente gramatical.

Revisión de la literatura

Aprendizaje Basado en Problemas

Bermúdez (2012) señala que el Aprendizaje Basado en Problemas se define como una metodología de trabajo en que la generación de escenarios problemáticos y las estrategias para enfrentarlos permiten a los estudiantes realizar acciones para construir su propio conocimiento de manera ordenada y cuyo aprendizaje es activo participativo logrando, de esta manera, el desarrollo de competencias en el contexto de la formación profesional (p.23). Según el autor, el ABP es una estrategia que se remonta a partir de la necesidad del individuo de solucionar sus propios problemas o dificultades y que sustenta en el estilo de aprendizaje basado en el ensayo-error.

Habilidades comunicativas escritas

El término escritura muestra diversos análisis realizadas por autores en relación a una definición exacta. De acuerdo a Fons (2004), la escritura es un conjunto de signos utilizado para que el lenguaje oral sea reproducido conformado por grafías, signos de puntuación, tildación y uso de mayúsculas y minúsculas. Por otra parte, Crisman (2016) señala que la lengua escrita es la denominación para las producciones a través de la escritura; por lo tanto, escribir como acción implica un proceso donde se brinda un significado al mensaje conformado por grafías con sentido (p.25).

Por lo tanto, las definiciones anteriores muestran a la escritura como la actividad no solo de representación de grafemas, monemas y grafías, sino a un sistema lingüístico que produce mensajes a partir de características internas como la intencionalidad comunicativa y el significado de dicha construcción.

Dimensiones de habilidades comunicativas escritas

Tomando en cuenta el modelo inicial de Flower y Hayes (1980) citados en Crisman (2016), las etapas o subprocesos comprendidas, a partir del enfoque cognitivo renovado, son las siguientes:

Primero: La etapa de planificación

Segundo: La etapa de textualización.

Tercero: La etapa de revisión

METODOLOGÍA

Población

Bernal (2010) indica que la población es el grupo de elementos estudiados e implicados en el análisis respectivo; tomando en cuenta ello, se determina el objetivo del estudio y no características de ubicación u otros aspectos al interior de la misma (p.160). Tomando en cuenta lo citado, la población de esta investigación comprende aproximadamente 322 estudiantes universitarios del primer ciclo de pregrado pertenecientes a la sede central de la Universidad Tecnológica del Perú de niveles socioeconómicos B y C.

Muestra

Bernal (2010) señala que la muestra consiste en la parte seleccionada de la población. Para ello, se requiere información para el análisis y la respectiva medición de las variables (pp.161-162). La muestra está constituida por una sección de 37 estudiantes del turno noche del primer ciclo de pregrado correspondientes al curso de Comprensión y Redacción de Textos I de la sede central de la Universidad Tecnológica del Perú durante el 2018. Cabe indicar que, durante el proceso, se retiraron 4 estudiantes del correspondiente grupo, teniendo como muestra total 33 alumnos. Tipo de muestreo: No probabilístico. De acuerdo a Hernández, et al. (2010) la muestra no probabilística o dirigida es un subgrupo de la población elegida a partir de las características de la investigación (p. 176).

RESULTADOS

Tabla 6

Distribución de niveles de la variable Habilidades comunicativas escritas del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Habilidades comunicativas escritas	Pretest	En inicio	31	94%
		En proceso	2	6%
		Logrado	0	0%
	Posttest	En inicio	16	48.50%
		En proceso	16	48.50%
		Logrado	1	3%

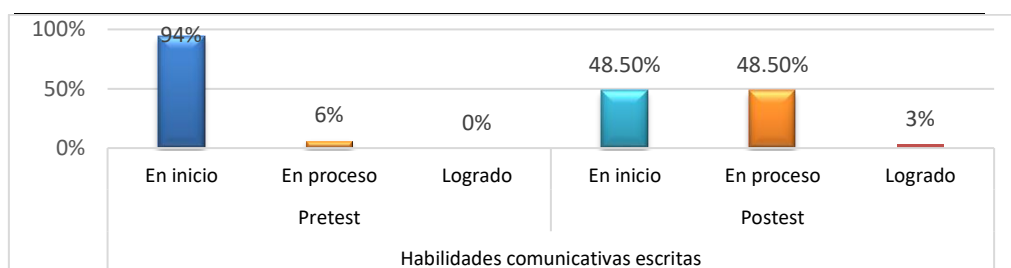


Figura 2. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la variable Habilidades comunicativas escritas

Interpretación

En la tabla 6 y figura 2 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP en las habilidades comunicativas escritas de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 94% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 6% en proceso y 0% nivel logrado. Según el post test muestra que el 48.50% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, el 48.50% en proceso y el 3% alcanza el nivel logrado.

Tabla 7

Distribución de niveles de la dimensión Planificación del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Planificación	Pretest	En inicio	7	21%
		En proceso	21	64%
		Logrado	5	15%
	Postest	En inicio	3	9%
		En proceso	16	49%
		Logrado	14	42%

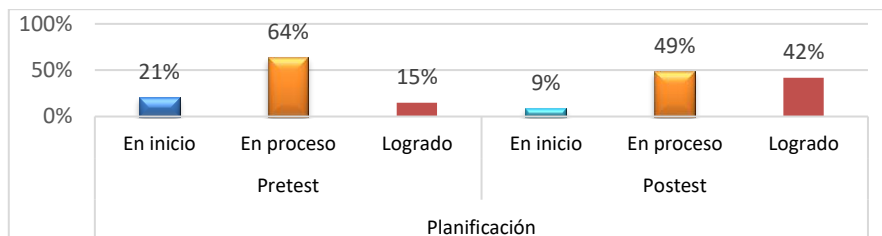


Figura 3. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la dimensión Planificación

Interpretación

En la tabla 7 y figura 3 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP sobre la dimensión Planificación de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 21% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 64% en proceso y 15% en nivel logrado. Según el post test muestra que el 9% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, el 49% en proceso y el 42% alcanza el nivel logrado.

Tabla 8

Distribución de niveles de la dimensión Textualización del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Textualización	Pretest	En inicio	7	97%
		En proceso	21	3%
		Logrado	5	0%
	Postest	En inicio	3	64%
		En proceso	16	36%
		Logrado	14	0%

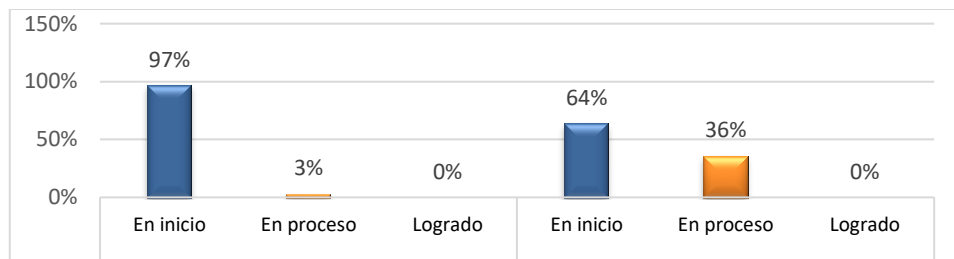


Figura 4. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la dimensión Textualización

Interpretación

En la tabla 8 y figura 4 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP sobre la dimensión Textualización de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 97% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 3% en proceso y 0% nivel logrado. Según el post test muestra que el 64% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, el 36% en proceso y de igual forma el 0% el nivel logrado.

Tabla 9

Distribución de niveles de la dimensión Revisión del pre test y pos test

		Niveles	f	%
Revisión	Pretest	En inicio	28	85%
		En proceso	5	15%
		Logrado		0%
	Postest	En inicio	6	18%
		En proceso	17	52%
		Logrado	10	30%

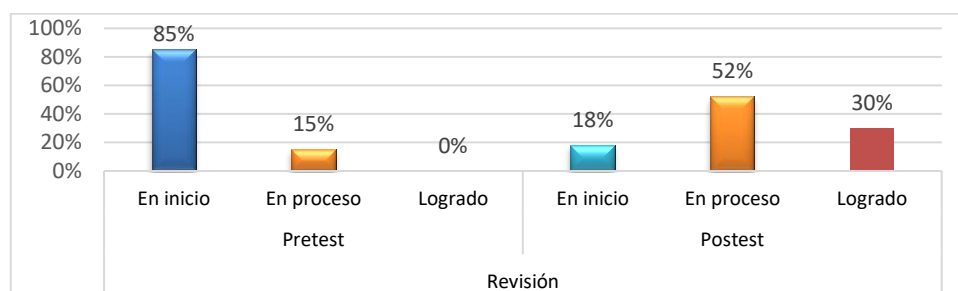


Figura 5. Diferencias entre pre-test y post-test del grupo experimental sobre la dimensión Revisión

Interpretación

En la tabla 9 y figura 5 se observa los resultados de las puntuaciones antes y después del uso de la estrategia del ABP sobre la dimensión Revisión de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Tecnológica del Perú sede central durante el 2018; según el pre test; se aprecia que el 85% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 15% en proceso y 0% nivel logrado. Según el post test muestra que el 18% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, el 52% en proceso y el 30% el nivel logrado.

Análisis Inferencial (Contrastación de hipótesis)

Hipótesis general de la investigación

H₁: La aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 10

Prueba de Wilcoxon sobre el ABP y habilidades comunicativas escritas

Estadísticos de prueba ^a	
	Total_Post - Total_Pre
Z	-3,889 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Como se observa en la tabla, se encontró un valor de significancia menor a 0,05; por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP y después de ella. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general que refiere: La aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 1

H₁: La aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 11

Prueba de Wilcoxon para la dimensión Planificación

Estadísticos de prueba ^a	
	Planificación_Post - Planificación_Pre
Z	-2,729 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,006

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la presente tabla se verifica la hipótesis específica mediante la prueba de Wilcoxon, para una muestra de 33 sujetos, la cual considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Planificación y después de ella. Por lo tanto, se acepta la primera hipótesis específica que refiere: La aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 2

H₁: La aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 12

Prueba de Wilcoxon para la dimensión Textualización

Estadísticos de prueba ^a	
	Textualización_Post - Textualización_Pre
Z	-1,097 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,273

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la presente tabla se verifica la hipótesis específica mediante la prueba de Wilcoxon, para una muestra de 33 sujetos, la cual considera un valor de significancia mayor a 0,05, por lo que se acepta que no existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Textualización y después de ella. Por lo tanto, no se acepta la segunda hipótesis específica que refiere: La aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Hipótesis específica 3

H₁: La aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

H₀: La aplicación del ABP no influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

Tabla 13

Prueba de Wilcoxon para la dimensión Revisión

Estadísticos de prueba ^a	
	Revisión_Post – Revisión_Pre
Z	-4,430 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

En la presente tabla se verifica la hipótesis específica mediante la prueba de Wilcoxon, para una muestra de 33 sujetos, la cual considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Revisión y después de ella. Por lo tanto, se acepta la tercera hipótesis específica que refiere: La aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.

DISCUSIÓN

La hipótesis general refiere que la aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,000); por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP y después de ella. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general. Sobre el resultado, Jofré y Contreras (2013) en su investigación titulada *Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial en Chile* quienes señalan que la estrategia del ABP tiene como finalidad desarrollar competencias en los estudiantes de pregrado a partir de habilidades sociales y profesionales relacionadas con la capacidad de resolver problemas. Esto reflejado en los resultados de los estudiantes donde se aplicó ABP con un 70% con calificaciones mayores o iguales a 6.0 y un 30% restante con calificaciones entre 5.8 y 5.9 en la redacción del informe final. Tomando en cuenta la investigación citada, ya que en la primera evaluación correspondiente al pre test se aprecia que el 94% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 6% en proceso y 0% nivel logrado. Luego de aplicar el ABP y en la evaluación post test se muestra que el 48.50% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, el 48.50% en proceso y el 3% alcanza el nivel logrado.

Sobre la primera hipótesis específica señala que la aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,006); por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Planificación y después de ella. Por lo tanto, se acepta la primera hipótesis específica. En relación al resultado y tomando en cuenta el modelo inicial de Flower y Hayes (1980) citados en Crisman (2016) la etapa de planificación se inicia cuando el autor del texto parte de objetivos y de su intencionalidad como el tipo de texto, el tema, la delimitación del tema, la generación de ideas y la organización de las mismas. En el presente estudio, según el pre test

correspondiente a la etapa de planificación se aprecia que el 21% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 64% en proceso y 15% en nivel logrado. Luego de aplicar el ABP y evaluación post test se muestra que el 9% de los estudiantes se encuentra en el nivel inicial, el 49% en proceso y el 42% alcanzan el nivel logrado.

En relación a la segunda hipótesis específica señala que la aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia mayor a 0,05 (0,273), por lo que se acepta que no existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Textualización y después de ella. Por lo tanto, no se acepta la segunda hipótesis específica. Sobre dicho resultado, Álvarez y Corzo (2017) en su tesis *Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira – 2015 en la Universidad Privada Norbert Wiener* indica que la aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece las competencias comunicativas en los estudiantes de dicho centro educativo a través de un resultado positivo, donde la calificación del postest para el grupo 1 experimental fue de 72,6884 y para el grupo 2 control fue de 52,9654, lo que significa que el promedio de calificaciones del grupo 1 experimental fue mayor al del grupo 2 control en las dimensiones sociolingüística, textual discursiva y estratégica – pragmática. No obstante, en la dimensión gramatical el desarrollo no obtuvo alguna mejora luego del experimento.

En relación a la tercera hipótesis específica señala que la aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018. En la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,000); por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Revisión y después de ella. Por lo tanto, se acepta la tercera hipótesis específica. Sobre este último resultado, Mancheno (2013) en su investigación *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica en la Educación Superior de la Universidad Regional Autónoma de los Andes de Ecuador* cuyos resultados indican que el 75% de los docentes

reconoce que la aplicación del ABP mejoraría la comprensión de los estudiantes, tomando en cuenta que su ejecución permite que el docente se transforme en un orientador, tutor o facilitador en el proceso de desarrollar las estrategias de aprendizaje e investigación necesarias que permita, al estudiante, solucionar problemas o demandas en su contexto social y laboral. En los resultados, según el pre test se aprecia que el 85% de alumnos se encuentra en un nivel inicial, el 15% en proceso y 0% nivel logrado. Luego de aplicar e ABP, el post test muestra que el 18% de los estudiantes se encuentran en el nivel inicial, el 52% en proceso y el 30% el nivel logrado.

CONCLUSIONES

Primera: En la presente investigación se logra determinar que la aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018, ya que en la prueba de Wilcoxon se observa un valor de significancia menor a 0,05 (0,000); por lo cual se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP y después de ella.

Segunda: Sobre la fase de planificación, el ABP ha permitido mejorar aspectos de organización e intencionalidad comunicativa en el estudiante, puesto que la prueba de Wilcoxon considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Planificación y después de ella.

Tercera: Respecto a la fase de textualización, la prueba de Wilcoxon considera un valor de significancia mayor a 0,05, por lo que no existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Textualización y después de ella. Esto se explica, por las deficiencias en las competencias comunicativas de los alumnos que ingresan de la etapa escolar y que deben mejoradas en el primer año de estudios universitarios.

Cuarta: Por último, sobre la fase de revisión, la aplicación del ABP contribuye en aspectos de evaluación de las producciones escritas, ya que facilita al docente mayores contenidos para una mejor corrección de aspectos de fondo y forma de los textos argumentativos. En la prueba de Wilcoxon considera un valor de significancia menor a 0,05, por lo que se acepta que existen diferencias entre los resultados de la muestra antes de la aplicación del ABP en la dimensión de Revisión y después de ella.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. y Corzo, A. (2017). *Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira – 2015*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1350>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Editorial Pearson.
- Bermúdez, A. (2012). *Cómo implementar el ABP*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. S.A.C.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. (9), 52-78. Recuperado de <https://marcoele.com/>
- Crisman, R. (2016). El desarrollo de las habilidades comunicativas escritas en la *lengua española*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Correa, C. y Rúa, J. (2009). *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior*. Bogotá: Editorial Medellín.
- García, A., Pedraz, A. y Antón, J. (2007). Aprendizaje basado en Problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. (3), 79-85. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México D.F: Mc Hill Education.

- Jofré, C. y Contreras, F. (2013). Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer año de la Carrera de Educación Diferencial. *Estudios Pedagógicos*. (39), 99-113. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323666290_Aprendizaje_Basado_en_Problemas_ABP_Visto_desde_el_enfoque_social
- Linares, A. (2017). Aprendizaje basado en problemas desde una mirada comunicativa. *Gestión, Competitividad e Innovación*. (30), 119-126. Recuperado de <https://pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/article/view/103>
- Neville AJ. (2009). *Aprendizaje basado en problemas y educación médica cuarenta años después. Una revisión de sus efectos sobre el conocimiento y el rendimiento clínico*. Estados Unidos: Med Princ Pract.
- Ñaupas, H., Mejía, E. Novoa, E. y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mancheno, J. (2013). *Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas como Estrategia didáctica en la Educación Superior*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/4536>
- Miranda, D. (2018). Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*. (5), 4-24. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/3>
- Monsalve, M., Franco, M., Betancur, V. y Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*. (21), 189-210. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/File/9766/8979>

- Murillo, W. (2010). *La Investigación Científica*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Inmunología de Colombia.
- Ponte, L. (2018). *Aplicación del método ABP y su influencia en el aprendizaje del Curso de Aptitud Matemática e Introducción a la Estadística de los estudiantes de la Pre-Universidad Autónoma del Perú, 2017*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14114/Ponte_ALO.pdf?sequence=1
- Ramírez, A. (2005). *Metodología de la Investigación Científica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rosales, S. y Gómez, V. (2015). Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina. *Revista de Educación y Desarrollo*. (35), 37-42. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/35/35_Rosales.pdf
- Rosario, F. (2016). *Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora en estudiantes del I Ciclo- 2015 de la Facultad de Educación de la UNMS*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5579/Rosario_If.pdf?sequence=1
- Rodríguez, C. (2017). *Aplicación de un aprendizaje basado en problemas en Estudiantes universitarios de Ingeniería del Riego y de la Construcción*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/64309/TesisCesarRguez.pdf?sequence=1>
- Soto, R. (2015). *La tesis de maestría y doctorado en 4 pasos*. Lima: Universidad César Vallejo.

ANEXO 2: Matriz de consistencia

Matriz de consistencia								
Título: Aprendizaje Basado en Problemas en las habilidades comunicativas escritas en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú, Lima-Centro, 2018								
Autor: Lic. Yvonne Villaflor Campana								
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores					
<p>Problema General:</p> <p>¿De qué manera el ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>¿De qué manera el ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la influencia del ABP en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Determinar la influencia del ABP en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>La aplicación del ABP influye en el nivel de habilidades comunicativas escritas en estudiantes ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>La aplicación del ABP influye en la etapa de planificación en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.</p>	Variable Independiente: Aprendizaje Basado en Problemas				15 sesiones	
			Contenidos	Estrategias	Metodología	Tiempo		
			<p>Generación del caso problema</p> <p>Presentación del problema o caso</p> <p>Planteamiento de objetivo</p> <p>Presentaciones de los miembros de equipo</p> <p>Asignación de roles</p> <p>Documentación de fuentes</p> <p>Planteamiento de preguntas</p> <p>Monitoreo de avances</p>	<p>Sesiones del ABP</p> <p>Esquematación de problemas y posibles respuestas</p> <p>Presentación de la pregunta integradora grupal, hipótesis y las conclusiones</p> <p>Entrega de informe</p> <p>Coevaluación</p>	<p>Se realiza a partir de la secuencia de la estrategia del ABP. Los estudiantes partirán de la presentación de un caso, luego determinarán objetivos y buscarán información pertinente a través de fuentes. Luego, elaborarán un esquema de ideas sobre lo que redactarán como solución a la controversia. Así, también, definirán el problema, y presentarán resultados. En dicha estrategia se desarrollará el método activo, e inductivo, diálogo grupal y de interacción entre el facilitador y estudiantes.</p>			
<p>Evaluación</p> <p>Retroalimentación del docente</p>								

¿De qué manera el ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?	Determinar la influencia del ABP en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.	La aplicación del ABP influye en la etapa de textualización en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.	Variable Dependiente: Habilidades comunicativas escritas				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
¿De qué manera el ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018?	Determinar la influencia del ABP en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.	La aplicación del ABP influye en la etapa de revisión en estudiantes del ciclo I de la Universidad Tecnológica del Perú de la sede Lima-Centro durante el 2018.	Etapa de planificación	Tema Tipo de texto Objetivo del autor Uso de fuentes de información Esquema de redacción Superestructura Jerarquía de ideas Pertinencia de información	1, 2,3,4,5	Ordinal	Dicotómico
			Etapa de textualización	Solidez de información Coherencia textual Cohesión textual Adecuación gramatical Propiedad léxica Normativa Presentación de ideas			
			Etapa de revisión	Estructura Coherencia textual Cohesión textual Normativa	16,17,18,19,20		

Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Nivel: Explicativo</p> <p>Diseño: Experimental Pre experimental</p> <p>Método: Aplicado Enfoque Cuantitativo</p>	<p>Población: Estudiantes del primer ciclo de Humanidades de la UTP sede central en Lima</p> <p>Tipo de muestreo: No probabilístico</p> <p>Tamaño de muestra: 33 estudiantes</p>	<p>Variable Independiente: Aprendizaje Basado en Problemas</p> <p>Variable Dependiente: Habilidades comunicativas escritas</p> <p>Técnicas: Encuesta tipo prueba</p> <p>Instrumentos: Prueba de desarrollo</p> <p>Autor: Yvonne Yaninna Villaflo Campana Año: 2018 Monitoreo: Individual Ámbito de Aplicación: Universidad Tecnológica del Perú-sede central Forma de Administración: 1350 minutos</p>	<p>DESCRIPTIVA: Los resultados son procesados y analizados a través del software SPSS20 y Excel para Windows 7, lo que permite que se evidencie el comportamiento de la muestra en la investigación. Luego, se procede a codificar, tabular y organizar los datos en una base para elaborar las tablas y figuras en base al formato APA 6. Finalmente se presentan e interpretan los resultados conseguidos.</p> <p>INFERENCIAL: Tomando en cuenta que las variables son cuantitativas, no se requirió analizar la distribución de los datos y corresponde el análisis estadístico no paramétrico. La contrastación de hipótesis está sujeta a través de la prueba de normalidad por medio de la prueba de Shapiro Wilk, en relación a los resultados y el valor de significancia.</p>

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
DEL PERÚ



COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Ciclo 2018-2

Sesión 1A

PRUEBA DE DESARROLLO

Nombre del estudiante:
Fecha:

Actividad 1

Observa el siguiente video.

Indecopi aclara qué alimentos podrán ingresar los espectadores a los cines

<https://www.youtube.com/watch?v=1yqFHZFrqhU> (2:57)



Actividad 2

Revisa las fuentes para esta evaluación.

Indicaciones

A partir de la revisión de fuentes, tendrás que plantear el tema, determinar el tipo de texto, plantear el objetivo, elaborar un esquema de ideas y redactar un texto de tres párrafos (introducción, desarrollo y cierre) aplicando una estrategia discursiva que plantee soluciones al caso presentado. Durante la elaboración del esquema, podrás emplear la lluvia de ideas preparada previamente. La controversia a continuación es:

¿La resolución de Indecopi es adecuada ante los intereses de los cines Cinemark y Cineplanet? ¿Qué solución plantea ante este caso?

1. Tema:

(1 punto)

2. Tipo de texto:

(1 punto)

3. Objetivo:

(1 punto)

4. Fuentes seleccionadas:

(1 punto)

Elaboración del esquema de redacción

5. Partes del texto: (1 punto)

a. _____

b. _____

c. _____

Redacción del texto

Tomar en cuenta lo siguiente:

6. Estrategia discursiva en el párrafo de desarrollo (1 punto)

7. Las ideas deben ser pertinentes. No olvidar las ideas principales, secundarias y terciarias en el desarrollo. (1 punto)

8. Las ideas deben estar relacionadas directamente con el tema. (1 punto)

9. Las ideas deben estar relacionadas con el esquema de redacción.

(1 punto)

10. Las ideas deben ser claras y entendibles. (1 punto)

11. Los párrafos deben presentar conectores lógicos y referentes. (1 punto)

12. Las oraciones deben estar correctamente construidas (sujeto, verbo y predicado). (1 punto)

13. Uso del lenguaje formal y académico (1 punto)

14. Uso correcto de los signos de puntuación (1 punto)

15. Uso correcto de la normativa (ortografía, tildación y uso de mayúsculas) (1 punto)

REVISIÓN:

16. La revisión del texto detecta la relación de los contenidos con el tema planteado. (1 punto)

17. La revisión del texto detecta el orden en la construcción de los párrafos (introducción, desarrollo y cierre). (1 punto)

18. La revisión del texto coteja la redacción de oraciones correctamente formadas y con sentido completo. (1 punto)

19. La revisión del texto coteja la redacción de párrafos cohesivos ni coherentes. (1 punto)

20. La revisión del texto coteja la aplicación de la normativa (ortografía, tildación, puntuación) de manera apropiada. (1 punto)

ANEXO 4: Tabla de validez de expertos

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	ETAPA DE PLANIFICACIÓN							
1	Plantea el tema, a partir del caso comentado en clase.							
2	Determina el tipo de texto adecuado en base al tema.							
3	Plantea el objetivo del texto a partir de la controversia.							
4	Selecciona fuentes de información relacionadas al tema y objetivo.							
5	Esquematiza las ideas en base a la estructura del texto.							
	ETAPA DE TEXTUALIZACIÓN							
6	Aplica estrategias a partir del tipo de texto.							
7	Jerarquiza las ideas tomando en cuenta las partes del texto argumentativo.							
8	Aborda el tema de manera directa y precisa.							
9	Presenta las ideas del esquema y desarrolla ejemplos, definiciones y aclaraciones.							
10	Es claro y entendible en el planteamiento de ideas.							
11	Presenta recursos de cohesión textual (referentes y conectores).							
12	Presenta oraciones gramaticalmente correctas y con sentido lógico.							
13	Utiliza un lenguaje formal, preciso y variado.							
14	Muestra un buen uso de la puntuación que facilita la comprensión del texto.							
15	Muestra un buen uso de tildación, grafías y mayúsculas.							
	ETAPA DE REVISIÓN							
16	Relaciona la información presentada con el tema del texto.							
17	Elabora un texto respetando los párrafos correspondientes (introducción, desarrollo y cierre).							
18	Presenta oraciones correctamente formadas y sentido completo.							
19	Presenta párrafos correctamente unidos y sentidos completos.							
20	Aplica la normativa de manera apropiada.							

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE HABILIDADES COMUNICATIVAS ESCRITAS

N°	DIMENSIONES / items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
ETAPA DE PLANIFICACIÓN								
1	Plantea el tema, a partir del caso comentado en clase.							
2	Determina el tipo de texto adecuado en base al tema.	✓		✓		✓		
3	Plantea el objetivo del texto a partir de la controversia.	✓		✓		✓		
4	Selecciona fuentes de información relacionadas al tema y objetivo.	✓		✓		✓		
5	Esquematiza las ideas en base a la estructura del texto.	✓		✓		✓		
ETAPA DE TEXTUALIZACIÓN								
6	Aplica estrategias a partir del tipo de texto.	✓		✓		✓		
7	Jerarquiza las ideas tomando en cuenta las partes del texto argumentativo.	✓		✓		✓		
8	Aborda el tema de manera directa y precisa.	✓		✓		✓		
9	Presenta las ideas del esquema y desarrolla ejemplos, definiciones y aclaraciones.	✓		✓		✓		
10	Es claro y entendible en el planteamiento de ideas.	✓		✓		✓		
11	Presenta recursos de cohesión textual (referentes y conectores).	✓		✓		✓		
12	Presenta oraciones gramaticalmente correctas y con sentido lógico.	✓		✓		✓		
13	Utiliza un lenguaje formal, preciso y variado.	✓		✓		✓		
14	Muestra un buen uso de la puntuación que facilita la comprensión del texto.	✓		✓		✓		
15	Muestra un buen uso de tildación, grafías y mayúsculas.	✓		✓		✓		
ETAPA DE REVISIÓN								
16	Relaciona la información presentada con el tema del texto.	✓		✓		✓		
17	Elabora un texto respetando los párrafos correspondientes (introducción, desarrollo y cierre).	✓		✓		✓		
18	Presenta oraciones correctamente formadas y sentido completo.	✓		✓		✓		
19	Presenta párrafos correctamente unidos y sentido completo.	✓		✓		✓		
20	Aplica la normativa de manera apropiada.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Rodriguez Rojas Meloguto Leonor DNI: 2106911

Especialidad del validador: Psicología Educativa y Tutorial

17 de 11 del 2018

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.
Especialidad

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
ETAPA DE PLANIFICACIÓN								
1	Plantea el tema, a partir del caso comentado en clase.	X		X		X		
2	Determina el tipo de texto adecuado en base al tema.	X		X		X		
3	Plantea el objetivo del texto a partir de la controversia.	X		X		X		
4	Selecciona fuentes de información relacionadas al tema y objetivo.	X		X		X		
5	Esquematiza las ideas en base a la estructura del texto.	X		X		X		
ETAPA DE TEXTUALIZACIÓN								
6	Aplica estrategias a partir del tipo de texto.	X		X		X		
7	Jerarquiza las ideas tomando en cuenta las partes del texto argumentativo.	X		X		X		
8	Aborda el tema de manera directa y precisa.	X		X		X		
9	Presenta las ideas del esquema y desarrolla ejemplos, definiciones y aclaraciones.	X		X		X		
10	Es claro y entendible en el planteamiento de ideas.	X		X		X		
11	Presenta recursos de cohesión textual (referentes y conectores).	X		X		X		
12	Presenta oraciones gramaticalmente correctas y con sentido lógico.	X		X		X		
13	Utiliza un lenguaje formal, preciso y variado.	X		X		X		
14	Muestra un buen uso de la puntuación que facilita la comprensión del texto.	X		X		X		
15	Muestra un buen uso de tildación, grafías y mayúsculas.	X		X		X		
ETAPA DE REVISIÓN								
16	Relaciona la información presentada con el tema del texto.	X		X		X		
17	Elabora un texto respetando los párrafos correspondientes (introducción, desarrollo y cierre).	X		X		X		
18	Presenta oraciones correctamente formadas y sentido completo.	X		X		X		
19	Presenta párrafos correctamente unidos y sentidos completos.	X		X		X		
20	Aplica la normativa de manera apropiada.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Es. ella Berenstein, Alicia
DNI: 40523081

Especialidad del validador: Doc. Educación Superior

20 de 11 del 2018

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Experto Informante.
Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE HABILIDADES COMUNICATIVAS ESCRITAS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
ETAPA DE PLANIFICACIÓN								
1	Plantea el tema, a partir del caso comentado en clase.	X		X		X		
2	Determina el tipo de texto adecuado en base al tema.	X		X		X		
3	Plantea el objetivo del texto a partir de la controversia.	X		X		X		
4	Selecciona fuentes de información relacionadas al tema y objetivo.	X		X		X		
5	Esquematiza las ideas en base a la estructura del texto.	X		X		X		
ETAPA DE TEXTUALIZACIÓN								
6	Aplica estrategias a partir del tipo de texto.	X		X		X		
7	Jerarquiza las ideas tomando en cuenta las partes del texto argumentativo.	X		X		X		
8	Aborda el tema de manera directa y precisa.	X		X		X		
9	Presenta las ideas del esquema y desarrolla ejemplos, definiciones y aclaraciones.	X		X		X		
10	Es claro y entendible en el planteamiento de ideas.	X		X		X		
11	Presenta recursos de cohesión textual (referentes y conectores).	X		X		X		
12	Presenta oraciones gramaticalmente correctas y con sentido lógico.	X		X		X		
13	Utiliza un lenguaje formal, preciso y variado.	X		X		X		
14	Muestra un buen uso de la puntuación que facilita la comprensión del texto.	X		X		X		
15	Muestra un buen uso de tildación, grafías y mayúsculas.	X		X		X		
ETAPA DE REVISIÓN								
16	Relaciona la información presentada con el tema del texto.	X		X		X		
17	Elabora un texto respetando los párrafos correspondientes (introducción, desarrollo y cierre).	X		X		X		
18	Presenta oraciones correctamente formadas y sentido completo.	X		X		X		
19	Presenta párrafos correctamente unidos y sentido completo.	X		X		X		
20	Aplica la normativa de manera apropiada.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Arshela Vargas Vargas DNI: 40561203

Especialidad del validador: Magister en Educación

28 de 11 del 2018

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del Experto Informante.
Especialidad

Anexo 5. Permiso de la institución donde se aplicó el estudio



Lima, 12 de noviembre 2018

Lic. Yvonne Yaninna Villaflor Campana

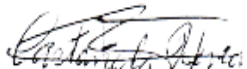
ASUNTO: Autorización para realización de investigación del informe de tesis de posgrado

Estimada licenciada Villaflor:

La saluda cordialmente y por medio de la presente, se le autoriza la realización de la investigación para su respectivo informe de tesis denominado "Aprendizaje Basado en Problemas en las habilidades comunicativas escritas en estudiantes de la Universidad Tecnológica del Perú, Lima-Centro, 2018".

Para dicha investigación, se tiene conocimiento que se aplicará en una de sus secciones del turno noche del primer ciclo, sección 11598 en el curso de Comprensión y Redacción I. De esta manera, se le otorga las facilidades del caso y esperando los resultados sean óptimos en contribución de la investigación científica.

Atentamente,


Dr. Ángel Emilio Castañeda Hevia

Director de Investigación UTP-Lima-
Universidad Tecnológica del Perú

Anexo 6: Base de datos

CALIFICACIONES-RELACION-DE-ESTUDIANTES-OK.xlsx - Excel

Inicio Inic. ses.

Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista Programador Ayuda ¿Qué desea hacer?

Calibri 11 Ajustar texto General Formato condicional Dar formato como tabla Estilos de celda Insertar Eliminar Formato Ordenar y filtrar Buscar y seleccionar

AX47 X fx

	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY				
1	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	cac	izacion	tal	P	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	ificacion	P	rtualizacion	P	Revision	Post	Total	Post
2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5	1	2	8	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	3	1	9			
3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0	8	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	4	4	5	13			
4	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	2	2	6	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5	0	5	10			
5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	5	6			
6	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5	3	2	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	5	6			
7	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	2	2	6	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3		
8	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	3	3	10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	5	5	4	14				
9	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	2	2	7	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	5	4	3	12				
10	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	2	4	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5	3	5	13				
11	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	4	4	12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5	4	5	14			
12	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	3	3	10	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	5	2	3	10			
13	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	0	2	6	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	4	4	12				
14	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0	2	5	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	3	3	10				
15	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	4	6	3	13	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5	5	5	15				
16	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	4	0	4	8			
17	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	5	5	4	14				
18	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	4	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	0	2	5			
19	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	2	4	10			
20	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1	1	6	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	1	3	8			
21	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	4	2	10	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	2	3	3	8		
22	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	6	1	12	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	5	3	4	12				
23	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	4	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	0	2	6			
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	6	1	12	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	5	4	4	13			
25	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	4	2	9	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	4	5	2	11		
26	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	4	2	10	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5	3	5	13		
27	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	3	3	8	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	2	4	10		
28	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	3	1	7	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	5	3	5	13		
29	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	4	2	10	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	3	2	8		
30	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	4	2	8	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	4	3	5	12		
31	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	3	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	5	3	12			
32	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	4	6	2	12	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	5	6	3	14		
33	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	4	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	3	3	4	10		
34	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	4	2	10	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	4	4	4	12	
35																																																				

Anexo 7: Programa

base nuevos.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Sujeto	Númérico	8	0		Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Escala	Entrada
2	NOMBRE	Cadena	30	0		Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
3	CÓDIGO	Cadena	15	0		Ninguno	Ninguno	8	Izquierda	Nominal	Entrada
4	A1	Númérico	8	0	Pre_Plantea el ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	A2	Númérico	8	0	Pre_Determina ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
6	A3	Númérico	8	0	Pre_Plantea el ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
7	A4	Númérico	8	0	Pre_Selecciona ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
8	A5	Númérico	8	0	Pre_Esquemati ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
9	A6	Númérico	8	0	Pre_Aplica estr ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
10	A7	Númérico	8	0	Pre_Jerarquiza ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
11	A8	Númérico	8	0	Pre_Aborda el t ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
12	A9	Númérico	8	0	Pre_Presenta l ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
13	A10	Númérico	8	0	Pre_Es claro y ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
14	A11	Númérico	8	0	Pre_Presenta r ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
15	A12	Númérico	8	0	Pre_Presenta o ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
16	A13	Númérico	8	0	Pre_Utiliza un l ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
17	A14	Númérico	8	0	Pre_Muestra u ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
18	A15	Númérico	8	0	Pre_Muestra u ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
19	A16	Númérico	8	0	Pre_Relaciona l ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
20	A17	Númérico	8	0	Pre_Elabora un ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
21	A18	Númérico	8	0	Pre_Presenta o ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
22	A19	Númérico	8	0	Pre_Presenta p ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
23	A20	Númérico	8	0	Pre_Aplica la n ...	{0, No}...	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada
24	Planificacio...	Númérico	8	0		Ninguno	Ninguno	8	Derecha	Nominal	Entrada

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

12:36 24/12/2018

base nuevos.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 51 de 51 variables

	Sujeto	NOMBRE	CÓDIGO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
1	1	AGUIRE ...	U17301282...	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
2	2	ALVARAD...	1532204@...	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
3	3	CARDENA ...	U18205649...	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
4	4	CARPIO G...	U17209542...	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	5	CARRASC...	U18205678...	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0
6	6	CASTILLO ...	U17206783...	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
7	7	CHOQUE ...	U18205903...	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
8	8	CRIOLLO ...	1624862@...	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
9	9	ENRIQUEZ...	U18216783...	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	10	ESTELA P...	U18200412...	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
11	11	FERNÁNDEZ...	U18307354...	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0
12	12	HERNAND...	U18210684...	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
13	13	HUAMAN ...	U18206657...	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	14	INCA RAY...	U18306498...	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
15	15	LOPEZ FL...	U18218284...	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
16	16	MAGUIÑA ...	U18211439...	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
17	17	MENA QUI...	U18214120...	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
18	18	NARCIZO ...	U18202407...	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
19	19	OLIVERO...	U18207524...	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0
20	20	PAREDES ...	U17306814...	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
21	21	PEÑALOS...	U18202523...	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
22	22	PUSE SA...	U17203390...	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON

12:36 24/12/2018

base nuevos.sav [ConjuntoDatos3] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 51 de 51 variables

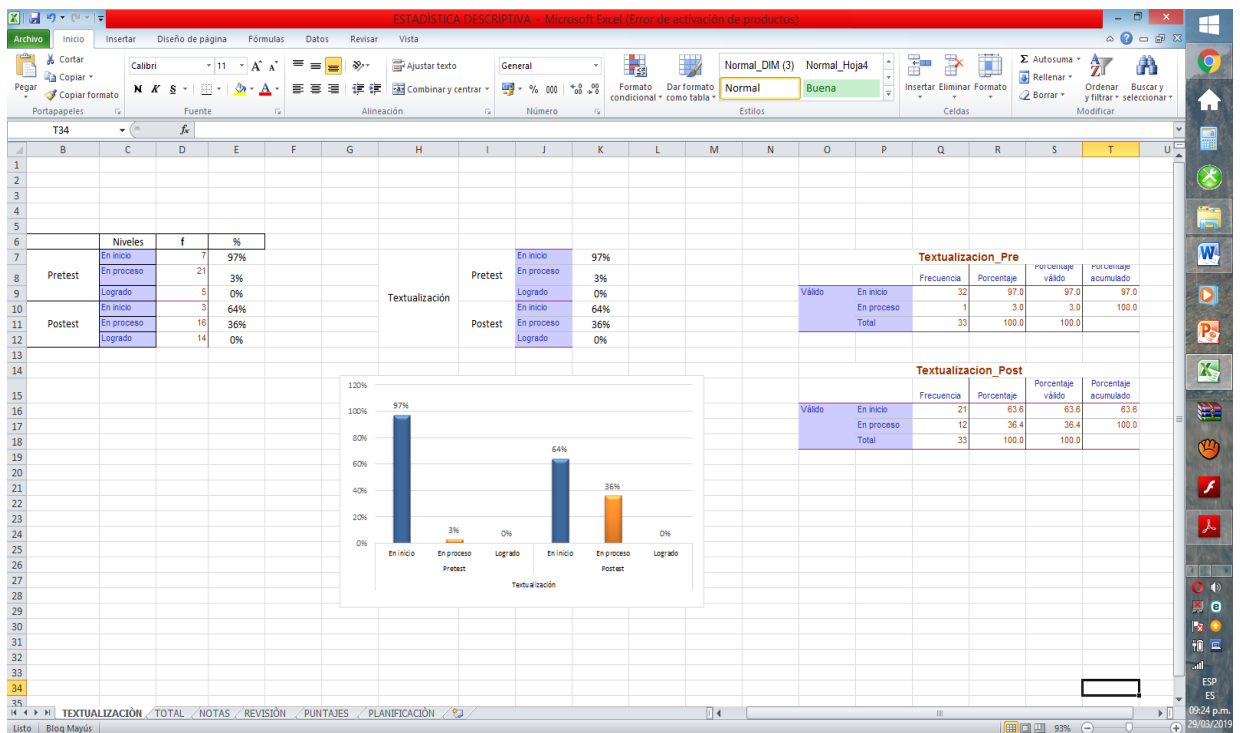
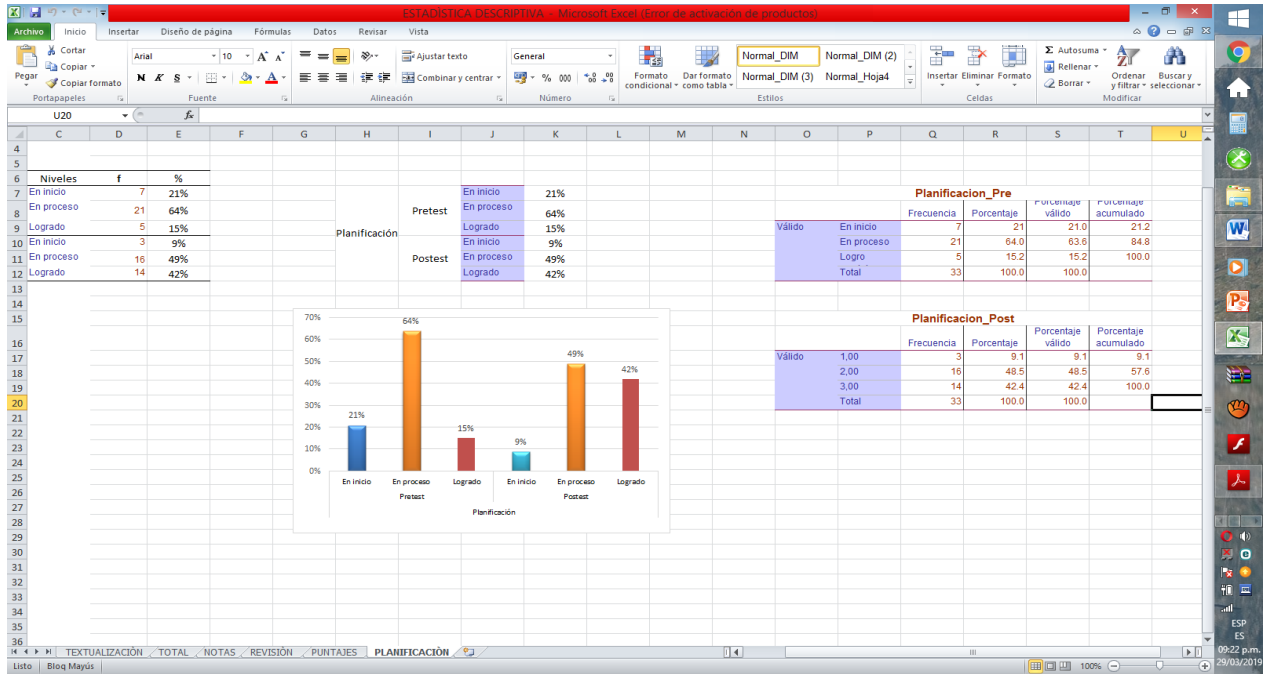
	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	Planificac ion_Pre	Textualiz acion_Pre	Revision _Pre	Total_Pre	D1	D2	D3
1	0	0	0	1	1	0	0	0	5	1	2	8	1	1	1
2	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0	8	1	1	1
3	0	0	0	1	1	0	0	0	2	2	2	6	1	1	1
4	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	3	1	0	0
5	0	0	0	1	1	0	0	0	5	3	2	10	1	0	0
6	0	0	0	1	0	1	0	0	2	2	2	6	1	1	1
7	0	0	0	1	1	1	1	0	4	3	3	10	1	1	1
8	0	0	0	1	1	0	0	0	3	2	2	7	1	1	1
9	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	2	4	1	1	1
10	0	0	0	1	1	1	1	1	4	4	4	12	1	1	1
11	0	0	0	1	1	1	1	0	4	3	3	10	1	1	1
12	0	0	0	1	1	0	0	0	4	0	2	6	1	1	1
13	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0	2	5	1	1	1
14	0	0	0	1	1	0	1	0	4	6	3	13	1	1	1
15	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1	1	1
16	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1	1	1
17	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	4	1	1	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1	1	0
19	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1	1	6	1	1	1
20	0	0	0	1	1	0	0	0	4	4	2	10	1	1	0
21	0	0	0	1	0	0	0	0	5	6	1	12	1	1	1
22	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	1	4	1	0	1

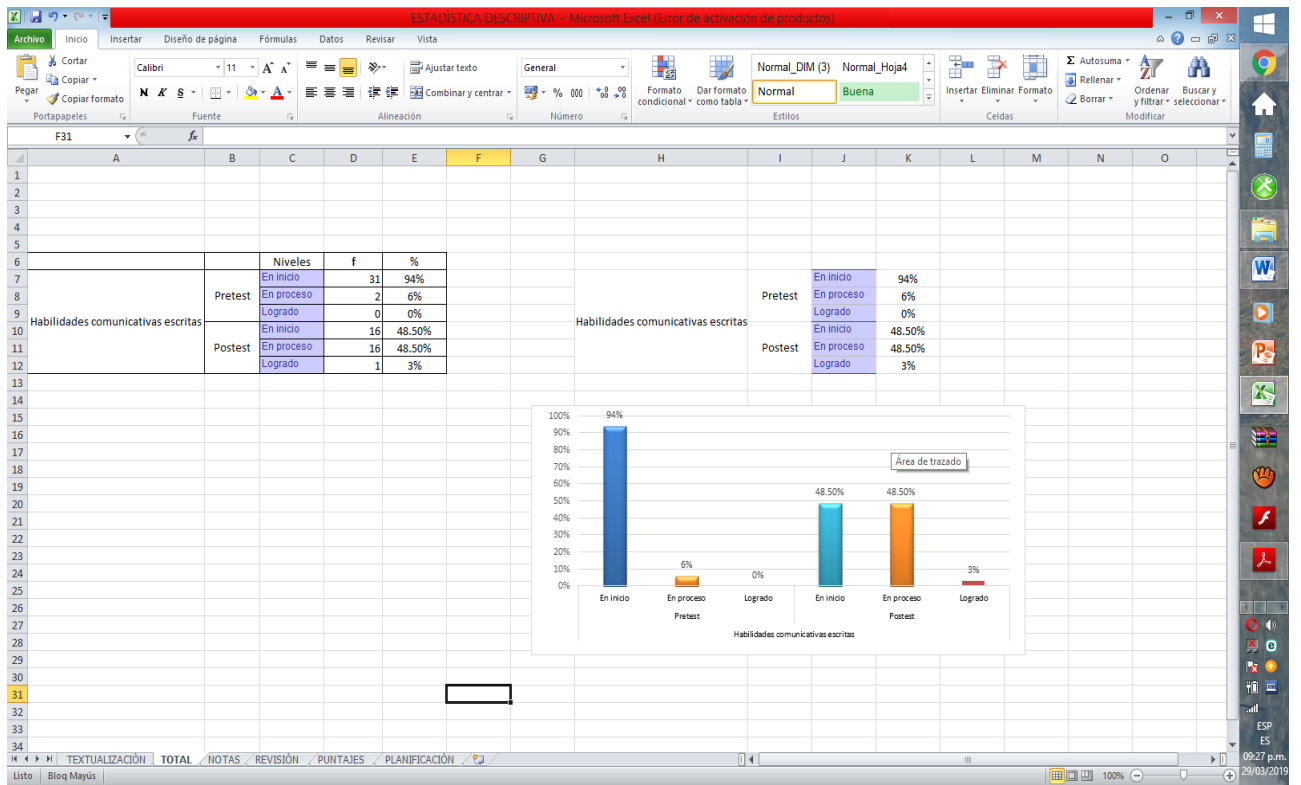
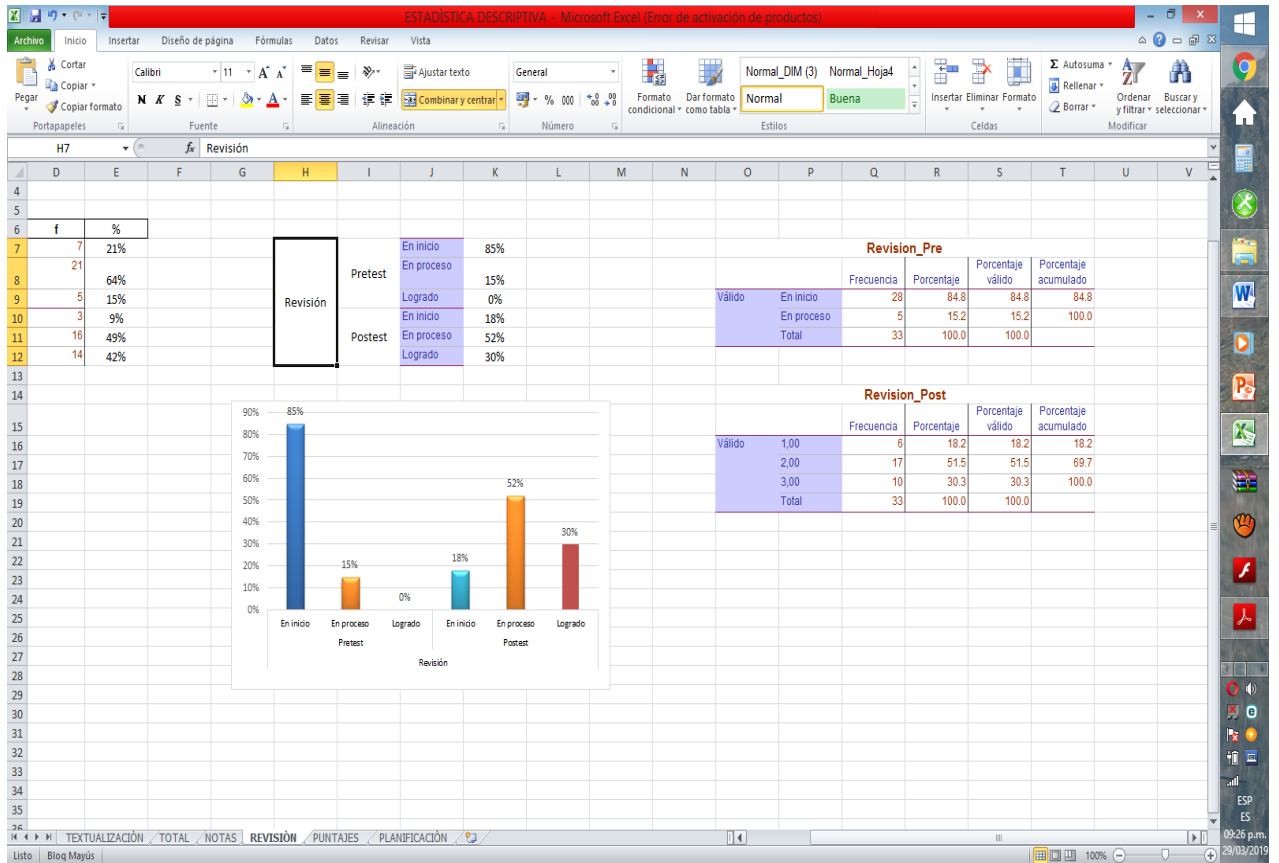
Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unico:ON

12:36 24/12/2018

Anexo 8: Prints de resultados





Resultados nuevos.spv [Documento] - IBM SPSS Statistics Visor

Archivo Editar Ver Datos Transformar Insertar Formato Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Resultado

- Fiabilidad
 - Escala: ALL VA
 - Fiabilidad
 - Escala: ALL VA
 - Fiabilidad
 - Escala: ALL VA
 - Fiabilidad
 - Escala: ALL VA
 - Estadística
 - Fiabilidad
 - Escala: ALL VA
 - Fiabilidad
 - Escala: ALL VA
 - Fiabilidad
 - Escala: ALL VA
 - Pruebas NPar
 - Prueba de rang
 - Estadístico
 - Pruebas NPar
 - Prueba de rang
 - Estadístico
 - Registro
 - Pruebas NPar
 - Prueba de rang
 - Estadístico
 - Pruebas NPar
 - Prueba de rang
 - Estadístico
 - Registro
 - Explorar
 - Título
 - Notas
 - Conjunto de da
 - Resumen de p

Pruebas de normalidad

Shapiro-Wilk

| | Estadístico | gl | Sig. |
|---------------------|-------------|----|------|
| Total_Pre | ,923 | 33 | ,022 |
| Planificacion_Pre | ,911 | 33 | ,010 |
| Textualizacion_Pre | ,868 | 33 | ,001 |
| Revision_Pre | ,890 | 33 | ,003 |
| Total_Post | ,936 | 33 | ,051 |
| Planificacion_Post | ,777 | 33 | ,000 |
| Textualizacion_Post | ,898 | 33 | ,005 |
| Revision_Post | ,873 | 33 | ,001 |

Total_Pre

```

FRECUENCIAS VARIABLES=Planificacion_Pre Textualizacion_Pre Revision_Pre Total_Pre
/FORMAT=NOTABLE
/BARCHART FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

```

Frecuencias

| | | Planificacion_ | Textualizacion | Revision_Pre | Total_Pre |
|---|--------|----------------|----------------|--------------|-----------|
| | | Pre | _Pre | | |
| N | Válido | 33 | 33 | 33 | 33 |

IBM SPSS Statistics Processor está listo 12:37 24/12/2018

Anexo 9: Sesiones de aprendizaje aplicando el ABP

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

2018-3

1. DATOS GENERALES

- 1.1. Facultad/Área: Humanidades
- 1.2. Carrera: Todas
- 1.3. Horas: 30
- 1.4. Modalidad: Presencial
- 1.5. Competencias: Comunicación efectiva y resolución de problemas

| Carrera | Competencia | Criterio | Nivel de logro |
|-------------|-------------------------|---|--|
| Humanidades | Comunicación efectiva | Comunicación escrita | Redacta un texto académico que desarrolla a través de sus ideas y aquellas extraídas de diversas fuentes, organizadas lógicamente con su sentido común y que explican o argumentan un tema central definido tomando en cuenta el aspecto gramatical y uso de la puntuación siguiendo algunos criterios normativos. |
| Humanidades | Resolución de problemas | Búsqueda, selección y uso de la información | Observa el problema y reconoce lo que necesita saber para iniciar la búsqueda de información. |
| | | Análisis crítico del problema | Identifica un problema y expresa, de manera informal, la necesidad de resolverlo. |
| | | Estrategia de solución | Ensaya algunas soluciones de manera intuitiva sin tomar en cuenta su impacto. |

2. LOGRO GENERAL DE APRENDIZAJE

Al finalizar las sesiones, el estudiante redacta textos formales y breves de nivel universitario en los que expresa sus ideas con sustento claro y coherente, basado y fundamentado en fuentes de información y utilizando un registro formal de su lengua.

3. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

| Semanas | Sesiones | Tema | Actividades y Evaluaciones |
|----------|----------|---|--|
| Semana 1 | Sesión 1 | <p>Presentación del caso-problema</p> <p>La estrategia argumentativa: Generalización</p> <p>Fuente de información: WESTON, Anthony (2006) Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel.</p> | Trabajo en equipos: Análisis del caso y posibles soluciones. |
| | Sesión 2 | <p>Redacción de párrafos de generalización</p> <p>Fuente de información: Castillo, Sandro (2017) Saber escribir, saber argumentar. Lima: Editorial Argumentos.</p> | Trabajo en equipos: Exposición de posibles soluciones y elaboración de organizadores gráficos
Redacción de un párrafo de generalización |
| Semana 2 | Sesión 3 | <p>Elaboración de controversia y posibles soluciones</p> <p>Discusión de fuentes de información</p> <p>Fuente de información: Castillo, Sandro (2017) Saber escribir, saber argumentar. Lima: Editorial Argumentos.</p> | Trabajo en equipos: Elaboración de controversia y nueva hipótesis o respuesta.
Actividad e discusión de lecturas |
| | Sesión 4 | <p>Presentación del caso-problema</p> <p>La estrategia argumentativa: Definición</p> | Trabajo en equipos: Análisis del caso y posibles soluciones. |

| | | | |
|----------|-----------|---|--|
| Semana 3 | Sesión 5 | Elaboración del esquema de ideas | Trabajo en equipos: elaboración del esquema de ideas y exposición |
| | Sesión 6 | Elaboración de controversia y posibles soluciones. Redacción de párrafos de definición | Trabajo en equipos: elaboración de controversia, soluciones y párrafos de definición |
| Semana 4 | Sesión 7 | Presentación del caso-problema
La estrategia argumentativa:
Causalidad | Trabajo en equipos: Análisis del caso y posibles soluciones. |
| | Sesión 8 | Elaboración de controversia y posibles soluciones.
Elaboración del esquema de ideas
Fuente de información: WESTON, Anthony (2006) Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel. | Trabajo en equipos: elaboración de controversia, soluciones y esquema de ideas |
| Semana 5 | Sesión 9 | Redacción de párrafos causales
Fuente de información: WESTON, Anthony (2006) Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel. | Trabajo en equipos: redacción de párrafos causales y conclusiones |
| | Sesión 10 | Presentación del caso-problema
Las estrategias argumentativas en la elaboración de texto argumentativos | Trabajo en equipos: Análisis del caso y posibles soluciones. |

| | | | |
|-------------|--------------|---|--|
| Semana
6 | Sesión
11 | Elaboración de esquema de ideas
Redacción de un párrafo argumentativo | Trabajo en equipos:
elaboración del
esquema de ideas y
redacción de un
párrafo
argumentativo
aplicando una de
las estrategias
estudiadas |
| | Sesión
12 | Elaboración de introducción y cierre | Trabajo en equipos:
redacción de la
introducción y
cierre del texto
argumentativo |
| Semana
7 | Sesión
13 | Presentación del caso-problema y
controversia

Las estrategias argumentativas en la
elaboración de texto argumentativos | Trabajo en equipos:
elaboración de la
controversia,
exposición de
posibles y
esquema de ideas |
| | Sesión
14 | Redacción de párrafos argumentativos
tomando en cuenta las estrategias
estudiadas | Trabajo en equipos:
redacción de
párrafos
argumentativos |
| Semana
8 | Sesión
15 | Elaboración de la introducción y cierre del
texto argumentativo
Fuente de información: WESTON,
Anthony (2006) Las claves de la
argumentación. Barcelona: Ariel. | Redacción de los
párrafos de
introducción y
cierre. Exposición
de conclusiones |

4. METODOLOGÍA

En las sesiones correspondientes al curso de Comprensión y Redacción de Textos I, se aplica la metodología activa. Por ello, el profesor promueve la participación constante de los alumnos a partir del trabajo colaborativo para lograr la construcción consensuada del conocimiento. Las estrategias metodológicas que se utilizan son las discusiones grupales, las exposiciones tomando en cuenta el Aprendizaje Basado en Problemas.

5. RECURSOS Y MATERIALES

Proyector, videos, pizarra, plumones, papelotes, separatas y lecturas físicas y virtuales.

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 1

| | |
|-----------------------|---|
| Logro de las sesiones | Al término de las sesiones, el estudiante aplica la estrategia de generalización en la construcción de un párrafo planteando soluciones a partir del caso presentado. |
|-----------------------|---|

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|--|--|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se presenta el logro que guiará las dos sesiones. El docente indica a los estudiantes a formar equipos de trabajo para el desarrollo de las sesiones. Luego, se delega las funciones respectivas a los miembros de cada equipo y se solicita que le asignen un nombre a su equipo de trabajo correspondiente. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad
(40 minutos) | -El profesor entrega la separata con el caso o problema a analizar, luego presenta la diapositiva 3 y analiza con los alumnos los datos que se presentan en el cuadro. A partir de ese análisis, se plantean las siguientes preguntas de reflexión: <i>¿Cree que el uso de armas de fuego por civiles podría disminuir la inseguridad ciudadana del país? ¿Qué soluciones se podría plantear como sociedad civil?</i>

-A partir de la lectura del caso, los equipos buscan complementar con otras fuentes y construir una lista de posibles causas de la problemática social presentada. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes | Diapositiva
3

Hojas en
blanco |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>sinteticen los datos presentados en algunas ideas que las engloben.</p> <p>-Luego, un representante de cada equipo escribe en la pizarra las posibles causas y son evaluadas y discutidas por el resto de estudiantes con la guía del docente. Por último, los equipos plantean otros posibles problemas, que se desprenden del general, y elaboran un cuadro de cinco columnas con sus respectivas explicaciones alternas. A partir de ello, se retroalimenta el planteamiento entre los demás estudiantes y el docente.</p> <p>-A partir de sus respuestas se induce y se presenta el tema: La generalización.</p> | |
| <p>Transformación
Práctica
(40 minutos)</p> | <p>La generalización como estrategia argumentativa</p> <p>-Se inicia explicando en qué consiste la estrategia de la generalización, cuáles son las características que deben presentar los casos para llegar a una generalización válida y los pasos que se debe seguir para su elaboración (diapositiva 4 y 5).</p> <p>A continuación, se presenta un esquema numérico y un ejemplo de párrafo por generalización de un texto con la finalidad de aplicar adecuadamente la estrategia planteada (diapositivas 6-7-9).</p> | <p>Diapositivas
4-9
Material
impreso</p> |
| <p>Cierre
(5 minutos)</p> | <p>-El docente solicita que, para la siguiente sesión, los equipos de trabajo presenten un organizador gráfico con las respuestas más importantes sobre el cuadro con los problemas específicos y sus explicaciones.</p> | <p>Material
impreso</p> |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 2

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|---|------------------------|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se recuerda el logro. El docente realiza un breve repaso de lo avanzado a partir de las intervenciones de los alumnos. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad | -Otros representantes por equipo, se encargan de exponer los organizadores gráficos, Los demás equipos comentan las respuestas de sus pares. El docente evalúa a través de una rúbrica los avances de los equipos de trabajo. Después realiza la retroalimentación correspondiente a partir de aciertos y correcciones. | Papelotes,
plumones |
| Transformación | | |
| Práctica
(80 minutos) | Actividad:

-A partir de la relectura del caso inicial y su organizador gráfico corregido, los equipos elaboran un esquema numérico a partir de las ideas principales, secundarias y terciarias aplicando la estrategia de generalización en su desarrollo.

-Finalmente, consultando más información, redactarán un párrafo simple en el cual apliquen la estrategia de la generalización (tomando en cuenta sus respuestas o hipótesis) | Material
impreso |

| | | |
|------------------------|--|----------------------|
| Cierre
(10 minutos) | El docente solicita para la siguiente sesión, que los equipos consignen las referencias de las fuentes utilizadas en el proceso. | Fuentes informativas |
|------------------------|--|----------------------|

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 3

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------------------|---|--|
| Inicio
(10 minutos) | Saludo inicial. Se presenta el logro de la sesión. El docente realiza un repaso de lo avanzado en el proceso a partir de las intervenciones de los estudiantes. | Diapositivas
1-2 |
| Utilidad
Práctica
(70 minutos) | <p>-Los estudiantes escriben las referencias de las fuentes que utilizaron para el planteamiento de su propuesta de solución.</p> <p>- A partir del párrafo redactado, los equipos elaboran una nueva pregunta integradora y la hipótesis o respuesta final. Luego, construyen un cuadro final de desarrollo con los resultados (párrafo redactado) y un nuevo representante del equipo expone, ante sus compañeros, el producto final. Los demás integrantes redactan las conclusiones de su trabajo en una hoja que es evaluada por el docente a través de la retroalimentación.</p> <p>-El docente evalúa las propuestas finales a través de una rúbrica tomando en cuenta los siguientes criterios: Calidad de aporte, contribución al trabajo colaborativo, elaboración del organizador gráfico, metodología y calidad de referencias de fuentes informativas.</p> | Diapositiva
3 y 4

Papelotes,
plumones |

| | | |
|------------------------|--|-------------------------|
| | | |
| Cierre
(10 minutos) | El profesor brinda recomendaciones finales a partir de lo observado durante la sesión y solicita a los estudiantes mencionen en una palabra clave lo que aprendieron o mejoraron en esta fase. | Pizarra y diapositiva 5 |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 4

| | |
|-----------------------|---|
| Logro de las sesiones | Al término de las sesiones, el estudiante aplica la estrategia de definición en la construcción de un párrafo planteando soluciones a partir del caso presentado. |
|-----------------------|---|

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|---|--|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se presenta el logro que guiará las dos sesiones. El docente indica a los estudiantes a formar equipos de trabajo para el desarrollo de las sesiones. Luego, se delega las funciones respectivas a los miembros de cada equipo y se solicita que le asignen un nombre a su equipo de trabajo correspondiente. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad
(40 minutos) | -El profesor entrega la separata con el caso o problema a analizar, luego presenta la diapositiva 3 y analiza con los alumnos los datos que se presentan en el cuadro. A partir de ese análisis, se plantean las siguientes preguntas de reflexión: <i>¿Considera que los estudiantes de institutos podrán elegir su participación en las experiencias formativas profesionales a partir del proyecto de ley 1215? ¿Qué alternativas de solución se propone para que esta ley no sea discriminatoria?</i> | Diapositiva
3
Hojas en
blanco |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>-A partir de la lectura del caso, los equipos buscan complementar con otras fuentes y construir una lista de posibles causas de la problemática presentada. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes sinteticen los datos presentados en algunas ideas que las engloben.</p> <p>-Luego, un representante de cada equipo escribe en la pizarra las posibles causas y son evaluadas y discutidas por el resto de estudiantes con la guía del docente. Por último, los equipos plantean otros posibles problemas, que se desprenden del general, y elaboran un cuadro de cinco columnas con sus respectivas explicaciones alternas. A partir de ello, se retroalimenta el planteamiento entre los demás estudiantes y el docente.</p> <p>-A partir de sus respuestas se induce y se presenta el tema: La estrategia de definición</p> | |
| <p>Transformación
Práctica
(40 minutos)</p> | <p>La definición como estrategia argumentativa</p> <p>-Se inicia explicando en qué consiste la estrategia de la definición, cuáles son las características que deben presentar los casos para llegar a una definición válida y los pasos que se debe seguir para su elaboración (diapositiva 4 y 5).</p> <p>A continuación, se presenta un esquema numérico y un ejemplo de párrafo por definición de un texto con la finalidad de aplicar adecuadamente la estrategia planteada (diapositivas 6-7-9).</p> | <p>Diapositivas
4-9
Material
impreso</p> |

| | | |
|-----------------------|---|------------------|
| | | |
| Cierre
(5 minutos) | -El docente solicita que, para la siguiente sesión, los equipos de trabajo presenten un organizador gráfico con las respuestas más importantes sobre el cuadro con los problemas específicos y sus explicaciones. | Material impreso |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 5

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|--|------------------------|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se recuerda el logro. El docente realiza un breve repaso de lo avanzado a partir de las intervenciones de los alumnos. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad | -Otros representantes por equipo, se encargan de exponer los organizadores gráficos, Los demás equipos comentan las respuestas de sus pares. El docente evalúa a través de una rúbrica los avances de los equipos de trabajo. Después realiza la retroalimentación correspondiente a partir de aciertos y correcciones. | Papelotes,
plumones |
| Transformación | | |
| Práctica
(80 minutos) | Actividad:

-A partir de la relectura del caso inicial y su organizador gráfico corregido, los equipos elaboran un esquema numérico a partir de las ideas principales, secundarias y terciarias aplicando la estrategia de definición en su desarrollo.

-Finalmente, consultando más información, redactarán un párrafo simple en el cual apliquen la estrategia de definición (tomando en cuenta sus respuestas o hipótesis) | Material
impreso |

| | | |
|------------------------|--|-------------------------|
| Cierre
(10 minutos) | El docente solicita para la siguiente sesión, que los equipos consignen las referencias de las fuentes utilizadas en el proceso. | Fuentes
informativas |
|------------------------|--|-------------------------|

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 6

Secuencia metodológica

| Fase ¹ y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------------------|--|--|
| Inicio
(10 minutos) | Saludo inicial. Se presenta el logro de la sesión. El docente realiza un repaso de lo avanzado en el proceso a partir de las intervenciones de los estudiantes. | Diapositivas 1-2 |
| Utilidad
Práctica
(70 minutos) | <p>-Los estudiantes escriben las referencias de las fuentes que utilizaron para el planteamiento de su propuesta de solución.</p> <p>- A partir del párrafo redactado, los equipos elaboran una nueva pregunta integradora y la hipótesis o respuesta final. Luego, construyen un cuadro final de desarrollo con los resultados (párrafo redactado) y un nuevo representante del equipo expone, ante sus compañeros, el producto final. Los demás integrantes redactan las conclusiones de su trabajo en una hoja que es evaluada por el docente a través de la retroalimentación.</p> <p>-El docente evalúa las propuestas finales a través de una rúbrica tomando en cuenta los siguientes criterios: Calidad de aporte, contribución al trabajo colaborativo, elaboración</p> | Diapositiva 3 y 4

Papelotes, plumones |

| | | |
|------------------------|--|-------------------------|
| | del organizador gráfico, metodología y calidad de referencias de fuentes informativas. | |
| Cierre
(10 minutos) | El profesor brinda recomendaciones finales a partir de lo observado durante la sesión y solicita a los estudiantes mencionen en una palabra clave lo que aprendieron o mejoraron en esta fase. | Pizarra y diapositiva 5 |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 7

| | |
|-----------------------|---|
| Logro de las sesiones | Al término de las sesiones, el estudiante aplica la estrategia de causalidad en la construcción de un párrafo planteando soluciones a partir del caso presentado. |
|-----------------------|---|

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|---|--|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se presenta el logro que guiará las dos sesiones. El docente indica a los estudiantes a formar equipos de trabajo para el desarrollo de las sesiones. Luego, se delega las funciones respectivas a los miembros de cada equipo y se solicita que le asignen un nombre a su equipo de trabajo correspondiente. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad
(40 minutos) | -El profesor entrega la separata con el caso o problema a analizar, luego presenta la diapositiva 3 y analiza con los alumnos los datos que se presentan en el cuadro. A partir de ese análisis, se plantean las siguientes preguntas de reflexión:

<i>¿Considera adecuada la ampliación del retiro de los docentes universitarios hasta los 75 años? ¿La edad afecta la producción de los investigadores universitarios? ¿Qué soluciones propone?</i> | Diapositiva
3

Hojas en
blanco |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>-A partir de la lectura del caso, los equipos buscan complementar con otras fuentes y construir una lista de posibles causas de la problemática presentada. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes sinteticen los datos presentados en algunas ideas que las engloben.</p> <p>-Luego, un representante de cada equipo escribe en la pizarra las posibles causas y son evaluadas y discutidas por el resto de estudiantes con la guía del docente. Por último, los equipos plantean otros posibles problemas, que se desprenden del general, y elaboran un cuadro de cinco columnas con sus respectivas explicaciones alternas. A partir de ello, se retroalimenta el planteamiento entre los demás estudiantes y el docente.</p> <p>-A partir de sus respuestas se induce y se presenta el tema: La estrategia de causalidad</p> | |
| <p>Transformación
Práctica
(40 minutos)</p> | <p>La causalidad como estrategia argumentativa</p> <p>-Se inicia explicando en qué consiste la estrategia de la causalidad, cuáles son las características que deben presentar los casos para llegar a una relación causal válida y los pasos que se debe seguir para su elaboración (diapositiva 4 y 5).</p> <p>A continuación, se presenta un esquema numérico y un ejemplo de párrafo causal de un texto con la finalidad de aplicar adecuadamente la estrategia planteada (diapositivas 6-7-9).</p> | <p>Diapositivas
4-9

Material
impreso</p> |
| <p>Cierre
(5 minutos)</p> | <p>-El docente solicita que, para la siguiente sesión, los equipos de trabajo presenten un organizador gráfico con</p> | <p>Material
impreso</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | las respuestas más importantes sobre el cuadro con los problemas específicos y sus explicaciones. | |
|--|---|--|

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 8

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|--|------------------------|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se recuerda el logro. El docente realiza un breve repaso de lo avanzado a partir de las intervenciones de los alumnos. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad | -Otros representantes por equipo, se encargan de exponer los organizadores gráficos, Los demás equipos comentan las respuestas de sus pares. El docente evalúa a través de una rúbrica los avances de los equipos de trabajo. Después realiza la retroalimentación correspondiente a partir de aciertos y correcciones. | Papelotes,
plumones |
| Transformación | | |
| Práctica
(80 minutos) | Actividad:

-A partir de la relectura del caso inicial y su organizador gráfico corregido, los equipos elaboran un esquema numérico a partir de las ideas principales, secundarias y terciarias aplicando la estrategia de causalidad en su desarrollo.

-Finalmente, consultando más información, redactarán un párrafo simple en el cual apliquen la estrategia de causalidad (tomando en cuenta sus respuestas o hipótesis) | Material
impreso |

| | | |
|------------------------|--|-------------------------|
| | | |
| Cierre
(10 minutos) | El docente solicita para la siguiente sesión, que los equipos consignen las referencias de las fuentes utilizadas en el proceso. | Fuentes
informativas |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 9

Secuencia metodológica

| Fase ² y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------------------|--|--|
| Inicio
(10 minutos) | Saludo inicial. Se presenta el logro de la sesión. El docente realiza un repaso de lo avanzado en el proceso a partir de las intervenciones de los estudiantes. | Diapositivas
1-2 |
| Utilidad
Práctica
(70 minutos) | <p>-Los estudiantes escriben las referencias de las fuentes que utilizaron para el planteamiento de su propuesta de solución.</p> <p>- A partir del párrafo redactado, los equipos elaboran una nueva pregunta integradora y la hipótesis o respuesta final. Luego, construyen un cuadro final de desarrollo con los resultados (párrafo redactado) y un nuevo representante del equipo expone, ante sus compañeros, el producto final. Los demás integrantes redactan las conclusiones de su trabajo en una hoja que es evaluada por el docente a través de la retroalimentación.</p> <p>-El docente evalúa las propuestas finales a través de una rúbrica tomando en cuenta los siguientes criterios: Calidad de aporte, contribución al trabajo colaborativo,</p> | Diapositiva
3 y 4

Papelotes,
plumones |

| | | |
|------------------------|--|-------------------------|
| | elaboración del organizador gráfico, metodología y calidad de referencias de fuentes informativas. | |
| Cierre
(10 minutos) | El profesor brinda recomendaciones finales a partir de lo observado durante la sesión y solicita a los estudiantes mencionen en una palabra clave lo que aprendieron o mejoraron en esta fase. | Pizarra y diapositiva 5 |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 10

| | |
|-----------------------|--|
| Logro de las sesiones | Al término de las sesiones, el estudiante aplica una estrategia argumentativa en la construcción de un párrafo planteando soluciones a partir del caso presentado. |
|-----------------------|--|

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|--|--|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se presenta el logro que guiará las dos sesiones. El docente indica a los estudiantes a formar equipos de trabajo para el desarrollo de las sesiones. Luego, se delega las funciones respectivas a los miembros de cada equipo y se solicita que le asignen un nombre a su equipo de trabajo correspondiente. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad
(40 minutos) | -El profesor entrega la separata con el caso o problema a analizar, luego presenta la diapositiva 3 y analiza con los alumnos los datos que se presentan en el cuadro. A partir de ese análisis, se plantean las siguientes preguntas de reflexión: <i>¿Cree que los medios de comunicación peruanos promueven la xenofobia hacia los venezolanos? ¿Qué soluciones plantea para erradicar la desigualdad entre nacionalidades?</i>

-A partir de la lectura del caso, los equipos buscan complementar con otras fuentes y construir una lista de posibles causas de la problemática presentada. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes | Diapositiva
3

Hojas en
blanco |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>sinteticen los datos presentados en algunas ideas que las englobe.</p> <p>-Luego, un representante de cada equipo escribe en la pizarra las posibles causas y son evaluadas y discutidas por el resto de estudiantes con la guía del docente. Por último, los equipos plantean otros posibles problemas, que se desprenden del general, y elaboran un cuadro de cinco columnas con sus respectivas explicaciones alternas. A partir de ello, se retroalimenta el planteamiento entre los demás estudiantes y el docente.</p> <p>-A partir de sus respuestas se induce y se presenta el tema: Estrategias argumentativas.</p> | |
| <p>Transformación
Práctica
(40 minutos)</p> | <p>Estrategias argumentativas</p> <p>-Se inicia explicando en qué consiste cada una de las estrategias argumentativas (generalización, definición y causalidad), cuáles son las características que deben presentar los casos para llegar a una relación argumentativa válida y los pasos que se debe seguir para su elaboración (diapositiva 4 y 5).</p> <p>A continuación, se presenta un esquema numérico y ejemplos por cada tipo de estrategia de un texto con la finalidad de aplicar adecuadamente cualquiera de las estrategias planteadas (diapositivas 6-7-9).</p> | <p>Diapositivas
4-9
Material
impreso</p> |
| <p>Cierre
(5 minutos)</p> | <p>-El docente solicita que, para la siguiente sesión, los equipos de trabajo presenten un organizador gráfico con las respuestas más importantes sobre el cuadro con los problemas específicos y sus explicaciones.</p> | <p>Material
impreso</p> |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 11

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|--|------------------------|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se recuerda el logro. El docente realiza un breve repaso de lo avanzado a partir de las intervenciones de los alumnos. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad | -Otros representantes por equipo, se encargan de exponer los organizadores gráficos, Los demás equipos comentan las respuestas de sus pares. El docente evalúa a través de una rúbrica los avances de los equipos de trabajo. Después realiza la retroalimentación correspondiente a partir de aciertos y correcciones. | Papelotes,
plumones |
| Transformación | | |
| Práctica
(80 minutos) | Actividad:

-A partir de la relectura del caso inicial y su organizador gráfico corregido, los equipos elaboran un esquema numérico a partir de las ideas principales, secundarias y terciarias aplicando una de las estrategias en su desarrollo (generalización, definición o causalidad)

-Finalmente, consultando más información, redactarán un párrafo simple en el cual apliquen la estrategia seleccionada (tomando en cuenta sus respuestas o hipótesis). | Material
impreso |

| | | |
|------------------------|--|-------------------------|
| Cierre
(10 minutos) | El docente solicita para la siguiente sesión, que los equipos consignen las referencias de las fuentes utilizadas en el proceso. | Fuentes
informativas |
|------------------------|--|-------------------------|

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 12

Secuencia metodológica

| Fase ³ y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--|--|--|
| Inicio
(10 minutos) | Saludo inicial. Se presenta el logro de la sesión. El docente realiza un repaso de lo avanzado en el proceso a partir de las intervenciones de los estudiantes. | Diapositivas
1-2 |
| Utilidad

Práctica
(70 minutos) | <p>-Los estudiantes escriben las referencias de las fuentes que utilizaron para el planteamiento de su propuesta de solución.</p> <p>- A partir del párrafo redactado, los equipos elaboran una nueva pregunta integradora y la hipótesis o respuesta final. Luego, construyen un cuadro final de desarrollo con los resultados (párrafo redactado) y un nuevo representante del equipo expone, ante sus compañeros, el producto final. Los demás integrantes redactan las conclusiones de su trabajo en una hoja que es evaluada por el docente a través de la retroalimentación.</p> <p>-El docente evalúa las propuestas finales a través de una rúbrica tomando en cuenta los siguientes criterios: Calidad de aporte, contribución al trabajo colaborativo,</p> | Diapositiva
3 y 4

Papelotes,
plumones |

| | | |
|------------------------|--|-------------------------|
| | elaboración del organizador gráfico, metodología y calidad de referencias de fuentes informativas. | |
| Cierre
(10 minutos) | El profesor brinda recomendaciones finales a partir de lo observado durante la sesión y solicita a los estudiantes mencionen en una palabra clave lo que aprendieron o mejoraron en esta fase. | Pizarra y diapositiva 5 |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 13

| | |
|-----------------------|--|
| Logro de las sesiones | Al término de las sesiones, el estudiante aplica dos estrategias argumentativas en la construcción de dos párrafos planteando soluciones a partir del caso presentado. |
|-----------------------|--|

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|---|--|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se presenta el logro que guiará las dos sesiones. El docente indica a los estudiantes a formar equipos de trabajo para el desarrollo de las sesiones. Luego, se delega las funciones respectivas a los miembros de cada equipo y se solicita que le asignen un nombre a su equipo de trabajo correspondiente. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad
(40 minutos) | -El profesor entrega la separata con el caso o problema a analizar, luego presenta la diapositiva 3 y analiza con los alumnos los datos que se presentan en el cuadro. A partir de ese análisis, se plantean las siguientes preguntas de reflexión: <i>¿Considera que la imagen de la mujer en la televisión fomenta la violencia contra la mujer? ¿Qué soluciones plantea para erradicar este tipo de violencia?</i>

-A partir de la lectura del caso, los equipos buscan complementar con otras fuentes y construir una lista de | Diapositiva
3
Hojas en
blanco |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>posibles causas de la problemática presentada. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes sinteticen los datos presentados en algunas ideas que las engloben.</p> <p>-Luego, un representante de cada equipo escribe en la pizarra las posibles causas y son evaluadas y discutidas por el resto de estudiantes con la guía del docente. Por último, los equipos plantean otros posibles problemas, que se desprenden del general, y elaboran un cuadro de cinco columnas con sus respectivas explicaciones alternas. A partir de ello, se retroalimenta el planteamiento entre los demás estudiantes y el docente.</p> <p>-A partir de sus respuestas se induce y se presenta el tema: Estrategias argumentativas.</p> | |
| <p>Transformación
Práctica
(40 minutos)</p> | <p>Estrategias argumentativas</p> <p>-Se inicia repasando los aspectos principales en la elaboración de las estrategias argumentativas (generalización, definición y causalidad), cuáles son las características que deben presentar los casos para llegar a una relación argumentativa válida y los pasos que se debe seguir para su elaboración (diapositiva 4 y 5).</p> <p>A continuación, se presenta un esquema numérico y ejemplos por cada tipo de estrategia de un texto con la finalidad de aplicar adecuadamente cualquiera de las estrategias planteadas (diapositivas 6-7-9).</p> | <p>Diapositivas
4-9
Material
impreso</p> |

| | | |
|-----------------------|---|------------------|
| Cierre
(5 minutos) | -El docente solicita que, para la siguiente sesión, los equipos de trabajo presenten un organizador gráfico con las respuestas más importantes sobre el cuadro con los problemas específicos y sus explicaciones. | Material impreso |
|-----------------------|---|------------------|

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 14

Secuencia metodológica

| Fase y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------|---|------------------------|
| Inicio
(10 minutos) | -Saludo inicial. Se recuerda el logro. El docente realiza un breve repaso de lo avanzado a partir de las intervenciones de los alumnos. | Diapositivas
1-3 |
| Utilidad | -Otros representantes por equipo, se encargan de exponer los organizadores gráficos, Los demás equipos comentan las respuestas de sus pares. El docente evalúa a través de una rúbrica los avances de los equipos de trabajo. Después realiza la retroalimentación correspondiente a partir de aciertos y correcciones. | Papelotes,
plumones |
| Transformación | | |
| Práctica
(80 minutos) | Actividad:

-A partir de la relectura del caso inicial y su organizador gráfico corregido, los equipos elaboran un esquema numérico a partir de las ideas principales, secundarias y terciarias aplicando dos de las estrategias en su desarrollo (generalización, definición o causalidad)

-Finalmente, consultando más información, redactarán dos párrafos en los cuales apliquen las estrategias seleccionadas (tomando en cuenta sus respuestas o hipótesis). | Material
impreso |

| | | |
|------------------------|--|----------------------|
| | | |
| Cierre
(10 minutos) | El docente solicita para la siguiente sesión, que los equipos consignen las referencias de las fuentes utilizadas en el proceso. | Fuentes informativas |

COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN DE TEXTOS I

Docente: Lic. Yvonne Villaflor Campana

Ciclo 2018-3

Sesión 15

Secuencia metodológica

| Fase ⁴ y tiempo | Recurso (actividades) y forma de organización | Materiales |
|--------------------------------------|---|--|
| Inicio
(10 minutos) | Saludo inicial. Se presenta el logro de la sesión. El docente realiza un repaso de lo avanzado en el proceso a partir de las intervenciones de los estudiantes. | Diapositivas
1-2 |
| Utilidad
Práctica
(70 minutos) | <p>-Los estudiantes escriben las referencias de las fuentes que utilizaron para el planteamiento de su propuesta de solución.</p> <p>- A partir de los dos párrafos redactados, los equipos elaboran una nueva pregunta integradora y la hipótesis o respuesta final. Luego, construyen un cuadro final de desarrollo con los resultados (párrafos redactados) y un nuevo representante del equipo expone, ante sus compañeros, el producto final. Los demás integrantes redactan las conclusiones de su trabajo en una hoja que es evaluada por el docente a través de la retroalimentación.</p> | Diapositiva
3 y 4

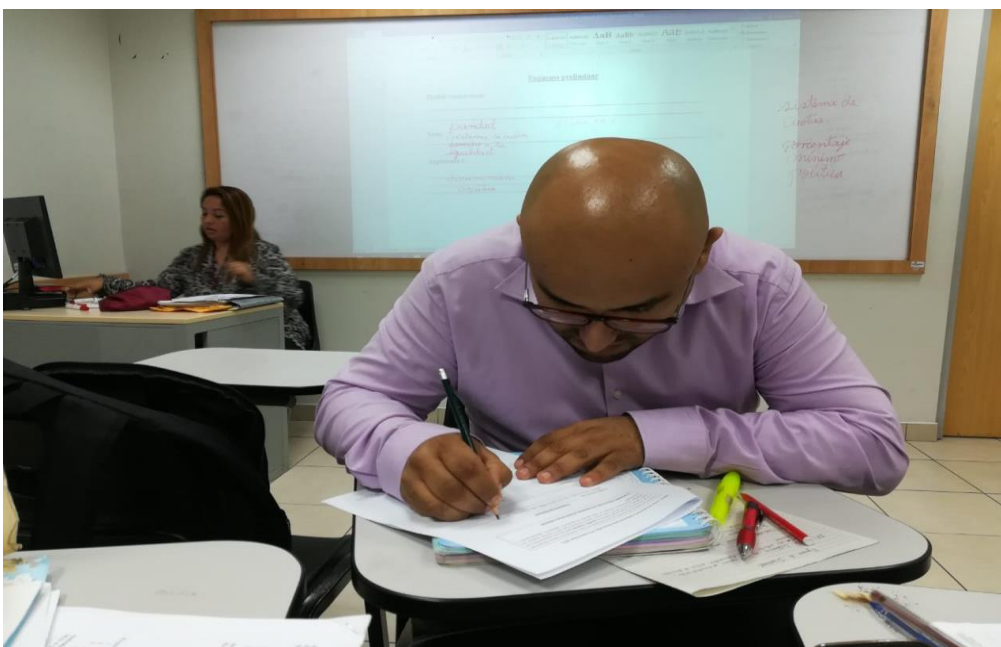
Papelotes,
plumones |

| | | |
|------------------------|---|----------------------------|
| | -El docente evalúa las propuestas finales a través de una rúbrica tomando en cuenta los siguientes criterios: Calidad de aporte, contribución al trabajo colaborativo, elaboración del organizador gráfico, metodología y calidad de referencias de fuentes informativas. | |
| Cierre
(10 minutos) | El profesor brinda recomendaciones finales a partir de lo observado durante la sesión y solicita a los estudiantes mencionen en una palabra clave lo que aprendieron o mejoraron en esta fase. | Pizarra y
diapositiva 5 |

Imágenes de las sesiones en el curso de Comprensión y Redacción de Textos I aplicando el ABP



Aplicación del ABP en sesión de aprendizaje



Aplicación del ABP en sesión de aprendizaje



Análisis en aula sobre fuentes de información



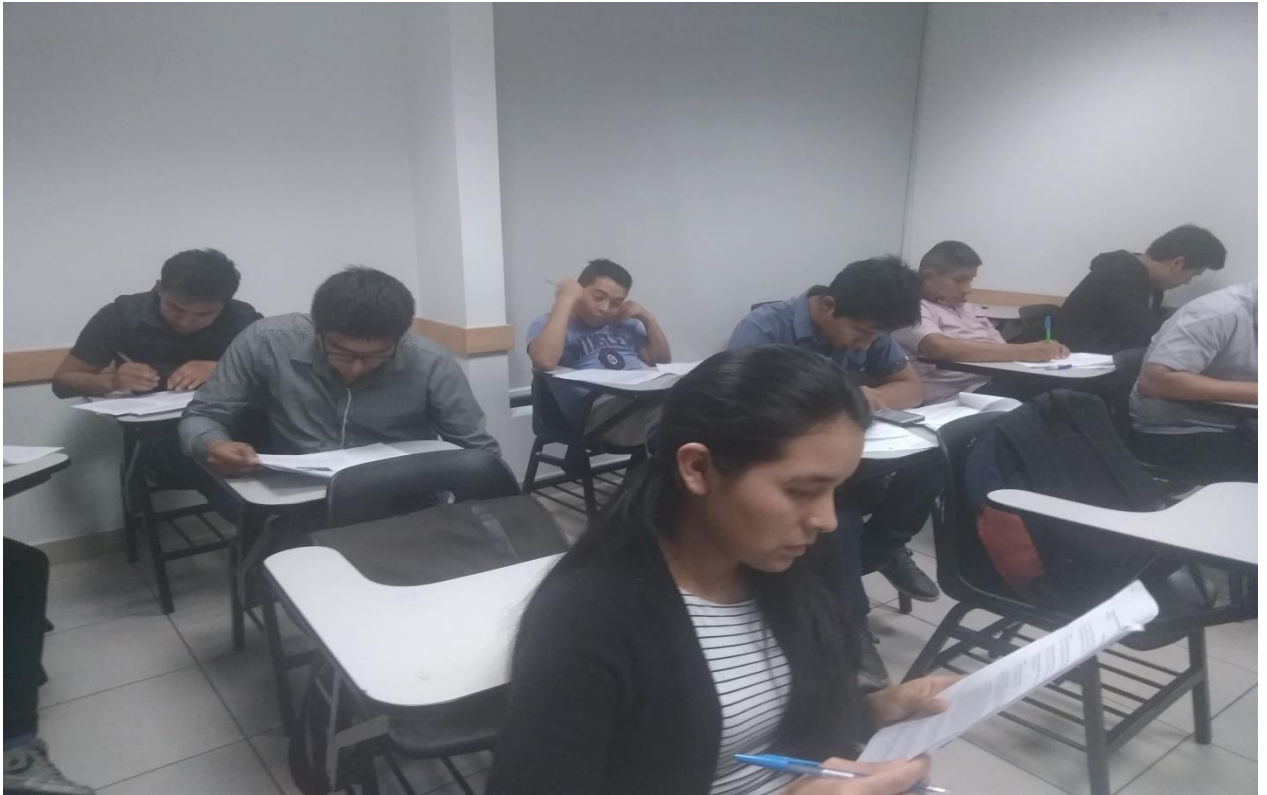
Trabajo colaborativo en las sesiones de ABP



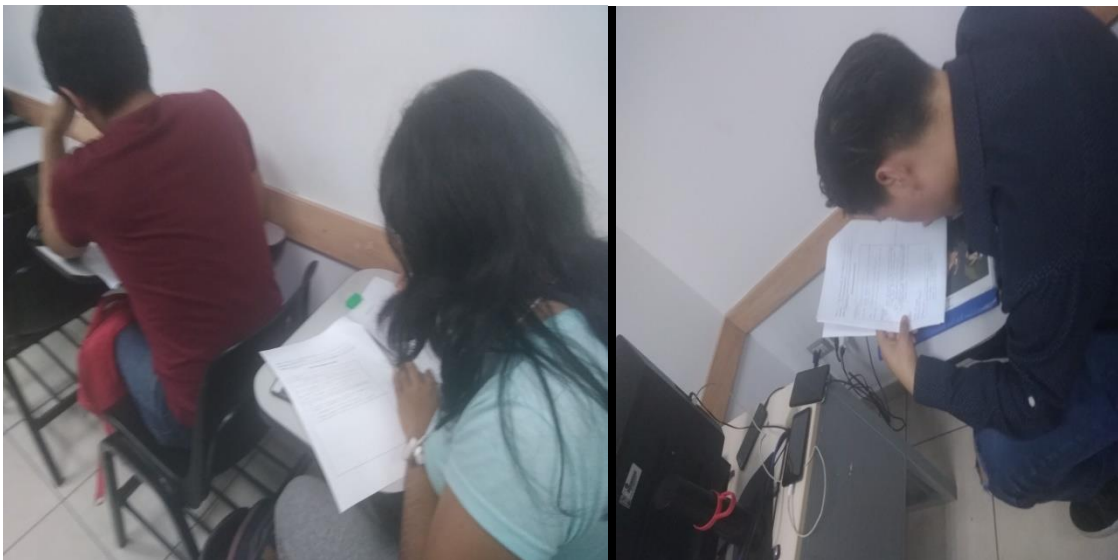
Aplicación de prueba post test



Análisis sobre el caso o problema planteado



Aplicación de prueba post test



Elaboración del esquema de planificación en la prueba post test