



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Innovación Pedagógica del 5W para Mejorar la Calidad de
Redacción Académica de Estudiantes de una Universidad de
Andahuaylas, 2021**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTOR

Zuñiga Pastor, Julio Oscar (ORCID: 0000-0001-6484-231X)

ASESORA

Mg. Bonilla Tumialán, María del Carmen (ORCID: 0000-0003-0450-7899)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

LIMA– PERÚ

2022

Dedicatoria

Esta investigación va dedicada a los cuatro motores de mi vida. Edelyn Huillca, mi pareja, quien me dio todo su apoyo a pesar de las diferentes dificultades en casi dos años de estudio y dedicación. Para ti ELHZ, este logro también es tu éxito. A SAJHECHI y a JULEOSAM, mis hijos que con su inocencia y alegría dieron color a todo el proceso. A Constantina, mi madre analfabeta y viuda, que siempre luchó para que los seis hermanos fuéramos profesionales y mejores personas en la vida. Para ti mamá que no dudaste en “obligarme” ir a la escuela cuando era pequeño porque entendías el futuro.

Agradecimientos

A mi asesora, María del Carmen Bonilla Tumialán, que no escatimó hora ni día para aclarar las dudas y consultas. Una excelente profesional que dio su tiempo, incluso en horarios no laborables. Al docente de una universidad de Andahuaylas, Bonifacio Lezano Chiclla, quien me permitió trabajar con sus alumnos. Gracias por ese apoyo en pro de la ciencia y la mejora profesional de los que aspiramos.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	44
3.1. Tipo y diseño de investigación	44
3.2. Variables y operacionalización.....	44
3.3. Población de estudio.....	49
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	49
3.5. Procedimientos	50
3.6. Método de análisis de datos.....	59
3.7. Aspectos éticos	60
IV. RESULTADOS	61
V. DISCUSIÓN.....	98
VI. CONCLUSIONES.....	106
VII. RECOMENDACIONES	109
REFERENCIAS.....	111
ANEXOS	123

Índice de tablas

Tabla 1 Cronograma de ejecución	52
Tabla 2 Resultados descriptivos de Pretest	61
Tabla 3 Calidad de redacción por grupos de tratamiento y control	62
Tabla 4 Ortografía por grupos de tratamiento y control.....	63
Tabla 5 Estándar académico por grupos de control y tratamiento	65
Tabla 6 Construcción oracional por grupos de tratamiento y control.....	66
Tabla 7 Organización textual por grupos de tratamiento y control	67
Tabla 8 Lógica textual por grupos de tratamiento y control.....	68
Tabla 9 Prueba de normalidad	69
Tabla 10 Modelo econométrico de innovación pedagógica y calidad de redacción académica	70
Tabla 11 Resumen del modelo de la dimensión ortografía	72
Tabla 12 Resumen del modelo de estándar académico	73
Tabla 13 Resumen del modelo de construcción oracional	74
Tabla 14 Resumen del modelo de organización textual.....	76
Tabla 15 Resumen del modelo de lógica textual.....	77
Tabla 16 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador ortografía..	78
Tabla 17 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador ortografía	78
Tabla 18 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador signos de puntuación.....	79
Tabla 19 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador signos de puntuación.....	79
Tabla 20 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador citas textuales	80
Tabla 21 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador citas textuales	80
Tabla 22 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador uso de verbos	81
Tabla 23 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador uso de verbos	81
Tabla 24 Resultados de pretest en el indicador de complemento del verbo	82

Tabla 25 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de complemento del verbo	82
Tabla 26 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de introducción	83
Tabla 27 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de introducción	83
Tabla 28 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de desarrollo	84
Tabla 29 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de desarrollo	84
Tabla 30 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de cierre ...	85
Tabla 31 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de cierre	85
Tabla 32 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de coherencia global.....	86
Tabla 33 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de coherencia global.....	86
Tabla 34 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de coherencia local.....	87
Tabla 35 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de coherencia local.....	87
Tabla 36 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de cohesión lexical	88
Tabla 37 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de cohesión lexical	88
Tabla 38 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de cohesión gramatical.....	89
Tabla 39 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de cohesión gramatical.....	89
Tabla 40 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de concordancia	90
Tabla 41 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de concordancia	90
Tabla 42 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de conectores	91
Tabla 43 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de conectores	

.....	91
Tabla 44 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de preposiciones	92
Tabla 45 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de preposiciones	92
Tabla 46 Resultados de pretest en el indicador de intención comunicativa	93
Tabla 47 Resultados de postest en el indicador de intención comunicativa.....	93
Tabla 48 Resultados de pretest en el indicador de registro lingüístico formal.....	94
Tabla 49 Resultados de postest en el indicador de registro lingüístico formal	94
Tabla 50 Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de sintaxis	95
Tabla 51 Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de sintaxis ..	95
Tabla 52 Matriz de consistencia	124
Tabla 53 Matriz de operacionalización	124
Tabla 54 Esquema de redacción.....	138
Tabla 55 Valor de confiabilidad del instrumento.....	139

Índice de figuras

Figura 1 Esquema del 5W	36
Figura 2 Captura de Google Docs	56
Figura 3 Captura de LanguageTool.....	57
Figura 4 Captura de Correctoronline	58
Figura 5 Captura de Estilector	59
Figura 6 Gráfico de Barras de calidad de redacción académica y sus dimensiones	61
Figura 7 Calidad de redacción por grupos tratamiento y control	63
Figura 8 Ortografía por grupos de control y tratamiento.....	64
Figura 9 Estándar académico por grupos de control y tratamiento	65
Figura 10 Construcción oracional por grupos de tratamiento y control	66
Figura 11 Organización textual por grupos de tratamiento y control	67
Figura 12 Lógica textual	68
Figura 13 Instrumento rúbrica de evaluación	128
Figura 14 Instrumento complementario de evaluación para la prueba de entrada	132
Figura 15 Texto referencial 1 de la prueba de entrada.....	134
Figura 16 Texto referencial 2 de la prueba de entrada.....	135
Figura 17 Modelo del 5W ejecutado en sesión de inducción	136
Figura 18 Cuadro de fiabilidad de los datos	139
Figura 19 Captura de una muestra de las falencias del alumno.....	140
Figura 20 Captura de una muestra de las falencias del alumno en prueba de salida	143

Resumen

El objetivo general de esta investigación fue determinar cómo la innovación pedagógica del 5W (ver figura 1), mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas-Perú. Tuvo cinco objetivos específicos que contemplaron la ortografía, estándar académico, construcción oracional, organización textual y lógica textual. La metodología de estudio fue cuantitativa de diseño cuasiexperimental y con alcance al nivel explicativo. La población fue de 72 alumnos del segundo semestre y con muestra válida de 36 discentes que conformaron dos grupos: experimental con 25 estudiantes y 11 en el grupo control. Se practicó una evaluación de entrada y otra de salida. La técnica empleada fue 6 sesiones de inducción en aulas virtuales de 12 horas con un producto escrito de texto expositivo. Para el recojo de datos se utilizó la rúbrica con indicadores escalados numéricamente. Los resultados indican que la innovación pedagógica generó un impacto positivo de 15 % de mejora en la calidad del escrito académico. Se concluye que el método del 5W es efectivo para la mejora de la calidad de redacción universitaria.

Palabras clave: innovación pedagógica, técnica del 5W, calidad de redacción académica.

Abstract

The general objective of this research was to determine how the pedagogical innovation of the 5W(see figure 1), improves the quality of academic writing of undergraduate students at a university in Andahuaylas-Peru. It had five specific objectives that contemplated the spelling, academic standard, sentence construction, textual organization and textual logic. The study methodology was quantitative with a quasi-experimental design and with scope at the explanatory level. The population consisted of 72 students from the second semester and with a valid sample of 36 students that made up two groups: experimental with 25 students and 11 in the control group. An entrance evaluation and an exit evaluation were carried out. The technique used was 6 induction sessions in virtual classrooms of 12 hours with a written expository text product. For data collection, the rubric with numerically scaled indicators was used. The results indicate that the pedagogical innovation generated a positive impact of 15% improvement in the quality of academic writing. It is concluded that the 5W method is effective for improving the quality of university writing.

Keywords: pedagogical innovation, 5W technique, quality of academic writing.

I. INTRODUCCIÓN

Cuando Nelson Mandela (Johannesburgo, 1918-2013), dijo su icónica sentencia: “La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”, categorizó a la educación como el medio para combatir la pobreza y las desigualdades. Combate que el hombre del siglo XXI debe ganar, cueste lo que cueste. Francis Bacon (Londres, 1561-1626), no podría tener mayor razón al haber declarado: “La lectura hace al hombre completo; la conversación, ágil y el escribir, preciso”. Este último es la materia de esta investigación. Escribir es una labor compleja, intelectual y que requiere de un dominio avanzado de la lengua. Además, exige el dominio de la cultura académica, social y general para lograr un óptimo nivel de escritura.

La escritura o redacción es la forma de comunicación más efectiva que existe y si se considera todos los logros de la humanidad, no hay mejor invento que la escritura. Porque esta hazaña es la madre de todos los conocimientos del hombre. La ciencia le debe mucho a la comunicación escrita, pero no todos los hombres alcanzan el nivel esperado de esta competencia (Lopez & Bustos, 2021). Aquí nace el problema que condujo esta investigación a su puerto.

A continuación, se expone la realidad problemática.

A pesar de que la redacción académica cumple la función más importante para la ciencia; comunicar los hallazgos de la investigación, el estudiante universitario, no se encuentra en la capacidad, salvo contadas excepciones. En la academia no se puede volver a inventar “la pólvora”; por ello, la función comunicativa de la redacción debe cumplir estándares académicos y convenciones de la comunidad científica. De los tres enfoques teóricos de la escritura, que menciona Ballesteros, la funcionalidad es el vehículo de comunicación para la ciencia (2016), sin embargo, este es el menos practicado en los claustros universitarios.

Hay una serie de causas para el único problema: la mala calidad de redacción académica. Este problema es generalizado en el mundo, en Perú y en Andahuaylas la situación se agrava. Desde problemas socioeconómicos, culturales, pasando por la mala formación básica, el desinterés del estudiante, creencias limitantes, la poca exigencia de las instituciones superiores y la falta de

innovación son las causas para tener una realidad: estudiantes disfuncionales en la redacción académica. Esta es la cruda y negativa realidad del universitario andahuaylino.

Autores que secundan este diagnóstico hay varios. En Argentina (Savio, 2015), demostró que las creencias limitantes merman la capacidad de redacción. En España (Martínez-Fernández et al., 2016), encontró que los discentes con creencias positivas obtienen mejores redacciones. En Tailandia (Pimpisa Rattanadilok & Normah Binti, 2018), halló que el idioma nativo influye en la escritura de otra lengua a nivel sintáctico y lexicológico. En esa misma línea se sumó los resultados de (Zeng, 2018), donde un grupo de estudiantes chinos que aprenden a escribir en inglés tuvieron dificultades.

La deficiente formación escolar a pesar de que el currículo nacional lo exige (Ministerio de Educación del Perú, 2017), es otra de las causas como demostró el investigador boliviano Zárate Fabián (2018). En Costa Rica las investigadoras Marta Madrigal y Erika Vargas demostraron que el promedio de léxico que los alumnos universitarios tienen es 56,97 de un total de 100 palabras. Esto es bajo comparado con una redacción profesional que en general el promedio es 66,5 a 70,5 de un total de 100, (Madrigal & Vargas, 2016).

Asimismo, (Alfaki, 2015) encontró que el problema de escritura académica es atípico porque a diferencia de otras habilidades mentales, requiere de una compleja formación desde el nivel inicial hasta el superior. Posee dimensiones, cognitivas, mecánicas, fisiológicas y un nivel de experiencia. Por su parte, los investigadores (Fengjie et al., 2016), demostraron que la competencia más difícil de lograr es la redacción porque pasa por tres previas etapas: aprender a hablar, a leer y finalmente escribir. Esto se agrava en los alumnos con idiomas nativos como el quechua, pero que tienen que escribir en español.

Ya en detalle, (Fuentes-Rodríguez, 2011), encontró que el problema recurrente y de mayor gravedad es la organización esquemática del texto o la coherencia textual y la cohesión. En esa misma línea los cubanos Cabrera-González (2016), hallaron que la comunicación escrita se agrava si se trata de algún área de la ciencia especializada porque requiere de una jerga sofisticada y la construcción de un discurso coherente, pero sin caer en tecnicismos o florituras lexicales.

Entonces, un estudiante con problemas de redacción tiene serias dificultades y desventajas en su desarrollo como profesional. La investigación de los (Barbón-

Pérez et al., 2017), afirma que no habrá aporte alguno a la sociedad si no se investiga, peor si no se escribe. En Andahuaylas la investigación y el desarrollo de la ciencia es casi nula. Los estudiantes hasta experimentan miedo cuando se asoman a la investigación. Para agravar la situación la llegada de las redes sociales generó una mala cultura de redacción. Sandoval Velásquez Deysi encontró una directa relación entre la mala calidad de redacción con el alto nivel de uso de las redes sociales (2018).

En el Perú la investigación en torno a la redacción académica se ha desarrollado en el diagnóstico y algunas experiencias de innovación, pero aún son limitadas. Los más importantes son los desarrollados por la docente Niquén Miranda (2020), el doctor Agurto Flores (2019), el trabajo de Sergio Montañez Ojeda y Bravo Valencia (2019), el aporte de Carneiro Figueroa (2019), el documento de Karen Arrascue Navarro (2019) y el alcance de Miriam Ñañez Silva y Lucas Valdez (2017) son algunos de los más recientes. Todos coinciden, con ligeras diferencias, en que el problema central del estudiante universitario es la mala calidad de redacción académica.

En suma, el problema de la redacción académica en los estudiantes de pregrado es grave en el Perú y mucho peor en la región de Apurímac donde la competitividad interuniversitaria es baja.

La necesidad de mejorar la calidad de redacción en los estudiantes de pregrado es urgente e implica una búsqueda de experiencias y técnicas de mejora y entrenamiento. Así como señalan (Aveiga Macay et al., 2017), que la experiencia de implementación de redacción como vías de desarrollo de la tradición investigativa de los estudiantes es urgente y necesaria.

Después del diagnóstico, se llega al siguiente problema general: ¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021? Previamente, las preguntas, que ayudaron a centrar la dimensión y el alcance de la investigación, son las que siguen. ¿Cómo se puede ayudar a mejorar en la calidad del escrito de los discentes de pregrado? ¿Qué experiencias exploradas por otros investigadores se puede aplicar para mejorar la calidad de redacción? ¿Qué sucede si no se mejora esta realidad? o, mejor dicho, ¿qué pasa si no se hace nada para mejorar esta realidad problemática?, ¿cómo afecta en la calidad de formación académica y la capacidad investigativa la redacción de documentos de

grado en los alumnos? Entre otras preguntas que ayudan a las preguntas específicas.

Los cinco problemas específicos que complementaron esta investigación son:

¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado? ¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de pregrado? ¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de pregrado? ¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de pregrado? ¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado?

Al inicio de esta sección se citó a Bacon, quien afirmó que la escritura hace precisos a los que practican. Esta sencilla idea engloba un amplio campo de acciones. Precisos en la información, en la discusión, en la palabra hablada; precisos en el trabajo, pero sobre todo, precisos en el pensamiento. Razones para justificar esta investigación sobran. Aquí se mencionan algunas de las principales y la motivación del autor de la presente obedece, no solo a una pasión por la escritura, sino por la firme convicción de mejorar la educación desde la competencia de la redacción.

Los investigadores británicos (Katsaniduo et al., 2016) encontraron que la buena calidad de redacción aumenta la posibilidad para la publicación de un artículo o escrito académico en una revista indexada. Asimismo la investigadora mexicana (Bolívar, 2020), afirmó que la práctica de la escritura académica desarrolla el conjunto de habilidades inherentes a este oficio intelectual. Por ejemplo, la destreza en las estrategias diversas de investigación, de construcción y comunicación eficaz. Se suma en esa línea la peruana (Briones Villagómez, 2019), junto con el alemán (Wischgoll, 2017), quienes recomiendan la tutoría y la capacitación en la redacción como vía para el desarrollo de la competencia comunicativa. También, se adhiere la compatriota (Muñoz Urbina, 2018), al señalar que es necesario mejorar e innovar las metodologías de enseñanza del escrito académico.

La redacción o la escritura es una habilidad mental como física porque requiere de esfuerzos en ambos planos. Por ello, la necesidad de practicar se hace urgente. No se puede mejorar el escrito, sea o no, académico si no se comienza por ejercer. Como señalan los investigadores (Araque Escalona et al., 2019), la capacidad de argumentación, tan necesaria en la educación superior, se logra a través de la práctica constante de la escritura. Incluso esta última idea se autojustifica porque para redactar este documento se requirió de las diferentes habilidades comunicativas. Por su parte, el colombiano (Sánchez Upegui, 2011), afirma que es muy necesario la adquisición de experiencia en las horas, días y hasta años de práctica. Con el ensayo y error del oficio de redacción se perfecciona el mismo.

Como se ha visto, hay una realidad problemática frecuente y constante, lo que motiva a realizar esta investigación. Para poder mejorar la redacción se debe aplicar las distintas experiencias y las iniciativas personales de mejora. Por ello, este trabajo se sitúa en la línea de investigación de innovaciones pedagógicas. La búsqueda de la mejora de calidad de redacción en los alumnos de pregrado en las universidades de Andahuaylas, se alinea con la evidencia mostrada por la (Unesco, 2015), en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE).

Después de la justificación, se plantean los siguientes objetivos correlativos en número y sentido con las preguntas del problema.

El objetivo general de esta investigación reza de la siguiente manera. Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

Los cinco objetivos específicos se plantean de la siguiente manera. Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado. Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de pregrado. Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de pregrado. Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de

organización textual de los alumnos de pregrado. Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado.

A continuación, se plantea la hipótesis de la investigación.

Para lograr estos objetivos se tiene la siguiente hipótesis general como una posible solución al problema: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

Y las cinco hipótesis correspondientes a las preguntas específicas son: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado. La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de pregrado. La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de pregrado. La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de pregrado. La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado.

II. MARCO TEÓRICO

Iniciamos explorando las publicaciones hechas desde las instituciones rectoras de la educación a nivel mundial.

La Unesco, como ente rector de la educación en el mundo, no solo ha dictado derechos, sino que da pautas y asesorías a los estados en materia de la educación. Uno de estos puntos es la obligatoriedad que los estados tienen para con la educación básica de su población. La accesibilidad de todos a la formación superior es de vital importancia porque dota de recursos humanos capacitados para la promoción de una sociedad pacífica y desarrollada (Unesco Etxea, 2005). Una de las formas para lograr la educación de calidad es dotando de la competencia lingüística a la población. Específicamente a la población universitaria, allí aparece la necesidad de la capacidad de redacción de los estudiantes universitarios.

Desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nos recuerda, quizás, la pregunta más importante con relación a la capacidad de redactar de los estudiantes universitarios. “¿Son capaces de analizar, razonar y comunicar con eficacia sus ideas? ¿Pueden razonar, analizar y comunicar sus ideas eficazmente?”, citado en (Flores Guerrero, 2016). Estas preguntas nos recuerdan la importancia que tiene la redacción en los países desarrollados. El autor, en mención, afirma que el 72% de los alumnos aventajados leen y redactan por placer y porque entienden la importancia de la correcta comunicación escrita (P, 131).

A nivel internacional, los estudios sobre la calidad de redacción académica centrados en los estudiantes se han desarrollado con mayor énfasis desde la década de los 90. Así tenemos diversos estudios que, por lo general están más centrados en la comprensión lectora y menor medida en la redacción en sí. Esto ocurre porque el proceso de redacción académica contempla una serie de normas y pautas que muchas veces no se practica en los grados de formación básica.

En la misma línea anterior, señala (Vargas Vergara & Rodríguez Rubio Cortadellas, 2017), que la innovación pedagógica en la educación superior obedece a la creciente necesidad de competitividad tanto en los docentes como

en los estudiantes. La competitividad, es el santo grial que estimula las más geniales ideas de innovación, no solo en el campo de la educación, sino en las demás.

Seguidamente se presenta los antecedentes donde los primeros son los nacionales y luego los internacionales. Se plantea los antecedentes nacionales en orden temporal del más reciente al más antiguo.

La tesis de maestría desarrollada por (Niquén Miranda, 2020), en la Universidad Peruana Cayetano Heredia en Perú. Se titula: “Adaptación de la prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica en estudiantes de primer año de educación superior de una universidad de Lima, 2016”. Aunque el objetivo de la investigación no es mejorar la calidad en sí, sino probar la adaptación del instrumento de evaluación para medir el nivel de redacción alcanzado por los estudiantes universitarios de los primeros ciclos de la formación. La conclusión del estudio afirma que el instrumento denominado “Prueba Diagnóstica del desempeño en Redacción Académica (PDDRA)” es válido y fiable para ejecutar estudios de medición de la calidad de la redacción académica. La investigación tiene un enfoque mixto, con preponderancia del cuantitativo y fue aplicada a 400 estudiantes, de las cuales se seleccionaron 200 pruebas. Estas fueron evaluadas por tres expertos en donde el instrumento demostró 95 % de fiabilidad e intervalo de confianza. Es decir, la rúbrica demuestra efectividad y objetividad en la aplicación, según la investigadora.

La tesis doctoral realizada por la investigadora ecuatoriana (Agurto Flores, 2019), fue presentada en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Esta investigación tiene por título: “El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala-Ecuador,2017”. El objetivo de esta obra fue mejorar la producción académica de los discentes de bachillerato teniendo como estrategia, atender con sumo cuidado el proceso de redacción. La metodología de la investigación fue de enfoque cuantitativo con un nivel aplicativo. El diseño fue cuasiexperimental con dos grupos de investigación, uno de control y otro, experimental. La población fue 40 escolares, de los cuales, la mitad fue de control y la otra, experimental.

En la investigación de Agurto se utilizó la técnica de recolección de datos y se desarrolló con un cuestionario de pre y post test. También se usó lista de cotejo, sesiones de clase y rúbrica de evaluación para los productos escritos. Según el reporte del programa estadístico SPSS versión 24 hay evidencia de una mejora significativa de los niveles de producción de textos académicos. La investigación concluye que el proceso de la redacción como estrategia funciona, por ello, los docentes deben fomentar el uso de pre escritura, escritura y post escritura. La mejora en el nivel de la producción académica dependerá del estricto cumplimiento de los tres procesos de la escritura académica como método. Asimismo, la autora recomienda fomentar la práctica de los procesos de la redacción desde la formación básica de los escolares. El conocimiento por parte de los formados de los tres momentos escriturales no se debe esperar desarrollarse en el bachillerato, sino desde la formación secundaria.

El siguiente estudio es la tesis de maestría desarrollada por (Montañez Ojeda & Bravo Valencia, 2019), en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El estudio se titula: "Eficacia del programa experimental "Redacta, Cachimbo" para mejorar el nivel de redacción de estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima". Es de enfoque cuantitativo con un alcance secuencial y probatorio, ya que la muestra poblacional se conformó de 40 estudiantes, donde 27 fueron del grupo de control y 13 formaron parte del grupo experimental. Por ello, el estudio es de diseño cuasiexperimental. La investigación concluye que el programa Redacta, Cachimbo es eficaz para mejorar la calidad de redacción académica de los estudiantes universitarios. Particularmente, es idóneo en los textos expositivos de tipo problema solución. Según el autor, resulta muy eficaz en las dimensiones de contenido, lexicológico y sintáctico.

Entre las sugerencias que pone este estudio (Las cuales tomamos en cuenta para la ejecución del presente estudio), aparecen: aumentar la muestra poblacional para mejorar el nivel de confiabilidad de Alfa de Cronbach, extender las dimensiones del estudio considerando variables como planificación de la redacción, aplicar más horas de sesión tanto teóricas como prácticas, asimismo, recomienda aumentar el tiempo para la prueba inicial y final. Finalmente, propone implementar este tipo de estudios en otras áreas de conocimiento, ya que el estudio se realizó en el nivel de Estudios Generales. Cabe recordar que el programa experimental de este estudio hizo dos pruebas: una de estrada y otra al

final del programa. Esto, para ejecutar la comparación de la mejora en el nivel de redacción académica de los estudiantes universitarios.

La tesis de maestría realizada por (Carneiro Figueroa, 2019), busca encontrar la manera de mejorar el nivel de redacción académica de los estudiantes universitarios. El documento titulado “Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en discentes de primer ciclo de una universidad privada peruana”, presenta una innovación en la ejecución del método de clases. Es decir, el autor ejecutó una secuencia didáctica donde implementó una estrategia metacognitiva para mejorar el escrito académico de los discentes. La metodología de este estudio tiene un enfoque cualitativo con una perspectiva denominada, por el autor como, investigación basada en diseño, con una población de 28 alumnos del primer ciclo.

La investigación se llevó a cabo en 15 sesiones de cinco semanas y el recojo de información fue mediante la observación con el instrumento de diario de clase. El objetivo de la investigación fue analizar la incorporación de las estrategias metacognitivas en secuencias didácticas para mejorar el escrito académico. El investigador complementa con cinco objetivos específicos que se centran en la descripción de la aplicación como la percepción de los estudiantes a la innovación. Asimismo, el autor se centra en poder aplicar y mejorar la teoría planteada por los investigadores Rinaudo y Donolo. Los resultados del estudio indican que existe una mejora en el escrito académico con el tipo de texto denominado, causas y consecuencias de un problema. El docente, además, afirma que los aprendices mostraron una mejora entre el examen de entrada y salida y atribuye este resultado positivo a la aplicación de la secuencia didáctica. Cabe precisar que en el documento se aprecian 25 conclusiones agrupadas en 5 grupos.

Otra de las investigaciones que va en la misma línea de las variables es la realizada por (Arrascue Navarro, 2019), en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El documento titulado “Uso de Colaboraciones como herramienta TIC para promover el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en los alumnos del curso Nivelación de Redacción en una universidad privada de Lima Metropolitana”, nos presenta un estudio cuantitativo. El diseño es cuasiexperimental con una población no probabilística de 65 estudiantes, de las cuales la muestra fue de 23 y el criterio de selección fue por el porcentaje de asistencia a las sesiones experimentales. Desde el 85 % de asistencia podrían

participar en el programa experimental.

Asimismo, se tuvo en cuenta la variable socioeconómica de la población que perteneció al grupo C al 45 %. El objetivo de este estudio fue determinar el nivel de logro en el escrito académico después de la aplicación del enfoque colaborativo en la plataforma virtual de Word online. El estudio se desarrolló en diferentes sesiones de redacción en la plataforma colaborativa donde el investigador buscó encontrar el nivel de influencia de las colaboraciones grupales en el logro de la redacción académica. Se utilizaron tres instrumentos de los cuales dos fueron rúbricas y el tercero fue una lista de cotejo. Las rúbricas fueron usadas para medir dos capacidades en los estudiantes: sintaxis y estrategias de explicación por parte de los estudiantes.

El indicador de la sintaxis engloba todo lo relacionado con el nivel de redacción formal. Es decir, construcción de oración, ortografía, uso de signos de puntuación, etc. Mientras que las estrategias de explicación buscan medir la capacidad de exposición del estudiante en el texto escrito. El estudio concluye que el grupo experimental tuvo una mejora significativa en el nivel de redacción. La investigadora afirma que en general hubo una mejora en los estudiantes del grupo experimental respecto al control.

Las investigadoras (Ñañez Silva & Lucas Valdez, 2017), hicieron un estudio en la Universidad Nacional de Cañete. El estudio se titula: "Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad", tuvo por objetivo determinar el nivel de redacción académica que poseen los discentes universitarios. El enfoque fue cualitativo, de método etnográfico con entrevistas no estructuradas con el complemento de la observación participante. El estudio afirma que las principales dificultades que el estudiante tiene son: imprecisión léxica, incoherencia textual, desconocimiento de las normas gramaticales y ortográficas.

Las autoras ahondan en aspectos de contenido como la redundancia constante y el plagio de los sitios web, así como el descrédito de los autores. Agregan que la investigación incide en la no planificación de la redacción y la desconsideración del público lector. Contó con una población de 240 universitarios, donde la información se organizó con el programa MAXQDA. Como sugerencia, las investigadoras afirman que la redacción académica es un constituyente primordial en la labor académica y muy necesaria en el perfil profesional.

Se prosigue con los antecedentes internacionales.

El más reciente de los estudios es el realizado por Urzúa Martínez y otros (2021). Ellos ejecutaron un estudio en la Universidad de San Sebastián en Chile con más de 644 estudiantes para determinar el impacto de los programas de lectura y escritura en los primeros años de los universitarios. El estudio se titula: "Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile". Antes de la aplicación del laboratorio, se llevó a cabo un diagnóstico con una prueba tipo test donde se midió el nivel de habilidad verbal y razonamiento lógico. Después de ello, se categorizó a los discentes para segmentar en grupos.

En el documento se precisa que se ejecutó una intervención en aula denominado Laboratorio de Lectoescritura donde los alumnos fueron acompañados por tutores. Los tutores fueron los alumnos con mayores habilidades en lectura y escritura culta para poder alfabetizar académicamente. Asimismo, hubo un tutor docente por cada 8 a 10 alumnos para ayudar a realizar material escrito para el final del semestre. La intervención se ejecutó durante una hora y media cada semana durante un semestre. El producto académico consistió en escribir un ensayo previamente de rendir las pruebas de redacción y lectura a la conclusión del semestre. Concluyeron estadísticamente que el nivel de participación de los estudiantes en los programas de laboratorio de lectura y escritura tuvo resultados favorables para el desarrollo de la composición académica. Asimismo, sus hallazgos ratifican la importancia de la enseñanza de la redacción en los primeros ciclos de la educación superior.

También, indican en los resultados que el factor favorable para la mejora en la obra académica fue la actitud positiva hacia el estudio y la autoevaluación de los estudiantes. Por otro lado, el estudio también consideró los factores socioculturales. El resultado afirma que no hubo diferencia significativa entre un estudiante con familiares universitarios y otro sin ella. Tampoco se ha visto varianza entre los que provienen de provincias respecto de los que son de la capital. Menos hubo contraste entre mujeres y varones, a pesar de que la evaluación previa indica que los varones dan menores puntajes. Entonces, la recomendación apunta que el número de veces que un estudiante participa en el programa laboratorio es directamente proporcional al nivel de logro en el desarrollo académico.

Los investigadores mexicanos (Carranza Gutiérrez & Pérez Alvarez, 2021) realizaron una investigación en torno a la redacción académica de los universitarios en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El estudio cualitativo con un diseño cuasiexperimental se titula: “El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios”. Conformado por una población de 15 estudiantes en un grupo y otro de 18 estudiantes del séptimo y octavo grado de licenciatura respectivamente.

El objetivo de la investigación fue desarrollar la habilidad de crear argumentos consistentes a partir de las citas textuales. Asimismo, los autores buscaron influir positivamente en el nivel de la redacción de los estudiantes mediante talleres de escritura académica realizados en 27 sesiones. La muestra estuvo conformada por estudiantes, profesores y hasta administrativos. Los docentes investigadores realizaron la intervención para alfabetizar en la correcta utilización de las referencias. 25 estudiantes o capacitados aplicaron el modelo de citas APA sexta edición para desarrollar las estrategias de argumentación y exposición coherente del texto académico.

Señalan en la conclusión que los talleres como las asesorías personales desarrollaron una estrategia de redacción denominada escritura polifónica en los estudiantes. Los investigadores afirman que más que aprender las técnicas de citación lo que importa es que se desarrolle una forma de escritura donde las voces de los diferentes autores se hagan presentes. Los autores destacan que la incorporación de la voz de los citados refuerza eficazmente el argumento. También resaltan, que las citas más allá de los formalismos permiten profundizar en el tema escrito, así como la revisión de los trabajos permite las adecuaciones y modificaciones refuerzan la claridad de la exposición.

El artículo publicado por los autores (Dastpak et al., 2021) de la investigación realizada en la Universidad de Teherán (Irán), con 108 estudiantes universitarios de inglés avanzado muestra una comparativa entre los que escriben en la computadora y los que lo hacen a mano. El estudio se titula: “A Comparative Study of IELTS Academic Writing Test in Paper Mode vs. on the Computer among EFL IELTS candidates at Tehran University” y consistió en aplicar las pruebas estandarizadas EFL y IELTS tomadas por la Universidad de Oxford y Cambridge.

La metodología del estudio ha sido cuantitativa y de diseño cuasiexperimental con un instrumento de prueba escrita a mano y con computadora. El primer grupo

denominado PM de 54 alumnos y el segundo grupo CM, también de 54, donde los primeros escribieron a mano la prueba y los segundos, en el computador. Los criterios de evaluación han sido cuatro: cumplimiento de tareas, coherencia-cohesión, recurso léxico y rango gramatical. De ellos, los tres últimos criterios han tenido mejor aprendizaje por parte de los discentes que escribieron en el ordenador.

Es decir, los estudiantes del grupo CM tuvieron mejor logro en la coherencia y cohesión textual, así como en la cantidad de léxico y el logro de la gramática inglesa. Los investigadores indican, como conclusión, que el uso de ordenadores mejora el nivel de redacción académica de los aprendices y la escritura a mano es cada vez más inusual. Los autores sugieren mayores investigaciones en torno a la interacción de los alumnos universitarios con el ordenador cuando realizan la escritura académica.

La investigación realizada por (Niño Carrasco & Castellanos Ramírez, 2020) en una universidad mexicana de Autónoma de Baja California lleva por título: “Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios”. El objetivo de esta publicación es identificar las estrategias que los alumnos utilizan para mejorar la escritura científica en los procesadores de textos en línea como el Google Docs. Los resultados indican que los discentes han desarrollado hasta cuatro estrategias de aprendizaje para mejorar la redacción.

Entre ellas, la delimitación de los temas o tópicos a través de una discusión en línea, lo que permitió a los aprendices abordar con mayor propiedad la escritura. La investigación se enmarca en llamado estudio de caso, donde participaron 32 estudiantes en 4 grupos. Ellos ejecutaron durante 6 semanas un producto académico de escrito en línea colaborativamente. Allí los investigadores recabaron cuatro momentos estratégicos: corrección textual colaborativa, ideas escritas mejor planteadas, uso pertinente del procesador del texto. Entre las discusiones, los autores sugieren que los alumnos reciben una retroalimentación objetiva y eficaz al momento de la construcción textual porque los procesadores de texto en línea permiten esta acción.

El artículo científico realizado por la investigadora chilena (Herrera-Núñez, 2020) nos muestra una mirada de la calidad de redacción desde la sugerencia de los expertos. El título de la investigación es: “Quality of academic writing:

Comparing the effects of comments from writing peers and experts”. El objetivo de esta investigación fue encontrar el grado de influencia de los comentarios de los escritores experimentados a la hora de revisar un producto de redacción académica. La metodología tomada fue aplicada y de enfoque cualitativo. La muestra estuvo compuesta por los trabajos de 50 estudiantes, donde el primer borrador fue comprobado y comentado por un par del alumno. El segundo borrador fue verificado por un redactor experimentado y luego de ello se concluye con un producto escrito mejorado.

La conclusión del estudio señala que los comentarios y sugerencias tanto de los pares como de los diestros producen una mejora en la escritura. Los expertos producen comentarios menos elogiosos, pero con mayor propiedad y profundidad. Esto hace que los aprendices de la redacción tomen mayor conciencia de su producción textual. Entre las principales sugerencias que dan los conocedores del texto, se recoge lo siguiente: eliminación, sustitución o adición de la información. Asimismo, la reformulación, reestructuración y consolidación de términos, frases y oraciones dentro del texto. Las recomendaciones superficiales plantean revisar la ortografía, gramática y el estilo formal de una construcción textual académica.

El artículo publicado por las investigadoras españolas (Romero González & Álvarez Álvarez, 2020), muestra una investigación transversal cualitativo sobre la redacción académica, con un nivel exploratorio descriptivo. El documento titulado: “La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones: Estudio transversal”, fue ejecutado en la Universidad de Deusto-Bilbao. La población de estudio estuvo conformada por 96 estudiantes del curso de Lenguas Modernas y el instrumento utilizado fue la redacción de reseñas de un libro.

El alcance de este estudio llega a evaluar el aspecto formal de la redacción y la presencia de la opinión de los redactores en el escrito a través de la presencia de la persona gramatical. los objetivos de la investigación fueron tres factores: analizar el modo de construcción de las ideas en el escrito, examinar la configuración de la voz gramatical del autor y observar el nivel de corrección gramatical y lingüística de los constructos. Las investigadoras concluyen que los estudiantes después del ‘mero’ paso de un curso a otro no logran mejorar el nivel de redacción académica.

Es decir, si no hay una intervención por parte de los docentes no existe una

preocupación, menos una mejora por parte de los estudiantes. Por ello, las autoras recomiendan a la universidad tres alternativas de mejora. Actividades que logren un significado epistémico de la escritura. Lectura y el análisis de producciones textuales de expertos para conocer las características del escrito académico y, por último, utilizar un enfoque comunicativo para que los estudiantes aprendan los aspectos formales de la producción textual.

Otro de los antecedentes directos, es el artículo científico realizado por el boliviano (Espinoza Centellas, 2017) en la Universidad Mayor de San Andrés en Bolivia con un enfoque cualitativo. El documento se titula: “Evaluación de la calidad de redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA”. Esta investigación se centró en la detección de las diferentes falencias que tienen los discentes universitarios a la hora de redactar un producto académico. La conclusión a la que llega el estudio afirma que los niveles de redacción de los estudiantes universitarios son deficientes, por lo que se requiere urgente intervención en el desarrollo de planes para saldar dicha deficiencia. Asimismo, el documento afirma que en los últimos seis años no se ha visto mejora alguna en la redacción académica.

La investigación corresponde al tipo de diseño conocido como estudio de caso porque la naturaleza del objeto de estudio es “altamente subjetivo” (p,82), afirma el autor. Utilizó como instrumento de evaluación la rúbrica porque comprende una dimensión holística para el propósito del estudio. La evaluación fue realizada por pares y la recolección de datos se realizó a través de un escrito tipo ensayo. La población, aunque según el autor no fue necesario definir, se conformó por 42 estudiantes de UMSA. De los cuales solo el 12.2 % redacta con suficiente calidad y el 54,1 % no sabe redactar, así como el 33,7 % lo hace con insuficiencias.

Lo que sigue son las teorías que fundamentan esta investigación. Se inicia con las teorías de aprendizaje.

Toda investigación en el campo de la docencia universitaria y la innovación pedagógica se funda en las teorías de aprendizaje. Estas teorías que vienen desde campo de la psicología se aplicaron en todo el siglo XX y en la actualidad aún están vigentes, con alguna adaptación y modificación dependiendo el contexto educativo. Aquí se presentan las principales teorías y sus respectivos

aportes al campo educativo.

A continuación, se presentan los fundamentos del modelo teórico de enseñanza aprendizaje según el conductismo. El conductismo como teoría psicológica aparece a inicios del siglo XX con la publicación de John Broadus Watson en 1913 de su artículo titulado *“Psychology as the behaviorist views it”* lo que en español se traduce como “La psicología vista desde el conductismo”. Esta publicación marca una influencia honda en diversos campos de la ciencia y sobre todo en la educación, porque se centra en el cómo aprenden los seres humanos una determinada tarea o saber.

El conductismo se basa en la conducta y no en la mente como pensaban los introspeccionistas en tiempos de Watson (Ardila, 2013, p. 317). La conducta se pone como centro de la investigación de la psicología en las universidades estadounidenses, lo que con el tiempo hará toda una escuela de psicología. Para que Watson llegará hasta el manifiesto conductista se paró en hombros de gigantes como el de Iván Pavlov con su investigación en el condicionamiento clásico (Gutiérrez, 1999). Asimismo, hubo hitos radicales en el desarrollo del conductismo como lo realizado por Skinner en la década de los 40 en la famosa Caja de Skinner en donde desarrolló el condicionamiento operante (Plazas, 2006).

Ahora veamos el aporte del conductismo al aprendizaje. Hay muchas investigaciones sobre el conductismo como una disciplina que dio luces y para otros todavía sigue vigente esta forma de entender el aprendizaje humano desde el condicionamiento ambiental o situacional. En ese sentido, la investigación ejecutada por Leiva (2005) en el artículo, “Conductismo, cognitivismo y aprendizaje” afirma que el principio central de la teoría conductista es que el ser humano aprende a través de estímulos y no por poseer una conciencia ni una base biológica que es el cerebro.

Es decir, el seso humano al igual que el de los animales es un órgano receptor y no generador de ideas. Se nace con una mente en blanco, “tabula rasa” en que las impresiones del ambiente o los estímulos dejan huellas y desde esa configuración externa el organismo reacciona. Por eso los conductistas, llegan a sintetizar la teoría es una visión objetiva y con leyes de donde el comportamiento humano siempre está condicionado. Es decir, el aprendizaje se produce desde una serie de condiciones y estímulos. Partiendo de ello, se instala una serie de preceptos para la enseñanza donde el docente es el único activo y los alumnos

son pasivos que esperan estímulos por parte del docente (Gudiño, 2011).

El conductismo dominó casi todo el siglo XX en el ámbito del aprendizaje y la educación superior estuvo bajo su yugo teórico. Según sus defensores el aprendizaje en los humanos se produce únicamente por asociación y por ello se debe brindar al alumno estímulos asociados, esto sale de los experimentos de Skinner, Pávlov y del propio Watson, donde las causas son las que generan el aprendizaje. La influencia de esta corriente o escuela de pensamiento influyó tanto en la educación superior que todavía hay defensores y practicantes. No todo es perjudicial, ni convierte a los alumnos en pasivos absolutos, sino que la teoría con el avance de la ciencia y los nuevos descubrimientos se hizo escaso.

Una de las características resaltantes del conductismo como corriente de pensamiento, quizá por la influencia del empirismo de Hume, es que se intentó desarrollar leyes generales para predecir el comportamiento de un humano. Es decir, el comportamiento de un niño o estudiante de educación superior es observable, controlable, manipulable y predecible. Se ha considerado, incluso en las propias palabras de Watson, el conductismo como parte de las ciencias naturales, por lo tanto, con principios generalizables (Guerrero & Flores, 2009).

Seguidamente se explica los fundamentos del modelo teórico de enseñanza aprendizaje según el cognitivismo.

Esta postura teórica es como el antecedente del constructivismo, porque varios de los autores están en esta postura al igual que en el constructivismo. Es decir, el cognitivismo se centra en el conocimiento y de cómo el cerebro humano aprende. La naturaleza del aprendizaje se da cuando el estudiante a través de sus procesos mentales encuentra un significado propio a los que el medio le presenta. En otras palabras se prioriza los procesos mentales propios del aprendiz. Las cuestiones giran en torno a cómo se aprende, se organiza, se codifica y se recurre en la memoria a dichos aprendizajes. Esto prioriza, por un lado, el conocimiento como tal y por el otro, pone a los alumnos en un papel activo pero dependiendo de sus procesos internos de la mente.

Esta corriente es una especie de intermedio entre el conductismo y el constructivismo. Se demuestra porque no solo comparten autores, sino algunas características como la influencia del medio como un condicionante o estímulo. El cognitivismo pone en primer lugar al conocimiento y las características mentales con las que trabaja el alumno para aprender algo o pasarlo a la categoría de

conocimiento. De allí que los docentes estén preocupados en conocer la psicología mental de los alumnos; de cómo planifica la mente del alumno, formulación de metas y la organización de las técnicas o estrategias con las que el estudiante viene equipado desde su biología.

Evidencias como la anemia congenian con esta teoría porque al preocuparse por la mente y su base biológica considera factores propiamente estructurales o fisiológicos como condicionantes insalvables en el proceso de aprendizaje. Este enfoque busca que el estudiante cambie a través del uso adecuado de las estrategias y cuya mente se dé cuenta de lo que puede ser mejor para el discente (Ertmer & Newby, 1993). Se podría resumir con propiedad esta teoría en la frase: “Todo está en la mente” y “La mente lo puede todo”. En este contexto también aparecen los aportes de Gardner con las inteligencias múltiples y que mucho depende de los procesos mentales o los talentos con las que se nace.

El cognitivismo privilegia la mente y su capacidad de autogenerar conocimiento o diseñar sus propios procesos de aprendizaje a través de habilidades como la deducción, asociación, análisis, comparación como procesos propios de la mente y autónomos del medio o estímulo externo. Esta teoría también intenta llegar a ciertas leyes universales de la mente o formas de razonamiento. Pensamientos como la lógica, coherencia, conciencia y la metacognición aparecen como las aplicaciones prácticas de esta corriente psicológica (Vázquez Gómez & Bárcena Orbe, 2009).

Para agregar a las características del cognitivismo, se plantea que el humano cambia con el conocimiento y los deseos de su propia mente. A diferencia de los animales que obedecen a los instintos, el hombre obedece a sus conocimientos. Entonces el conocimiento está en el centro de todo cuanto el humano puede hacer en su medio. La era del conocimiento y el advenimiento de la tecnología ha propiciado en cierto modo, esta comprensión, que a nuestro juicio es limitada , porque al igual que el conductismo intenta llegar a bases firmes de conocimiento en torno al aprendizaje del hombre.

Con la llegada del relativismo del siglo XXI y la multiplicidad de miradas hacia la misma realidad hacen diverso y complejo la comprensión de la propia naturaleza del aprendizaje humano. Aunque ya es limitado, los alcances teóricos del cognitivismo han dado aportes importantes como la inmediatez del conocimiento y la participación activa del alumno en su aprendizaje. Asimismo la

investigación se centró en la comprensión del cerebro como base biológica de toda esta corriente (Leiva, 2005). El siguiente paso es el constructivismo como una búsqueda de término medio entre el conductismo y el cognitivismo. Una especie de sincretismo ideológico para la comprensión de la psicología del hombre y con ello el aprendizaje humano.

A continuación se expone los fundamentos del modelo teórico de enseñanza aprendizaje según el constructivismo. Esta teoría surge a mediados de los 30, pero no será desarrollado hasta bien entrados los finales de los 40 e inicios de los 50 del siglo XX. En el centro de esta corriente está el suizo Jean Piaget con su teoría de la inteligencia del humano que aprende bajo la influencia del objeto, sin embargo, con la interacción del sujeto. Jean Piaget es uno de los teóricos y experimentadores de la psicología del constructivismo y junto a ellos están: Paul Ausubel, Lev Vigotsky y Jerome Bruner, entre otros.

La teoría constructivista se opone en la mayor parte a los postulados del conductismo. Según el constructivismo las personas no son tabula rasa, sino que tienen propios intereses y en última instancia son los sujetos quienes deciden qué aprender. Asimismo, el constructivismo señala que el conocimiento se construye desde las impresiones que el sujeto que tiene y la influencia del medio es relativo a los aprendices. Es decir, si en el conductismo todos los aprendices podían ser estimulados desde los medios, en el constructivismo esos mismos estímulos tendrán diferentes efectos en los sujetos. Piaget pensaba que, incluso los niños podían organizar su conocimiento, esto quiere decir que el medio o el estímulo no determinaba el conocimiento, sino la propia voluntad de los sujetos a la hora de interactuar con el medio (Medina, 2000).

Desde la teoría constructivista el centro ya no son los estímulos condicionantes, sino el propio alumno activo quien busca construir su conocimiento, desde sus propios intereses. El alumno toma un papel activo con relación a su aprendizaje en un medio donde el docente se convierte en sujeto activo y pasivo, porque habrá veces que haga de generador o proporcionador de las necesidades del alumno (Guerrero & Flores, 2009).

En estudios más recientes se ha evidenciado que el constructivismo, muchas veces es mal entendido o tiene una aplicación errónea, porque se cree que se debe dejar al estudiante que construya su conocimiento. Entonces, el docente se convierte en mero proporcionador de los materiales, sin embargo, se cae en un

vacío porque la guía, orientación, la evaluación y la retroalimentación son necesarias. Allí aparece la idea de, que tanto el docente como el alumno deben practicar la interacción constante, esta idea refuerza al constructivismo en su fase de aplicación práctica en el campo del aprendizaje superior, así lo señala (Ortiz Granja, 2015, p. 95).

A manera de síntesis, el constructivismo tuvo aportes prácticos en la educación. Piaget señaló que los niños aprenden por dos procesos denominados asimilación y acomodación en un plano evolutivo. Es decir, con el tiempo se hace más complejo el aprendizaje por la misma evolución de las estructuras biológicas del ser humano. Allí se suma el postulado de Ausubel con su aprendizaje significativo en donde entran aspectos lógicos, cognitivos y afectivos. Es decir, un niño no aprende si algo no le parece lógico y además el mismo niño debe contar con los elementos cognitivos como las inferencias para poder aprender. Allí aparecen las condiciones que el docente crea y que estas sean favorables o desfavorables. Para finalizar aparece el aprendizaje propuesto por Vigotsky quien señaló que los sujetos aprenden en una interacción con el medio y tiene dos fases: uno que el sujeto puede aprender sin ayuda alguna que se denomina zona próxima de aprendizaje y otra que se denomina zona lejana donde aprende con la ayuda de alguien competente (Ortiz Granja, 2015, p. 99).

Se plantea los fundamentos del modelo teórico de enseñanza aprendizaje según el conectivismo. El conectivismo ya no es tanto una teoría epistémica o filosófica, sino un intento de teorizar la volatilidad de una realidad que incluso no existe como elemento de análisis. Esto sucede porque la propia materia de estudio es virtual o una información en el ciberespacio donde todo es cambiante a velocidades que superan cualquier explicación o teoría ideológica con la que se quiera dar una lectura acertada. Entonces el conectivismo es más un nombre dado casi al azar para referirse a ese entrampado mundo del ciberespacio y su ruptura de paradigmas anteriores. Una ruptura que no fue fomentada sino que se dio como efecto natural de la tecnología y la llegada del internet 2.0. En otras palabras, el conectivismo no logra entender ni da luces a una época, sino que solo intenta. Porque la velocidad con la que las cosas cambian es tal que mientras alguien teoriza o logra poner categorías de comprensión y para cuando comunica, ya cambio todo (Moreno Martín et al., 2017).

Aquí aparece la pregunta: ¿cómo es y será el aprendizaje en una era

tecnológica y de la hiperconectividad? Las respuestas, ninguna son tan convincentes ni suficientes como para tomar como referente teórico. La tecnología hizo que los generadores de conocimiento y las investigaciones ya no sean las universidades ni los institutos de investigación, sino cualquier sujeto o grupo con capacidad de conexión y los recursos pueden generar tendencias o incluso volcar la propia mirada de las universidades. En este contexto las instituciones vienen a cumplir más la función de certificadoras que de generadores de conocimiento. Con la llegada de los cursos libres o MOOC, la educación y el aprendizaje se ha masificado y los que logran adaptarse a este mundo cambiante son los que logran dominar herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje (Siemens, 2004).

Entonces el conectivismo es un intento de explicación a una era de cambios a nivel global porque la información llega a los rincones más alejados del planeta con la hiperconectividad como una presencia ubicua. La inmediatez de la aplicación del conocimiento y la rapidez con la que se da, no permite un análisis sesudo por lo que la practicidad prima antes que la reflexión. El hombre de la era digital no es reflexivo sino práctico, por lo general, con una mentalidad atómica porque las comprensiones generalizadas se dan tan pocos que ya no importan (Sobrino Morrás, 2014).

La cara negativa de esta era de luces y el pragmatismo es que los estudiantes y el conocimiento no pasan por buenos filtros y esto crea que la calidad disminuya mientras la cantidad crece. Los pocos que logran calidad serán los referentes del aprendizaje y el conocimiento.

En síntesis, todavía no se puede llegar a puntos estables de comprensión en esta era de la tecnología y el conectivismo es aún un intento de teorización de una era cambiante.

Para la presente investigación se considera al conectivismo como factor condicionante, pero no se toma como fundamento epistémico ni teoría de aprendizaje. En cambio, el constructivismo, por ser un punto medio entre el cognitivismo y conductismo, es el modelo teórico en el que se asienta esta investigación. Asimismo, los postulados de aprendizaje que plantea el constructivismo va de la mano con el enfoque por competencias en las que también se apoya este documento.

A continuación, se desarrolla la fundamentación teórica del aprendizaje bajo el enfoque por competencias. Desde ya, se hace conocer que la redacción

académica es transversal a todas las carreras y los estudiantes universitarios deben contar con esta capacidad.

El aprendizaje bajo el enfoque por competencias ha venido a dominar los sistemas de enseñanza-aprendizaje desde finales del siglo XX. Por ello es necesario conocer los postulados teóricos y los principales autores que lo plantean como alternativa óptima de aprendizaje en la educación superior.

Si se revisa la evolución del aprendizaje basado en competencias se encuentra que hay atisbos desde los años ochenta, pero que en 1992 aparece la conceptualización de Kane donde ya se rescata la principal característica. Esta es, que el discente debe saber aplicar un tipo de conocimiento en una realidad concreta. Desde entonces, la evolución de este enfoque que se centra en un saber hacer con conocimiento de causa y responsabilidad ha venido calando en los fundamentos de enseñanza aprendizaje que para los años 2000 en adelante ya se tiene autores como Weinert, Roe, Perrenoud, Collis, Prieto y el colombiano Sergio Tobón como uno de los sintetizadores de este enfoque (Martínez Martínez et al., 2012).

Aunque inicialmente, el concepto de competencia nace de la idea de ser competente en el campo empresarial y la necesidad de contar con empleados competitivos, pronto este concepto se vuelca, por la propia demanda de las empresas en el campo de la educación y la teorización. La implementación de sus fundamentos y características se definen y para los años 2010 en adelante ya cuenta con todos los elementos.

Según Tobón, la competencia es un conocimiento integral donde el sujeto moviliza una serie de capacidades conceptuales reflexionadas, así como saberes procedimentales y éticos frente a un problema. El competente es capaz de identificar, analizar e interpretar para con sustento reflexionado movilizar el saber ser, el saber hacer y el saber conocer la dimensión ética del quehacer (2006, p. 5).

Asimismo, el desarrollo del concepto de las competencias tuvo antecedentes de los modelos teóricos del conductismo y la gramática generativa de Chomsky entre los años 70 y 80, incluso el propio Skinner ya planteaba inicialmente una idea de competencia como recurso mental o talento en algún tipo de conocimiento. El propio Tobón halla ideas iniciales de la definición de la competencia entre las tres últimas décadas del pasado siglo.

El enfoque por objetivos dominó buena parte del pasado siglo y aún lo hace en muchas instituciones, donde se privilegió los logros de conocimientos y recursos como la memoria fueron el centro del aprendizaje. El docente magistral y el alumno receptivo fueron el centro de este enfoque, pero con la llegada del enfoque por competencias aparece el pensamiento complejo, donde no solo es una forma procedimental, sino que implica un aprendizaje constante, porque no se puede ser capaz o competente para siempre. Entonces qué es un aprendizaje bajo el enfoque por competencias.

Según la revisión bibliográfica de Roelofs y Sanders (2007), autores como Spencer, Mulder, McConnell, entre otros plantean diferentes definiciones. Justamente esta diversidad de visiones y la complejidad de definiciones sobre el enfoque por competencias hace que muchos docentes y alumnos entren en confusiones. A pesar de esta debilidad, existen conexiones de características. Esto es, hay puntos de encuentro entre todas las definiciones existentes. El aprendizaje basado en competencias implica un conocimiento complejo donde entran a formar parte: actitudes, aptitudes, saberes previos, temperamento, carácter, contexto, visión filosófica, concepción religiosa, habilidades procedimentales, técnicas y astucias personales.

Esto demuestra que un sujeto competente será capaz de enfrentarse a un problema complejo con criterio analítico, responsabilidad ética, saber procedimental e incluso los recursos de la profesión o experiencia. Entonces el aprendizaje bajo el enfoque por competencias, no solo es saber resolver un determinado problema, sino una autoeducación constante para poder integrar a las competencias adquiridas las capacidades en constante evolución en un mundo competitivo. Hoy por hoy, el mundo necesita profesionales competentes no porque sepan tanta información, sino, dónde la pueden encontrar dicha información. Es decir, un discente con constante capacidad de investigación y aprendizaje constante (García Retana, 2011).

Casi todos los autores coinciden en que las competencias se clasifican en básicas, transversales, genéricas y específicas. Esto es como desde lo más general y elemental hasta el más complejo. Las básicas son comunes a todas las profesiones como un saber comportarse en una reunión; las transversales también, lo son, pero que exigen cierto nivel de preparación como saber exponer o conocer los procedimientos matemáticos para una contabilidad de ventas o

ganancia s. En caso particular, la capacidad de redacción o comunicación forma parte de este grupo.

Las genéricas son comunes a un grupo similar de conocimiento o profesiones afines, como saber los primeros auxilios en las carreras de medicina o realizar un informe de trabajo en una oficina. Las específicas son propias de una especialidad, como ejecutar un cálculo estructural de un puente por parte de un ingeniero civil, o como saber hacer una cirugía cerebral por parte de un médico neurocirujano. En todos los niveles el componente ético, procedimental y conceptual debe ser desarrollado, porque si un vendedor de una tienda no posee la sinceridad sobre las cualidades de un producto, se podría decir que no es competente porque le falta ética. O cuando un jefe de imagen de una institución solo sabe coordinar y no puede diseñar un comunicado en un flyer, no será competente porque le falta el componente técnico procedimental.

Desde este enfoque los autores han planteado pasos, procesos y métodos de aplicación en el proceso de aprendizaje y enseñanza, pero muchas veces se cometen falencias o vacíos que no se completan adecuadamente la competencia planteada en una carrera. Por ello, en el desarrollo de una determinada competencia en un grupo de alumnado requiere de un plan serio, un método, una aplicación correcta, una retroalimentación basada en evidencias y la certificación responsable al final de la experiencia. Asimismo, la evaluación como parte integral para el correcto diagnóstico, retroalimentación y validación de las capacidades desarrolladas no solamente por parte del docente sino desde un consenso entre el docente y el discente.

Esta teoría no es completa sin la aplicación concreta en un entorno real donde se presente un problema de redacción para los estudiantes. Los problemas concretos de redacción para los estudiantes son, en primer lugar, la elaboración de los diferentes documentos académicos; en segundo lugar, están los problemas creados por los docentes a propósito de mejorar la capacidad de investigación y redacción. En el caso particular se encomienda a los discentes redactar notas informativas de los sucesos coyunturales tanto locales como nacionales. De esta manera, el alumno desarrolla la competencia compleja de la redacción, teniendo una experiencia real en entornos reales. Este último, también fomenta la conciencia ética y responsabilidad porque la información debe ser objetiva, como ya los señaló la investigadora Jessica Jara Canohuilca (2021, p. 8).

Por tanto, la redacción académica es común a todas las especialidades profesionales y significa, bajo el enfoque por competencias, un aprendizaje muy necesario, sin la cual el estudiante universitario estaría en serias desventajas competitivas.

A continuación, para la primera variable, se fundamenta las teorías de la innovación. El sistema social en la que se vive, el capitalismo, implica necesariamente una forma permanente de ser competitivos. La competitividad crea desarrollo en todos los campos, la educación no es excepción. Este desarrollo nace de la constante investigación. La innovación forma parte de este proceso frenético de constante mejora en pro de la competitividad. Es como intentar cortar los árboles del bosque con un hacha. Si no se innova será como tener un hacha sin afilar, lo que significará una demora respecto a la competencia que podría estar con la herramienta afilada.

En esta lucha constante de mejorar y superar la competencia nace los saltos o novedades, no solo de la innovación sino de cambios paradigmáticos. Es como dejar de usar el hacha para en su lugar trabajar con motosierra, con la que se podrá ser más eficaz y eficiente. Entonces la innovación, metafóricamente hablando, es esa secuencia planificada donde las capacidades y talentos se aplican para saldar cuellos de botella en los procesos educativos. La redacción académica, por ser una actividad compleja, requiere desatar nudos y aligerar formas de aprendizaje con mejores resultados.

En la educación peruana la innovación va lenta y en el inmenso bosque de las posibilidades apenas anda probando cuál camino será más corto para lograr salir del letargo. Esto en el pequeño y complejo mundo de la redacción académica se agrava porque el promedio de los ingresantes al pregrado demuestra un bajo nivel de escrito si se mide con los estándares academicistas (Ferrucci Montoya & Pastor Flores, 2013). Esta realidad, con la salvedad de los pocos que son la excepción a la regla de la mala calidad de redacción, requiere una urgente intervención desde las ciencias sociales. Por ello, esta investigación que tiene por variable independiente la innovación, intenta saldar, en la medida de las posibilidades efectivas, la carencia de la calidad escritural en el pregrado.

Las llamadas bases teóricas de la mejora implica revisar las ideas fundacionales de la redacción y sobre ellas las experiencias de mejora ejecutadas

por los investigadores antecesores. Entonces, la innovación para mejorar el escrito de los claustros universitarios gira en torno a las técnicas como el 5W, la intervención con estilo Coaching o tutoría, así como la alfabetización intelectual en las características del escrito científico. Asimismo, explora las ventajas tecnológicas a través de los procesadores de texto, las aplicaciones digitales en torno a la producción científica. Se toma como ejemplo los trabajos colaborativos entre estudiantes o con el docente, entre otros. Como complemento a lo anterior se comprueba la epistemología de la innovación.

Cuando se habla de la innovación pedagógica desde el punto de vista de la teoría, es decir desde la epistemología, se llega a la conclusión de que todo desarrollo implica la superación de lo actualmente existente. Incluso en un caso más práctico la innovación significa la destrucción de lo viejo o la eliminación de lo anticuado. El investigador venezolano Ignacio Ayestaran (2011, p. 69), afirma que la innovación necesariamente implica ejecutar la destrucción creativa. Es decir, el invento de ayer es destruido por el de hoy y este será desfasado por el de mañana.

En la educación, más concretamente en la redacción académica, la innovación ha destruido hechos y realidades históricas. Como el salto del lápiz a la máquina de escribir y posteriormente a la computadora. La creación de un nuevo proceso o la mejora de lo existente significa la sepultura de lo anterior, esto es lo que Ayestaran llama la destrucción creativa. Cita al ejemplo de la fabricación del Lápiz Mongol y la producción industrial del ordenador Dell para mostrar la metáfora respecto a la innovación. En todo ellos, ocurre una mejora en la forma y estilo de la redacción, pero no en el fondo. Es decir, no hay una mejora en el plano de las ideas. Si no se tiene qué decir en el escrito, no habrá mensaje, aunque la forma esté perfectamente acabada. Entonces, la técnica del 5W como innovación adaptada busca generar un impacto positivo en el plano de las formas y en el de las ideas.

En la redacción académica, la innovación pedagógica, sea cual sea, siempre conduce al único puerto que es la adquisición de la experiencia de ser un escritor. Esta experiencia solo se logra, justamente, poniendo en práctica lo que señala las diversas innovaciones. Es decir, los caminos pueden ser diversos y la velocidad de tránsito puede variar en cada una de ellas, sin embargo, todas llegan al mismo fin: ganar experiencia procedimental y conceptual de ser un redactor eficaz.

Por consiguiente, únicamente se podrá ser mejor redactor o elevar el nivel de calidad, transitando por el complejo y largo camino de practicar dentro de los esquemas normalizados, la redacción científica. Incluso, la tecnología no puede mejorar la calidad del escrito sin que en el escritor haya un desarrollo cognitivo, procedimental y motivacional. La investigadora española María Valverde González (2018, p. 6) llega a esta conclusión. Señala, además, que los procesadores de texto informático representan siempre un aliado valioso en el camino de la innovación en el campo de la redacción, pero las ideas las pone el autor.

Solo hay dos realidades en los estudiantes con problemas de redacción: los que tienen ideas que expresar y no saben el cómo y los que saben el cómo, no obstante, no tienen qué decir. El primero es más complejo porque requiere tiempo y una formación crítica, así como desarrollar una posición u opinión respecto al tema. En el segundo caso, se necesita una experimentación procedimental dentro de la normativa del lenguaje y sus signos auxiliares. La segunda realidad, es decir el canal de transmisión del mensaje es la que más desarrollo ha tenido con la llegada de los ordenadores. El siguiente salto, el desarrollo del mensaje, ya está iniciando con la llegada de la inteligencia artificial, donde las máquinas podrán producir textos.

La innovación es uno de los componentes del desarrollo de la ciencia en general. En ella, la investigación es la primera fase, seguida por el desarrollo y el círculo se cierra con la innovación. Los tres momentos son conocidos como I+D+i. Esta última, está señalada en la Ley general de la Educación peruana (Ley 28044), en el artículo 13 referido a la calidad de educación. El literal “G de dicha ley afirma que uno de los indicadores de la buena calidad de formación educativa es “Investigación e innovación educativas” (2003). De allí, la necesidad de generar y plantear nuevas formas de aprendizaje en la redacción académica para los estudiantes universitarios.

Por otro lado, uno de los motivos centrales exigidos para los graduandos de la maestría es que sean capaces de corroborar conocimientos o expandir los límites de estos en el campo de la investigación en el que se abocan. Es decir, un estudiante, que es certificado en el grado de maestro, debe ser capaz de innovar ampliando el conocimiento o mejorando procesos, así lo señala el filósofo e investigador peruano Luis Piscocoya Hermoza (2011, p. 105).

Asimismo, este autor ya mostraba, antes de la llegada de la ley Universitaria 30220 en el Perú, la baja productividad de conocimiento nuevo por parte de los graduados de doctorado. Para ello, mostró tablas comparativas de la universidad peruana respecto de las similares de los países vecinos, en las cuales se evidencia la baja productividad científica peruana. Por ejemplo, en el año 2010 el número de la investigación de la universidad peruana llegó a 1825 artículos indexados frente a 178 765 que publicó Brasil el mismo año. En la actualidad el país viene implementando políticas y categorización de los 5 mil investigadores registrados en RENACYT.

Dentro de la innovación pedagógica lo que se busca es que el alumnado pueda tener una mejor experiencia de aprendizaje. Esto es, que el docente innovador tiene la finalidad de impactar positivamente en los discentes a través de la novedad o mejora de las clásicas formas de aprendizaje. Las investigadoras peruanas (Vargas D'uniam et al., 2016, p. 78), demostraron que uno de los puntos fuertes en la innovación es el trabajo colaborativo de tres maneras: alumno con profesor, docente con docente y entre discentes. Esta interacción múltiple mejora la redacción académica de manera significativa.

Las autoras hicieron una propuesta colaborativa interdisciplinaria con los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú para mejorar el escrito a través de la construcción de un cuento infantil. Sus conclusiones demuestran un aprendizaje positivo y la adquisición de experiencia real por parte de los universitarios. Entre las bases teóricas se precisa el logro cooperativo o colaborativo, que resulta mejor frente al autoaprendizaje o las típicas lecciones magistrales que privilegian el conocimiento en lugar del modo de aprendizaje.

Finalmente, otro de los sustentos teóricos y jurídicos para la innovación y el desarrollo se encuentra en las 5 leyes del estado peruano que a continuación se cita. La Constitución Política del Perú de 1993 en sus artículos 13 y 14 señala que la educación es derecho y el estado la promueve (2017). Allí se suma la Ley General de la Educación (Ley 28044). También está la Ley Universitaria (Ley 302020) con la búsqueda de calidad constante a través de las instituciones como la Sunedu y Sineace (2014). Asimismo, está la Ley 28 3003, Ley marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica que regula y conduce todo el proceso de la innovación en el país (2007). Para cerrar, está la Ley 30 512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus

Docentes, quienes también, ingresan en la fuerza investigadora e innovadora del país desde el año (2016).

Otra de las teorías que se fundamenta es la de alfabetización académica. La alfabetización académica es la corriente teórica que mejor ha estudiado las diversas aristas de la redacción académica. Este enfoque que surge en los años 80 del siglo pasado en América del Norte, como *literacy academy*, llega a Latinoamérica a finales de este. Introduce un concepto integral donde la alfabetización incluye a la redacción académica, la lectura crítica, el contexto de la redacción, la jerga propia de cada disciplina científica y otros elementos que influyen en la formación del estudiante universitario. Según la investigadora argentina Paula Carlino (2003), la capacitación académica comprende una serie de procesos y habilidades que el discente debe poseer como parte de la formación superior.

La palabra alfabetización tiene una significación asociada a la preparación o capacitación del estudiante para que aprenda, procese e interiorice las diferentes características de la redacción académica. Es decir, la realidad de la investigación comprende necesariamente estar preparado en el proceso de la generación y obtención del saber científico. La indagación científica implica su posterior comunicación a la comunidad disciplinar por ello la escritura expositiva es la principal dimensión de la alfabetización académica. Asimismo, implica que el sujeto investigador tenga las habilidades, herramientas y la competencia reflexiva en términos denotativos, esto como evidencia de la capacidad académica.

En otras palabras, es la capacidad de pensar en el lenguaje de la universidad como punto de partida para el desarrollo de la ciencia, como lo haría notar (Sánchez Upegui, 2016, p. 202). El investigador colombiano agrega que en términos simples las alfabetizaciones académicas son formas de comunicación particular en una situación particular. En su acepción inglesa se entiende por *literacy academy* no solo como una serie de habilidades de escritura, sino la capacidad de lectura e inferencia por parte del universitario para poder adquirir conocimiento.

Otro concepto que explora el mismo investigador, en su libro *Manual de redacción académica e investigativa*, es que la investigación no termina en la experimentación o la obtención de los resultados, sino que la redacción del

informe es parte de la investigación. Asimismo, la consideración del público objetivo a quién va dirigido, donde este puede ser una comunidad especializada reducida o el público masivo. Bajo este enfoque, la redacción alfabetiza y porque es un deber del investigador divulgar el hallazgo. En caso contrario, la investigación no existe para la comunidad científica (Sánchez Upegui, 2011, p. 29).

Por otro lado, la destreza de, no solamente usar el lenguaje correctamente, sino de apropiarse de este para tener un control total en la divulgación científica. Es decir, dominar las formas, el vocabulario, los recursos expresivos, la claridad, la lectura acertada y la objetividad como elementos principales para una comunicación elocuente, pero sin llegar a lo connotativo, afirma (Hernández Zamora, 2009, p. 13). La otra cara de la moneda es la lectura. Por ello, desde la alfabetización académica, se considera la lectura no una mera capacidad de apropiarse de los escritos, sino poseer la lectura funcional.

Es decir, la capacidad de emplear las lecciones para generar, mejorar o modificar lo que hasta el momento se da en las letras científicas. En ese sentido, el investigador mexicano (Ballesteros Pérez, 2016, p. 453), afirma que la alfabetización, incluso cumple una función social porque dota de las herramientas para que se pueda ejercer la ciudadanía con plenitud y libertad. Un académico capaz de tener una preparación en la investigación y su posterior comunicación se insertará con suficiencia en la función social, agrega el autor.

Seguidamente se presenta las características de la redacción académica. La primera cualidad de un escrito académico es que pertenece a un pequeño grupo de géneros discursivos. En la clasificación general de los géneros literarios ingresan en el grupo de textos expositivos o científicos; diferentes a los 4 géneros establecidos en la literatura por Aristóteles en su Poética. En esta agrupación menor del género expositivo se agrupan el artículo científico, la tesis, la monografía, el informe académico y la reseña. Dentro de este conjunto hay un subgrupo donde está el ensayo, la crítica o el comentario crítico, artículo de opinión que se caracteriza por estar en el punto medio entre grupo científico y el literario. Todo el conjunto junto con los subgrupos son materia de la redacción académica.

La profundidad del escrito académico tiene dos secciones. El primero es la comunicación de un investigador especialista a otro similar; mientras el segundo

es de un especialista a un público llano. En este último grupo está la comunicación de docente al discente; las conferencias, congresos y exposiciones. Entonces, la información que circula desde un especialista hacia otro está escrita en un código tecnicista o de jerga profesional. En cambio, la segunda forma es en el lenguaje estándar que el común de los lectores puede entender.

Otra característica única del escrito académico es la claridad en el objetivo. Es decir, siempre cumple un propósito desde el emisor hacia el receptor. A diferencia de los escritos literarios que no tienen un objetivo más que de goce, los académicos poseen una finalidad funcional. Este puede ser, aclarar, exponer, definir y comunicar un tema específico. Por ello, el redactor académico siempre toma en cuenta al lector. Porque no es lo mismo escribir para que lea un estudiante de aula que un docente o un especialista. Además, se considera las necesidades de conocimiento del lector para presentar un escrito acorde a ello. Sin esta consideración el texto académico podría caer entre los textos sin interés para el público. Por ello la escritura de un texto científico es asequible, conciso y de fácil comprensión. En consecuencia, el emisor o redactor no podría poner toda la información que conoce respecto al asunto tratado. De allí que los diferentes textos académicos tienen extensiones relativamente estandarizadas (Camps Mundó & Castelló Badía, 2013).

En ese sentido, el texto académico tiene un lenguaje necesariamente objetivo. Esto elimina la opinión o el estado subjetivo del autor respecto al tema comunicado. La objetividad se basa en hechos observables o evidencias razonadas. Aunque el ensayo y el comentario crítico rebasan los límites de la objetividad porque coloca un grado de opinión del autor, pero siempre posee una serie de argumentos y datos fehacientes que lo respalden como constructo objetivo. A pesar de ello, en el escrito serio predomina el modo impersonal del narrador. La primera persona o la segunda no se permite en la redacción académica porque se presta para interpretaciones sesgadas. De allí que las formas pronominales de la persona gramatical es la indicada para su uso. En ese sentido, se utiliza el modo indicativo del verbo en el escrito funcional, así lo señala (Follari & Ernesto, 2017).

La planificación en todo el proceso de redacción es otra de las características que sobresale en todo texto académico. Aunque esta cualidad se puede aplicar a textos literarios en menor medida, el escrito científico necesariamente debe tener.

De ahí, la necesidad de planificar para construir el manuscrito académico que comprende tres momentos en la redacción. La preescritura, la escritura y posescritura. En el primero se realiza los borradores, apuntes, lluvia de ideas, intensiones, etc. En el segundo es plenamente la escritura y el desarrollo temático. En el último es la etapa de la revisión, corrección y sustitución. La primera fase sirve para la construcción del esquema y la organización jerárquica del escrito (Mesias Ratto, 2015). Es decir, se define las secciones de introducción, desarrollo y conclusión con claridad. Allí mismo, se hace la exploración de las necesidades del lector y el tipo de público. También, se elige el tipo de texto en la que se transmitirá las ideas o hallazgos del emisor como puede ser informe, ensayo u otro.

En la escritura objetiva el factor más importante es la disposición de las fuentes confiables y relacionados con el tema. Por eso, la documentación es una cualidad necesaria para tener una comunicación objetiva. Esta característica es la que hace que el texto académico se diferencie de los demás tipos.

Seguidamente, está la característica más compleja: propiedad del léxico y organización lógica de la información. Pero también es la característica más relevante de la construcción de las oraciones. En un texto literario puede no haber una idea central que una todo el texto, pero en uno académico es vital esta unidad. Además, la jerarquía de la idea se ordena de acuerdo con la necesidad comunicativa en torno a la idea central. Por eso, el texto académico es el único que se puede analizar con la lógica y el silogismo para eliminar las falacias, redundancias y demás vicios del lenguaje. Las escrituras literarias o creativas se nutren de artilugios lingüísticos denominados figuras literarias, no obstante, están prohibidas en la producción académica. Esta propiedad de léxico exige el uso denotativo de cada término. Es decir, la acepción de cada palabra de acuerdo al diccionario. Por el contrario, las formas connotativas estarán vetadas o su presencia será mínimo. La propiedad textual de coherencia y cohesión son los que forman la organización lógica y unitaria (Ñañez Silva & Lucas Valdez, 2017). Es decir, el texto académico tiene muchas partes, pero están unidos lógicamente por los conectores, para formar un todo unido.

Otra de las características que menos consideración se tiene es el tiempo de escritura. Cuando se escribe una carta o un libro de memorias se puede escribir de tirón y con una ilación de acuerdo a la necesidad del momento y de las

disposiciones emocionales del autor. Sin embargo, en la escritura académica se tiene que ir paso a paso y de acuerdo al esquema y el plan propuesto. Esto implica momentos de escritura, momentos de recabar citas textuales, momentos de revisión; más momentos de revisión porque este último es fundamental. Asimismo, los tiempos de la escritura formal, implican la planificación, la organización de las ideas, la documentación, la comprobación, la elección no solo de los términos sino de las fuentes pertinentes. Entonces la principal diferencia entre el texto literario y el académico es que este último demora más tiempo y demanda mayor esfuerzo (Madrigal & Vargas, 2016).

Todas las características de la redacción académica tienen la finalidad de transmitir un mensaje unívoco. Por ello, estudios como de los autores ecuatorianos (Peñañiel Nivelá et al., 2017, p. 36) muestran el lado negativo cuando no se cumple con este fin. Aparte de los errores comunes de ortografía y puntuación existen otro grupo de falencias que son más sutiles y que las cometen, incluso expertos redactores. Algunas de estas faltas son: solecismos o alteraciones de orden, silepsis o falta de concordancia, anacoluto o disociación oracional, anantapódoton o la supresión del conector, zeugma o redundancia de deixis, pleonasma o redundancia lexical, anfibología o ambigüedad y cacofonía.

Las características mostradas no agotan todas porque dependiendo del autor hay otras características o clasificaciones para el mismo texto académico.

A continuación, se explica detalladamente en que consiste la técnica del 5W en la redacción académica. La palabra 5W proviene del inglés, *Who, What, Where, When, Why*, (ver figura 1). cuyos significados en español son los adverbios interrogativos ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? En el campo del periodismo es un concepto viejo y se usa como una técnica para precisar, detallar y volverlo objetivo la información a la hora de redactar, pero que en el académico no se emplea, sino solo en algunas pocas intervenciones (Echeverri Salazar, 2010). Este investigador colombiano en su artículo "*Tras las huellas del 7W*" señala que la técnica del 5W y su práctica son tan antiguas como 28 siglos en la historia hasta que profesionalmente fue instalada en la comunicación por Harold Dwight Lasswell en su texto *The communication of ideas* en 1948.

En el libro señala que la información va desde el más al menos relevante. Filósofos como Aristóteles ya empleaban las preguntas típicas en la antigua Grecia del siglo V a.C., no obstante, fue Heródoto de Halicarnaso quien se basó

para la escritura de sus nueve libros de historia en la base de las preguntas del 5W. Sus libros de historia responden a esta técnica. En ese sentido, incluso la cultura romana conocía muy bien esta secuencia conceptual. Según Echeverri Salazar, fue el pedagogo y retórico romano Marcus Fabius Quintilianus quien definió como los siete elementos de la narración: "...quis, quid, cur, ubi, quando, quemadmodum y quibus adminiculis, correspondientes a quién, qué, por qué, dónde, cuándo, cómo y por qué medios". (P. 144).

El autor citado llama 7W, pero como se puede apreciar en la imagen siguiente, los últimos dos tienen iniciales con "H", por ello en algunas investigaciones se denomina 5W+2H. Sin embargo, en la mayoría de los documentos se cita como 5W porque las preguntas esenciales se centran en 5 ítems. En ese sentido, el investigador español (Iglesias Moreno, 2018), afirma que se compone de cinco preguntas la redacción periodística. El mismo Lasswell lo nombra como 5W en sus estudios, tal como lo cita el español (Fernández Fernández, 2010, p. 143) en su artículo en el que estudia la sociología de la comunicación.

Figura 1
Esquema del 5W



Nota: Fuente de la imagen: <https://cutt.ly/tY3SakC>

La imagen muestra las cinco preguntas que se aplican en el periodismo o la comunicación social como método para lograr información precisa y objetiva. Asimismo, se complementa con las dos preguntas de color celeste para una información completa.

La primera variable de esta investigación es la innovación pedagógica del 5W. Según Leonor Margalef García la innovación pedagógica es “Poseer algo nuevo para alguien o que, sobre la base de algo conocido, se desarrolla una novedad o variante que es asimilada, por este alguien, como novedad o nuevo” (2006, pág. 15). El segundo concepto que se usará en esta investigación, reza: “Sobre la base de algo conocido se implementa una mejora” por ello, esta primera variable es la que se manipulará en las sesiones de talleres virtuales con alumnos de pregrado. Donde la técnica de los 5W, serán aplicados para incidir en la mejora de la calidad del escrito. Es decir, el alumno del pregrado que escribe una monografía o un ensayo mejorará su calidad de redacción al clarificar sus intenciones de la redacción. Asimismo, el aspecto formal como la ortografía también podrá ser más preciso porque las cinco preguntas ayudan a centrarse al alumno redactor.

La técnica es aplicable en todo el proceso de la redacción académica porque las preguntas no solo se utilizan para centrar la información objetiva, sino para

retroalimentar a los estudiantes. Permite realizar preguntas tipo: “qué es lo que vas a redactar, de quién o de qué pretendes investigar, por qué quieres escribir sobre este tema, o cómo sabes si la ortografía está correcta en la redacción, etc.”, son únicamente algunas de las formas de empleo de las preguntas para lograr una mejor calidad del escrito. De allí la importancia de su estudio y aplicación en el campo de la redacción del estudiante universitario.

Un buen ejemplo de la redacción basada en la técnica del 5W sería el siguiente. “Este documento es una tesis del año 2021 realizada en la ciudad de Andahuaylas para obtener el grado académico de maestro en docencia universitaria”. En el ejemplo se responde a las cinco preguntas de la técnica: “¿Quién?”, es decir de quién se dice o habla algo y la respuesta es “Este documento”. La segunda pregunta es “¿Qué?” y la respuesta es “Es una tesis”. La tercera cuestión es “¿Cuándo?” y la respuesta es el año de producción “Del año 2021”. La cuarta pregunta es “¿Dónde?” y su respuesta es “Realizada en la ciudad de Andahuaylas”. Por último, viene la pregunta “¿Para qué?”, cuya respuesta es “Para obtener el grado académico de maestro en docencia universitaria”. Con ello, se demuestra que la técnica del 5W es efectiva, además la redacción se vuelve concisa con información necesaria y completa.

Si al anterior le aumentamos la dos “H” que se incorpora a la técnica del 5W como complemento de la información entonces tenemos dos preguntas más. *How* y *How much* que en español se traduce “Cómo” y “Cuánto”. La oración sería: “Este documento es una tesis del año 2021 realizada con mucha seriedad en 5 meses en la ciudad de Andahuaylas para obtener el grado académico de maestro en docencia universitaria”. Cómo se puede leer en la nueva oración se complementa con más información, aunque estas dos últimas preguntas son complementarias como tal, pero habrá situaciones en que se convierta, incluso, en la protagonista.

Al respecto, señala (Iglesias Moreno, 2018, p. 143) en su tesis doctoral sobre los principios de redacción periodística que los principales periódicos del mundo siguen utilizando la técnica de la Pirámide invertida, como también se conoce a la técnica del 5W, para lograr que la información redactada sea precisa, concisa y con información completa. El autor, además afirma que el orden en las que aparecen las respuestas a las cinco preguntas no es relevante; sin embargo, deja entender que se debe iniciar con la referida al sujeto o ente de quién se habla.

Este investigador cita a diferentes autores en su discusión y pone opiniones

tanto a favor como en contra de la técnica del 5W en el periodismo, no obstante, tiene especial interés las características de esta técnica que comparte con la redacción académica. Estas características son: claridad, sencillez, objetiva y además lo que el autor llama “directo”. Asimismo, el español Pablo Iglesias Moreno (2018) cita al estadounidense Chip Scanlan para resaltar las características ventajosas que tiene esta técnica. <<...Scanlan defiende esta estructura como una herramienta “una herramienta extremadamente útil para pensar y organizar la información, porque obliga al periodista a resumir los hechos más importantes en un único párrafo al comienzo de la noticia” >>.

Uno de los campos en los que muchos investigadores o académicos practican parcialmente esta técnica, conscientes de su existencia o no, son en los resúmenes de investigación. Esta parte de los textos académicos debe ser clara, directa, simple y objetiva. Es decir, si se logra cumplir con las respuestas a las cinco preguntas de la pirámide invertida, la información transmitida del autor al receptor es más efectiva y contundente.

Asimismo, se puede aplicar a la macroestructura de la redacción. Es decir, a la introducción, al desarrollo y a la conclusión porque cumplen los mismos principios, pero más extensos. Entonces el estudiante universitario, una que logra expresar en una síntesis o entradilla la redacción, entonces por extrapolación se hace a los documentos más extensos como las monografías o los ensayos. Particularmente en este último es muy pertinente porque el documento exige desarrollar una postura respecto al asunto tratado y mostrar la persuasión. Las preguntas ayudan a tener una tesis central desde la cual se desarrollan las ideas secundarias, incluso la inclusión de la voz del autor (Rayas Rojas et al., 2017, p. 194).

Para complementar la técnica del 5W en entornos digitales, de los que el mundo está hiperconectado, aparece con el Internet el concepto de hipertexto. Esto es, una interconexión de los textos o noticias desarrolladas sin ninguna redundancia porque se puede citar a través de un enlace a otro texto donde el desarrollo del tema sea más preciso y pertinente. Entonces la Pirámide invertida, tiene como principal aliado a los vínculos digitales del hipertexto. Según lo que pronosticaba el investigador Ramón Salaverría el hipertexto era posible en escritos académicos de la red de redes que se ve en la actualidad. A pesar de la alta presencia del hipertexto en los documentos digitales, la técnica del 5W sigue vigente en las plataformas de Internet. Afirma: “La sencillez de una pirámide invertida difícilmente

puede ser suplantada...”(1999, p. 15).

Uno de los puntos centrales en el empleo de la técnica del 5W es el trabajo colaborativo e interdependiente entre el docente y el alumno, así como entre estudiantes. Es decir, para poder realizar una pregunta, se requiere un emisor y un receptor. Entonces aparece, de inmediato, la interacción entre quien pregunta (docente) y el quien responde (alumno) para fomentar para la mejora de la redacción académica. La estrategia metodológica para elevar el nivel de la redacción a través del aprendizaje colaborativo, fue hallada como válida y como la más importante por Jara Canohuillca (2021, p. 6).

Cabe señalar, como dato histórico, que el esquema de Lasswell es criticado por su falta de originalidad por (Fornieles Sánchez, 2012, p. 741), quién afirma que ya los clásicos de Grecia y Roma ya conocían los planteamientos de la retórica. Estos planteamientos justamente se ordenaban con los 5W's y se atribuye su creación a Hermágoras de Temnos en el siglo II antes de Cristo.

Asimismo, se expone el uso de las TIC en la redacción académica, ya que forma parte de los instrumentos de evaluación.

En la era digital el uso de las múltiples herramientas tecnológicas para la redacción de un texto es inevitable. Estas tecnologías son conocidas como procesadores textuales. Cumplen una gama extensa de funciones como apoyo al redactor. Entre estos sistemas de análisis textual el más conocido es el programa Word, pero existen similares, que incluso son mejores en ciertos aspectos. Algunos necesitan una instalación en el escritorio personal, mientras otros simplemente están en línea. Programas como el Google Docs, Blog de notas, Pages, Abiword, Jarte, Textpad, Wordperfect, LanguageTool, Estilector, Correctorenlinea, entre otros. De estos, los últimos tres son sitios web especializados en la corrección del texto basándose en la gramática y la inteligencia artificial (IA).

La IA cada día evoluciona para emular al Procesamiento del Lenguaje Natural o lo que se conoce como PLN. Estos sistemas basados en algoritmos analizan el lenguaje humano para poder registrar en una base de datos. En cada caso de registro hay un aprendizaje por combinación lógica de significados. También considera la jerarquía la comunicación, es decir, las palabras forman frases y las frases forman oraciones que transmiten ideas. Entonces, un caso sirve como

modelo de ensayo para poder ser aplicado en otro. La IA consiste en ese aprendizaje constante para poder parecerse lo más fiable posible a la lingüística humana. Sumado a ello, el aporte de los expertos en la base de datos, permite el ingreso de reglas gramaticales, ortográficas y de signos de puntuación para que el sistema use como parámetro en el análisis de textos (Rouhiainen, 2018).

Por ejemplo, el sistema de revisión de ortografía de Word, aplica las reglas de la tilde general y especial en la corrección de términos, además del reconocimiento del estilo. Por otro lado, Google Docs, resulta mucho más capaz al reconocer la ortografía y la concordancia de género y número en los sintagmas nominales. Esto permite corregir las faltas de concordancia en las frases y oraciones. Asimismo, la web LenguajeTool lleva a un nivel más avanzado las funciones de comprobación de Word y Google Docs, porque revisa, además la riqueza léxica y la construcción lógica de la oración. El programa utiliza la IA para contabilizar las palabras repetidas en un párrafo, así como el número de términos en una oración para sugerir al redactor una mejora.

Otra de las herramientas importantes en el procesamiento de los textos es el reconocimiento de los caracteres (OCR, Optical Character Recognition), como elementos significantes. Programas como Google Lens son capaces de reconocer los escritos manuales desde una imagen o escaneo y convertirlos en caracteres digitales (Ocampo, 2018). Particularmente este software se ha usado para leer los escritos manuales de los sujetos de investigación, (Detalles, en el subcapítulo 4.3.).

En síntesis, la IA está mejorando y ya puede interactuar con el hombre como si fuese otro humano. Esto se ve en las tecnologías de asistencia como Siri de Apple, Alexa de Amazon, Google Assistan, Cortana de Windows y otros similares. Pero los algoritmos de las diferentes compañías basadas en la IA están evolucionando hasta el punto de escribir un texto completo partiendo desde una simple oración, como el caso del robot GPT-3. Este robot escribió 8 artículos de opinión para disipar los temores de la población frente a los logros de la inteligencia artificial. Bajo simples pautas indicadas por voz, como: “Escribe un artículo de opinión con lenguaje simple y conciso. Enfócate en por qué los humanos no deben temer la IA” (Planas Bou, 2020)., el robot logró escribir argumentos convincentes como un redactor capacitado.

Otro de los fundamentos teóricos es la redacción académica como medio para la obtención del conocimiento, que a continuación, se expone. La principal forma de obtener o acceder al conocimiento es la transmisión del docente al discente; la segunda forma y la más extendida es a través de la lectura, pero la tercera forma es la más eficiente y esto es la redacción. Ya lo dijo el célebre escritor español Francisco Umbral (1932-2007), "Escribir es la manera más profunda de leer la vida". La ciencia es el enfoque distinto a la religión o saberes supersticiosos de conocer la vida a través de la razón y de hechos observables.

Por ello, la reflexión de Umbral es particularmente medular, en la redacción. El complejo proceso de escribir para comunicar o explicar moviliza una serie de factores intelectuales, físicos, culturales, habilidades y el nivel de conocimiento de la propia lengua culta. Estos factores, sobre todo, los intelectuales son determinantes porque no se puede escribir nada si no se tiene nada que decir o expresar. El famoso escritor y dramaturgo británico Óscar Wilde (1854-1900) sentenció la frase: "No existen más que dos reglas para escribir: tener algo que decir y decirlo". El investigador, el académico o el divulgador, siempre tiene hallazgos que comunicar sea a una comunidad reducida o al público masivo.

El factor cultural y el dominio de la lengua están estrechamente relacionados, porque uno de los principios de la redacción científica es la propiedad. Es decir, la comunicación académica es directa y simple a diferencia de los escritos jurídicos o literarios. La habilidad y las cualidades físicas forman otro grupo necesario de factores para una redacción eficiente. Siempre habrá una diferencia en la calidad de redacción entre el sujeto habilidoso y otro sin ella. Pero esta característica es más propia y mejor explotada en la escritura creativa, mientras que en la transmisión de la ciencia se desarrolla una forma de escritura más transparente y con menos adornos. Entonces, la redacción académica se convierte, no solo es una competencia necesaria para el investigador, sino en una manera de adquisición del conocimiento. Porque escribir implica tener la precisión de los datos, la claridad de las ideas, la contundencia de la palabra y el divino respeto por las reglas gramaticales.

La claridad en la comunicación académica es un factor determinante para la correcta transmisión de los hallazgos. Albert Camus, el polifacético filósofo francés, dijo la frase que ilustra esta idea: "Los que escriben con claridad tienen

lectores; los que escriben oscuramente tienen comentaristas". Para llegar a este nivel de precisión se requiere de una práctica constante y consciente de parte de todo investigador o académico.

A continuación, se presentan algunas de las razones y qué logros se obtienen con el desarrollo de la escritura académica.

La escritura es el camino para el desarrollo de la eficiente argumentación. Según afirma el ecuatoriano (Araque Escalona et al., 2019, p. 54), la capacidad de escribir para desarrollar el argumento permite la mejora. Es decir, cuando se tiene por escrito una idea hay la posibilidad de mejorarlo, pulirlo o incluso cambiarlo por otro mejor. A diferencia del ejercicio mental de ingeniar una razón o idea argumentativa persuasiva que es volátil y propenso a ser olvidado para el momento necesario. Además, el autor esboza que la argumentación en papel; es decir, escrita desarrolla ineludiblemente el pensamiento lógico. Porque la lógica es la secuencia correcta en una exposición o demostración científica. Solo con ella se puede realizar las inferencias pertinentes.

La investigadora peruana (Arrascue Navarro, 2019), pone como una de las razones firmes para el aprendizaje de la redacción a la propia escritura. En otras palabras, no se puede aprender a redactar si no se redacta. No se sabe escribir, si no se escribe. Aquí aparece la característica metalingüística que tiene la transcripción. Incluso para poder explicar sobre las características de la propia escritura, se debe usar el mismo código escritural. En otras palabras, la escritura es autoinstructiva. Entonces, es necesario la praxis de la redacción si se quiere mejorar la calidad de la misma.

El trabajo de escribir fortalece los conocimientos científicos, culturales, disciplinares y personales. Así lo señala el colombiano, autor del libro *Manual de la redacción académica e investigativa*, (Sánchez Upegui, 2011). Afirma que una de las razones más potentes por las que se debe practicar la redacción es porque desarrolla la manera personal de entender el mundo. Es decir, el que practica la escritura siempre se forma una visión particular. O lo que es lo mismo, tendrá un pensamiento crítico y fundado sobre la manera de observar la realidad.

La redacción junto con la lectura está en el punto más elevado de las operaciones que realiza el cerebro. A diferencia de la capacidad de hablar, la escritura y la lectura no están codificadas en la base genética del cerebro. Es decir, el seso está programado para poder desarrollar el lenguaje hablado, pero

no el escrito ni la lectura. Por ello, el cerebro humano desarrolla a través del hemisferio izquierdo funciones nuevas. Existe evidencia de las nuevas funciones y el cambio físico en el seso de las personas alfabetizadas a diferencia de los analfabetos. Así lo afirman los investigadores españoles (Lebrero Baena et al., 2015), en la sección del libro titulado *Neurociencia de la lectura y escritura*. Los autores sugieren que los nuevos estudios están demostrando que la escritura y la lectura modifican la estructura y las funciones naturales del cerebro. Esto ocurre por la capacidad plástica del seso humano de poder adaptarse a las exigencias externas de trabajo.

Las autoras peninsulares (Romero González & Álvarez Álvarez, 2020) afirman que la redacción tiene tres dimensiones que funcionan como motivos para practicar la escritura académica. La ortografía y la puntuación; la segunda el morfosintáctico y la última que es el léxico. El primero permite al redactor mantener y perpetuar el lenguaje. El segundo permite el dominio correcto de las correspondencias de las categorías gramaticales. El tercero hace que el sujeto escritor tenga una especialización en el uso de la terminología. Que domine tecnicismos con los cuales no haya lugar a las ambigüedades. Esta última se caracteriza por ser simple, clara y formal.

III.METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación fue de enfoque cuantitativo, debido a que tanto la variable dependiente como independiente se miden de forma numérica a través de una valoración de cifras contables (Hernández Sampieri, 2014, p. 4).

El tipo de investigación fue aplicada, según CONCYTEC y la ley 30806 (2018) porque la técnica del 5 W busca saldar una necesidad real y social en los estudiantes de pregrado. Esto es, la mejora de la redacción académica. Asimismo, la investigación aplicada busca nuevas técnicas o conocimientos para superar obstáculos.

El diseño de investigación es cuasiexperimental porque se va a producir una aplicación de la innovación pedagógica denominada 5 W. Asimismo los grupos ya estaban formados y las características de los mismos no fueron asignados por el investigador. En esto último, se realizaron diversas sesiones de talleres para ver el cambio en la calidad de redacción de los estudiantes y para finalmente tener una explicación sólida. (Hernández Sampieri, 2014, p. 151).

En tanto al nivel de investigación fue de alcance explicativo porque mide la variable dependiente mientras se realiza un tratamiento a la variable independiente. Las investigaciones de este nivel no solo pretenden determinar una asociación entre variables de estudio, explicar en qué medida afecta una de la otra, por lo que se sustenta en poder medir el grado de influencia entre una variable dependiente y una variable independiente (Hernández Sampieri, 2014, p. 95).

3.2. Variables y operacionalización

Nuestras variables (Ver tabla 52 y 53), son dos: innovación pedagógica y la calidad de la redacción académica.

La primera variable es innovación pedagógica. Según Leonor Margalef García la Innovación pedagógica es “Poseer algo nuevo para alguien o que, sobre la base de algo conocido, se desarrolla una novedad o variante que es asimilada, por este alguien, como novedad o nuevo” (2006, p. 15). Esta primera variable fue la que se manipuló en las sesiones de talleres de inducción a los alumnos de pregrado, donde la técnica de los 5W fue aplicada para incidir positivamente en la mejora de

la calidad de la redacción. Es decir, el alumno del pregrado que escribe una monografía o un ensayo mejorará su calidad de redacción al clarificar sus intenciones de la redacción.

La segunda variable es la calidad de redacción académica en los alumnos de pregrado. Según Fernando Espinoza Centellas la calidad de redacción académica es, “el grado óptimo de competencia comunicativa escrita que poseen los alumnos de pregrado” (Espinoza Centellas, 2017. p, 86). Esta variable fue la que se midió con el instrumento denominado “PDDRA” validado en la investigación de Niquén Miranda (2020). Del mismo autor, se tomó la escala de medición de calidad que se reparte en cinco niveles. Desde el más bajo hasta el más alto: Deficiente, insuficiente, parcialmente logrado, completamente logrado. Esta escala en el análisis de del programa estadístico STATA se cambió a muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto donde insuficiente equivale a bajo y medio (Ver figura 23).

Las dimensiones de las variables son cinco y se distribuyen de la siguiente manera: ortografía, estándar académico, construcción oracional, Organización textual y lógica textual.

Descripción de las dimensiones e indicadores de la variable dependiente

Es preciso explicar la distribución de las dimensiones de la variable dependiente. Esta es: “la calidad de la redacción académica”. Para poder medir la calidad de esta se necesita saber la definición objetiva y unitaria, así como contar con los parámetros o estándares con los que contrastar. Por ello, la palabra calidad tiene la siguiente acepción de acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2014), “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor respecto a las restantes de su tipo”. Entonces, para esta investigación utilizamos el primer significado de acuerdo al diccionario. Es decir, medir la calidad de la redacción académica comparándola con estándares que a continuación se detallan.

La primera dimensión es la ortografía. Para la presente investigación la dimensión de la ortografía engloba todo lo relacionado con las tildes, además, de los signos de puntuación. Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), el significado de la palabra ortografía es: “Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (2014). En ese sentido, la normativa de la lengua española es tutora para la presente investigación.

Entre los indicadores para esta dimensión se ha considerado toda la normativa

relativa al uso correcto de las tildes, así como el uso reglamentario de los signos de puntuación. Para lograr dicha meta, se ha acudido al conocimiento de la clasificación de la acentuación en el español de acuerdo con la normativa desde el año 2010 en adelante.

La primera serie de normas inobjetable es la correspondiente a la acentuación general que agrupa cuatro tipos de palabras: oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas y superproparoxítonas (Real Academia Española, 2010). Cada una de ellas tienen la normativa establecida con claridad. Por ejemplo, las palabras agudas se tildan cuando terminan en las consonantes “n”, “s” y vocales. Si no cumple con esta condición no se puede aplicar tilde en ningún caso. Sucesivamente, se aplicó la normativa de los siguientes grupos de palabras.

La segunda dimensión es el estándar académico. Hemos agrupado en esta dimensión los siguientes indicadores: el sistema de citas textuales en el formato APA séptima edición y el lenguaje formal, (Véase la matriz de consistencia).

El primero, las citas en APA, implican el conocimiento de los estándares y las formas correctas de realizar las citas como las referencias. Según el Centro de Escritura Javeriano (2020), el formato APA y su debido conocimiento es necesario porque los textos académicos están sujetos a una serie de convenciones que facilitan la comunicación eficaz. Este indicador incide en cuatro características: ordenamiento general del documento, estilo de citación, figuras y tablas, por último, el sistema de referenciado.

El segundo indicador de esta dimensión es el lenguaje formal que se logra cumpliendo ciertas pautas de lenguaje. Según Jéssica Franco (2016), el lenguaje formal permite la comunicación unívoca en la comunidad académica. En ese sentido (Fregoso Peralta, 2008) y (Peñafiel Nivelá et al., 2017) coinciden en señalar que el lenguaje formal, en su mayor parte, consiste en evitar los vicios del lenguaje.

La tercera dimensión es la construcción oracional. En esta dimensión hemos agrupado tres indicadores: uso del verbo, complemento del verbo y sintaxis.

El verbo es la categoría gramatical más compleja porque es el único que tiene cinco desinencias o accidentes. Esto hace que la población estudiantil cometa todo tipo de falencias. Como señalan (Gatti Murriel & Wiese Rebagliati, 1992), la conjugación correcta del verbo permite al lector identificar, el modo, el tiempo, la persona, el número y el aspecto de la redacción. Además, el verbo empleado

correctamente puede comunicar con precisión la intención del autor.

El complemento del verbo es otro de los indicadores que permiten medir la calidad de la redacción universitaria. Como su nombre lo señala, el complemento amplía la información dada por el verbo. Los complementos pueden ser directos o indirectos, así como circunstanciales que responden a los ocho tipos de adverbios. Asimismo, el complemento es absolutamente necesario en la oración porque es el tercer elemento después del sujeto y verbo.

La sintaxis es el tercer indicador en esta dimensión y se ocupa de la función correcta que debe cumplir cada término dentro de la oración. Además, indica el orden de distribución de los sintagmas tanto nominales como verbales. La investigación de María Trelles Castro (2015) encontró que en el Perú el nivel de desarrollo específicamente en la sintaxis de la redacción es bastante bajo.

La cuarta dimensión es la organización textual. Esta dimensión se compone de cuatro indicadores: intención comunicativa, introducción, desarrollo y cierre del texto. La intención del autor es reconocible si el escrito es correcto, por el contrario, no. Este indicador muestra la finalidad del mensaje y su alcance llega al nivel de macro y microestructura del texto, así como el contenido. En una redacción con un objetivo definido y el uso correcto de los signos de puntuación, la intención comunicativa, es decir el sentido del texto es evidente. Entonces la finalidad puede ser explicar, mostrar, convencer, describir, entre otros.

La organización textual es un factor de larga data y se asemeja a la vida misma. Por ello la introducción es el inicio, la partida y al mismo tiempo la síntesis de los documentos académicos. Se caracteriza por plasmar la idea principal o central del texto, así como colocar la llamada o el gancho para la lectura posterior del desarrollo. Según Santiago Koval (2013), la introducción presenta, define y coloca la relevancia académica del asunto tratado.

El desarrollo o el cuerpo del documento es la que corresponde a la mayor parte y en ella se desarrollan, explican, amplían, sustentan, prueban demuestran y se colocan evidencias y ejemplos para poder convencer o terminar por demostrar la idea principal. Los autores Contreras y Ochoa Jiménez (2010) destacan el ordenamiento lógico que se debe realizar de la información en el desarrollo a través de los subcapítulos o secciones.

Cierre es la parte final del texto, también conocido como conclusión. Esta parte se encarga de recapitular la idea principal y de colocar las ideas sintéticas de todo

el desarrollo. Se conforma generalmente de oraciones afirmativas y genéricas. Asimismo, se incluyen las sugerencias y recomendaciones para otros investigadores.

La quinta dimensión es la lógica textual. En esta dimensión se han agrupado siete indicadores que forman parte de los principios y propiedades de un texto académico. Estas son: coherencia global, coherencia local, cohesión lexical, cohesión gramatical, concordancia, conectores lógicos y preposiciones. Es la dimensión que más esfuerzo y capacidad demanda, incluso a los escritores experimentados.

La coherencia global se refiere a la macroestructura del texto, pero en el plano de contenido. Es decir, el texto debe tener unidad temática, o lo que es lo mismo girar en torno a un tema. Si se hace una analogía, la coherencia global es como un árbol que tiene muchas ramas, no obstante, está unido por el tronco.

La coherencia local es la que se aplica desde una oración hasta un párrafo. Esto es, que las oraciones y párrafos no sean contradictorios o redundantes en sí mismo. Además, debe formar parte de la macroestructura temática del texto. Dicho de otro modo, cada párrafo debe tratar una sola idea, sin embargo, que esta forme como si fuera una rama u hoja del árbol y no sea una rama ajena al tipo de árbol.

La cohesión lexical se refiere al uso variado de los términos, tanto sinónimos, antónimos como los hipónimos e hiperónimos. Así como uso necesario de los referentes textuales de asociación y elisión. Este indicador busca medir qué nivel de léxico posee porque, por el contrario, se evidenciará la redundancia.

Cohesión gramatical es el indicador que mide la utilización correcta de los pronombres, deíxis, conectores de referencias espaciales como los adverbios. Pero, sobre todo, mide los pronombres en su función anafórica, catafórica y elíptica. Asimismo, el empleo de los signos de puntuación correcta se complementa en este indicador, porque signos como la coma de elisión forman parte de la cohesión gramatical.

La concordancia es el término que refiere al empleo correcto de las categorías gramaticales. Por ello, este indicador busca medir el nivel de la correcta conjugación del sintagma nominal y verbal. Esto es, la concordancia de género, número, tiempo, persona y modo de los sujetos y predicados.

El penúltimo indicador está centrado en los conectores lógicos y busca medir

la pertinencia del uso de los diversos tipos de estos elementos gramaticales. Los conectores, como sus nombres señalan, le dan a la oración ese sentido lógico y coherente de la composición. Un conector de adicción, por ejemplo, dará una idea de aumento; otro de oposición, servirá para contrariar ideas.

Finalmente, están las preposiciones, elementos gramaticales invariables, que categorizan la relación de los componentes de la oración. Este indicador busca medir la precisión en el empleo de los conectores, incluido algunos arcaicos como pro, so y cabe.

3.3. Población de estudio

La población estudiada fueron los estudiantes del curso de redacción o técnicas de investigación de la carrera de derecho en una universidad de la provincia de Andahuaylas. La cantidad fue de una selección de aula de un promedio de 72 alumnos (Contreras & Ochoa Jiménez, 2010).

En tanto a la obtención de la muestra, fue una muestra censal de 36 alumnos seleccionados bajo los siguientes criterios.

Criterios de inclusión

- Participación de las 6 sesiones del taller de inducción
- Participación activa del cumplimiento de las tareas guiadas
- Participación en la prueba de entrada y salida

Criterios de exclusión

- Inasistencia en las sesiones de inducción
- Participación solo en una de las dos pruebas
- El alumno presentó escrito sin haber participado en las sesiones de inducción.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos en la primera variable fue de observación de contraste en el prediagnóstico; mientras que la segunda variable fue evaluada con un texto escrito de tipo expositivo en una hoja donde la puntuación se hizo con la rúbrica tanto en el prediagnóstico como en el postdiagnóstico. El instrumento a aplicarse es la rúbrica desarrollada por Niquén Miranda, P. G.

(2020), aplicada en la Universidad Peruana Cayetano Heredia, a la variable Calidad de redacción académica. El instrumento ya se encuentra validado por 8 jueces expertos. La rúbrica permite calificar con mayor objetividad la realidad de la calidad de la redacción académica (Ver figura 13 y 15).

3.5. Procedimientos

Los procedimientos constaron de una serie de pasos administrativos y ejecutivos. Primero, se revisó antecedentes y teorías para obtener el instrumento, seguidamente se coordinó con las autoridades de la Universidad para realizar la aplicación de los instrumentos (Ver figura 14)

Segundo, se realizó una preprueba para medir el nivel de la calidad académica de los estudiantes universitarios del segundo semestre. Se realizó un taller de inducción de 12 horas donde se aplicó la innovación pedagógica del 5W como una variable independiente y experimental. Luego se procedió a la medición de la variable dependiente: calidad de redacción académica. (Ver figura 15)

Para la recolección de datos, previamente se presentó un documento de constancia informada, que acredite el permiso de los estudiantes para la participación del experimento propuesto. Después de obtener los datos de la encuesta, se procedió a calificar y vaciar los datos obtenidos en Microsoft Excel al software estadístico SPSS versión 25 para realizar la codificación, recodificación de las variables independiente, dependiente y sus respectivas dimensiones (Ver figura 21 y 22).

Por último, se obtuvo las tablas de frecuencia, las figuras de barras o histogramas. Respecto a la prueba inferencial se procedió a realizar en el Software estadístico STATA versión 16 con el modelo econométrico de evaluación de impacto.

A continuación, se describe el proceso de la ejecución de la innovación pedagógica del 5W. Después de la identificación del problema de investigación y recabado los antecedentes se inició con la implementación de la innovación pedagógica del 5W para incidir positivamente en la calidad de redacción. Se hizo los trámites documentarios correspondientes en las instituciones educativas superiores de la provincia de Andahuaylas. Se acudió con las autoridades tanto presenciales como virtuales para conseguir la autorización y el acceso a la

población estudiantil. Terminado ello, se procedió a armar el cronograma y las horas necesarias para la ejecución de la propuesta pedagógica. Posteriormente, el docente encargado del aula educativa virtual hizo la presentación del investigador a los estudiantes. Asimismo, se sensibilizó a los discentes sobre el objetivo de la intervención, así como el consentimiento de ellos.

Ya en la primera sesión virtual se procedió a la explicación teórica de los procesos, metodología e instrumentos de recolección de datos a los 72 estudiantes que conformaron la población. Además, se le indicó que el criterio de selección de los estudiantes para la investigación era la disponibilidad de asistencia tanto en horarios de clases normales como en horarios distintos a ella.

Para contar con la regularidad en la asistencia de parte de los estudiantes se incidió en la importancia y la trascendencia de la innovación, así como el beneficio y la utilidad con que contarían los estudiantes después de participar en las sesiones. La población estudiantil ha sido de la especialidad de derecho. Por tanto, la competencia lingüística, específicamente la redacción académica es de vital importancia en la formación de los futuros abogados. Esto garantizó la regularidad en la asistencia al aula virtual y el interés voluntario de los estudiantes en la adquisición de capacidades útiles para su formación, permitió la participación activa.

El proceso de inducción duró doce horas cronológicas distribuidas en seis sesiones ejecutadas en una semana y media. Se programó diferentes horarios para la flexibilidad y captar la regularidad en la participación de los estudiantes en la inducción.

A rasgos generales se siguió el siguiente esquema de desarrollo.

ESQUEMA DE DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA DEL 5W PARA MEJORAR LA CALIDAD DE REDACCIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO

Tabla 1
Cronograma de ejecución

# de sesión	Temas de la sesión	# de indicadores de la rúbrica de evaluación	# de horas de sesión	Subtemas de la sesión	Metodología de la sesión
1ra-II	Elección y definición del tema	Indicador 7 de la rúbrica	1 a 2 horas	Aplicación de la técnica del 5W	Coaching virtual inductivo
2da	Búsqueda y selección de información	Indicador 2	0 horas	Proporcionado por el investigador	Entrega virtual
3ra	Planificación, organización y desarrollo de la redacción	Indicadores 3 y 4	2 horas	Construcción del esquema de la redacción: Introducción, desarrollo y conclusión (5W)	Coaching virtual inductivo
3ra-II	Planificación, organización y desarrollo de la redacción	Indicadores 8 y 9	2 horas	Redacción de los párrafos: construcción coherente de las oraciones (5W)	Coaching virtual inductivo
4ta	Revisión y corrección de la redacción	Indicadores 5 y 6 de la rúbrica	1 hora	Revisión de coherencia y cohesión de la redacción (5W)	Coaching virtual inductivo
4ta	Revisión y corrección de la redacción	Indicadores 8 y 9 de la rúbrica	1 hora	Revisión de la concordancia de número y género de las oraciones y sus complementos (5W)	Coaching virtual inductivo
5ta	Revisión y corrección de la redacción	Indicadores 1 y 2 de la rúbrica	1 hora	Revisión de la ortografía: tildes y signos de puntuación (5W)	Coaching virtual inductivo
5ta	Revisión y corrección de la redacción	Indicadores 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 9	1 hora	Revisión general con el apoyo de programas procesadores de texto como Word y Google Docs. (5W)	Coaching virtual inductivo
1ra y 6ta	Identificación, Preevaluación y posevaluación	Todos los Indicadores	2 horas	Revisión total (valoración) (5W)	Pedagogía tradicional

Como se aprecia en la tabla anterior, el número de indicadores de la rúbrica de evaluación no necesariamente coincide con el orden de las sesiones. Esto porque en la inducción se siguió un orden óptimo para lograr la efectividad de la innovación, mientras que la rúbrica de calificación tiene indicadores que siguen un orden de calificación.

En la primera sesión se solicitó a los estudiantes participantes desarrollar el pretest o prueba de entrada. Esta prueba consistió en la realización de un escrito a mano de una página completa de acuerdo a la indicación proporcionada en las páginas preliminares de dicha prueba de diagnóstico. Para ello se proporcionó al estudiante mediante el envío virtual el documento de la prueba diagnóstica con el texto de lectura incluido y la hoja virtual con el esquema de la redacción.

En esta prueba participaron todos los estudiantes con un tiempo de una hora con treinta minutos. Asimismo, la temática del manuscrito fue proporcionado por el investigador y este fue: “El feminicidio en el Perú”. Se le solicitó al estudiante redactar un texto expositivo de tipo problema solución basándose en la siguiente pregunta: ¿Qué debemos hacer para combatir el feminicidio? Para ello, los estudiantes contaron con dos fuentes bibliográficas: uno publicado por el diario Gestión cuyo título es “*Vidas, no cifras*” del año 2021 y otro publicado por el diario Lexlatin titulado “La violencia y el feminicidio están matando a la sociedad” del año 2019.

Esta primera prueba se entregó en archivo JPG al docente mediante un enlace en la plataforma de Google Forms con el código de estudiante como identificador. Los estudiantes, además respondieron una corta encuesta de identificación en la plataforma Google formularios, esto para determinar la edad, el sexo, entre otros datos de los estudiantes (Ver figura 25 y 26 para comprobar evidencias de trabajo).

En la primera (1ra-II), sesión se dividió aleatoriamente a los estudiantes en dos grupos sin que ellos supieran. El primero fue el grupo experimental y el segundo el de control. Se trabajó con los estudiantes del grupo experimental que al final de las seis sesiones resultaron válidos 25 estudiantes. Para considerar válidos como sujetos de investigación se consideró la asistencia a las 12 horas completas de sesión de inducción, la entrega del manuscrito del pretest y la entrega de la prueba final o postest. Por otro lado, el grupo de control que calificaron como válidos

fueron 11 estudiantes que participaron en la entrega del pretest y la entrega del postest.

La primera sesión marchó con toda normalidad y una participación activa de los estudiantes. La aplicación del 5W se hizo virtualmente y en sesión activa. Esta participación en vivo y de manera constante se comprobó en el monitoreo en vivo y personalizado de cada estudiante mediante Google Docs que registra en qué momento el alumno ingresó o salió de la plataforma.

La definición del tema en un escrito académico es muy importante, por ello, la innovación del 5W permite, a través de las preguntas, centrar al estudiante en lo que realmente quiere comunicar (Ver figura 27).

Como se muestra el esquema de desarrollo la segunda sesión no tomó tiempo alguno. Entonces la tercera sesión consistió en la elaboración del esquema de redacción para un ensayo, monografía e informe académico. El último se puso en práctica junto con los alumnos porque en la prueba final el grupo de tratamiento o experimental presentaron un informe. Asimismo, en la tercera sesión (3ra-II), se desarrolló la construcción coherente y lógica de una oración, así como el párrafo. Aquí se aplicó la secuencia de la disposición de la oración en español. Que consiste en escribir primero el sujeto o el sintagma nominal, luego el verbo o la acción y finalmente el complemento del verbo que puede ser circunstancial o puede ser de objeto directo o indirecto (O=S+V+C).

Asimismo, la base para la construcción del párrafo fue el silogismo de Aristóteles que consiste en colocar dos a más premisas que desarrollen el subtema del párrafo y complementado con una oración sintetizadora o que haga la función de conclusión. La técnica de las preguntas del 5W se aplica en todo momento, no solo en la definición del tema. Al trabajar con los estudiantes de manera personalizada se realiza constantemente al estudiante a través del método coaching.

En la cuarta y la quinta, además de la sexta sesión de inducción se ejecutó la revisión de la redacción hecha por el estudiante. En la cuarta sesión se centró en la comprobación de la coherencia y cohesión del texto, así como la concordancia, uso de conectores y preposiciones. En cada una de las sesiones se trabajó con grupos de hasta 6 integrantes para poder aplicar las preguntas del 5W de manera personalizada al estudiante. Asimismo, se revisó en detalle y en vivo, al mismo

tiempo en la llamada virtual vía Google Meet y la escritura del estudiante en Google Docs (Ver figura 27 en los anexos).

En la quinta sesión la atención y revisión estuvo centrada en la ortografía, los signos de puntuación, y falencias lexicológicas.

Al final, en la sexta sesión, se dio una corroboración y lectura general junto con el estudiante en los procesadores de texto. Se usó hasta tres procesadores de texto para reducir a cero los niveles de falencia y faltas gramaticales. Justamente la esencia de esta innovación está en la intervención del docente en la tutoría, sugerencia y el guiado del estudiante en la redacción del documento, sin llegar al dictado o escritura en lugar del discente. Los estudiantes, a través de las preguntas identifican las falencias. Por ejemplo, si a una oración le faltaba un complemento directo o el verbo, se le hacía la pregunta, del porqué o qué se pretende comunicar y el estudiante en esa interacción de preguntas y respuestas encuentra una manera de mejorar.

Es necesario y pertinente describir el uso de procesadores de texto para el análisis de la redacción. Por ello, lo que sigue explica el uso de dichos procesadores.

Las personas con la suficiente preparación y experiencia en la redacción, podrán detectar los mínimos yerros de la escritura y subsanarlos. Pero, se sabe que las falencias pueden pasar a cien revisiones o a mil ojos porque la redacción es compleja y tiene muchos componentes. Por ello, el uso de los ordenadores y los procesadores de los textos ayudan a saldar las faltas.

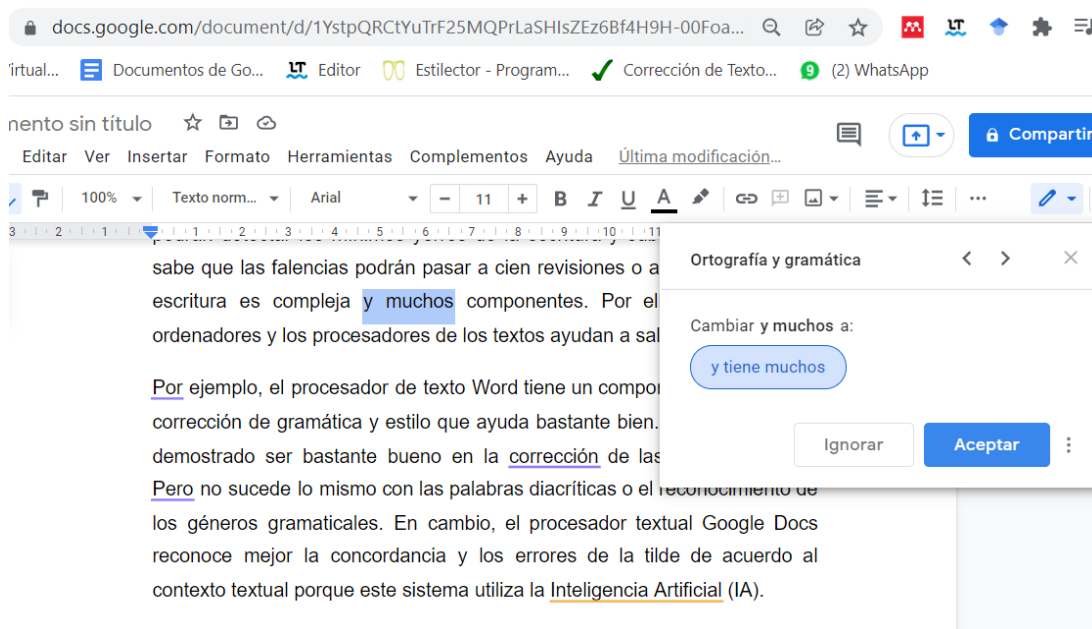
Por ejemplo, el procesador de texto Word tiene un componente denominado corrección de gramática y estilo que ayuda bastante bien. Este software ha demostrado ser bueno en la comprobación de las tildes generales. Sin embargo, no sucede lo mismo con las palabras diacríticas o el reconocimiento de los géneros gramaticales. En cambio, el procesador textual Google Docs reconoce mejor la concordancia y los errores de la tilde de acuerdo al contexto textual porque este sistema utiliza la Inteligencia Artificial (IA).

Muchos de los términos que Word no pudo reconocer como errores, Google Docs los hizo (ver la imagen #). Es decir, con el apoyo de la IA el software lo detecta mejor. A pesar de ello, hay falencias como la repetición de los mismos términos o la cantidad de palabras que tiene una oración escapa a los dos

programas informáticos mencionados. Por ello, se han utilizado tres programas adicionales: LanguageTool, Estilector y Correctoronline.

Figura 2

Captura de Google Docs



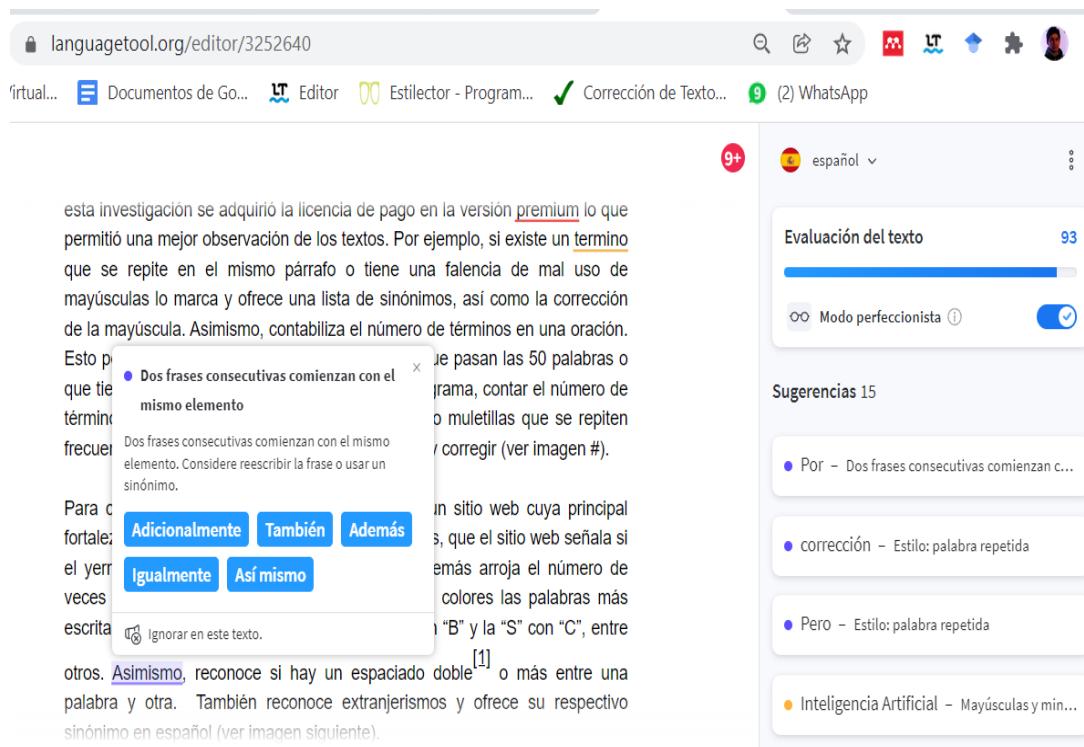
Nota: en la imagen se aprecia que Google Docs arroja como error lo que Word no detectó en el mismo texto.

LanguageTool es un software en línea que tiene como principal característica el reconocimiento de las redundancias y la extensión de la oración. Este programa tiene la modalidad gratuita y la premium. En la segunda versión ofrece un reconocimiento más profundo y procesa hasta 100 mil palabras a diferencia de la versión gratuita que solo llega hasta 10 mil términos. Para la presente investigación se adquirió la licencia de pago en la versión premium lo que permitió una mejor observación de los textos. Por ejemplo, si existe un término que se repite en el mismo párrafo o tiene una falencia de mal uso de mayúsculas lo marca y ofrece una lista de sinónimos, así como la corrección de la mayúscula. Asimismo, contabiliza el número de términos en una oración. Esto permite que se pueda acortar las oraciones que pasan las 50 palabras o que tienen muchos incisos. Sin esta ayuda del programa, contar el número de términos en cada oración y detectar las palabras o muletillas que se repiten frecuentemente sería

casi imposible, peor suprimir y corregir (ver figura 3).

Figura 3

Captura de LanguageTool

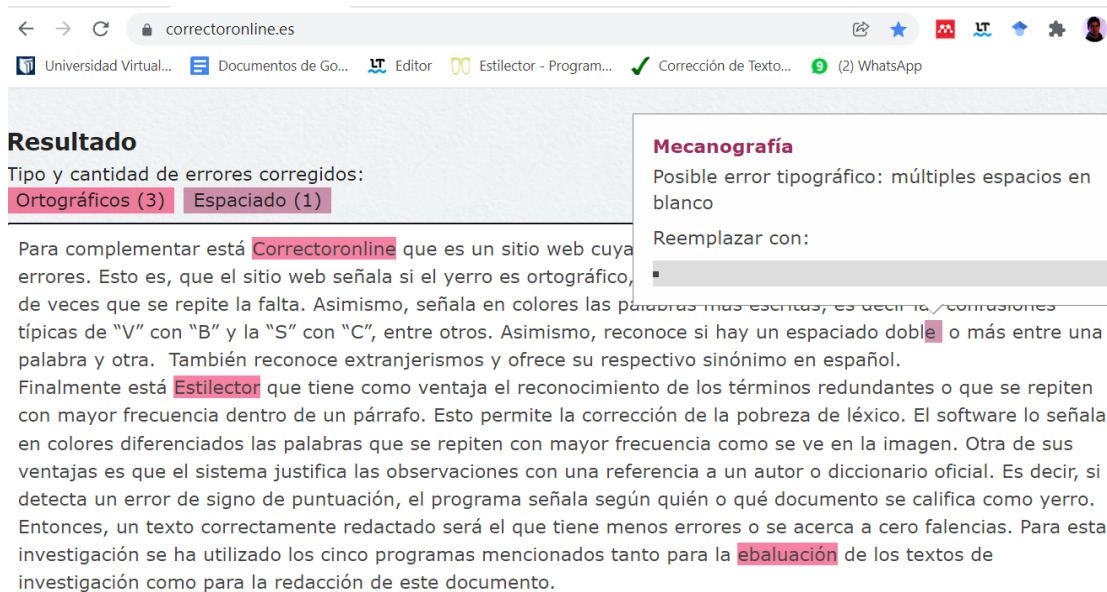


Nota: el programa reconoció al término “asimismo” como una palabra que se repite en el texto. Asimismo, arroja el porcentaje de acierto del texto que aparece en esta imagen al 93 %. Esto permite emplear sinónimos u otros conectores.

Para complementar está Correctoronline que es un sitio web cuya principal fortaleza es la categorización de los errores. Esto es, que el sitio web señala si el error es ortográfico, gramatical o de estilo, además arroja el número de veces que se repite la falta. Adicionalmente, señala en colores las palabras mal escritas, es decir las confusiones típicas de “V” con “B” y la “S” con “C”, entre otros. Asimismo, reconoce si hay un espaciado doble o más entre una palabra y otra. También reconoce extranjerismos y ofrece su respectivo sinónimo en español (ver imagen siguiente).

Figura 4

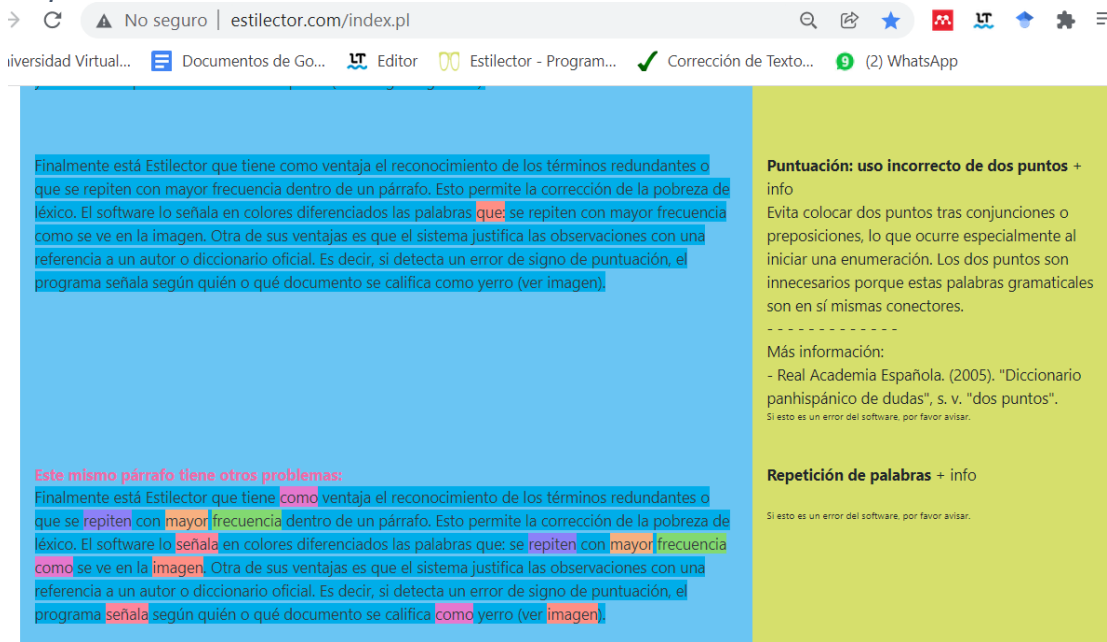
Captura de Correctoronline



Nota: el sistema reconoció los neologismos o términos ajenos al español como errores y el uso del doble espaciado en el texto.

Finalmente, está Estilector que tiene como ventaja el reconocimiento de los términos redundantes o que se repiten con mayor frecuencia dentro de un párrafo. Esto permite la corrección de la pobreza de léxico. El software lo señala en colores diferenciados las palabras que se repiten con mayor frecuencia como se ve en la imagen (Figura 5). Otra de sus ventajas es que el sistema justifica las observaciones con una referencia a un autor o diccionario oficial. Es decir, si detecta un error de signo de puntuación, el programa señala según quién o qué documento se califica como yerro (ver captura de Estilector).

Figura 5
Captura de Estilector



Nota: en la imagen se aprecia las palabras repetidas en el mismo párrafo coloreadas. Asimismo, detecta el mal empleo de los “dos puntos” y lo cita al “Diccionario panhispánico de dudas”.

Entonces, un texto correctamente redactado será el que tiene menos errores o se acerca a cero falencias. Para esta investigación se ha utilizado los cinco programas mencionados tanto para la evaluación de los textos de investigación como para la redacción de este documento.

3.6. Método de análisis de datos

El método consistió en realizar una prueba escrita de una página del texto tipo expositivo subtipo problema solución. Este modelo textual fue para las dos pruebas.

Respecto al análisis descriptivo, el cual consiste en disgregar y presentar la información o cualidades de las variables para mejorar la comprensión. Se utilizó los recursos como tablas cruzadas y figuras respecto a la variable innovación tecnológica 5W y la calidad de redacción académica.

Mientras en el análisis inferencial, se realizó pruebas de contrastación hipotética como la prueba de normalidad para analizar la distribución de los datos

y mediante el valor de P-value. En el modelo econométrico de evaluación de impacto se analizó la aceptación de la hipótesis de la investigación.

- **Modelo econométrico**

$$Y_i = B_0 + B_1T + u$$

Donde:

y : *Calidad de la redacción académica* (Variable dependiente)

x_1 : *Tratamiento* $\left\{ \begin{array}{l} 1 = \text{si recibio el taller de innovacion pedagogica} \\ 0 = \text{no recibio la taller} \end{array} \right\}$

u = *termino de error*

3.7. Aspectos éticos

Este estudio consideró los tres principios éticos de la investigación: respeto a las personas, búsqueda del bien y de la justicia. En ese sentido, no incurrió en ningún tipo de falta de respeto ni condicionamiento a los sujetos de investigación. En cumplimiento del principio de respeto a los seres humanos, en que no se revelan datos personales o condiciones socioeconómicas a pesar de que el investigador tuvo acceso a dichos datos. El tratamiento de datos se realizó bajo códigos numéricos de identificación para no revelar o incurrir en faltas morales.

Asimismo, esta investigación busca sin distracción el bien común: la educación y con ella la mejora social. Bajo este principio la investigación solamente busca generar una mejor forma de vida en los seres humanos, ya que se es al mismo tiempo sujeto de educación.

Por último, no se incurrió en ningún acto de injusticia, ni tratamiento fuera del consentimiento informado de los sujetos de estudio. El trato, tanto personal como grupal ha sido con las mejores modalidades de cordialidad. Los estudiantes han sido informados y al mismo tiempo las autoridades universitarias y el docente responsable ha sido puesto en conocimiento anticipadamente.

IV. RESULTADOS

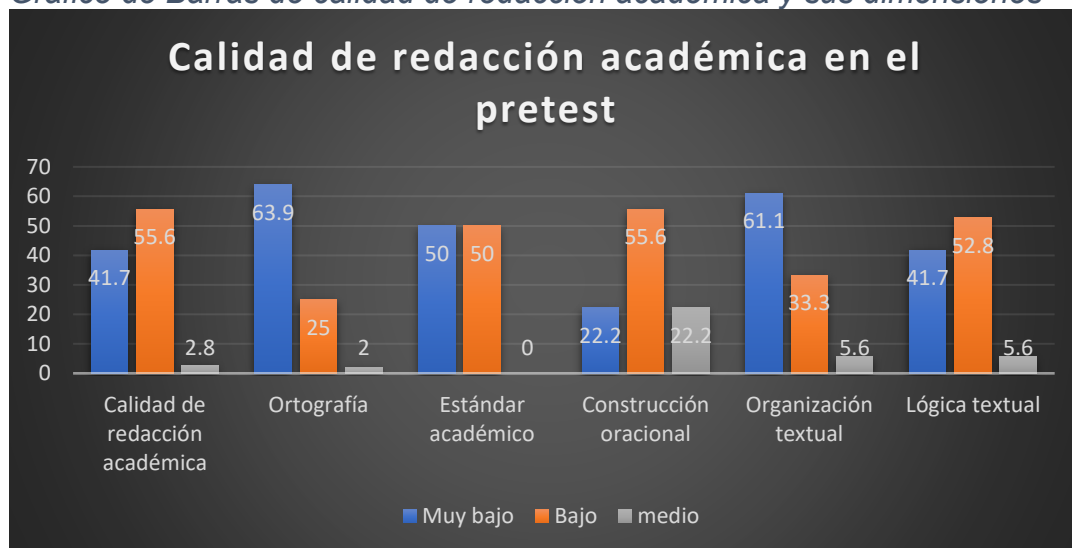
4.1. Resultados descriptivos

En esta sección se presenta los datos como resultado de esta investigación. Esta primera sección se compone de los cuadros descriptivos que analizan los resultados de la prueba de entrada y salida en comparación. Además, los resultados están agrupados de acuerdo a las dimensiones y colocados en valores equivalentes a la escala utilizada en el nivel de los indicadores.

Tabla 2
Resultados descriptivos de Pretest

	Calidad de Redacción académica		Ortografía		Estándar Académico		Construcción oracional		Organización Textual		Lógica Textual	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo	15	41.7	23	63.9	18	50.0	8	22.2	22	61.1	15	41.7
Bajo	20	55.6	9	25.0	18	50.0	20	55.6	12	33.3	19	52.8
Medio	1	2.8	4	11.1	0	0	8	22.2	2	5.6	2	5.6
Total	36	100.0	36	100.0	36	100.0	36	100.0	36	100.0	36	100.0

Figura 6
Gráfico de Barras de calidad de redacción académica y sus dimensiones



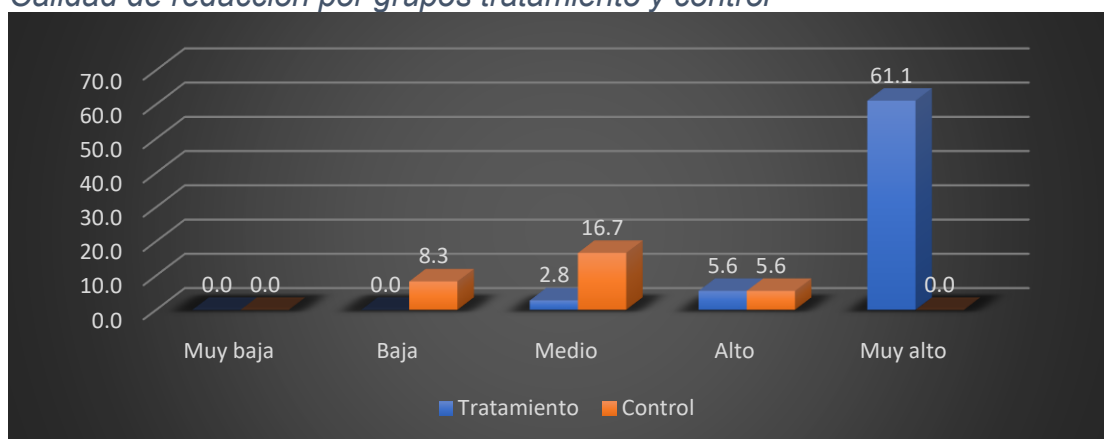
En la tabla 2 y figura 6, se presenta los niveles alcanzados en el examen antes de aplicar el taller de innovación pedagógica de 5W. Del total de encuestados, el

41.7% tiene un nivel muy bajo de calidad de redacción académica, el 55.6% presenta un nivel bajo y el 2.8% tiene un nivel medio de calidad de redacción académica de los alumnos de una universidad de la provincia de Andahuaylas. Asimismo, el nivel de ortografía de los estudiantes del total, el 63.9% tiene un nivel muy bajo. Mientras que, el 25% tiene un nivel bajo y el 11.15 tiene un nivel medio. Respecto a la dimensión estándar académico, el 50% de los estudiantes tiene un nivel bajo y también el 50% de los estudiantes presenta un nivel bajo. Además, respecto a la construcción oracional el 22.2% presenta un nivel muy bajo de calidad de construcción oracional, el 55.6% de los estudiantes presenta un nivel bajo y el 22.2% presenta un nivel medio. En torno, a la dimensión organización textual, el 61.1% de los alumnos tiene una organización textual muy baja, el 33.3% tiene una organización textual baja y el 5.6% tiene una calidad de organización medio.

Por último, el 41.7% los estudiantes presentaron un nivel de lógica textual muy baja, el 52.8% de los encuestados presenta un nivel bajo y el 5.6% tiene un nivel de lógica textual media. En síntesis, los estudiantes antes de realizar el taller de innovación pedagógica de 5W tiene un nivel bajo de calidad de redacción académica.

Tabla 3
Calidad de redacción por grupos de tratamiento y control

	GRUPO				Total
	Tratamiento		Control		
	Recuento	%	Recuento	%	
Muy baja	0	0.0	0	0.0	0
Baja	0	0.0	3	8.3	3
Medio	1	2.8	6	16.7	7
Alto	2	5.6	2	5.6	4
Muy alto	22	61.1	0	0.0	22
Total	25	69.4	11	30.6	36

Figura 7*Calidad de redacción por grupos tratamiento y control*

En la tabla 3 y figura 7, se muestra los resultados obtenidos sobre la calidad de ortografía según los grupos (tratamiento y control). Del total de 36 alumnos, el 69.4% pertenecen al grupo donde se aplicó la innovación pedagógica y el 30.6 % pertenecen al grupo donde no se aplicó la innovación pedagógica. Así mismo, dentro del grupo de tratamiento, el 2.8% obtuvo una calidad de ortografía media, el 5.6 % obtuvo una alta calidad y el 61.1% obtuvo una calidad muy alta. Respecto al grupo de control, el 8.3% tiene una redacción baja, el 16.7% tiene una redacción media y el 5.6 % de los alumnos tiene una calidad de escrito alto.

En síntesis, al comparar los dos grupos, se obtuvo que a los alumnos que se aplicó la innovación pedagógica del 5W, tienen mejor calidad de redacción a comparación de los alumnos que no se aplicó la propuesta. Asimismo, la comparación con los resultados de la prueba de pretest o prueba de entrada arroja una diferencia significativa.

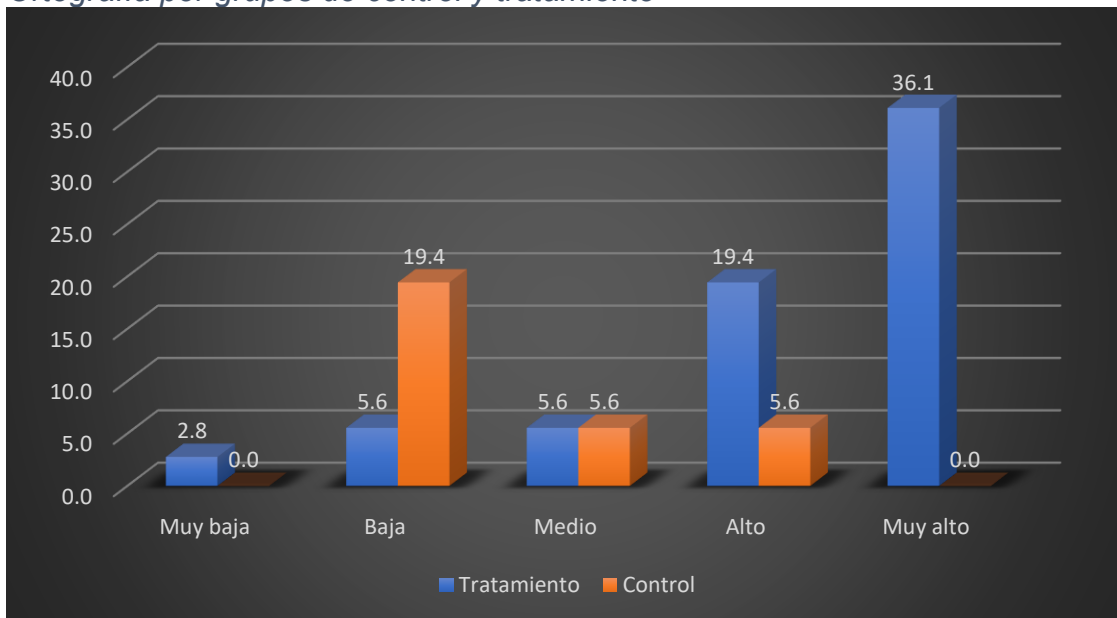
A continuación, veremos los resultados de acuerdo a las cinco dimensiones de la variable dependiente. Es decir, ortografía, estándar académico, construcción oracional, organización textual y lógica textual.

Tabla 4*Ortografía por grupos de tratamiento y control*

	GRUPO				Total
	Tratamiento		Control		
	Recuento	%	Recuento	%	
Muy baja	1	2.8	0	0.0	1
Baja	2	5.6	7	19.4	9
Medio	2	5.6	2	5.6	4

Alto	7	19.4	2	5.6	9
Muy alto	13	36.1	0	0.0	13
Total	25	69.4	11	30.6	36

Figura 8
Ortografía por grupos de control y tratamiento



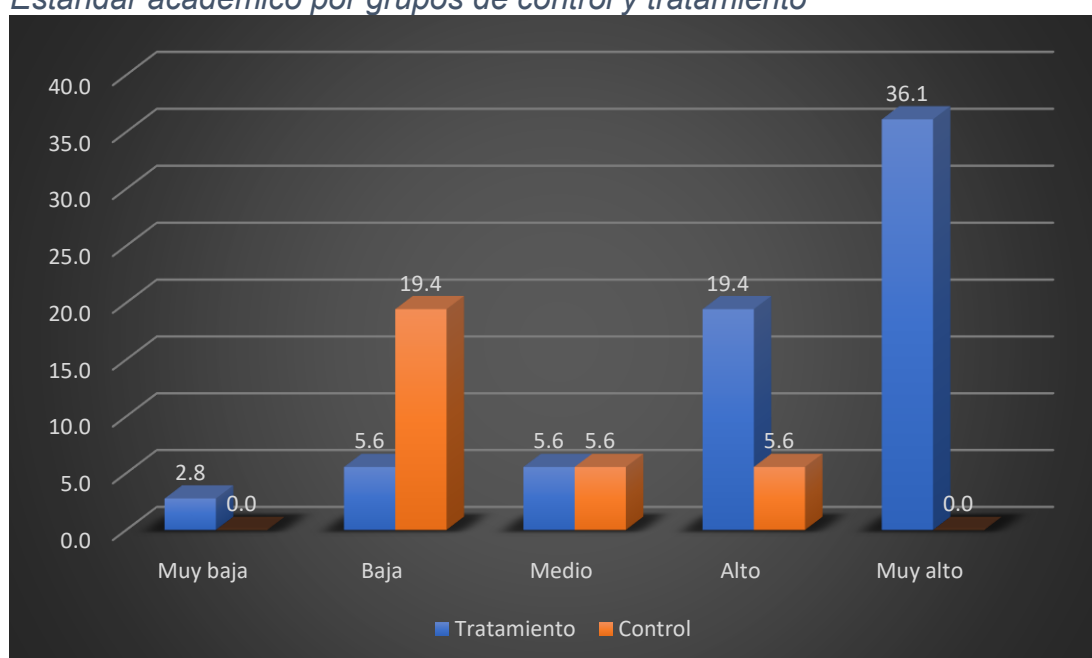
En la tabla 4 y figura 8, se muestra los resultados obtenidos sobre la calidad de ortografía según los grupos (tratamiento y control). Del total de 36 alumnos, dentro del grupo de tratamiento, el 2.8% obtuvo una calidad de redacción muy baja, el 5.6% tiene una calidad de ortografía media, el 19.4% obtuvo una alta calidad y el 36.1% obtuvo una calidad muy alta. Respecto al grupo de control, el 19.4% tiene una redacción baja, el 5.6% tiene una redacción media y el 5.6 % de los alumnos tiene una calidad de ortografía alta.

En síntesis, al comparar los dos grupos, se obtuvo que a los alumnos a los que se aplicó la innovación pedagógica, tienen mejor calidad de ortografía a comparación de los alumnos que no se aplicó la propuesta.

Tabla 5
Estándar académico por grupos de control y tratamiento

	GRUPO				Total
	Tratamiento		Control		
	Recuento	%	Recuento	%	
Muy baja	1	2.8	0	0.0	1
Baja	2	5.6	7	19.4	9
Medio	2	5.6	2	5.6	4
Alto	7	19.4	2	5.6	9
Muy alto	13	36.1	0	0.0	13
Total	25	69.4	11	30.6	36

Figura 9
Estándar académico por grupos de control y tratamiento



En la tabla 5 y figura 9, se muestra los resultados obtenidos sobre la calidad de estándar académico según los grupos (tratamiento y control). Del total de 36 alumnos, el 69.4% pertenecen al grupo donde se aplicó la innovación pedagógica y el 30.6 % pertenecen al grupo donde no se aplicó la innovación pedagógica. Asimismo, dentro del grupo de tratamiento, el 2.8% obtuvo una calidad en estándar académico media, el 5.6 % obtuvo una alta calidad y el 61.1% obtuvo una calidad muy alta. Respecto al grupo de control, el 8.3% tiene un nivel bajo, el 16.7% tiene un logro medio y el 5.6 % de los alumnos tiene un logro en el estándar académico alto.

En síntesis, al comparar los dos grupos, se obtuvo que a los alumnos que se aplicó la innovación pedagógica, tienen mejor calidad en el estándar académico a comparación de los alumnos que no se aplicó la propuesta.

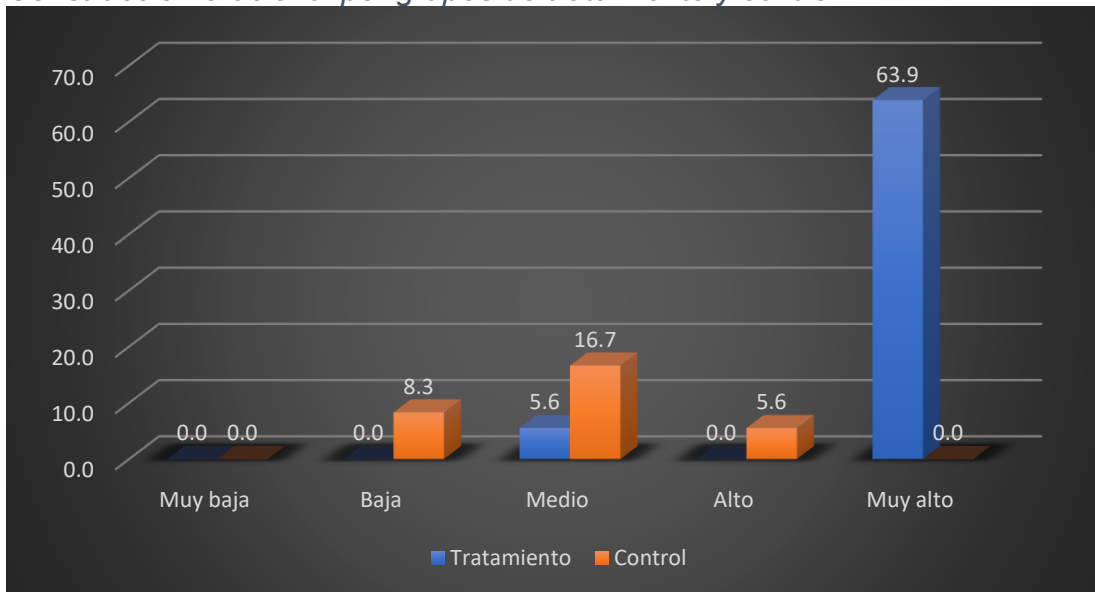
Tabla 6

Construcción oracional por grupos de tratamiento y control

	GRUPO				Total
	Experimental		Control		
	Recuento	%	Recuento	%	
Muy baja	0	0.0	0	0.0	0
Baja	0	0.0	3	8.3	3
Medio	2	5.6	6	16.7	8
Alto	0	0.0	2	5.6	2
Muy alto	23	63.9	0	0.0	23
<i>Total</i>	<i>25</i>	<i>69.4</i>	<i>11</i>	<i>30.6</i>	<i>36</i>

Figura 10

Construcción oracional por grupos de tratamiento y control



En la tabla 6 y figura 10, se muestra los resultados obtenidos sobre la construcción oracional según los grupos (tratamiento y control). Del total de 36 alumnos, el 69.4% pertenecen al grupo donde se aplicó la innovación pedagógica y el 30.6 % pertenecen al grupo donde no se aplicó la innovación pedagógica.

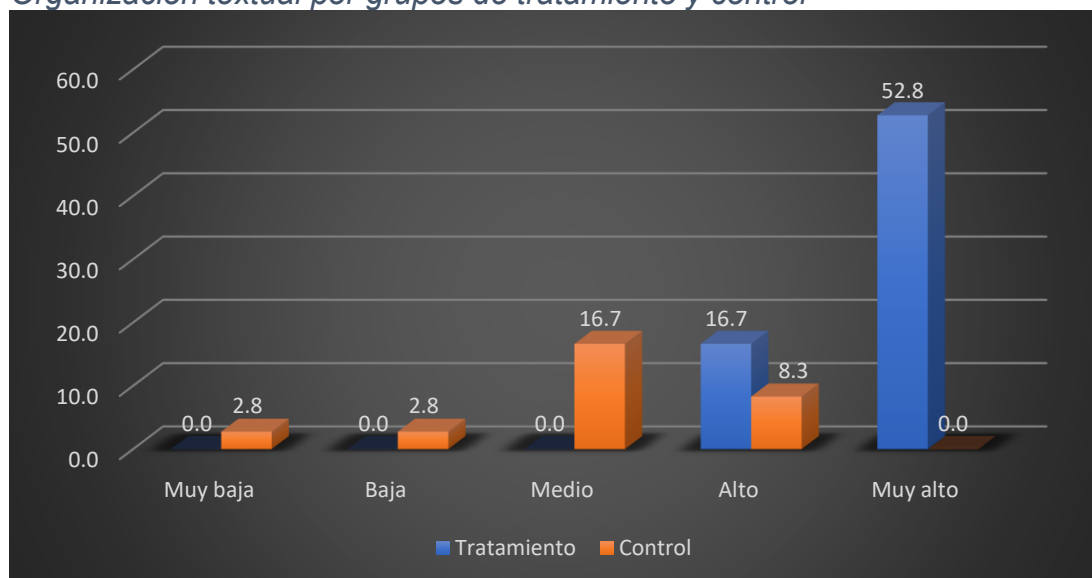
Asimismo, dentro del grupo de tratamiento, el 5.6% obtuvo una construcción oracional media, el 5.6 % obtuvo una alta construcción oracional y el 63.9% obtuvo un logro muy alto. Respecto al grupo de control, el 8.3% tiene construcción

oracional baja, el 16.7% tiene un nivel medio y el 5.6 % de los alumnos tiene una construcción oracional alta.

Tabla 7
Organización textual por grupos de tratamiento y control

	GRUPO				Total
	Tratamiento		Control		
	Recuento	%	Recuento	%	
Muy baja	0	0.0	1	2.8	1
Baja	0	0.0	1	2.8	1
Medio	0	0.0	6	16.7	6
Alto	6	16.7	3	8.3	9
Muy alto	19	52.8	0	0.0	19
<i>Total</i>	<i>25</i>	<i>69.4</i>	<i>11</i>	<i>30.6</i>	<i>36</i>

Figura 11
Organización textual por grupos de tratamiento y control



En la tabla 7 y figura 11, se muestra los resultados obtenidos sobre la organización textual, según los grupos (tratamiento y control). Del total de 36 alumnos, dentro del grupo de tratamiento, el 16.7% los alumnos tienen una organización textual alta y el 52.8% obtuvo una muy alta calidad de organización textual. Respecto al grupo de control, el 2.8% tiene muy baja, el 2.8% tiene baja, el 16.7% tiene una media y el 8.3 % es alta de los alumnos tiene una calidad de organizacional textual muy alta.

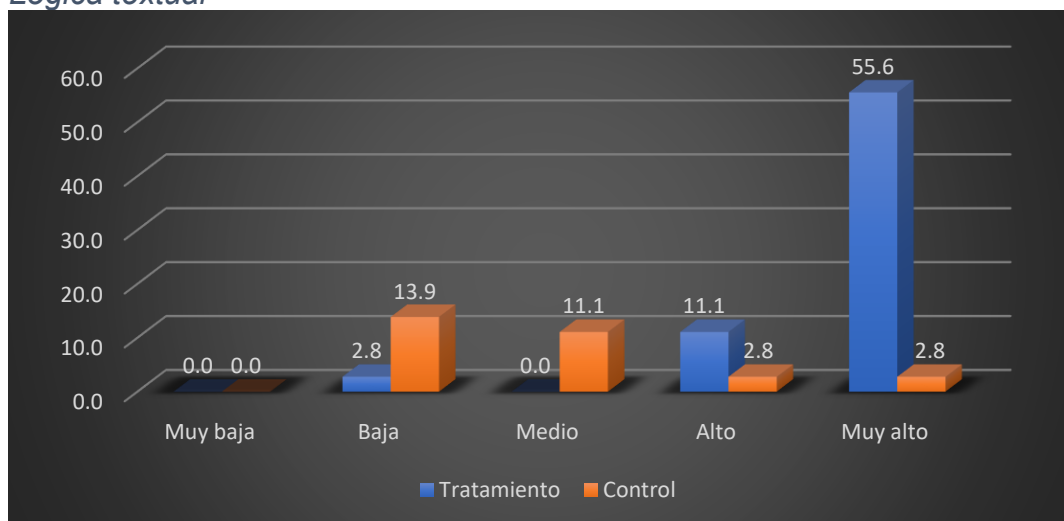
En síntesis, al comparar los dos grupos, se obtuvo que a los alumnos que se aplicó la innovación pedagógica, tienen mejor calidad de organización textual a

comparación de los alumnos que no se aplicó la propuesta.

Tabla 8
Lógica textual por grupos de tratamiento y control

	GRUPO				Total
	Tratamiento		Control		
	Recuento	%	Recuento	%	
Muy baja	0	0.0	0	0.0	0
Baja	1	2.8	5	13.9	6
Medio	0	0.0	4	11.1	4
Alto	4	11.1	1	2.8	5
Muy alto	20	55.6	1	2.8	21
Total	25	69.4	11	30.6	36

Figura 12
Lógica textual



En la tabla 8 y figura 12, se muestra los resultados obtenidos sobre la calidad de lógica textual, según los grupos (tratamiento y control). Del total de 36 alumnos, el 69.4% pertenecen al grupo donde se aplicó la innovación pedagógica y el 30.6 % pertenecen al grupo donde no se aplicó la innovación pedagógica. Así mismo, dentro del grupo de tratamiento, el 2.8% los alumnos tienen una lógica textual baja, el 11.1% obtuvo una alta calidad de lógica textual y el 55.6% obtuvo una calidad de lógica textual muy alta. Respecto al grupo de control, el 13.9% tiene baja, el 11.1% tiene una media, el 2.8 % es alta y el 2.8% de los alumnos tiene una calidad de lógica textual muy alta.

En suma, al comparar los dos grupos, se obtuvo que a los alumnos que se aplicó la innovación pedagógica, tienen mejor calidad de lógica textual a comparación de los alumnos que no se aplicó la propuesta.

4.2. Resultados inferenciales

En esta sección se muestra los resultados analizados en el software STATA donde se consideran los factores sociales como, colegio de procedencia, edad del estudiante, condición económica, nivel de formación académica. Asimismo, se consideró la variabilidad a través del análisis con regresión lineal simple y multivariable. En esta sección lo que importa es aceptar o rechazar la hipótesis general como las específicas. Por ello, se calculan el porcentaje de influencia descartando los posibles sesgos por factores externos o los márgenes de errores en el recojo de datos. Es decir, se presenta el resultado totalmente objetivo después de descartar los factores que desfavorezcan en la innovación pedagógica del 5W.

Prueba de normalidad

Tabla 9
Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Calidad de redacción académica	0.815	36	0.210
Innovación pedagógica	0.580	36	0.000

En la tabla 9, se muestra la prueba de normalidad de las variables calidad de redacción académica e innovación pedagógica 5W mediante la prueba de Shapiro – Wilk. Esta prueba es pertinente para obtener la normalidad de los datos menores a 50 unidades. Según el valor de Sig. = 0.000 < 0.05, se concluye que los datos de innovación pedagógica no siguieron la curva de normalidad. Por otro lado, los datos de la variable calidad de redacción académica sí cumplieron con la normalidad. Por lo tanto, esta prueba reveló que los datos se comportan bajo la campana de Gauss; por esta razón, se decide utilizar una prueba paramétrica.

- **Contrastación hipotética**
- **Hipótesis general**

H₀: La innovación pedagógica del 5W **no** mejora la calidad de redacción

académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas 2021.

H₁: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas 2021.

Donde H₀=Hipótesis nula y H₁= Hipótesis aceptada

- **Modelo econométrico**

$$Y_i = B_0 + B_1T + u$$

Dónde:

y : Calidad de la redacción académica (Dimensión dependiente)

*x*₁ : Tratamiento $\left\{ \begin{array}{l} 1 = \text{sí recibió el taller de innovación pedagógica} \\ 0 = \text{no recibió la taller} \end{array} \right\}$

u = término de error

Tabla 10

Modelo econométrico de innovación pedagógica y calidad de redacción académica

Source	SS	df	Ms		Number of obs =	36
Model	1850.24003	2	925.12001	F(2, 33) =	11.12	
Residual	2745.75997	33	83.204848	Prob > F =	0.0002	
Total	4596	35	131.31429	R-squared =	0.4026	
				Adj R-squared =	0.3664	
				Root MSE =	9.1217	

Calidad de Redacción académica	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]
Innovación pedagógica	15.13752	3.58036	4.23	0.000	7.85322 22.42182
propensity	2.505828	8.760686	0.29	0.777	-15.31792 20.32958
_cons	28.08285	5.806151	4.84	0.000	16.27015 39.89555

En la tabla 10 se muestra el resumen del modelo de impacto de la innovación pedagógica del 5W sobre la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas en el año 2021. Mediante el *R-squared* (R² ajustado) = 0.3664, se indica que es un estadístico con la robustez

suficiente del modelo de acuerdo al número de datos. Esto evidencia que la variable calidad de redacción académica es explicada a través de la innovación pedagógica, es decir, el 36.64 % explica la variabilidad de la calidad de redacción académica de los estudiantes es por la innovación pedagógica inducida.

De acuerdo al *P-value* ($P > t$) = 0.000 es menor a 0.05, del nivel de significancia. Se indica, que con suficiente certeza estadística se acepta la hipótesis de la investigación y se afirma la existencia de una influencia. Respecto al coeficiente beta igual a 15.1375, señala, que los alumnos que recibieron el taller de innovación pedagógica del 5W tienen mayor calidad de redacción académica. Es decir, los alumnos pertenecientes al grupo de tratamiento mejoraron en un 15.13 % su calidad de redacción.

- **Primera hipótesis específica**

H₀: La innovación pedagógica del 5W **no** mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

H₁: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

- **Modelo econométrico**

$$Y_i = B_0 + B_1T + u$$

Dónde:

y : *Ortografía* (Dimensión dependiente)

x_1 : *Tratamiento* $\left\{ \begin{array}{l} 1 = \text{Sí recibió el taller de innovación pedagógica} \\ 0 = \text{No recibió el taller} \end{array} \right\}$

u = *Término de error*

Tabla 11
Resumen del modelo de la dimensión ortografía

Source	SS	df	Ms		Number of obs =	36
Model	13.0832581	2	6.5416	F(2, 33)	=	3.89
Residual	55.4722974	33	1.681	Prob > F	=	0.0304
Total	68.5555556	35	1.9587	R-squared	=	0.1908
				Adj R-squared	=	0.1418
				Root MSE	=	1.2965

Ortografía	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf.	Interval]
Innovación						
pedagógica	1.144548	0.5089012	2.25	0.031	0.1091811	2.179916
propensity	0.808996	1.245217	0.65	0.52	-1.724416	3.342408
_cons	3.255077	0.8252682	3.94	0.0000	1.576057	4.934098

En la tabla 11 se expone el resumen del modelo de impacto de la innovación pedagógica del 5W sobre la calidad de ortografía de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas en el año 2021. Mediante el estadígrafo ajust *R-squared* (R^2 ajustado) = 0.1418, explica que la variable calidad ortográfica es explicada a través de la innovación pedagógica. Es decir, el 14.18 % explica la variabilidad de la calidad de redacción académica en la dimensión ortográfica de los estudiantes, mientras que el R^2 normal es de 19.08 %.

De acuerdo al valor de significancia = 0.031 es menor a 0.05, indica con suficiente certeza estadística que se acepta la hipótesis de la investigación y se afirma la existencia de una influencia. Respecto a los coeficientes beta igual a 1.1445, indica que, los alumnos que recibieron el taller de innovación pedagógica del 5W tienen mayor calidad de ortografía. Es decir, los alumnos pertenecientes al grupo de tratamiento mejoraron en un 1.72 % su calidad de ortografía.

- **Segunda hipótesis específica**

H0: La innovación pedagógica del 5W **no** mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

H1: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de

pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

- **Modelo econométrico**

$$Y_i = B_0 + B_1T + u$$

Dónde:

y : *Estándar académico* (Dimensión dependiente)

x_1 : *Tratamiento* $\left\{ \begin{array}{l} 1 = \text{Sí recibió la capacitación de innovación pedagógica} \\ 0 = \text{No recibió la capacitación} \end{array} \right\}$

u = *término de error*

Tabla 12

Resumen del modelo de estándar académico

Source	SS	df	Ms	MS	Number of obs	=	36
Model	6.34034862	2	3.1702	F (2, 33)	=	4.26	
Residual	24.5485403	33	0.7439	Prob > F	=	0.0226	
Total	30.8888889	35	0.8825	R-squared	=	0.2053	
				Adj R-squared	=	0.1571	
				Root MSE	=	0.86249	

Estándar académico	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]
Innovación pedagógica	0.566718	0.3385387	1.67	0.104	-0.1220439 1.25548
trat2	1.288743	0.8283611	1.56	0.129	-0.3965698 2.974057
_cons	2.156876	0.5489969	3.93	0.000	1.039934 3.273819

En la tabla 12 se muestra el resumen del modelo de impacto de la innovación pedagógica del 5W sobre la dimensión de estándar académico de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas en el año 2021. Mediante el *R-squared* (R^2) = 0.2053, explica que la variable estándar académico es explicada a través de la innovación pedagógica, es decir, el 20.53 % explica la variabilidad del estándar académico de los estudiantes a través de la innovación pedagógica.

De acuerdo al valor de P- value ($P>t$) = 0.104 es mayor a 0.05, indica con suficiente certeza estadística que se acepta la hipótesis nula y afirma la existencia de una influencia nula. Respecto a los coeficientes beta igual a 0.566, indica que, los alumnos que recibieron el taller de innovación pedagógica de 5W tienen calidad de estándar académico relativamente sin mucha diferencia, es decir, los

alumnos pertenecientes al grupo de tratamiento solo mejoraron en un 0.56 % en su estándar académico.

- **Tercera hipótesis específica**

H0: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

H1: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de la construcción oracional de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

- **Modelo econométrico**

$$Y_i = B_0 + B_1T + u$$

Dónde:

y : Construcción oracional (Dimensión dependiente)

x_1 : Tratamiento $\left\{ \begin{array}{l} 1 = \text{si recibio el taller de innovacion pedagogica} \\ 0 = \text{no recibio el taller} \end{array} \right\}$

u = termino de error

Tabla 13

Resumen del modelo de construcción oracional

Source	SS	df	MS	Number of obs	=	36
Model	79.3215944		2 39.661	F (2, 33)	=	12.55
Residual	104.317294		33 3.1611	Prob > F	=	0.0001
Total	183.638889		35 5.2468	R-squared	=	0.4319
				Adj R-squared	=	0.3975
				Root MSE	=	1.778

Construcción oracional	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]
Innovación pedagógica	2.994704	0.6978685	4.29	0.000	1.57488 4.414528
propensity	1.226865	1.707595	0.72	0.478	-2.247264 4.700994
_cons	4.374812	1.13171	3.87	0.000	2.07233 6.677293

En la tabla 13 se muestra el resumen del modelo de impacto de la innovación

pedagógica del 5W sobre la dimensión de construcción oracional en la redacción de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas en el año 2021. Mediante el R-squared (R^2) = 0.4319, explica que la variable construcción oracional es explicada a través de la innovación pedagógica, es decir, el 43.19 % explica la variabilidad de la construcción oracional en la redacción de los estudiantes a través de la innovación pedagógica.

De acuerdo al valor al P- value ($P > t$) = 0.000 es menor a 0.05, indica con suficiente certeza estadística que se acepta la hipótesis de la investigación y afirma la existencia de una influencia. Respecto a los coeficientes beta igual a 2.9947, indica que, los alumnos que recibieron el taller de innovación pedagógica de 5W tienen mayor calidad respecto a la construcción oracional, es decir, los alumnos pertenecientes al grupo de tratamiento mejoraron en un 2.99 % su calidad de construcción oracional. Cabe señalar que esta dimensión es la más difícil de lograr para los estudiantes porque implica movilizar recursos mentales como culturales.

- **Cuarta hipótesis específica**

H₀: La innovación pedagógica del 5W **no** mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

H₁: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

- **Modelo econométrico**

$$Y_i = B_0 + B_1T + u$$

Dónde:

y : Organización textual (Dimensión dependiente)

x_1 : Tratamiento $\left\{ \begin{array}{l} 1 = \text{Sí recibió la capacitación de innovación pedagógica} \\ 0 = \text{No recibió la capacitación} \end{array} \right\}$

u = Término de error

Tabla 14
Resumen del modelo de organización textual

Source	SS	df	MS			
Model	86.6170299	2	43.309			
Residual	213.271859	33	6.4628			
Total	299.888889	35	8.5683			

Number of obs	=	36
F(2, 33)	=	6.7
Prob > F	=	0.0036
R-squared	=	0.2888
Adj R-squared	=	0.2457
Root MSE	=	2.5422

Organización textual	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]
Innovación pedagógica	3.55106	0.997843	3.56	0.001	1.520933 5.581187
trat4	-1.435377	2.441595	-0.59	0.561	-6.4 3.532085
_cons	7.474166	1.618169	4.62	0.000	4.181977 10.76635

En la tabla 14 se muestra el resumen del modelo de impacto de la innovación pedagógica de 5W sobre la dimensión organización textual en la redacción de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas en el año 2021. Mediante el *R-squared* (R^2) = 0.2888, explica que la variable organización textual es explicada a través de la innovación pedagógica, es decir, el 28.88 % explica la variabilidad de la organización textual en la redacción de los estudiantes a través de la innovación pedagógica.

De acuerdo al valor al *P-value* ($P>t$) = 0.001 es menor a 0.05, indica con suficiente certeza estadística que se acepta la hipótesis de la investigación y se afirma la existencia de una influencia sobre la variable dependiente. Respecto a los coeficientes beta igual a 3.551, indica que, los alumnos que recibieron el taller de innovación pedagógica de 5W tienen mayor calidad en la organización textual. Es decir, los alumnos pertenecientes al grupo de tratamiento mejoraron en un 3.55 % en su calidad de la organización textual.

- **Quinta hipótesis específica**

H₀: La innovación pedagógica del 5W **no** mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

H₁: La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado

en una universidad de Andahuaylas, 2021.

- **Modelo econométrico**

$$Y_i = B_0 + B_1T + u$$

Dónde:

y : *Lógica textual* (Dimensión dependiente)

x_1 : *Tratamiento* $\left\{ \begin{array}{l} 1 = \text{Sí recibió el taller de innovación pedagógica} \\ 0 = \text{No recibió el taller} \end{array} \right\}$

u = *Término de error*

Tabla 15
Resumen del modelo de lógica textual

Source	SS	df	MS			
Model	372.388033	2	186.19		Number of obs	= 36
Residual	472.584189	33	14.321		F(2, 33)	= 13
Total	844.972222	35	24.142		Prob > F	= 0.0001
					R-squared	= 0.4407
					Adj R-squared	= 0.4068
					Root MSE	= 3.7843

Lógica textual	Coef.	Std. Err.	t	P>t	[95% Conf. Interval]
Innovación pedagógica	6.880486	1.485371	4.63	0.000	3.858476 9.902497
trat4	0.6166009	3.634515	0.17	0.866	-6.777875 8.011077
_cons	10.82192	2.408777	4.49	0.000	5.921226 15.72261

En la tabla 15 se muestra el resumen del modelo de impacto de la innovación pedagógica de 5W sobre la dimensión lógica textual en la redacción de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas en el año 2021. Mediante el *R-squared* (R^2 ajustado) = 0.4068, la dimensión de lógica textual es explicada a través de la innovación pedagógica. Es decir, el 44.07 % explica la variabilidad de la lógica textual en la redacción de los estudiantes a través de la innovación pedagógica.

De acuerdo al valor al P- value ($P>t$) = 0.001 es menor a 0.05, indica con suficiente certeza estadística que se acepta la hipótesis de la investigación y se afirma la existencia de una influencia. Respecto a los coeficientes beta = 6.880, indica que, los alumnos que recibieron el taller de innovación pedagógica de 5W

tienen mayor calidad respecto a la lógica textual. Es decir, los alumnos pertenecientes al grupo de tratamiento mejoraron en un 6.88 % en su calidad de la lógica textual.

4.2.1. Resultados por cada indicador

En esta sección se muestra los resultados por los 18 indicadores. Esto porque la investigación es más detallada en este plano. Por otro lado, la escala utilizada aquí son los equivalentes a los utilizados en las dimensiones. Asimismo, se muestra el cuadro de frecuencias y los porcentajes tanto de la prueba de entrada (pretest) y de la salida (postes). En el caso de pretest la población evaluada ha sido los 72 alumnos de las cuales resultaron 36 alumnos válidos, seleccionados por los mismos criterios de la metodología. En el postest se trabajaron con los mismos 36 alumnos válidos del pretest, pero divididos en grupo experimental o tratamiento y de control con 25 y 11 estudiantes respectivamente.

Tabla 16

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador ortografía

Ortografía (Omisión, alteración y adición de letra en la palabra; acentuación)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	20	55,6	55,6	55,6
Insuficiente	8	22,2	22,2	77,8
Válidos Parcialmente logrado	6	16,7	16,7	94,4
Completamente logrado	2	5,6	5,6	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 17

Resultados de postest o prueba de salida en el indicador ortografía

Ortografía (Omisión, alteración y adición de letra en la palabra; acentuación)					
Grupo al que pertenece (Control o experimental)			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
		Insuficiente	1	4,0	4,0
Experimental	Válidos	Completamente logrado	24	96,0	96,0
		Total	25	100,0	100,0
		Parcialmente logrado	4	36,4	36,4
Control	Válidos	Completamente logrado	7	63,6	63,6
		Total	11	100,0	100,0

En las tablas 16 y 17 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 20 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 8 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 6 está en parcialmente logrado y solo 2 se encuentra en el nivel de completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 24 estudiantes experimentales tienen un logro de completamente logrado, con tan solo 1 discente en insuficiente. El grupo de control hay una leve mejora con 4 que llegaron al nivel de parcialmente logrado y 7 se ubica en el nivel de completamente logrado. Esto último se explica parcialmente porque en el pretest la redacción fue a mano y en el postest fue con computadora. Hay evidencia de que los ordenadores ayudan a corregir problemas de ortografía.

Tabla 18

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador signos de puntuación

Uso correcto de los signos de puntuación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	22	61,1	61,1
	Insuficiente	12	33,3	94,4
	Parcialmente logrado	2	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabla 19

Resultados de postest o prueba de salida en el indicador signos de puntuación

Uso correcto de los signos de puntuación				
Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Deficiente	3	12,0
		Insuficiente	2	8,0
		Parcialmente logrado	7	28,0
		Completamente logrado	13	52,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Deficiente	5	45,5
		Insuficiente	3	27,3
		Parcialmente logrado	3	27,3
		Total	11	100,0

En las tablas 18 y 19 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 22 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 12 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 2 está en parcialmente logrado y ninguno se encuentra en el nivel de completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 13 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 7, lograron parcialmente; 2, insuficientes 3 discentes deficientes. Hay más estudiantes en el nivel de completamente logrado. El grupo de control no hay una mejora con 5 estudiantes que se ubican en deficiente; 3, en insuficiente; 3, que llegaron al nivel de parcialmente logrado y ninguno en el nivel de completamente logrado. Esto último se explica parcialmente porque en el pretest la redacción fue a mano y en el postest fue con computadora. No Hay evidencia de que los procesadores textuales como Word ayuden a corregir problemas de puntuación.

Tabla 20

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador citas textuales

Uso correcto de citas textuales-APA-7.^aEd

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	15	41,7	41,7	41,7
Insuficiente	19	52,8	52,8	94,4
Válidos Parcialmente logrado	1	2,8	2,8	97,2
Completamente logrado	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 21

Resultados de postest o prueba de salida en el indicador citas textuales

Uso correcto de citas textuales-APA-7.^aEd.

Grupo al que pertenece (Control o experimental)			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
		Insuficiente	22	88,0	88,0
Experimental	Válidos	Parcialmente logrado	3	12,0	12,0
		Total	25	100,0	100,0
		Deficiente	3	27,3	27,3
Control	Válidos	Insuficiente	8	72,7	72,7
		Total	11	100,0	100,0

En las tablas 20 y 21 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en

cada prueba. 15 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 19 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 1 está en parcialmente logrado y 1 se encuentra en el nivel de completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida ningún estudiante experimental tiene un nivel de completamente logrado; 3, lograron parcialmente; 22, insuficientes; ningún discente deficiente. No hay estudiantes en el nivel completamente logrado, esto sucedió porque no se trabajó este indicador en la inducción. El grupo de control no hay un cambio significativo respecto al pretest con 3 estudiantes que se ubican en deficiente; 8, en insuficiente y nada más. Esto último se explica parcialmente porque en el pretest la redacción fue a mano y en el posttest fue con computadora. No hay evidencia suficiente del uso de citas tanto en redacción a mano como con los procesadores textuales.

Tabla 22

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador uso de verbos

Uso correcto de los verbos (Accidentes gramaticales y conjugación correctos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	8	22,2	22,2	22,2
Insuficiente	14	38,9	38,9	61,1
Parcialmente logrado	14	38,9	38,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 23

Resultados de posttest o prueba de salida en el indicador uso de verbos

Uso correcto de los verbos (Accidentes gramaticales y conjugaciones correctas)

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0	4,0
		Parcialmente logrado	2	8,0	8,0
		Completamente logrado	22	88,0	88,0
		Total	25	100,0	100,0
Control	Válidos	Insuficiente	7	63,6	63,6
		Parcialmente logrado	4	36,4	36,4
		Total	11	100,0	100,0

En las tablas 22 y 23 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 8 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de

entrada; 14 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 14 está en parcialmente logrado y ninguno se encuentra en el nivel de completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 22 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 2, lograron parcialmente; 1, insuficiente; ningún discente deficiente. Existe una mejora sustancial después de la inducción ya que hay más discentes en el nivel de completamente logrado. El grupo de control hay respecto al pretest 7 estudiantes en el nivel de insuficiente y 4, en parcialmente logrado. Hay una evidencia leve de que el procesador de texto mejore en el uso correcto de los verbos.

Tabla 24
Resultados de pretest en el indicador de complemento del verbo

Complemento del verbo (Directo, indirecto y circunstanciales)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Deficiente	9	25,0	25,0
	Insuficiente	12	33,3	58,3
Válidos	Parcialmente logrado	14	38,9	97,2
	Completamente logrado	1	2,8	100,0
	Total	36	100,0	

Tabla 25
Resultados de posttest o prueba de salida en el indicador de complemento del verbo

Complemento del verbo (Directo, indirecto y circunstanciales)				
Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0
		Parcialmente logrado	2	8,0
		Completamente logrado	22	88,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Insuficiente	4	36,4
		Parcialmente logrado	7	63,6
		Total	11	100,0

En las tablas 24 y 25 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 9 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 12 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 14 está en parcialmente

logrado y 1 se encuentra en el nivel de completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 22 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 2, lograron parcialmente; 1, insuficiente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 4 estudiantes en el nivel de insuficiente y 7, en parcialmente logrado. Hay una evidencia leve de que el procesador de texto mejore en el uso correcto de los complementos del verbo.

Tabla 26

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de introducción

Introducción (Idea principal, organización y motivación al lector)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	21	58,3	58,3	58,3
Insuficiente	12	33,3	33,3	91,7
Parcialmente logrado	3	8,3	8,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 27

Resultados de posttest o prueba de salida en el indicador de introducción

Introducción (Idea principal, organización y motivación al lector)

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0
		Parcialmente logrado	11	44,0
		Completamente logrado	13	52,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Deficiente	1	9,1
		Insuficiente	6	54,5
		Parcialmente logrado	4	36,4
		Total	11	100,0

En las tablas 26 y 27 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 21 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 12 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 3 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 13 estudiantes experimentales tienen

un nivel de completamente logrado; 11, lograron parcialmente; 1, insuficiente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 6 estudiantes en el nivel de insuficiente y 4, en parcialmente logrado, además hay 1 en deficiente. No hay evidencia de que el procesador de texto mejore en la organización textual. Incluso la organización empeoró en el grupo control en relación al pretest.

Tabla 28

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de desarrollo

Desarrollo (Idea secundaria, claridad y unidad temática)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	18	50,0	50,0
	Insuficiente	14	38,9	88,9
	Parcialmente logrado	4	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabla 29

Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de desarrollo

Desarrollo (Idea secundaria, claridad y unidad temática)				
Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0
		Parcialmente logrado	8	32,0
		Completamente logrado	16	64,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Deficiente	1	9,1
		Insuficiente	8	72,7
		Parcialmente logrado	2	18,2
		Total	11	100,0

En las tablas 28 y 29 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 18 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 14 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 4 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 16 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 8, lograron parcialmente; 1, insuficiente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 8 estudiantes en el

nivel de insuficiente y 2, en parcialmente logrado, además hay 1 en deficiente. No hay evidencia de que el procesador de texto mejore en la organización textual. Incluso la organización empeoró en el grupo control en relación al pretest.

Tabla 30

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de cierre

Cierre (Síntesis, conclusión y reflexión final)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	16	44,4	44,4	44,4
	Insuficiente	19	52,8	52,8	97,2
	Parcialmente logrado	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabla 31

Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de cierre

Cierre (Síntesis, conclusión y reflexión final)					
Grupo al que pertenece (Control o experimental)			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Parcialmente logrado	5	20,0	20,0
		Completamente logrado	20	80,0	80,0
		Total	25	100,0	100,0
Control	Válidos	Deficiente	1	9,1	9,1
		Insuficiente	6	54,5	54,5
		Parcialmente logrado	4	36,4	36,4
		Total	11	100,0	100,0

En las tablas 30 y 31 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 16 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 19 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 1 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 20 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 5, lograron parcialmente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó, incluso mejor que en los demás indicadores. El grupo de control respecto al pretest hay 1 estudiante en el nivel de deficiente y 6, en insuficiente; 4, en parcialmente logrado. No hay evidencia de que el procesador de texto mejore en la organización textual. Incluso la organización empeoró en el grupo control en relación al pretest.

Tabla 32
Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de coherencia global

Coherencia global ¿De qué trata el texto?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	12	33,3	33,3
	Insuficiente	15	41,7	75,0
	Parcialmente logrado	9	25,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabla 33
Resultados de posttest o prueba de salida en el indicador de coherencia global

Coherencia global ¿De qué trata el texto?				
Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	2	8,0
		Parcialmente logrado	7	28,0
		Completamente logrado	16	64,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Deficiente	2	18,2
		Insuficiente	6	54,5
		Parcialmente logrado	3	27,3
		Total	11	100,0

En las tablas 32 y 33 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 12 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 15 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 9 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 16 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 7, lograron parcialmente y 2, en insuficiente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 2 estudiantes en el nivel de deficiente y 6, en insuficiente; 3, en parcialmente logrado. No hay evidencia de que el procesador de texto mejore en la coherencia global.

Tabla 34*Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de coherencia local***Coherencia local (Relación que existe entre los enunciados que componen el texto)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	13	36,1	36,1
	Insuficiente	17	47,2	83,3
	Parcialmente logrado	6	16,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabla 35*Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de coherencia local***Coherencia local (Relación que existe entre los enunciados que componen el texto)**

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0
		Parcialmente logrado	7	28,0
		Completamente logrado	17	68,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Deficiente	3	27,3
		Insuficiente	6	54,5
		Parcialmente logrado	1	9,1
		Completamente logrado	1	9,1
		Total	11	100,0

En las tablas 34 y 35 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 13 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 17 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 6 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 17 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 7, lograron parcialmente y 1, en insuficiente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 3 estudiantes en el nivel de deficiente y 6, en insuficiente; 1, en parcialmente logrado y 1, en completamente logrado. Existe una leve evidencia de que el procesador de texto mejore en la coherencia local.

Tabla 36*Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de cohesión lexical***Cohesión lexical (Uso correcto de los términos-sinónimos y antónimos)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	17	47,2	47,2	47,2
Insuficiente	12	33,3	33,3	80,6
Válidos Parcialmente logrado	6	16,7	16,7	97,2
Completamente logrado	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 37*Resultados de posttest o prueba de salida en el indicador de cohesión lexical***Cohesión lexical (Uso correcto de los términos-sinónimos y antónimos)**

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Experimental	Válidos	Insuficiente	2	8,0	8,0
		Parcialmente logrado	12	48,0	48,0
		Completamente logrado	11	44,0	44,0
		Total	25	100,0	100,0
Control	Válidos	Deficiente	2	18,2	18,2
		Insuficiente	5	45,5	45,5
		Parcialmente logrado	4	36,4	36,4
		Total	11	100,0	100,0

En las tablas 36 y 37 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 17 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 12 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 6 está en parcialmente logrado y 1 en completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 11 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 12, lograron parcialmente y 2, en insuficiente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 2 estudiantes en el nivel de deficiente y 5, en insuficiente; 4. Existe una leve evidencia de que el procesador de texto mejore en la cohesión lexical.

Tabla 38

Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de cohesión gramatical

Cohesión gramatical (Uso correcto de los conectores lógicos-anáfora, catáfora y elipsis)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Deficiente	10	27,8	27,8	27,8
Válidos Insuficiente	15	41,7	41,7	69,4
Válidos Parcialmente logrado	11	30,6	30,6	100,0
Válidos Total	36	100,0	100,0	

Tabla 39

Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de cohesión gramatical

Cohesión gramatical (Uso correcto de los conectores lógicos-anáfora, catáfora y elipsis)

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos Insuficiente	1	4,0	4,0
	Válidos Parcialmente logrado	4	16,0	16,0
	Válidos Completamente logrado	20	80,0	80,0
	Válidos Total	25	100,0	100,0
Control	Válidos Insuficiente	7	63,6	63,6
	Válidos Parcialmente logrado	2	18,2	18,2
	Válidos Completamente logrado	2	18,2	18,2
	Válidos Total	11	100,0	100,0

En las tablas 38 y 39 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 10 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 15 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 11 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 20 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 4, lograron parcialmente y 1, en insuficiente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 7 estudiantes en el nivel de insuficiente y 2, en parcialmente logrado; 2 en completamente logrado. Existe evidencia de que el procesador de texto ayuda a mejorar en la cohesión gramatical.

Tabla 40*Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de concordancia***Concordancia (Nominal, verbal; número y género; desinencia)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Deficiente	6	16,7	16,7	16,7
Insuficiente	9	25,0	25,0	41,7
Válidos Parcialmente logrado	20	55,6	55,6	97,2
Completamente logrado	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 41*Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de concordancia***Concordancia (Nominal, verbal; número y género; desinencia)**

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Experimental	Válidos	Parcialmente logrado	3	12,0	12,0
		Completamente logrado	22	88,0	88,0
		Total	25	100,0	100,0
Control	Válidos	Insuficiente	1	9,1	9,1
		Parcialmente logrado	8	72,7	72,7
		Completamente logrado	2	18,2	18,2
	Total	11	100,0	100,0	

En las tablas 40 y 41 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 6 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 9 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 20 está en parcialmente logrado y 1 en completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 22 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 3, lograron parcialmente. Existe una mejora sustancial en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 1 estudiante en el nivel de insuficiente y 8, en parcialmente logrado; 2 en completamente logrado. No existe suficiente evidencia de que el procesador de texto ayude a mejorar en la concordancia.

Tabla 42*Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de conectores***Uso correcto de los conectores (Estable relación lógica)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	21	58,3	58,3
	Insuficiente	13	36,1	94,4
	Parcialmente logrado	2	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabla 43*Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de conectores***Uso correcto de los conectores (Estable relación lógica)**

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	2	8,0
		Parcialmente logrado	9	36,0
		Completamente logrado	14	56,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Insuficiente	8	72,7
		Parcialmente logrado	3	27,3
		Total	11	100,0

En las tablas 42 y 43 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 21 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 13 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 2 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 14 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 9, lograron parcialmente y 2, en insuficiente. Existe una mejora notoria en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 8 estudiante en el nivel de insuficiente y 3, en parcialmente logrado. Existe una leve evidencia de que el procesador de texto ayuda a mejorar en el uso de los conectores.

Tabla 44*Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de preposiciones*

Uso correcto de las preposiciones				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Deficiente	6	16,7	16,7
	Insuficiente	18	50,0	66,7
Válidos	Parcialmente logrado	11	30,6	97,2
	Completamente logrado	1	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabla 45*Resultados de posttest o prueba de salida en el indicador de preposiciones*

Uso correcto de las preposiciones				
Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Parcialmente logrado	3	12,0
		Completamente logrado	22	88,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Insuficiente	2	18,2
		Parcialmente logrado	6	54,5
		Completamente logrado	3	27,3
		Total	11	100,0

En la tabla 44 y 45 se muestra respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 6 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 18 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 11 está en parcialmente logrado y 1, en completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 22 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 3, lograron parcialmente. Existe una mejora notoria en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 2 estudiante en el nivel de insuficiente y 6, en parcialmente logrado y 3, en completamente logrado. Existe una leve evidencia de que el procesador de texto ayuda a mejorar en el uso de las preposiciones.

Tabla 46*Resultados de pretest en el indicador de intención comunicativa*

Intención comunicativa (Informar explicar, convencer, etc.)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Deficiente	6	16,7	16,7
	Insuficiente	14	38,9	55,6
Válidos	Parcialmente logrado	15	41,7	97,2
	Completamente logrado	1	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabla 47*Resultados de postest en el indicador de intención comunicativa*

Intención comunicativa (Informar, explicar, convencer, etc.)				
Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0
		Parcialmente logrado	8	32,0
		Completamente logrado	16	64,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Deficiente	1	9,1
		Insuficiente	1	9,1
		Parcialmente logrado	8	72,7
		Completamente logrado	1	9,1
		Total	11	100,0

En las tablas 46 y 47 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 6 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 14 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 15 está en parcialmente logrado y 1, en completamente logrado. En cambio, en la prueba de salida 16 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 8, lograron parcialmente y 1, en insuficiente. Existe una mejora notoria en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 1 estudiante en el nivel de insuficiente; 8, en parcialmente logrado y 1, en completamente logrado, pero hay uno en el deficiente. No existe evidencia de que el procesador de texto ayude a mejorar en la intención comunicativa.

Tabla 48*Resultados de pretest en el indicador de registro lingüístico formal***Registro lingüístico formal (Propiedad, variedad e impersonal)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Deficiente	16	44,4	44,4	44,4
Insuficiente	15	41,7	41,7	86,1
Parcialmente logrado	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabla 49*Resultados de postest en el indicador de registro lingüístico formal***Registro lingüístico formal (Propiedad, variedad e impersonal)**

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0
		Parcialmente logrado	4	16,0
		Completamente logrado	20	80,0
		Total	25	100,0
Control	Válidos	Insuficiente	3	27,3
		Parcialmente logrado	8	72,7
		Total	11	100,0

En las tablas 48 y 49 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 16 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 15 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 5 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 20 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 4, lograron parcialmente y 1, en insuficiente. Existe una mejora notoria en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 3 estudiante en el nivel de insuficiente y 8, en parcialmente logrado. No existe evidencia de que el procesador de texto ayude a mejorar en la intención comunicativa.

Tabla 50*Resultados de pretest o prueba de entrada en el indicador de sintaxis***Sintaxis (Presenta un orden correcto en las oraciones y párrafos)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiente	5	13,9	13,9	13,9
	Insuficiente	18	50,0	50,0	63,9
	Parcialmente logrado	13	36,1	36,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabla 51*Resultados de postest o prueba de salida en el indicador de sintaxis***Sintaxis (Presenta un orden correcto en las oraciones y párrafos)**

Grupo al que pertenece (Control o experimental)		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	
Experimental	Válidos	Insuficiente	1	4,0	4,0
		Parcialmente logrado	1	4,0	4,0
		Completamente logrado	23	92,0	92,0
		Total	25	100,0	100,0
Control	Válidos	Insuficiente	7	63,6	63,6
		Parcialmente logrado	3	27,3	27,3
		Completamente logrado	1	9,1	9,1
		Total	11	100,0	100,0

En las tablas 50 y 51 se muestran respectivamente los niveles alcanzados en cada prueba. 5 estudiantes tuvieron un nivel de logro deficiente en la prueba de entrada; 18 llegaron al nivel de insuficiente; mientras que 13 está en parcialmente logrado. En cambio, en la prueba de salida 23 estudiantes experimentales tienen un nivel de completamente logrado; 1, lograron parcialmente y 1, en insuficiente. Existe una mejora notoria en el grupo experimental, lo que indica que la inducción funcionó. El grupo de control respecto al pretest hay 7 estudiante en el nivel de insuficiente; 3, en parcialmente logrado y 1, en completamente logrado. No existe suficiente evidencia de que el procesador de texto ayude a mejorar en la sintaxis.

4.3. Datos complementarios a manera de ejemplo

En cuanto a la normativa de la ortografía, en la investigación se ha encontrado una serie de falencias. Como se aprecia en el siguiente ejemplo del estudiante con el código 202012533h perteneciente al grupo control *“Las mujeres de la actualidad **deberían** llegar a ser más astutas reconociendo su valor y sus derechos que tienen y **también llenándose** de empoderamiento”*. La palabra **“Ilenándose”** es esdrújula que por normativa debe llevar tilde.

También se estudió y aplicó la normativa de las tildes diacríticas en todos los casos necesarios. La tilde en palabras diacríticas polisílabas y monosílabas. En el siguiente ejemplo se aprecia el adverbio “Más” sin tilde del estudiante con el código 202000826k también del grupo control del pretest: *“yo pienso que la violencia feminicidio que se debe combatir desde la familia muchas veces son **victimias** de abuso **asecinato** en el **perú** de parte de los varones **mas** que todo”*. Las palabras diacríticas se tildan con una normativa estricta e individual. En este caso, el adverbio “Más” por representar cantidad se debió tildar para no confundir con la conjunción “Mas” que no lleva tilde.

Asimismo, se estudió y buscó la mejora en las tildes enfáticas que se aplican de acuerdo con la intención comunicativa del autor. Estas tildes son los que se aplican si el contexto es interrogativo o exclamativo. Un buen ejemplo es el escrito del alumno cuyo código es 201701525A. *“**Que** debemos hacer para combatir la discriminación quechua en la sociedad actual”*. En este ejemplo la intención es interrogativa, por lo tanto, el adverbio inicial “Qué” debió estar con tilde además del signo de interrogación. Las situaciones de intención afirmativa por normativa no llevan tilde en esta sección de las tildes enfáticas.

Por último, se encuentra el grupo de las tildes robúricas o disolventes que recaen en la disolución de los diptongos. La base de su aplicación radica en la vocal tónica que aparece en la en una sílaba con diptongo. Un buen ejemplo de esto es del estudiante cuyo código es 201701525A. *“**país** (sic), todas no hacen **distinsion** de posición económica, raza o cultura”*. En la palabra “País”, se requiere la tilde robúrica porque la vocal cerrada es tónica.

Signos de puntuación³

El español posee una serie de signos de puntuación que cumplen funciones de entonación, intencionalidad, pausas y sobre todo garantizar la comprensión del

mensaje por parte del lector. Entre ellos, el de mayor complejidad es “la coma”. Porque cumple diversas funciones. En la redacción académica los usos de la coma están, por lo general, normados y ayudan con la significancia de la oración modificada. Es decir, su utilización no se restringe a una pausa en la lectura sino a una normativa. Por ejemplo, los usos más comunes de la coma son: enumerativas, vocativas, adversativas, hiperbáticas, desambiguadores, explicativas, elípticas, entre otras funciones normadas.

El empleo correcto de los signos de puntuación se compara con la dictada por la RAE en el libro *Ortografía de la lengua española* (2010). Es decir, detallar toda la normativa, a pesar de que representa un indicador en esta investigación, resulta redundante. Porque, por un lado, está el conocimiento previo del investigador y por el otro, los procesadores de texto que reconocen y sugieren las correcciones pertinentes.

Asimismo, se deja en evidencia el nivel de logro alcanzado por los estudiantes sin la intervención del investigador. Esto para dar fe a la verdad y objetividad en la que rige la presente investigación. De igual modo, colocar el hecho concreto de la investigación permite ver en detalle la realidad investigada.

V. DISCUSIÓN

En esta primera parte se expone la síntesis de los resultados.

La presente investigación demostró que la innovación pedagógica del 5W es positiva respecto a la variable dependiente. Es decir, se encontró evidencia de una mejora sustancial en la calidad de redacción de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas. Esta mejora, libre de sesgos o influencias de factores externos como el error en el recojo de datos (ver 3.4), es de 15.13 %. Pero, si se consideran los resultados como tal, los datos demostraron una mejora de 36.64 % en general, respecto al grupo de control. Entonces, la presente investigación, mejoró el encontrado por Espinoza Centellas (2017), que solo el 12 % de los alumnos de pregrado logra escribir en una calidad aceptable.

En las 4 dimensiones se evidenció una mejora sustancial en la calidad de escrito de los estudiantes, excepto en la dimensión de estándar académico que no se trabajó en las sesiones de inducción. Esto para comparar por contraste los resultados trabajados en el grupo experimental (ver 4.2.1). Asimismo, los procesadores de texto ayudaron a mejorar en indicadores como la ortografía, uso de preposiciones, léxico, entre otros. Sin embargo, se ha visto que no sucedió lo mismo con la dimensión de la organización del texto, como introducción, desarrollo, cierre. Esto era de esperarse porque los ordenadores no pueden ordenar lo que solamente el estudiante decide conscientemente qué colocar en la introducción y qué no.

La diferencia entre la redacción hecha a mano sobre papel con el realizado en un procesador de texto fue significativa. Es decir, que los procesadores de texto son de mucha ayuda para los estudiantes. En cambio, la escritura manual en papel muestra la verdadera realidad de conocimiento de los alumnos de pregrado sobre la redacción académica, así lo confirma esta experiencia y la investigación de Dastpak et al., (2021), hecha en Teherán. Esto es, que los discentes de la región de Apurímac, exactamente de la provincia de Andahuaylas, mostraron un nivel de redacción bastante bajo antes de la inducción. En torno a este diagnóstico, el hallazgo de Ferrucci Montoya y Pastor Flores (2013), mala calidad del escrito, en

una universidad capitalina sigue manteniéndose como realidad diagnosticada.

En ese sentido, con este aporte, se refuerza el hallazgo de Montañez Ojeda (2020), cuando aplicó un programa de experiencia para mejorar la redacción en una institución educativa superior de la capital. Por ello, esta investigación se acerca y mejora algunos puntos. Por ejemplo, Montañez tuvo 5 dimensiones de análisis, pero con menos indicadores. En esta investigación se tuvo hasta 18 indicadores, lo que significó una observación más detallada de la redacción de los estudiantes. Asimismo, a diferencia de los antecedentes que no consideraron el apoyo de los ordenadores en el escrito, en esta investigación se evaluó la redacción a mano y luego el realizado en el ordenador.

La presente investigación consideró, además, los hallazgos de Moreano Villena y Roca Salazar (2014), quienes encontraron que los estudiantes practican más las estrategias cognitivas que las metacognitivas. En ese sentido, se trabajó en los alumnos las estrategias metacognitivas para mejorar el nivel de redacción con miras a un futuro autónomo del estudiante. Es decir, si el estudiante posee mejores estrategias metacognitivas para la escritura podrá tener un mejor desarrollo. Estas estrategias tuvieron un mejor resultado en las plataformas interactivas como Google Docs porque estos, permiten el monitoreo y la retroalimentación de los estudiantes en tiempo real, Niño Carrasco & Castellanos Ramírez (2020). En ese sentido, los logros de esta investigación se complementan con los ejecutados por Arrascue Navarro (2019), sobre la función de las TIC en la escritura.

La participación de los estudiantes en los 6 talleres de inducción fueron claves porque la calidad de logros fue directamente proporcional al tiempo y dedicación que dio a la práctica. En ese sentido, la investigación realizada en Chile por Urzúa-Martínez et al. (2021), ya probaron esta idea. Asimismo, la presente investigación, se difiere de la hecha por Urzúa es que fue más corta, pero más intensa, por lo mismo, el formato del escrito fue más corto. En la participación, no solo se debe considerar al alumno y su tiempo dedicado, sino la del docente, cuánto tiempo de calidad dedica a cada estudiante para poder corregir, sugerir y guiar en el proceso de redacción, hecho que fue demostrado en la investigación de Herrera-Núñez (2020). El docente debe impactar con una presencia constante y sobre todo en

tiempo real durante la escritura y no después del hecho por el discente. Esto permitirá un aprendizaje más significativo en los aprendices.

En ese sentido, esta investigación buscó superar lo que hallaron las investigadoras españolas Romero González & Álvarez Álvarez (2020), quienes señalan, que el mero paso por el curso no mejora la calidad de redacción. Además, incidir con rigor el proceso de escritura compuesto por preescritura, escritura y postescritura es necesario, refrendado en la investigación doctoral de Agurto Flores (2019).

En esta segunda parte se muestra la comparación de los resultados con las teorías.

Esta investigación tuvo su principal base teórica de aprendizaje en el constructivismo donde el estudiante, teniendo como facilitador y guía al docente, construye su propio conocimiento. El constructivismo es el punto medio entre el conductismo y cognitivismo, por lo que recoge elementos positivos de ambas corrientes psicológicas. El discente como un ente pensante, autónomo y con capacidad propia de aprendizaje puede lograr metas (Ortiz Granja, 2015). Por ello, la presente experiencia buscó el empoderamiento del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento respecto de la redacción académica.

Otra de las bases teóricas en las que se fundó esta investigación fue el enfoque de aprendizaje por competencias (Urquijo et al., 2014). Esto es, que la sociedad actual demanda profesionales capaces de resolver problemas reales con procesos fundados en teorías, pero con un conocimiento procedimental, actitudinal y ético. El profesional no solo sea capaz de lo teórico o, por el contrario, solo conozca el proceso técnico, sino que conozca ambas partes y además sea responsable de la labor realizada.

Entonces, la aplicación de la técnica del 5W buscó que el estudiante conozca la parte teórica concretada en el entendimiento de la importancia de la redacción académica, así como la ejecución de esta. Es decir, saber qué escribir y cómo hacerlo, para luego ser responsable de lo que se redactó. De hecho, cabe recordar que bajo el enfoque por competencias la redacción académica es una capacidad transversal a todo profesional. Quiere decir, que los profesionales de todas las

carreras deben escribir dentro de los estándares académicos necesariamente.

La innovación es una constante en el desarrollo de la educación, por lo tanto, mejorar las formas de enseñanza de la redacción académica forma parte de este proceso amparado legal y teóricamente en el Perú. Entonces, esta intervención significó el logro de mejores resultados escriturales en los estudiantes de pregrado en Andahuaylas. Asimismo, la innovación significa mejorar, superar y hasta eliminar ciertos procesos y técnicas de enseñanza-aprendizaje anticuadas en torno a la redacción científica (Ayestaran, 2011). Aunque los resultados de esta investigación no llegaron a eliminar viejas maneras de enseñanza, sino mejorarlas para lograr estudiantes con mejores capacidades de redacción.

Uno de los fundamentos de la necesidad de contar con mejores capacidades de redacción académica en la universidad es la alfabetización académica que engloba una serie de factores en torno al escrito formal. Esta teoría contempla, que para tener un escrito académico de calidad se debe considerar, la lectura, el nivel de formación, la obtención de la información, el nacimiento de la idea y la posterior comunicación de esta (Sánchez Upegui, 2016). En esta investigación se ha visto que el estudiante inicia en este complejo proceso, pero para su logro completo se requiere tiempo. Una formación completa bajo esta teoría necesita los semestres totales de una carrera.

Es decir, la teoría sugiere la profesionalización en la redacción como tal. Por ello, aunque se introduce en la capacitación, se necesita un proceso continuo de práctica para lograr a cabalidad de este enfoque. A pesar de ello, los estudiantes, una vez puestos al inicio del camino, podrían caminar con la guía del docente o sin ella de manera autodidacta. Si bien, quien introdujo este concepto a Latinoamérica es Paula Carlino (2003), quien desarrolló es el colombiano Alexander Sánchez (2016) quien, a diferencia de esta investigación, afirma que es la forma de comunicación de un tema específico en un contexto específico. La concepción es suficientemente amplia y se complementa con la técnica del 5W para lograr una mejor calidad de escrito académico en los estudiantes en contextos necesarios.

Finalmente, los resultados de esta investigación plantean que la mejora en la

escritura académica da como resultado en un medio para la obtención del conocimiento. A saber, para escribir mejor, se requiere de una mejor manera de investigación, de una riqueza léxica, de la utilización apropiada de los términos y de un mejor dominio de las posibilidades lingüísticas de la comunicación. Para hilar fino, se vuelve a citar a Albert Camus y su frase: “Los que escriben con claridad tienen lectores; los que escriben oscuramente tienen comentaristas”.

En esta tercera parte se expone la descripción de las fortalezas y debilidades de la metodología.

La aplicación de la innovación del 5W en la redacción académica tuvo, como cualquier otro estudio, fortalezas y debilidades. Ninguna innovación es la panacea para el problema de la redacción universitaria, tampoco es el típico informe que busca obtener solamente el grado más, en lugar de colaborar mínimamente con el desarrollo de las ciencias humanas.

En ese sentido, el presente informe muestra como fortaleza la capacidad de poder incidir de manera personal, con eficiencia y de manera positiva en las formas de redacción del estudiante. Es decir, al aplicar la técnica necesariamente el investigador interactúa con el estudiante. Para realizar las preguntas, se necesitó una comunicación de videollamada y al mismo tiempo una hoja virtual en donde el estudiante redacta, mientras el investigador hace las preguntas. Más que sugerencias, más que indicaciones, se empleó las preguntas del 5W para centrar al estudiante en sus ideas por redactar.

Asimismo, las preguntas sirvieron para poder cuestionar y buscar en todo momento la mejora en el plano formal y en la estructuración del texto. Desde la construcción de una simple frase hasta la elaboración de una oración compleja con elementos subordinados siempre se tuvo en cuenta la intención final de la redacción. En otras palabras, el objetivo planteado en el escrito a desarrollarse, no se pierde porque las preguntas se convierten en guías en todo momento.

Esta técnica, sea cual sea, el documento académico a escribir funciona porque siempre hay un objetivo de comunicación. Es decir, no se escribe un ensayo, una monografía o un informe sin una finalidad comunicativa. Entonces, la finalidad se define con claridad a través de la técnica del 5W para luego estructurar el texto

utilizando la misma técnica. Esta claridad en la intención comunicativa permite, además, que el estudiante movilice todos los recursos posibles del bagaje cultural y el repertorio lexicológico. Asimismo, la experiencia de estar en una redacción con un horizonte definido implica preocuparse por los recursos estilísticos y formales. Es decir, no será posible una eficiente comunicación si no se emplea correctamente la ortografía y los signos de puntuación.

Para complementar, esta técnica permite, además, como recurso complementario, el uso de las diversas plataformas y procesadores de texto digitales para lograr el objetivo planteado al inicio de la redacción. En otras palabras, cuando se tiene un objetivo claro se acude a todos los medios disponibles para lograrlo.

Entre las debilidades de esta técnica es que demanda un tiempo relativamente largo porque la aplicación ordenada y de acuerdo al plan implica desarrollar, primero, una exposición corta en grupo luego el trabajo más fuerte es personalizado. El tiempo en las aulas universitarias es un factor en contra porque, por lo general, el docente tiene a su cargo un gran número de estudiantes. Esto sumado con las labores burocráticas y el cumplimiento de metas que no necesariamente van alineados con la redacción termina por mermar el tiempo dedicado exclusivamente a la práctica de la escritura. Se agrava si el docente y los estudiantes tienen percepciones erróneas de la redacción. Es decir, si el docente considera a la redacción como algo secundario y los estudiantes no poseen la información del real valor e impacto que tiene la práctica de la redacción en su formación profesional.

Por otro lado, la metodología en la aplicación de esta técnica puede incurrir en sesgos en la interpretación de los resultados, si no se tiene en cuenta las características de la población, factores contextuales y la consideración en el margen de error al recolectar los datos. Por ello, para esta investigación se tuvo en cuenta la condición socioeconómica, la edad, el sexo, la procedencia y las características académico-formativas de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes que vienen cursando la segunda carrera, tienen experiencia en la redacción y si no se toma en consideración este factor, se puede llegar a interpretar erróneamente los resultados porque la metodología cuasiexperimental

compara dos grupos.

También la presencia o ausencia de la calidad de equipos tecnológicos y conectividad puede afectar negativamente en los resultados. Por ello, en esta investigación se tuvo en cuenta las horas y los días de participación de los estudiantes en las sesiones de inducción. Por ejemplo, los que participaron en 4 sesiones de los 6 no se consideraron y los que presentaron fallas en la conexión tampoco. De allí que la población de 72 estudiantes se redujo a 36 como válidos para el análisis. En ese sentido, se advierte, tomar en cuenta los factores externos a la hora de aplicar la técnica en similares investigaciones futuras.

En esta cuarta parte se muestra la relevancia de la investigación en contexto científico educativo.

¿Por qué es relevante esta investigación? La educación peruana necesita de una mejora para alcanzar la competitividad a nivel internacional, local y, sobre todo, se espera aportes desde todos los frentes del conocimiento. Cada uno de los campos del conocimiento, aporta experiencias, modelos metodológicos, enfoques teóricos, técnicas y procedimientos cada vez más eficaces. Por ello, desde el campo de la escritura, de la lingüística y desde la inteligencia lingüística se busca colocar el grano de arena para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante de pregrado.

Como ya lo dijo Sergio Tobón (2006), la competencia lingüística forma profesionales capaces de comunicar con responsabilidad y ética profesional sus hallazgos. Asimismo, está demostrado científicamente que mejora y cambia positivamente las mismas estructuras cerebrales. Esto es, que un discente que desarrolla con suficiencia la redacción adquiere mejores funciones cognitivas (Lebrero Baena et al., 2015). Allí radica la relevancia de la investigación de este tema.

Por otro lado, la redacción académica resulta es un ejercicio complejo, por tanto, demanda una alta exigencia mental, así como de la habilidad del dominio del idioma. Esto necesariamente obliga al discente a procurar la utilización del léxico apropiado. Las experiencias similares a la presente investigación ya demostraron, que particularmente el desarrollo del vocabulario, resulta más

fructífero cuando el estudiante experimenta directamente la práctica de la escritura (Montañez Ojeda & Bravo Valencia, 2019). Esto, a su vez desarrolla un tipo de lenguaje razonado, con orden lógico y sobre todo con una secuencia coherente en la emisión de afirmaciones, juicios y apreciaciones.

Particularmente es necesario la capacidad argumentativa en todo universitario porque forma parte de las habilidades básicas. La etapa de la formación en el pregrado representa el campus de entrenamiento en las habilidades de exposición, argumentación y defensa crítica de una postura, ya que se tiene por correcta o idónea (Araque Escalona et al., 2019). El correcto y eficiente desarrollo de estas capacidades dará como resultado un profesional con la necesaria formación para ejercer la ciudadanía con responsabilidad y las ventajas competitivas del mercado laboral.

En síntesis, este estudio se suma a esa extensa serie de experiencias para mejorar la redacción. En específico la innovación pedagógica del 5W, muy utilizado en el campo del periodismo, resultó eficiente para mejorar la calidad de la redacción de los estudiantes de pregrado. Asimismo, la experiencia permitió movilizar los recursos intelectuales por parte del investigador para incidir positivamente en la capacidad de los discentes.

A diferencia de otras técnicas o experiencias revisadas, esta innovación tiene un acercamiento más significativo al estudiante, a modo de tutor o guía (coaching), para poder apoyar, reforzar e indicar tanto los aciertos como los desaciertos del alumno. También, la técnica permite emplear eficazmente las tecnologías digitales para llevar un control, seguimiento y retroalimentación más personal y de mutuo aprendizaje entre el estudiante y el docente. De allí, que su valor particular radica en que permite una mejor forma de enseñanza aprendizaje de la redacción universitaria.

VI. CONCLUSIONES

La aplicación del 5W (ver figura 1 página 36) como innovación pedagógica para alcanzar un mejor nivel de redacción, significó una experiencia fructífera tanto para el investigador como para los estudiantes que formaron la población de tratamiento. Se trabajó para incidir positivamente en la calidad de sus escritos sobre una población de 72 estudiantes de segundo semestre académico de derecho con un diseño cuasiexperimental.

Esta investigación fue con un enfoque cuantitativo sobre una realidad compleja y que suele sugerir más para enfoques cualitativos. Pero por su especial significación sobre la posibilidad de contabilizar las diferentes falencias de los estudiantes y tener una estimación para luego aplicar formas estandarizadas de trabajo como fue la inducción de la técnica del 5W es la que motivó su elección.

El abordaje, sobre una realidad compleja y que se presenta como un verdadero quebradero de cabeza para quien se enfrenta sin previa experiencia ni conocimiento de causa, representa y representó un reto porque implicó un arduo trabajo en el recojo, procesamiento y conversión de datos. Al mismo tiempo, el esfuerzo dio y dará luces, para mejorar la educación peruana desde la competencia lingüística.

A continuación, presentamos las conclusiones a las que arribó esta investigación hecha en la provincia de Andahuaylas a finales del año 2021 e inicios del 2022.

1. En relación con el objetivo general se encontró lo siguiente. La innovación pedagógica del 5W para la mejora de la calidad de redacción académica en los estudiantes de una universidad de Andahuaylas tuvo un efecto positivo de mejora hasta en 15 %.

2. El primer objetivo específico fue determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de una universidad de Andahuaylas, 2021. Este objetivo es el que mejores logros ha tenido después de la aplicación del programa inductivo. De dos estudiantes que en el pretest demostraron tener un logro

completo, se pasó a 25 estudiantes con un logro muy alto.

3. El segundo objetivo específico fue determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de una universidad de Andahuaylas, 2021. En este objetivo el logro fue moderado, porque no se trabajó en las sesiones de inducción como sí se hizo con los restantes 17 indicadores. Por ello, hubo hasta 3 estudiantes en el nivel de insuficiente a pesar de que 13 estudiantes lograron un logro significativo. La hipótesis de esta dimensión se rechazó por el bajo nivel de significancia.

4. El tercer objetivo específico de esta investigación fue determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de una universidad de Andahuaylas, 2021. Este objetivo tuvo un resultado bastante positivo. Se dio un salto de un estudiante en el pretest a un promedio de 22 estudiantes en el grupo experimental al nivel más alto de logro como se aprecia en los indicadores del uso del verbo, complementos del verbo y sintaxis.

5. El cuarto objetivo específico fue determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de una universidad de Andahuaylas, 2021. El resultado apunta que, se tuvo un impacto significativo. En comparación del examen de entrada y el grupo de control, el grupo de tratamiento logró un salto de cero estudiantes en el nivel más alto de logro a 18 estudiantes en promedio en los indicadores de introducción, desarrollo y cierre.

6. El quinto y último objetivo específico fue determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de una universidad de Andahuaylas, 2021. El logro en este objetivo fue positivamente significativo porque la dimensión tuvo más indicadores. La lógica textual obedeció a una construcción coherente de la oración desde las diferentes categorías gramaticales de la lengua española. El logro pasó de un promedio de un estudiante en el pretest a 17 estudiantes en el grupo de tratamiento. Asimismo, los estudiantes del grupo control lograron como

máximo tres estudiantes con la ayuda de los procesadores de texto.

Se recuerda que en estas conclusiones se están tomando los valores máximos logrados en el pretest, en el grupo control y del grupo de tratamiento. También se invita a revisar los datos con valores mínimos en la tercera sección de los resultados. Asimismo, se deja en constancia que los valores totalmente objetivos, considerando las diferentes varianzas externas y posibles errores en la recolección de datos, se encuentran en la segunda sección de los resultados.

VII. RECOMENDACIONES

La investigación con una realidad de estudio compleja como la redacción académica que, posee múltiples variables y factores humanos, como culturales; que afectan negativa y positivamente dependiendo del contexto da lugar a investigaciones esforzadas. Por ello, se recomienda considerar datos provenientes de encuesta como apoyo para complementar los instrumentos de análisis por rúbrica. Es decir, no basta analizar el texto redactado por los estudiantes, como producto suficiente para la comprensión plena de la redacción académica, sino considerar los factores externos e internos como la motivación.

Realizar una revisión de las teorías de aprendizaje, de enfoque paradigmático, de análisis y de estudio propiamente para la redacción académica como es el caso de *Literacy academy*. En ese sentido, se sugiere profundizar la investigación bajo el enfoque por competencias con un alcance longitudinal. Es decir, un estudio donde se contemple el factor tiempo. Esto porque la mayoría de los estudios revisados en este informe se centran en los primeros años del estudiante universitario. Aún falta mayores luces con estudiantes de los últimos ciclos universitarios.

Se recomienda profundizar en la investigación de la redacción académica con el apoyo de los procesadores de texto. La presencia de la inteligencia artificial, como ayuda en la redacción, está dando luces prometedoras a la hora de mejorar el escrito académico. También se invita a utilizar más de un procesador de texto, porque para la calificación de los productos académicos en esta investigación se ha utilizado hasta cuatro. Esto permitió detectar falencias que un procesador como Word o Google Docs no logró ubicar. Procesadores equipados con inteligencia artificial que reconocen la naturalidad del lenguaje humano, como LenguajeTool y Estilector ayudaron a encontrar debilidades. Por ejemplo, la contabilidad de la repetición de una palabra en un párrafo grande es tedioso y difícil de realizar incluso para un especialista de la lingüística, entonces estos softwares ayudan.

Por último, se recomienda considerar las bases biológicas para el aprendizaje de la redacción. Es decir, el principal motor de aprendizaje en los estudiantes es

el cerebro. Como tal, se necesita prestar atención y considerar como variable. Ya existen investigaciones sobre la estructura del seso en los lectores, pero falta profundizar con la variable de la redacción académica.

Asimismo, advertimos que cualquier falencia o incoherencia encontrada en esta investigación es de nuestra entera responsabilidad por no prestar la suficiente atención a los detalles. En ese sentido, no buscamos romper con la ética profesional ni del investigador; por el contrario, nos hacemos llanos a las revisiones como a proporcionar más datos o aclaraciones en caso necesario.

REFERENCIAS

- Agurto Flores, M. J. (2019). El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala-Ecuador, 2017. En *Tesis doctoral*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Alfaki, I. M. (2015). University students' english writing problems: diagnosis and remedy. *International Journal of English Language Teaching*, 3(3), 40–52.
- Araque Escalona, J. C., Viera Zambrano, Á. M. R., Corrales, N., & Urrego, A. J. (2019). La argumentación como habilidad fundamental en el proceso de redacción académica. *Cifra Nueva*, 51–61.
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(0120–0534), 315–339.
- Arrascue Navarro, K. E. (2019). *Uso de Colaboraciones como herramienta TIC para promover el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en los alumnos del curso Nivelación de Redacción en una universidad privada de Lima Metropolitana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aveiga Macay, V. I., Rúa Sánchez, L., Vélez Ozaeta, Y., Giler Balurto, J., & Pinargote Masías, A. (2017). La redacción de artículos científicos como vía para fomentar la cultura investigativa en la comunidad universitaria. *Didascalia Didáctica y educación*, VIII(8), 213–220.
- Ayestaran, I. (2011). Epistemología de la innovación social y de la destrucción

- creativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 67–91.
- Ballesteros Pérez, V. D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442–455.
- Barbón-Pérez, O. G., Calderón-Tobar, Á. del R., Loza-Cevallos, C. A., Garcés-Viteri, L., & Fernández-Pino, J. W. (2017). Algunos problemas de docentes universitarios en la elaboración de artículos científicos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 61–78.
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 1, 222–250.
- Briones Villagómez, G. M. (2019). Escritura Académica y su relación con la producción de trabajos académicos en los estudiantes de la Universidad de las Artes. En *Repositorio de la Universidad César Vallejo*. Universidad César Vallejo.
- Camps Mundó, A., & Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, 11(1), 17–36.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6, 409–420.
- Carneiro Figueroa, M. I. (2019). Uso de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de redacción de textos explicativos causales en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada peruana. En *Pontificia Universidad Católica del Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carranza Gutiérrez, A. M., & Pérez Alvarez, B. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 277–300.

<https://doi.org/10.6018/educatio.406581>

Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA Séptima edición. *Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali*, 1–37.

Ley 28044, Ley general de Educación Peruana, Pub. L. No. 28044, Minedu 36 (2003).

Ley 283003, Ley marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, (2007).

Ley 30220 de 2014. Ley universitaria. 8 de julio de 2014, Presidencia de la república. D.O. El Peruano N° 0021 (2014).

Ley 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, 22 (2016).

Constitución Política del Perú-1993, 72 (2017).

Ley 30806, Ley que modifica diversos articulos de la Ley 28303, Ley marco de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica, Normas legales, diario El Peruano (2018).

Contreras, A. M., & Ochoa Jiménez, R. J. (2010). *Manual de redacción científica*.

Dastpak, M., Riasati, M. J., Bagheri, M. S., & Hadipour, E. (2021). Estudio comparativo de la prueba de redacción académica IELTS por escrito frente a la realizada en computadora en participantes de IELTS de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Teherán. *Álabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 12(2), 1–22.

<https://doi.org/10.15645/alabe2021.24.6>

Echeverri Salazar, D. (2010). Tras las huellas de las 7W. *Revista Comunicación*, 27, 141–147.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la

- perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72.
- Espinoza Centellas, F. (2017). Evaluación de la calidad de redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. *Edu. Sup. Rev. Cient. Cepies*, 2(1), 80–87.
- Fengjie, L., Ren, J., & Hongyi, Z. (2016). Grammatical Mistakes in College English Writing: Problem Analysis, Reasons and Solutions. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*, 2(3), 20.
<https://doi.org/10.11648/j.ijalt.20160203.11>
- Fernández Fernández, M. (2010). Tradición y estudios actuales de sociología de la comunicación. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de ciencias sociales*, 11, 139–157.
- Ferrucci Montoya, G., & Pastor Flores, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas en una universidad privada de Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*, 24, 128–135.
- Follari, B., & Ernesto, J. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2), 95–147.
- Fornieles Sánchez, R. (2012). De Lasswell a Gorgias: los orígenes de un paradigma. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18(2), 739–755.
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e, Revista de*

Investigación Educativa, 22, 151–175.

<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1945>

Fregoso Peralta, G. (2008). Problemas del estudiante universitario con la redacción. *Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de ...*, 44(149), 9–22.

Fuentes-Rodriguez, C. (2011). *Guía práctica de escritura y redacción* (Instituto).

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1–24.

Gatti Murriel, C., & Wiese Rebagliati, J. (1992). Técnicas de lectura y redacción : lenguaje científico y académico. En *Apuntes de Estudio*. (1ra ed.).

Gudiño, D. L. (2011). El Conductismo y el Cognoscitivism, dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XX. *Oyasne*, 21(38), 297–309.

Guerrero, T., & Flores, H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317–329.

Gutiérrez, G. (1999). Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 43(4), 557–560.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta).

Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tempos de Educar*, 10(19), 11–40.

Herrera-Núñez, Y. (2020). Quality of academic writing: Comparing the effects of comments from writing peers and experts. *Revista Lusofona de Educacao*, 49(49), 11–26. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.01>

Iglesias Moreno, P. A. (2018). *Principios de elaboración redaccional de noticias en el periodismo de Internet*. Universidad Complutense de Madrid.

- Jara Canohuilca, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *RIDU-Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1209>
- Katsaniduo, A., Horton, L., & Jensen, U. (2016). Data Policies, Data Management, and the Quality of Academic Writing. *International Studies Perspectives*, 1–13. <https://doi.org/10.1093/isp/ekv014>
- Koval, S. (2013). Introducción a la redacción académica: Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico-académicos. En *Manual para la elaboración de trabajos académicos: investigar y redactar en el ámbito universitario* (Vol. 13, Número 2, pp. 1–30).
- Lebrero Baena, P., Fernandez Perez, D., & García García, E. (2015). Neurociencia de la lectura y escritura. En *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 15–42).
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1), 66–74.
- Lopez, M. E., & Bustos, M. A. (2021). ¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía. *Cuadernos de educación*, 19, 143–155.
- Madrigal, M. L. M., & Vargas, M. L. E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Káñina*, 40(3), 139–147. <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- Margalef García, L., & Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Peroectiva Educativa, Formación de profesores*, 47, 13–31.

- Martínez-Fernández, J. R., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M., & Gutiérrez-Braojos, C. (2016). Exploring conceptions about writing and learning: Undergraduates' patterns of beliefs and the quality of academic writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 107–130. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15045>
- Martínez Martínez, A., Cegarra Navarro, J. G., & Rubio Sánchez, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado*, 16(2), 373–386.
- Medina, A. J. (2000). El legado de Piaget. *El Legado de Piaget*, 3(9), 11–15.
- Mesias Ratto, R. V. (2015). Efectos de un programa experimental en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes universitarios. En *Repositorio académico USMP*.
- Montañez Ojeda, S. M. (2020). *Eficacia del programa experimental "Redacta, Cachimbo" para mejorar el nivel de redacción de estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima*.
- Montañez Ojeda, S. M., & Bravo Valencia, F. L. (2019). Eficacia del programa experimental "Redacta , Cachimbo" para mejorar el nivel de redacción de estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima. En *Tesis.Pucp*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moreano Villena, R., & Roca Salazar, M. S. (2014). Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una universidad privada de Lima. En *Tesis PUCP* (Número September). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Moreno Martín, G., Martínez Martínez, R., Moreno Martín, M., Fernández Nieto, M. I., & Guadalupe Núñez, S. V. (2017). Acercamiento a las Teorías del

- Aprendizaje en la Educación Superior. *Uniandes Episteme*, 4(1), 48–60.
- Muñoz Urbina, M. C. (2018). Comparación de los niveles estructurales en la redacción académica del texto universitario. *Revista Eduser*, 6(1).
<https://doi.org/10.18050/reveduser.v6n1a3>
- Ñañez Silva, M. V., & Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791–817.
- Niño Carrasco, S., & Castellanos Ramírez, J. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Nova Scientia*, 12(25), 1–29.
<https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499>
- Niquén Miranda, P. G. (2020). *Adaptación de la prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica en estudiantes de primer año de educación superior de una universidad de Lima, 2016*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Ocampo, M. (2018). Inteligencia Artificial. *INCYTU*, 012(6), 1–6.
<https://doi.org/10.4114/ia.v2i6.614>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19(2), 93–110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Peñafiel Nivelá, A. G., Valencia Medina, E. M., Meza Intriago, H. A., Coello Vera, D. V., Pérez Manzaba, I. G., García Liscano, R. E., & Pontón Solís, Y. E. (2017). “Vicios de redacción y problemas de escritura común - científica en la Educación Superior”. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(5), 35–42.
- Pimpisa Rattanadilok, N. P., & Normah Binti, O. (2018). Exploring English

- Language Teachers' Challenges and Coping Strategies in Teaching Slow Learners in Inclusive Education Programmes. *IJUM Journal of Educational Studies*, 5(2), 99–106. <https://doi.org/10.31436/ijes.v5i2.195>
- Piscoya Hermoza, L. (2011). Universidad peruana: tendencias, tensiones y resultados. *Innovación Educativa*, 11(57), 99–111.
- Planas Bou, C. (2020). “No tengo ningún deseo de eliminar a los humanos”: un robot escribe un artículo en el ' Guardian '. *Sociedad*, 1–2.
- Plazas, E. A. (2006). B. F. Skinner: la búsqueda de orden en la conducta voluntaria. *Universitas Psychologica*, 5(2), 371–383.
- Rayas Rojas, T. L., Méndez Puga, M. A., & Valadez Sierra, M. de los D. (2017). Estudiantes de psicología transforman sus criterios para elaborar ensayos académicos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 19, 191–207.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. ePubLibre.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Roelofs, E., & Sanders, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 135–153.
- Romero González, A. N., & Álvarez Álvarez, M. de las N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones: Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395–418.
- Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia artificial, 101 cosas que debes saber. En *Alienta editorial* (Primera Ed).
- Salaverría, R. (1999). De la pirámide invertida al hipertexto: hacia nuevos estándares de redacción para la prensa digital. *Novatica*, 142, 12–15.

- Sánchez Upegui, A. A. (2011). Manual de Redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. En *Católica del Norte* (Vol. 53, Número 9).
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). Alfabetización académica: Leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200–209. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a18>
- Sandoval Velasquez, D. (2018). Adicción a las redes sociales y los niveles de redaccion académica de los estudiantes del primer ciclo de Tecsup, Arequipa 2017. En *unidad de posgrado*. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18959>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Conectados en el ciberespacio*, 5, 1–10.
- Sobrino Morrás, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 42, 39–48.
- Tobón, S. (2006a). ASPECTOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN BASADA BASADA EN COMPETENCIAS. *Proyecto Mesesup*, 53(9), 1–16. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Tobón, S. (2006b). Aspectos basicos de la formacion basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 1–16.
- Trelles Castro, N. M. (2015). Diagnóstico sobre el desarrollo sintáctico de los alumnos de quinto de secundaria que ingresan a la Universidad de Piura-Perú. *Suplemento Signos ELE*, 0(0).

- Unesco. (2015). *El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Resumen ejecutivo.*
- Unesco Etxea. (2005). La educación como derecho humano. En M. Urrutxi (Ed.), *Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e investigación* (Vol. 1, Número 2).
- Urquijo, A. P. L., Valle, E. R. Del, & Salvo, C. A. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 123–144.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.012>
- Urzúa-Martínez, S., Riquilme-Yáñez, R., & Micin carvalho, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 7–10. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>
- Valverde González, M. T. (2018). Escritura académica con tecnologías de la información y la comunicación en educación superior. *Revista de Educación a Distancia*, 58. <https://doi.org/10.6018/red/58/14>
- Vargas D'uniam, J., Chiroque Landayeta, E., & Vega Velarde, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria: Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25(48), 67–84. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.004>
- Vargas Vergara, M., & Rodríguez Rubio Cortadellas, F. (2017). Innovación pedagógica: diseño y evaluación de las prácticas clínicas de Urología en el Grado en Medicina. *Revista de humanidades*, 31, 215–244.
- Vázquez Gómez, G., & Bárcena Orbe, F. (2009). Pedagogía Cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la Información.

- REVISTA ELECTRÓNICA: Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1(1), 2–12. <https://doi.org/10.14201/eks.14032>
- Wischgoll, A. (2017). Improving Undergraduates' and Postgraduates' Academic Writing Skills with Strategy Training and Feedback. En *Frontiers in Education* (Vol. 2). <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00033>
- Zárate Fabián, M. C. (2018). La escritura académica : Dificultades y necesidades en educación superior. *Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Super*, 46–54.
- Zeng, X. (2018). A study on the improvement of english writing competence for college students. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1344–1348. <https://doi.org/10.17507/jltr.0906.25>

ANEXOS

ANEXO 1.

Tabla 52
Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: "Innovación pedagógica del 5W para mejorar la calidad de redacción académica de estudiantes en una universidad de Andahuaylas, 2021"						
PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES			METODOLOGÍA
			VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	
¿Cómo la Innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021?	Determinar cómo la Innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.	La Innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de redacción académica de los estudiantes de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.	Independiente(activa-extrínseca): -Innovación pedagógica -La variable es introducido por el autor.	1. Innovación del 5W en las 9 dimensiones de la variable dependiente. 2. Mejora del sistema tradicional de la redacción.	1. Impacto positivo sobre los indicadores de la variable dependiente.	Método: Cuantitativo Nivel: explicativo Tipo: Aplicada Diseño: cuasi experimental Población: 72 estudiantes universitarios Muestra: 36 estudiantes primer año de la carrera de Derecho
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICOS	Dependiente (activa-extrínseca): Calidad de la redacción académica	1. Ortografía	1. Reglas de la acentuación 2. Signos de puntuación	
¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021?	Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.	La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión ortográfica de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.		2. Estándar académico	3. Citas APA 7m ^a . Ed. 17. Registro lingüístico formal	
¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021?	Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.	La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión del estándar académico de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.		3. Construcción oracional	4. Uso de verbo 5. Complemento del verbo 18. Sintaxis 16. Intensión del autor	
				4. Organización textual	6. Introducción 7. Desarrollo 8. Cierre	

Andahuaylas, 2021?		Andahuaylas, 2021
¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021?	Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.	La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de construcción oracional de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.
¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021?	Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.	La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de organización textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.
¿Cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021?	Determinar cómo la innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.	La innovación pedagógica del 5W mejora la calidad de la redacción académica a través de la dimensión de lógica textual de los alumnos de pregrado en una universidad de Andahuaylas, 2021.

5. Lógica textual	9. Coherencia global
	10. Coherencia local
	11. Cohesión lexical
	12. Cohesión gramatical
	13. Concordancia
	14. Conectores lógicos
	15. Preposiciones

Anexo 2

Tabla 53

Matriz de operacionalización

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN									
VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA				
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	LEONOR MARGALEF GARCÍA (2006), "Se considera entonces que la innovación supone poseer algo nuevo para alguien y que esa novedad sea asimilada por este alguien"	la redacción académica basado en las preguntas del campo del periodismo resulta mucho más fácil de desarrollar. Allí se aplicará la innovación del 5W	6 sesión de inducción cada una de dos horas	Participación activa del estudiante.	Esta variable será insertada y manipulada por el investigador				
			Aplicación del 5W	Definición del tema		Construcción del esquema de redacción			
				Coaching con el 5W		Preguntas personalizadas al estudiante	Preguntas sobre las falencias		
			Retroalimentación del estudiante con el 5W			Retroalimentación en Google Docs en vivo	Sugerencias y correcciones al texto escrito		
				LA CALIDAD DE REDACCIÓN ACADÉMICA		ESPINOZA CENTELLAS (2016) "Es el grado de competencia comunicativa que tienen los estudiantes"	La calidad de la redacción académica del estudiante universitario será medida a través de los 18 indicadores en las 5 dimensiones	1. Ortografía	1. Reglas de la acentuación
			2. Estándar académico					2. Signos de puntuación	
3. Construcción oracional	3. Citas APA 7^{ma}. Ed.								
	17. Registro lingüístico formal								
4. Organización textual	4. Uso de verbo								
	5. Complemento del verbo								
5. Lógica textual	18. Sintaxis								
	16. Intención del autor								
	6. Introducción								
	7. Desarrollo								
	8. Cierre								
	9. Coherencia global								

				10. Coherencia local	Estándar académico (máximo=6); Construcción oracional (Máximo=9); Organización textual (máximo=12); Lógica textual (máximo=21). Se recuerda que cada indicador toma como valor máximo 3 puntos. La sumatoria total de los indicadores es 54 puntos.
				11. Cohesión lexical	
				12. Cohesión gramatical	
				13. Concordancia	
				14. Conectores lógicos	
				15. Preposiciones	

ANEXO 3

Figura 13

Instrumento rúbrica de evaluación
desarrollada por (Niquén Miranda, 2020)

Primera parte

1. Ortografía				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
El texto presenta máximo 2 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 3 a 4 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 5 a 6 errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	El texto presenta de 7 a más errores (omisiones, alteraciones o adiciones de letras, incorrecta escritura de la palabra completa, acentuación).	
3	2	1	0	
Puntuación				
Uso correcto de los signos de puntuación, indicando las pausas necesarias que permiten organizar el texto de manera coherente. 1 - 2 errores de puntuación que no dificultan su lectura.	Uso correcto los signos de puntuación, pero no en todos los enunciados. 3 - 4 errores de puntuación.	Uso incorrecto de los signos de puntuación en varios párrafos. 5 - 6 errores de puntuación.	La incorrecta puntuación del texto, conduce a confusión y pérdida del sentido de las ideas. 7 a más errores de puntuación.	
3	2	1	0	
2. Citas				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto. ▪ Las citas refieren la fuente (autor, autores o autor corporativo). ▪ Queda claro dónde inicia y finaliza la idea del autor. ▪ Las citas son usadas para generar inferencias, y no por simple reproducción. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incorpora apropiadamente una cita directa o indirecta como soporte para su texto. ▪ La cita refiere la fuente (autor, autores o autor corporativo). ▪ Pero la cita no es usada para generar inferencias. 	Incorpora en el texto datos imprecisos, pero no una cita.	No incorpora en el texto ninguna cita.	
3	2	1	0	
3. Verbo				
Uso del verbo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
Las oraciones del texto presentan: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal, lo que le permite al lector saber si el evento surge, transcurre, termina, se repite, persiste o se presenta inacabado. El texto presenta 1 o 2 errores de uso del verbo.	Muchas de las oraciones del texto presentan: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. El texto presenta de 3 a 4 errores de uso del verbo.	Varias oraciones del texto no presentan: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo adecuado. ▪ Conjugación correcta. ▪ Aplicación apropiada del tiempo verbal. El texto presenta de 5 a 6 errores de uso del verbo.	En las oraciones del texto se observa uso del verbo inadecuado, conjugación y aplicación incorrectas del tiempo verbal (ej. "hacen muchos meses", "hubieron/habían quejas"; "son gente"). El texto presenta 7 a más errores de uso del verbo.	
3	2	1	0	
Complemento del verbo				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
Las oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Complemento directo: Ej. Juan estudia. <u>Matemática</u> ¿qué estudia? ▪ Complemento indirecto: Ej. Rosa enseña. <u>Matemática a Juan</u>. ¿a quién enseña? ▪ Complemento circunstancial de lugar, de tiempo y de modo: <u>¿Cómo, cuándo y dónde sucede la acción del verbo?</u> Pueden presentarse 1 a 2 errores.	Muchas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias. Pueden presentarse 3 a 4 errores.	Algunas oraciones del texto presentan un complemento del verbo que aporta información necesaria para explicar la acción del sujeto, especificando sobre qué o quién cae la acción del verbo, y en qué circunstancias. Pueden presentarse 5 a 6 errores.	En las oraciones del texto, la ausencia constante del complemento del verbo, genera vacíos de información. Pueden presentarse 7 a más errores.	
3	2	1	0	

Segunda parte

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

Cierre				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>El Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sintetiza o recapitula las ideas desarrolladas en el texto mediante un enunciado con estructura correcta, que expresa la esencia del tema. Formula una conclusión final según la naturaleza del texto. Añade reflexiones, perspectivas, proyecciones, expectativas. 	<p>En el Cierre se expone una idea general para finalizar el tema, pero no una síntesis.</p>	<p>En el Cierre se expone una idea ambigua o inconclusa para finalizar el tema.</p>	<p>No presenta párrafo de cierre, o este se halla desvinculado del texto.</p>	
3	2	1	0	

5. COHERENCIA: Unidad de sentido y de forma, las palabras y oraciones que componen el texto están relacionadas entre sí				
Coherencia global: responde a la pregunta ¿de qué se trata el texto?				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> La idea principal es transversal a todo el texto: unidad temática. La idea general (subtema) de cada párrafo, se relaciona claramente con la idea principal, guiando al lector hacia la comprensión global del texto. Todos los párrafos se relacionan entre sí de manera coherente. 	<p>La idea principal es transversal en la mayor parte del texto, pero en alguno de los párrafos la idea general no se relaciona claramente con la idea principal del texto, o existe alguna contradicción.</p>	<p>La idea principal no es transversal en todo el texto, pues en algunos párrafos se presentan contradicciones que no se relacionan con la idea principal del texto.</p>	<p>Digresión en el texto, con clara desviación en el hilo del discurso. Los párrafos no están relacionados con la idea principal.</p>	
3	2	1	0	
Coherencia local: relación que existe entre los enunciados que componen el texto				
Completamente logrado	Parcialmente logrado	Insuficiente	Deficiente	Puntaje
<p>La idea general y las ideas secundarias de cada párrafo se refieren a un solo hecho, y no existen vacíos en la</p>	<p>En alguno de los párrafos se observa digresión (ideas nuevas sin relación directa</p>	<p>En algunos de los párrafos se observa digresión, o existen</p>	<p>En todos los párrafos se evidencia marcada digresión.</p>	

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

21

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

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

Figura 14

Instrumento complementario de evaluación para la prueba de entrada

PRETEST o PRUEBA DIAGNÓSTICA

CÓDIGO DE ESTUDIANTE.....

Manual de orientación para el estudiante

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

Es una prueba que tiene como propósito evaluar el nivel de la redacción académica del universitario. Para lo cual **escribirá una exposición corta de una página en torno a la pregunta: ¿Qué debemos hacer para combatir el feminicidio?**

Se le ha proporcionado dos lecturas como base o fuente para desarrollar sutexto.

Las dos lecturas están en las siguientes hojas (Si se desea comprobar puede ingresar en los enlaces url)

Lectura 1:

¿Qué se debe hacer para combatir la violencia contra la mujer? (Editorial del diario Gestión).

Referencia bibliográfica de la lectura: (Diario Gestión, 2021)

“**Vidas, no cifras**”, es el título de la opinión editorial, publicado el 15 de julio de 2021.

La primera lectura: <https://gestion.pe/opinion/editorial/editorial-de-gestion-vidas-no-cifras-feminicidio-violencia-machismo-noticia/>

Lectura 2:

¿Cuál es la realidad de Perú para combatir el feminicidio en comparación con Latinoamérica?

Referencia bibliográfica de la lectura: (Álvarez Vargas, 2019)

“**La violencia y el feminicidio están matando a la sociedad**”, es el título de la opinión publicada el 10 de abril de 2019 en el diario especializado en leyes Lexlatin.

La segunda lectura: <https://lexlatin.com/opinion/la-violencia-y-el-feminicidio-estan-matando-la-sociedad>

TIEMPO PARA LA EJECUCIÓN

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

Figura 15

Texto referencial 1 de la prueba de entrada

La violencia y el feminicidio están matando a la sociedad

LECTURA 1

10/04/2019. Por: Rocío Álvarez Vargas

La violencia contra la mujer es un tema de preocupación mundial y actualmente es una plaga que afecta a las mujeres, vulnerando sus derechos fundamentales, atentando contra sus vidas e impidiendo el desarrollo de una sociedad inclusiva y democrática.

La violencia ejercida contra la mujer es un problema que obedece a estructuras jerárquicas patriarcales, aquellas que reproducen una cultura donde las mujeres son vistas como objetos desechables y maltratables. Prueba de ello es que las múltiples violaciones a nuestros derechos se desarrollan tanto en tiempos de paz como en tiempos de conflicto armado. Con ello se evidencia que las mujeres se enfrentan a la discriminación del Estado, de sus familias y de la comunidad en general.

Nuestro país, el Perú, no es ajeno a los casos de feminicidio en la región. En este sentido, solo entre febrero del año 2003 y septiembre del año 2005 se reportaron 265 casos de crímenes contra mujeres. Es decir, un promedio mensual de ocho mujeres asesinadas.

Las mujeres siempre se enfrentan a la discriminación y violencia del Estado, la comunidad y la familia. Cabe resaltar que existen distintas clases de violencia en las que las mujeres siempre han sido protagonistas, siendo las más destacables la física, sexual, psicológica, económica y autoinfligida.

Estas violencias no son exclusivas de ningún sistema político o económico. Desgraciadamente, se dan en todas las sociedades del mundo y sin distinción de posición económica, raza o cultura, aunado a ello que las estructuras de poderes del Estado se caracterizan por su profundo arraigo y su intransigencia, impidiendo que las mujeres ejerciten sus derechos con plena libertad y seguridad.

Diversos estudios han obtenido como resultado que, al menos, una de cada tres mujeres ha sido

golpeadas, obligadas a mantener relaciones sexuales o sometidas a algún otro tipo de abusos en su vida.

Por lo general, el autor de los abusos es un familiar o un conocido. Además, según informes de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 70% de las mujeres que son víctimas de asesinato mueren a manos de su compañero.

Ante ello, se han puesto en marcha la creación de comisiones y organizaciones alrededor del mundo.

En el Perú, según una evaluación realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), se han podido verificar cifras de los últimos tiempos que indican que 8 de cada 10 casos de abusos sexuales tienen como agresor a un miembro del entorno familiar de la víctima y 6 de cada 10 embarazos en niñas (de 11 a 14 años de edad) son producto del incesto o violación.

Asimismo, en el año 2000 el 41 % de las mujeres peruanas fueron agredidas alguna vez físicamente por su esposo y el 28 % por otros. Respecto a la frecuencia en que se ejercía la violencia, un 83 % indicó que esta se daba algunas veces y un 16 % dijo frecuentemente.

Es lamentable indicar que durante el 2018 el feminicidio en el Perú se cobró 149 víctimas, mientras que en los dos primeros meses del 2019 ya llegábamos a 22 víctimas; cifras terribles, que muestran que las mujeres están desprotegidas y se encuentran en mayor riesgo por el simple hecho de ser mujeres.

Información de la OMS reveló que América Latina es la segunda región con los índices más altos de muertes de mujeres por violencia (en el espacio rural y urbano), mientras que alrededor de la mitad de las muertes de las mujeres en el mundo es responsabilidad de sus esposos, cónyuges, novios, convivientes, exconvivientes y enamorados.

Figura 16

Texto referencial 2 de la prueba de entrada

Vidas, no cifras

15/07/2021. Por: Redacción Gestión Editorial de Gestión. Existen demasiados hogares donde se respira el machismo, y no solo en su expresión más extrema.

FEMINICIDIO. La pandemia que vive el mundo ha hecho más evidente varios de los problemas que aquejan al país. Entre ellos, la brecha entre hombres y mujeres. Si bien se ha puesto el foco en mayor medida sobre la diferencia en materia salarial y de empleo, existe un tema aún más grave del que siempre se habla, pero en el que aún no se ha podido lograr mejoras notorias: violencia y feminicidio.

El año pasado los Centros de Emergencia Mujer atendieron más de 98,000 casos de violencia, y según la Defensoría del Pueblo el 2020 concluyó con 138 feminicidios, 204 intentos de feminicidio y 54 muertes violentas de mujeres. En lo que va de este año, 68 mujeres han sido víctimas de feminicidios. Lo preocupante es que a pesar de ser un tema que está sobre la mesa desde hace algunos años, las cifras no disminuyen, y no se trata solo de números sino de vidas y familias afectadas.

Para hacerle frente a esta realidad no basta con "empoderar a las mujeres" y animarlas a denunciar a sus agresores si no cuentan con el número suficiente de personas dispuestas a atender las denuncias como corresponde, sin hacerlas sentir como culpables de lo

LECTURA 2

ocurrido o minimizando los hechos. O si no se cuenta con suficientes casas de acogida que les permitan a las mujeres poder escapar de la situación de riesgo en la que se encuentran sin temor a represalias. Tampoco sirve si no se amplía el número de Fiscalías Especializadas en Violencia contra la Mujer y si el Poder Judicial no toma con seriedad el tema.

Pero el problema no se resuelve solo con la intervención legal que es, finalmente, el último eslabón de la cadena. Se requiere que el Estado tome conciencia y entienda que la lucha contra la violencia hacia la mujer es una batalla de largo aliento que no se puede cumplir sin educación, y si bien lo ideal es que la educación en la igualdad venga desde casa, lo cierto es que existen demasiados hogares donde se respira el machismo, y no solo en su expresión más extrema (violencia) sino también en los pequeños detalles, como en quién debe limpiar o servir la cena o los colores que se deben usar. Por ello es de rescatar la aprobación del dictamen de Ley de fomento de masculinidades igualitarias dentro del Estado, que plantea implementar servicios de reeducación y tratamiento para los agresores.

Si las personas crecen pensando que un género es superior al otro, o que por ser de un determinado género está bien ganar menos o soportar maltratos, de poco servirán las leyes.

Figura 17

Modelo del 5W ejecutado en sesión de inducción

Ejemplo de la aplicación de la innovación pedagógica

SESIÓN 1, 1-II

(Teoría=15 minutos; práctica 45 minutos)

¿Cómo se define el tema de la redacción?

APLICAMOS LA TÉCNICA DEL 5 W

Paso 1: primera persona. Estilo literario

1. ¿Qué quiero explicar o comunicar? defino el tema
 - 1.1. ¿Qué diré con mi explicación? defino la idea principal
2. ¿A quién quiero explicar o comunicar? defino al lector o receptor
 - 2.1. ¿Qué conoce mi lector? defino la precisión de la explicación
3. ¿Cómo quiero explicar o comunicar? defino el método
 - 3.1. ¿Qué tipo de escrito será mi explicación? elijo el tipo de texto (Informe, resumen, síntesis, monografía, ensayo, comentario crítico)
4. ¿Dónde explicaré o comunicaré? defino el formato (virtual, presencial hoja, papelote, documento Word, ppt, etc.)
5. ¿Para qué quiero explicar? defino la razón o el motivo de mi tema
 - 5.1. ¿En qué me sirve este escrito? encuentro la motivación para mi redacción.
 - 5.2. ¿Cómo sustento mi tema? defino las oraciones secundarias. (invento e investigo para sostener mi idea principal.

Paso 2: impersonal. Estilo académico

6. ¿Qué se quiere explicar o comunicar? define el tema
7. ¿Qué se dirá con la explicación? define la idea principal
8. ¿A quién se quiere explicar o comunicar? identifica al lector o receptor
9. ¿Qué conoce el lector? define la precisión de la explicación
10. ¿Cómo se quiere explicar o comunicar? define el método
11. ¿Qué tipo de escrito será la explicación? se elige el tipo de texto (Informe, resumen, síntesis, monografía, ensayo, comentario crítico)
12. ¿Dónde se explicará o comunicará? se define el formato (virtual, presencial hoja, papelote, documento Word, ppt, etc.)

13. ¿Para qué se quiere explicar? define la razón o el motivo del tema
14. ¿En qué servirá este escrito? se encuentra la motivación para la redacción.
15. ¿Cómo se sustenta el tema? se define las oraciones secundarias. (se inventa e investiga para sostener la idea principal)

Paso 3: ejemplo

1. ¿Qué se quiere explicar o comunicar? se define el tema
Respuesta: ¿Por qué es importante el quechua en la música rap?
- a. ¿Qué se dirá con la explicación? se define la idea principal
Respuesta: El quechua es un idioma versátil para el rap.
2. ¿A quién se quiere explicar o comunicar? identifica al lector o receptor
Respuesta: Al docente de aula
- a. ¿Qué conoce el lector? se define la precisión de la explicación.
Respuesta: que sabe hablar quechua y aprecia el rap
3. ¿Cómo se quiere explicar o comunicar? define el método
Respuesta: Con seriedad y objetividad =texto expositivo o explicativo
Con emoción y creatividad =ensayo o comentario crítico.
- a. ¿Qué tipo de escrito será la explicación? elige el tipo de texto (Informe académico, resumen, síntesis, monografía, ensayo, comentario crítico)
Respuesta: informe académico
4. ¿Dónde se explicará o comunicará? define el formato (virtual, presencial hoja, papelote, documento Word, ppt, etc.)
Respuesta: en presentación y lectura en clase
5. ¿Para qué se quiere explicar? define la razón o el motivo del tema
Respuesta: para dar valor e importancia al quechua en el rap.
- a. ¿Para qué servirá este escrito? se encuentra la motivación para la redacción.
Respuesta: para visibilizar el quechua
- b. ¿Cómo se sustenta el tema? define las oraciones secundarias. (se inventa e investiga para sostener la idea principal)
Respuesta: se pone ejemplos de cantantes y canciones en quechua; se menciona autores que apoyan el quechua en el rap; se explica el valor del quechua en el rap; se analiza las ventajas del quechua en el rap, etc.

Formato para la redacción del texto
(Niquén Miranda, 2020)

Redacte la versión final de su texto en este espacio

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

Título: _____

Tabla 54
Esquema de redacción

		Correcciones
Introducción		
Desarrollo		
Desarrollo		
Cierre		

ANEXO 4. Prueba de confiabilidad

Tabla 55

Valor de confiabilidad del instrumento

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,965	,968	36

Figura 18

Cuadro de fiabilidad de los datos

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	36	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	36	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

ANEXO 5. Muestras de las falencias de los alumnos

Figura 19

Captura de una muestra de las falencias del alumno

Texto 1.

Ejemplo de redacción a mano del alumno 202013270h (Vea el siguiente anexo para ver la diferencia)

LA EDUCACIÓN PARA COMBATIR **EI** FEMINICIDIO

ES MUY IMPORTANTE TENER EN CUENTA QUE LA EDUCACIÓN, **JUeGA** UN PAPEL MUY IMPORTANTE EN LA **FORMACION** DE CADA PERSONA, YA QUE **ATRAVES** DE ELLA SE LOGRA **OBTENER CONOCIMIENTOS QUE NOS** AYUDARAN **BASTANTE EN** IDENTIFICAR **ALGUNOS PROBLEMAS Y DARLE** UNA **SoluciON** ADECUADA.

EL TEMA DEL **FEMINICIO DEBERIA** DE ENSEÑARSE EN TODAS LAS **INSTITUCIONES DEL ESTADO YA** **QUE ESTO AYUDARÍA** BASTANTE **EN LA DE** CADA PERSONA

AYUDANDO **ASI**, FORTALECER LAS ACTITUDES DE CADA PERSONA, Y **MOLDEANDO SUS** **COMPORTAMIENTOS, PARA ELLO ES NECESARIO TOMAR** **ENFASIS** EN ESTE TEMA.

EL **FEMINICIDO**, OCURRE MAYORMENTE PORQUE LAS PERSONAS NO TIENEN CONCIENCIA O CONOCIMIENTO, **DE ESTE** TEMA, ESTO PUEDE **OCURRIR SOBRE TODO POR LOS PROBLEMAS QUE** **SUELEN** DARSE EN CASA, PARA ELLO **SERIA** BASTANTE **UTIL** CONCIENTIZAR A LAS PERSONAS.

Texto 2

The screenshot shows a text editor interface. At the top left, there is a dropdown menu labeled "Texto temporal". The main text area contains the same handwritten text as in the previous blocks, with some words underlined. A pop-up window titled "Error de ortografía" is displayed over the text, showing the word "FORMACION" and suggesting corrections: "FORMACIÓN", "FORRACIÓN", and "NORMACIÓN". Below the suggestions are options to "Agregar 'FORMACION' al diccionario personal" and "Ignorar en este texto". On the right side, there is a sidebar titled "Evaluación del texto" with a score of 61 and a "Modo perfeccionista" toggle. Below that, a section titled "Sugerencias 14" lists several suggestions: "EI - Error de ortografía", "JUeGA - Error de ortografía", "FORMACION - Error de ortografía", and "ATRAVES - Palabra incorrecta".

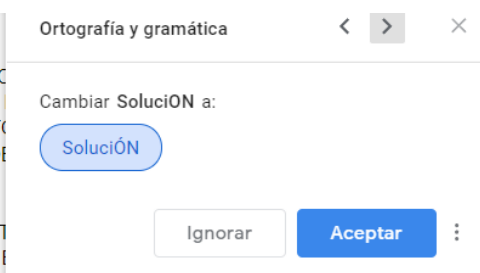
Texto 3

ES MUY IMPORTANTE TENER EN CUENTA QUE LA EDUCACIÓN JUEGA UN PAPEL MUY IMPORTANTE EN LA FORMACION DE CADA PERSONA, YA QUE ATRAVES DE ELLA SE LOGRA OBTENER CONOCIMIENTOS QUE NOS AYUDARAN BASTANTE EN IDENTIFICAR ALGUNOS PROBLEMAS Y DARLE UNA SoluciÓN ADECUADA.

EL TEMA DEL FEMINICIO DEBERIA DE ENSEÑARSE EN TODAS LAS INSTITUCIONES DEL ESTADO YA QUE ESTO AYUDARÍA BASTANTE EN LA DE CADA PERSONA

AYUDANDO ASI, FORTALECER LAS ACTITUDES DE CADA PERSONA, Y MOLDEANDO SUS COMPORTAMIENTOS, PARA ELLO ES NECESARIO TOMAR ENFASIS EN ESTE TEMA.

EI FEMINICIDO, OCURRE MAYORMENTE PORQUE LAS PERSONAS NO TIENEN CONCIENCIA O CONOCIMIENTO, DE ESTE TEMA, ESTO PUEDE OCURRIR SOBRE TODO POR LOS PROBLEMAS QUE SUELEN DARSE EN CASA, PARA ELLO SERIA BASTANTE UTIL CONCIENTIZAR A LAS PERSONAS.



Texto 4

ES MUY IMPORTANTE TENER EN CUENTA QUE LA EDUCACIÓN, JUEGA UN PAPEL MUY IMPORTANTE EN LA FORMACION DE CADA PERSONA, YA QUE ATRAVES DE ELLA SE LOGRA OBTENER CONOCIMIENTOS QUE NOS AYUDARAN BASTANTE EN IDENTIFICAR ALGUNOS PROBLEMAS Y DARLE UNA SoluciÓN ADECUADA.

EL TEMA DEL FEMINICIO DEBERIA DE ENSEÑARSE EN TODAS LAS INSTITUCIONES DEL ESTADO YA QUE ESTO AYUDARÍA BASTANTE EN LA DE CADA PERSONA

AYUDANDO ASI, FORTALECER LAS ACTITUDES DE CADA PERSONA, Y MOLDEANDO SUS COMPORTAMIENTOS, PARA ELLO ES NECESARIO TOMAR ENFASIS EN ESTE TEMA.

EI FEMINICIDO, OCURRE MAYORMENTE PORQUE LAS PERSONAS NO TIENEN CONCIENCIA O CONOCIMIENTO, DE ESTE TEMA, ESTO PUEDE OCURRIR SOBRE TODO POR LOS PROBLEMAS QUE SUELEN DARSE EN CASA, PARA ELLO SERIA BASTANTE UTIL CONCIENTIZAR A LAS PERSONAS.

Texto 5

<p>LA EDUCACIÓN PARA COMBATIR EL FEMINICIDIO</p> <p>ES MUY IMPORTANTE TENER EN CUENTA QUE LA EDUCACIÓN, JUEGA UN PAPEL MUY IMPORTANTE EN LA FORMACION DE CADA PERSONA, YA QUE ATRAVÉS DE ELLE SE LOGRA OBTENER CONOCIMIENTOS QUE NOS AYUDARAN BASTANTE EN IDENTIFICAR ALGUNOS PROBLEMAS Y DARLE UNA Solución ADECUADA.</p> <p>Este mismo párrafo tiene otros problemas:</p> <p>ES MUY IMPORTANTE TENER EN CUENTA QUE LA EDUCACIÓN, JUEGA UN PAPEL MUY IMPORTANTE EN LA FORMACION DE CADA PERSONA, YA QUE ATRAVÉS DE ELLE SE LOGRA OBTENER CONOCIMIENTOS QUE NOS AYUDARAN BASTANTE EN IDENTIFICAR ALGUNOS PROBLEMAS Y DARLE UNA Solución ADECUADA.</p> <p>EL TEMA DEL FEMINICIDIO DEBERIA DE ENSEÑARSE EN TODAS LAS INSTITUCIONES DEL ESTADO YA QUE ESTO AYUDARÍA BASTANTE EN LA DE CADA PERSONA</p> <p>Este mismo párrafo tiene otros problemas:</p> <p>EL TEMA DEL FEMINICIDIO DEBERIA DE ENSEÑARSE EN TODAS LAS INSTITUCIONES DEL ESTADO YA QUE ESTO AYUDARÍA BASTANTE EN LA DE CADA PERSONA</p> <p>AYUDANDO ASI, FORTALECER LAS ACTITUDES DE CADA PERSONA, Y MOLDEANDO SUS COMPORTAMIENTOS, PARA ELLO ES NECESARIO TOMAR ENFASIS EN ESTE TEMA.</p> <p>EL FEMINICIDIO, OCURRE MAYORMENTE PORQUE LAS PERSONAS NO TIENEN CONCIENCIA O CONOCIMIENTO, DE ESTE TEMA, ESTO PUEDE OCURRIR SOBRE TODO POR LOS PROBLEMAS QUE SUELEN DARSE EN CASA, PARA ELLO SERIA BASTANTE UTIL CONCIENTIZAR A LAS PERSONAS</p>	<p>Expresiones: anglicismo + info Si esto es un error del software, por favor avisar.</p> <p>Repetición de palabras + info Si esto es un error del software, por favor avisar.</p> <p>Distribución de párrafos: párrafo-frase + info Si esto es un error del software, por favor avisar.</p> <p>Puntuación: falta punto al final de la frase + info Si esto es un error del software, por favor avisar.</p> <p>Repetición de palabras + info Si esto es un error del software, por favor avisar.</p>
---	---

Texto 6

Ejemplo de prueba final o de salida (se puede apreciar las capturas de las falencias)

ALUMNO (202013270h) (ASISTÍ A 6 SESIONES)
REDACCIÓN DEL INFORME ACADÉMICO

TÍTULO: LOGROS DE LA SESIÓN DE INDUCCIÓN

Introducción

El presente informe académico se realiza a partir de las clases desarrolladas con el docente Julio Zúñiga Pastor. El objetivo es destacar los logros obtenidos a lo largo de las sesiones. Es importante porque nos permitirá verificar si estas sesiones fueron productivas para los estudiantes.

Desarrollo

Se aprendió la siguiente secuencia de ideas para tener una redacción de **calidad**: **Para** definir un tema de investigación se tiene que aplicar la técnica 5W. Este consiste en hacerse 5 preguntas que permiten definir el tema de investigación. Luego se construye el esquema del texto, lo que viene a ser la arquitectura de la redacción. El esquema sirve para organizar jerárquicamente la información. Posteriormente, se considera que la construcción de la oración debe ser simple, **claro**, **sencillo**, **económico** y legible. Después, se aplica la fórmula: oración = sujeto + verbo + complemento. Finalmente, se considera la lógica aristotélica que señala que el texto debe tener sentido, coherencia y

cohesión. La construcción del párrafo consta de dos premisas como mínimo y una conclusión.

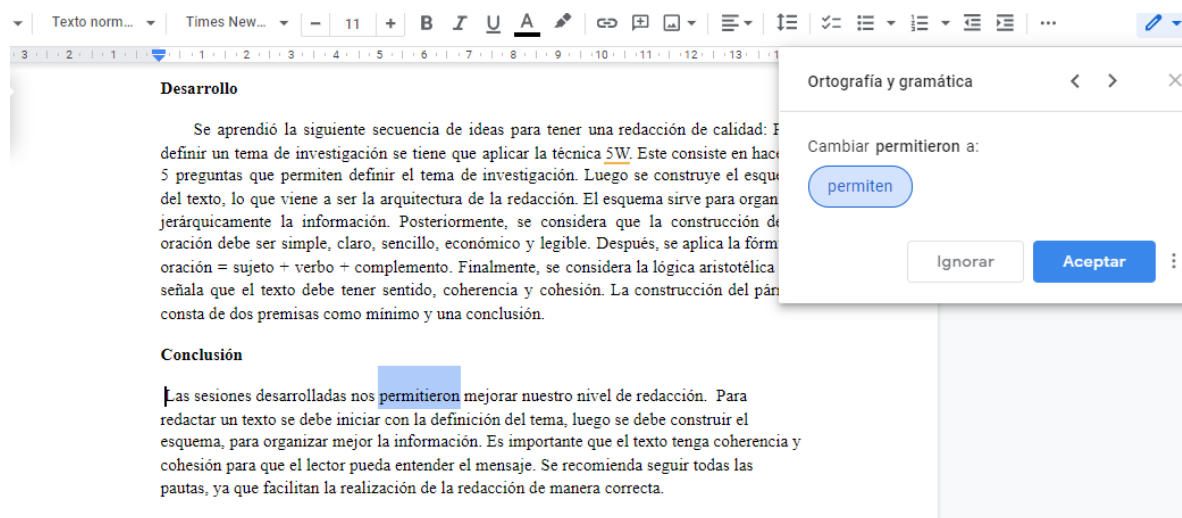
Conclusión

Las sesiones desarrolladas nos **permitieron** mejorar nuestro nivel de redacción. Para redactar un texto se debe iniciar con la definición del tema, luego se debe construir el esquema, para organizar mejor la información. Es importante que el texto tenga coherencia y cohesión para que el lector pueda entender el mensaje. Se recomienda seguir todas las pautas, ya que facilitan la realización de la redacción de manera correcta.

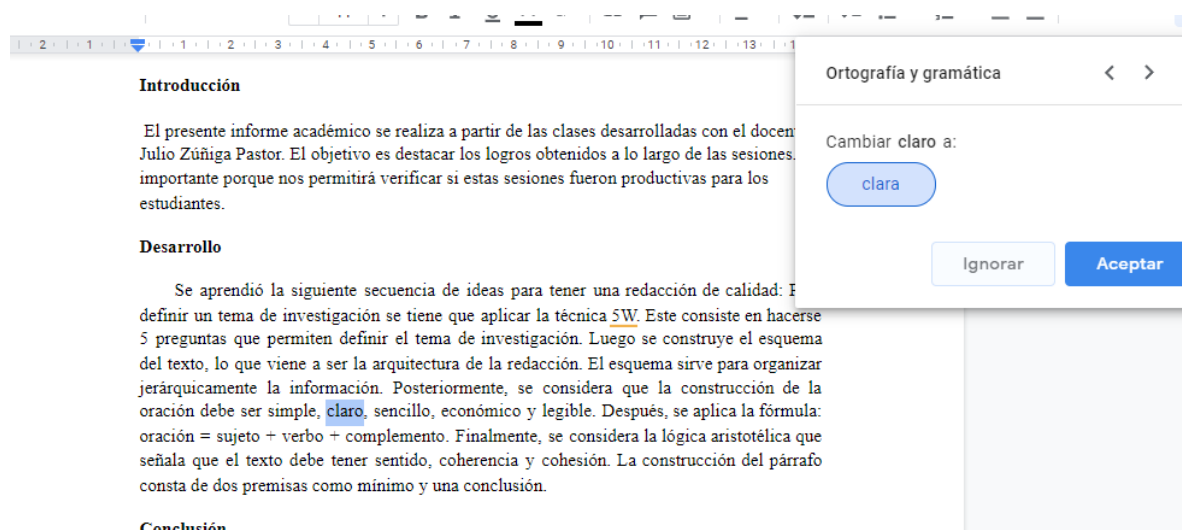
Texto 7

Figura 20

Captura de una muestra de las falencias del alumno en prueba de salida



Texto 8 donde se reconoce la concordancia de género



Texto 9 donde se evidencia la concordancia de género

The screenshot shows a Microsoft Word document with a grammar correction dialog box open. The document text is as follows:

Desarrollo

Se aprendió la siguiente secuencia de ideas para tener una redacción de calidad: Para definir un tema de investigación se tiene que aplicar la técnica 5W. Este consiste en hacer 5 preguntas que permiten definir el tema de investigación. Luego se construye el esquema del texto, lo que viene a ser la arquitectura de la redacción. El esquema sirve para organizar jerárquicamente la información. Posteriormente, se considera que la construcción de una oración debe ser simple, claro, sencillo, **económico** y legible. Después, se aplica la fórmula de la oración = sujeto + verbo + complemento. Finalmente, se considera la lógica aristotélica que señala que el texto debe tener sentido, coherencia y cohesión. La construcción del párrafo consta de dos premisas como mínimo y una conclusión.

Conclusión

Las sesiones desarrolladas nos permitieron mejorar nuestro nivel de redacción. Para redactar un texto se debe iniciar con la definición del tema. Luego se debe construir el

The grammar dialog box is titled "Ortografía y gramática" and shows the correction: "Cambiar económico a: económica". There are "Ignorar" and "Aceptar" buttons.

Texto 10 donde se aprecia las proformas y palabras redundantes

The screenshot shows a document analysis tool interface. On the left, a blue box contains the text of a student's report. On the right, a green box lists the detected errors.

ALUMNO 1: ROMARIO CARDENAS DIAZ (202013270h) (ASISTI A 5 SESIONES)

REDACCIÓN DEL INFORME ACADÉMICO

TÍTULO: LOGROS DE LA SESIÓN DE INDUCCIÓN

Introducción

El presente informe académico se realiza a partir de las clases desarrolladas con el docente Julio Zúñiga Pastor. El objetivo es destacar los logros obtenidos a lo largo de las sesiones. Es importante porque nos permitirá verificar si estas sesiones fueron productivas para los estudiantes.

Este mismo párrafo tiene otros problemas:

El presente informe académico se realiza a partir de las clases desarrolladas con el docente Julio Zúñiga Pastor. El objetivo es destacar los logros obtenidos a lo largo de las sesiones. Es importante porque nos permitirá verificar si estas sesiones fueron productivas para los estudiantes.

Uso de doble espaciado + info

Si esto es un error del software, por favor avisar.

Uso de proformas + info

En este fragmento se utilizan algunas unidades demasiado genéricas como "importante", que se pueden sustituir por otras más concretas semánticamente, como "considerable, conveniente, enorme, fundamental, notable, primordial, significativo, sustancial, trascendental, valioso, vital; etcétera" (concretar según el contexto).

Más información:
- VV. AA. (2005). Diccionario de sinónimos y antónimos. Madrid: Espasa-Calpe.

Si esto es un error del software, por favor avisar.

Repetición de palabras + info

Si esto es un error del software, por favor avisar.

Texto 11 donde se visualiza la contabilidad de las falencias

Resultado

Tipo y cantidad de errores corregidos:

Tipográficos (1) Espaciado (1) Ortográficos (1)

The screenshot shows the corrected text from the previous block. The word "Julio" is highlighted in orange, indicating a correction. The text is as follows:

El presente informe académico se realiza a partir de las clases desarrolladas con el docente **Julio** Zúñiga Pastor. El objetivo es destacar los logros obtenidos a lo largo de las sesiones. Es importante porque nos permitirá verificar si estas sesiones fueron productivas para los estudiantes.

Desarrollo

Se aprendió la siguiente secuencia de ideas para tener una redacción de calidad: Para definir un tema de

Texto 12 donde se aprecia error de puntuación

Este mismo párrafo tiene otros problemas:

Se aprendió la siguiente secuencia de ideas para tener una redacción de calidad: Para definir un tema de investigación se tiene que aplicar la técnica 5W. Este consiste en hacerse 5 preguntas que permiten definir el tema de investigación. Luego se construye el esquema del texto, lo que viene a ser la arquitectura de la redacción. El esquema sirve para organizar jerárquicamente la información. Posteriormente, se considera que la construcción de la oración debe ser simple, claro, sencillo, económico y legible. Después, se aplica la fórmula: oración = sujeto + verbo + complemento. Finalmente, se considera la lógica aristotélica que señala que el texto debe tener sentido, coherencia y cohesión. La construcción del párrafo consta de dos premisas como mínimo y una conclusión.

Puntuación: Conector seguido de dos puntos + info

Es probable que hayas antepuesto dos puntos a un conector. Esto es incorrecto, puesto que la unidad que este signo de puntuación anuncia siempre puede ser interpretada como causa, consecuencia, resumen, conclusión, explicación, ejemplificación, etcétera, sin que sea necesaria la utilización de ningún conector.

Más información:

- Figueras Solanilla, C. (2001). La puntuación, Capítulo II. Madrid: Ediciones Octaedro, pp. 115.

Si esto es un error del software, por favor avisar.

Texto 13 donde se aprecia la contabilidad de las redundancias

Este mismo párrafo tiene otros problemas:

Se aprendió la siguiente secuencia de ideas para tener una redacción de calidad: Para definir un tema de investigación se tiene que aplicar la técnica 5W. Este consiste en hacerse 5 preguntas que permiten definir el tema de investigación. Luego se construye el esquema del texto, lo que viene a ser la arquitectura de la redacción. El esquema sirve para organizar jerárquicamente la información. Posteriormente, se considera que la construcción de la oración debe ser simple, claro, sencillo, económico y legible. Después, se aplica la fórmula: oración = sujeto + verbo + complemento. Finalmente, se considera la lógica aristotélica que señala que el texto debe tener sentido, coherencia y cohesión. La construcción del párrafo consta de dos premisas como mínimo y una conclusión.

Conclusión

Las sesiones desarrolladas nos permitieron mejorar nuestro nivel de redacción. Para redactar un texto se debe iniciar con la definición del tema, luego se debe construir el esquema, para organizar mejor la información. Es importante que el texto tenga coherencia y cohesión para que el lector pueda entender el mensaje. Se recomienda seguir todas las pautas, ya que facilitan la realización de la redacción de manera correcta.

Este mismo párrafo tiene otros problemas:

Las sesiones desarrolladas nos permitieron mejorar nuestro nivel de redacción. Para redactar un texto se debe iniciar con la definición del tema, luego se debe construir el esquema, para organizar mejor la información. Es importante que el texto tenga coherencia y cohesión para que el lector pueda entender el mensaje. Se recomienda seguir todas las pautas, ya que facilitan la realización de la redacción de manera correcta.

Este mismo párrafo tiene otros problemas:

Las sesiones desarrolladas nos permitieron mejorar nuestro nivel de redacción. Para redactar un texto se debe iniciar con la definición del tema, luego se debe construir el esquema, para organizar mejor la información. Es importante que el texto tenga coherencia y cohesión para que el lector pueda entender el mensaje. Se recomienda seguir todas las pautas, ya que facilitan la realización de la redacción de manera correcta.

Repetición de palabras + info

Si esto es un error del software, por favor avisar.

Uso de proformas + info

Si esto es un error del software, por favor avisar.

Repetición de palabras + info

Si esto es un error del software, por favor avisar.

Uso de doble espaciado + info

Si esto es un error del software, por favor avisar.