

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA  
MONTEERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA FORTALECER  
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN**

NAVARRO NAVARRO, Angela Fernanda

TOLENTINO YPANAQUE, Maria Valeria

TUCTO CORTEZ, Roxana Milagros

ASESOR(A):

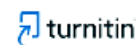
LCDA. FERNÁNDEZ SALVATIERRA, Liz Katherin

Lima, 2025



## DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Liz Katherin Fernández Salvatierra, en mi calidad de asesora de tesis, del Programa de Estudios de Educación Secundaria Especialidad Comunicación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: El aprendizaje basado en proyectos para fortalecer la producción de textos escritos en educación secundaria, de autor (es): Angela Fernanda Navarro Navarro, Maria Valeria Tolentino Ypanaque y Roxana Milagros Tucto Cortez, tiene un **índice de similitud de 6%**, verificado mediante el software Turnitin:



Página 2 de 94 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega trn:oid::3117-501931058

### 6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

#### Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 12 palabras)

#### Fuentes principales

- 4% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

#### Marcas de integridad

##### N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Por tanto, en mi condición de asesor (a), firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

Liz Katherin Fernández Salvatierra

DNI: 47285097

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1960-415X>

Lima 04 de noviembre de 2025

## ÍNDICE

RESUMEN .....	7
ABSTRACT .....	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL .....	13
2.1 Antecedentes de Estudio .....	13
2.2 Aprendizaje Basado en Proyectos .....	19
2.3 Producción de Textos .....	24
2.4 Programa de intervención .....	32
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	35
3.1 Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico .....	35
3.2 Objetivos de Investigación .....	37
3.3 Hipótesis de Investigación .....	38
3.4 Operacionalización de Variables de Investigación .....	38
3.5 Población, Muestra y Muestreo .....	39
3.6 Técnicas e Instrumentos .....	42
3.7 Análisis y Procesamiento de la Información .....	45
3.8 Consideraciones Éticas .....	46
3.9 Limitaciones .....	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	50
4.1 Resultados .....	50
4.2 Discusión .....	65
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES .....	69
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES .....	71
REFERENCIAS .....	72
ANEXOS .....	77
Anexo 1: Matriz Metodológica .....	77
Anexo 2: Instrumento y Matriz de Instrumento (Rúbrica) .....	81
Anexo 3: Formatos de Consentimiento y Asentimiento Informados .....	83
Anexo 4: Permiso Institucional .....	84
Anexo 5: Programa de Intervención .....	85
Anexo 6: Cronograma de Tareas .....	87

Anexo 7: Recursos y Presupuesto.....	88
Anexo 8: Evidencias Fotográficas de la Implementación.....	89
Anexo 9: Matriz del Juicio de Expertos de Validación y Confiabilidad del Instrumento.....	89

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> .....	26
<b>Tabla 2</b> .....	27
<b>Tabla 3</b> .....	39
<b>Tabla 4</b> .....	40
<b>Tabla 5</b> .....	41
<b>Tabla 6</b> .....	42
<b>Tabla 7</b> .....	50
<b>Tabla 8</b> .....	50
<b>Tabla 9</b> .....	51
<b>Tabla 10</b> .....	52
<b>Tabla 11</b> .....	53
<b>Tabla 12</b> .....	53
<b>Tabla 13</b> .....	54
<b>Tabla 14</b> .....	55
<b>Tabla 15</b> .....	56
<b>Tabla 16</b> .....	56
<b>Tabla 17</b> .....	57
<b>Tabla 18</b> .....	58
<b>Tabla 19</b> .....	58
<b>Tabla 20</b> .....	59
<b>Tabla 21</b> .....	60
<b>Tabla 22</b> .....	60
<b>Tabla 23</b> .....	61
<b>Tabla 24</b> .....	62
<b>Tabla 25</b> .....	62
<b>Tabla 26</b> .....	63
<b>Tabla 27</b> .....	64
<b>Tabla 28</b> .....	64

## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, agradecemos a Dios, por guiarnos con sabiduría, fortalecernos en los momentos difíciles y permitirnos culminar con éxito esta etapa tan significativa.

En nombre del equipo de investigación, expresamos nuestro más sincero agradecimiento a nuestra querida casa de estudios, por brindarnos la formación académica, los valores y las herramientas necesarias para desarrollarnos como profesionales comprometidas con la educación.

Agradecemos profundamente a todos los docentes que nos acompañaron a lo largo de este camino, por compartir sus conocimientos, orientarnos con paciencia y motivarnos a seguir adelante, incluso en los momentos más desafiantes.

De manera especial, extendemos nuestro agradecimiento a nuestra asesora de tesis, Liz Fernández Salvatierra, por su valiosa guía, dedicación y constante apoyo durante el desarrollo de este trabajo. Su compromiso y exigencia académica fueron fundamentales para alcanzar este logro.

También agradecemos a los estudiantes participantes, por su entusiasmo, colaboración y disposición durante la aplicación de nuestra propuesta. Su participación fue clave para el desarrollo y sentido de esta investigación.

Finalmente, a todas las personas que, de una u otra manera, nos ofrecieron palabras de aliento, ayuda desinteresada o simplemente creyendo en nosotras: gracias por ser parte de este proceso. Este trabajo es el reflejo de un esfuerzo colectivo, de aprendizajes compartidos y del profundo deseo de aportar a una educación con propósito.

## DEDICATORIA

**Angela Navarro:** Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios y a mi Virgen de Guadalupe, por iluminar mi camino y sostenerme en los momentos más difíciles. A mi madre, porque todo lo que soy y he logrado es gracias a ella; este logro es por y para ella, con todo mi corazón. A mi padre, que desde el cielo me cuida y guía, y cuya presencia sentí en cada paso que di. A mi esposo Cristhian, por caminar a mi lado con paciencia, amor y apoyo incondicional. A mi abuelita, que siempre me motivó con sus palabras llenas de fe y soñó con verme graduada. A mi hermano y mis sobrinos, porque forman parte de la razón por la que nunca dejé de luchar.

Y, por último, pero con todo mi amor, a mi hijo Apolo, mi fuerza, mi inspiración, mi todo. Él es la luz que me impulsa a seguir adelante, la razón más grande por la que no me rendí. Esta meta también es suya.

**Valeria Tolentino:** A Dios, porque en cada paso me sostuvo con fe y fortaleza, y porque incluso en el silencio me mostró que seguir valía la pena. A quienes, con palabras, gestos o compañía sincera, me acompañaron en los momentos más exigentes; su apoyo fue luz cuando más lo necesité. A las personas que creyeron en mí, gracias por estar presentes, incluso cuando yo dudaba. Y, sobre todo, me dedico este logro a mí misma, por no rendirme, por sostenerme en los días difíciles y por seguir adelante con esperanza y determinación. Porque esta meta alcanzada es reflejo de un esfuerzo constante, genuino y profundamente valioso.

**Roxana Tucto:** Dedico este trabajo, con todo mi corazón, a mis padres, Roberto y Roxana, por ser mi mayor fortaleza, por su amor incondicional, su apoyo constante y por enseñarme que con esfuerzo y perseverancia todo es posible. A mi papito Hermitaño, que desde el cielo me acompaña en silencio; su recuerdo vive en mí y me impulsa a seguir adelante. A mi querida Dolly, mi compañera fiel, quien en aquellas noches largas de estudio fue mi consuelo y alegría, y que, aunque ya no esté conmigo, se ha convertido en la luz que me guía al final del túnel. Y a mis compañeras de tesis, Angela y Valeria, por ser más que colegas, por ser amigas valientes que nunca se rindieron; juntas hemos remado en esta travesía con esfuerzo, esperanza y complicidad, haciendo de este trabajo no solo un logro académico, sino también una historia compartida de lucha y amistad.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos en estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, UGEL 01. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, aplicando un pretest y un posttest a dos grupos: control y experimental. La investigación se enmarcó en la línea de innovación y didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, abordando las dimensiones de la superestructura, macroestructura y microestructura del texto. Los resultados evidenciaron que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos generó mejoras significativas en el grupo experimental, especialmente en la organización, coherencia y claridad de los textos escritos. Este impacto se reflejó en una producción más reflexiva, planificada y contextualizada, en comparación con el grupo control. Asimismo, se constató una mayor participación activa de los estudiantes y un progreso en sus capacidades comunicativas. A partir de ello, se concluye que el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una estrategia metodológica pertinente y eficaz para fortalecer la producción escrita en el nivel secundario, al promover aprendizajes significativos, fomentar la autonomía y vincular el proceso de escritura con situaciones reales del contexto estudiantil.

*Palabras clave:* Aprendizaje Basado en Proyectos, producción de textos escritos, superestructura, macroestructura, microestructura, educación secundaria

## ABSTRACT

This study aimed to determine the influence of Project-Based Learning on the production of written texts in fifth-grade secondary students at I. E. Javier Heraud, UGEL 01. It followed a quantitative approach using a quasi-experimental design, with a pretest and posttest applied to two groups: control and experimental. The research was framed within the field of innovation and didactics in teaching and learning processes, addressing the dimensions of superstructure, macrostructure, and microstructure in writing. The results showed that the implementation of Project-Based Learning led to significant improvements in the experimental group, particularly in the organization, coherence, and clarity of written texts. This impact was reflected in more reflective, structured, and contextualized writing compared to the control group. Additionally, students demonstrated greater active participation and progress in their communicative skills. It is concluded that Project-Based Learning is a relevant and effective methodological strategy for strengthening written production at the secondary level, as it promotes meaningful learning, fosters student autonomy, and connects the writing process with real-life situations in their academic and social context.

*Keywords:* Project-Based Learning, written text production, superstructure, macrostructure, microstructure, secondary education.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En el ámbito educativo, la producción de textos escritos forma parte de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, una competencia fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes porque les permite articular sus pensamientos, fortalecer su pensamiento crítico y prepararse para los desafíos comunicativos de su entorno académico y social. A partir de ello, diversas investigaciones coinciden en que mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes contribuye significativamente en su formación como ciudadanos capaces de expresar sus ideas y comunicarse con sus semejantes. En este sentido, el presente estudio se enfoca en la producción de textos escritos en estudiantes de secundaria para mejorar la planificación, organización y construcción de ideas de forma coherente y cohesionada. De esta manera, resulta pertinente abordar estrategias metodológicas innovadoras que promuevan los aprendizajes significativos en el fortalecimiento de dicha competencia.

Este estudio se enmarca en la línea de investigación en innovación y didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje propuesta por la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Dicha línea se enfoca en la transformación y enriquecimiento de las prácticas pedagógicas mediante metodologías activas, por ello, el Aprendizaje Basado en Proyectos resulta pertinente para responder a los desafíos actuales de la educación. Asimismo, el presente estudio se centra en establecer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos en estudiantes de secundaria, buscando mejoras significativas en las capacidades y desempeños relacionados a esta competencia a través de experiencias educativas con mayor participación del estudiante en contextos reales.

A nivel internacional, según el Reporte nacional de resultados de escritura de la UNESCO (2022), los estudiantes de tercer grado de Educación General Básica en Perú demostraron habilidades para escribir diferentes tipos de textos, como cartas narrativas sobre viajes y textos de presentación de bailes. Sin embargo, se observa que un porcentaje considerable, el 48% en el caso de la carta narrativa y el 39% en el caso del texto de presentación del baile, no lograron adecuarse al género solicitado en cuanto al dominio discursivo. Además, según las convenciones de legibilidad, el 80% de los estudiantes que escribieron la carta narrativa y el 66% de los que redactaron el texto de presentación del baile no lograron asociar correctamente los

sonidos con las letras en su escritura. Ante ello, evidenciamos una gran dificultad en cuanto a la competencia escrita, ya que el alumnado no es capaz de producir textos considerando la legibilidad y claridad al redactar el contenido.

A nivel nacional, se evidencia que este panorama no resulta ajeno. Según la Evaluación Censal de Estudiantes dada por el Ministerio de Educación (2018), el rendimiento en Escritura ha mostrado una mejora desde la primera evaluación, lo cual se evidencia en el aumento del porcentaje de estudiantes que han alcanzado el nivel Satisfactorio. En el nivel Inicio, comparando las pruebas dadas en 2015 y la más reciente en 2018, aumentó un 3,3%, por lo que se observa que no hubo disminución de estudiantes en este nivel, sino que aumentó del 20,5% al 23,8%. Esto refleja la importancia de continuar con el desarrollo óptimo de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” para que los estudiantes estén en camino a lograr los aprendizajes esperados.

A nivel local, según la evaluación diagnóstica del área de Comunicación aplicada a la institución donde se ha realizado esta investigación el 18 de abril del 2024, se evidencia que los estudiantes de quinto grado de secundaria de la sección E demuestran la dificultad de escribir ya que se registra a un 19% de los 31 estudiantes en un nivel “inadecuado” y a un 19% en un nivel “parcial”. Esta problemática evidencia que existe una deficiencia en la producción de textos escritos en los estudiantes de secundaria.

Con relación a ello, la presente investigación se sustenta en los aportes de John Dewey (como se citó en UNICEF, 2020), quien propone que el aprendizaje significativo se logra al situar al estudiante frente a problemas reales de su entorno que puede resolver. En ese sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos se presenta como una metodología que permite que los estudiantes vinculen sus necesidades e intereses personales con su contexto a fin de construir conocimiento de manera activa, basándose en sus experiencias para fomentar el pensamiento crítico, autonomía y compromiso con su proceso de aprendizaje.

Asimismo, Kilpatrick (como se citó en Pérez de Albéniz et al., 2021) complementa esta perspectiva al señalar que el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas a través del trabajo colaborativo, pues a través de las interacciones sociales se refuerza la disposición del estudiante para trabajar activamente en la construcción de saberes, lo que también lo motiva y genera interés en su aprendizaje.

Por otro lado, en enfoque en la producción de textos se sustenta en el planteamiento Van Dijk (1992), quien afirma que la producción de textos implica el dominio de estructuras globales llamadas superestructuras, las cuales organizan el contenido del texto en relación a su significado y finalidad. Dichas superestructuras están conformadas por macroestructuras, las cuales son fundamentales para planificar la información en su escritura. De esta forma, potenciar la producción de textos en las aulas implicará una mayor profundidad en la escritura para construir ideas de forma coherente y cohesionada y adaptadas al tipo textual

En relación a la metodología empleada, este estudio se basa en el diseño cuasiexperimental para establecer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos. Este tipo de diseño permite obtener datos cuantitativos entre un pretest y un postest, lo cual facilita la aplicación de dicha metodología en otros contextos educativos. Además, el uso del artículo de opinión como producto final del proyecto educativo permite contextualizar el aprendizaje, evaluar las capacidades de escritura y vincular el aprendizaje directamente con su contexto social y educativo.

En ese sentido, esta investigación resulta pertinente para docentes del área de Comunicación, ya que les permitirá contar con una propuesta didáctica innovadora y aplicable que fomente el desarrollo de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” a través del Aprendizaje Basado en Proyectos. Asimismo, esta propuesta contribuye a fortalecer las acciones pedagógicas institucionales orientadas a la mejora de los aprendizajes, alineándose con las políticas educativas actuales que promueven el uso de metodologías activas centradas en el estudiante.

A partir de las problemáticas descritas, el presente estudio se llevó a cabo en una institución pública del nivel secundaria en el distrito de San Juan de Miraflores en Lima Metropolitana, y se centra en estudiantes de quinto grado de secundaria, quienes participaron activamente en el área de Comunicación a través de la producción de textos a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos. En dicho contexto, a partir de los datos recopilados mediante la observación, las evaluaciones diagnósticas y las conversaciones sostenidas con los docentes, los estudiantes demostraron dificultades para planificar y organizar sus ideas en función del tipo de texto solicitado, existe un bajo nivel de claridad y coherencia en la redacción de sus textos; y hay una escasa capacidad para adecuar sus producciones a situaciones

comunicativas reales. De esta forma, se evidencia una necesidad de contar con estrategias que fomenten la mejora de la competencia escrita.

Por lo mencionado, tras revisar los estudios relacionados con el Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar la producción de textos surgen las siguientes preguntas:

### **Pregunta general**

¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de los textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?

### **Preguntas específicas**

- ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la superestructura de los textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?
- ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la macroestructura de los textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?
- ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la microestructura de los textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL**

### **2.1 Antecedentes de Estudio**

Para el presente proyecto, se consideraron antecedentes de tesis con objetivos similares a los nuestros a fin de evidenciar la calidad de investigación que se tiene sobre el área tanto a nivel internacional como nacional.

#### **2.1.1 Antecedentes Internacionales**

Como parte de las antecedentes internacionales, se tomó en cuenta la investigación de Nurul Fadhillah, Sudjarwo, Dwiwana Habsari (2023), cuya tesis se tituló “Students’ Perception of Project Based Learning in Writing Class” traducido como “Percepción de los estudiantes sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos en la clase de escritura”, cuyo enfoque es cuantitativo y de diseño descriptivo. En su investigación desarrollada en Indonesia en 2023, buscan conocer las percepciones positivas de los estudiantes sobre el uso de proyectos basados en aprendizaje en la clase de escritura y los sujetos de esta investigación fueron 60 estudiantes de secundaria superior en SMA Qur'an Darul Fattah. Se utilizó la prueba del cuestionario, donde se muestra que la mayoría de los estudiantes obtienen muchos beneficios de los proyectos completados en las clases de escritura. Se concluyó que las percepciones de los estudiantes sobre el uso del aprendizaje basado en proyectos eran positivas. La mayoría de los estudiantes también están de acuerdo en que el material utilizado en el aprendizaje basado en proyectos es claro, interesante y fácil de entender. Además, el uso de esta metodología en actividades de aprendizaje puede aumentar su motivación y sus habilidades de escritura. Los estudiantes tienen una percepción positiva de la capacidad del profesor para guiarles y facilitarles el aprendizaje. Ellos coinciden en que el profesor ayuda a los estudiantes que tienen dificultades para trabajar en proyectos, entrega un cronograma claro sobre el tiempo de consulta, presenta proyectos y ofrece comentarios precisos relacionados con sus resultados. Esta investigación aporta a la presente tesis al evidenciar que el Aprendizaje Basado en Proyectos es valorado positivamente por los estudiantes en el contexto de la escritura, ya que mejora su motivación, comprensión y habilidades escritas. Este antecedente resulta relevante al confirmar que el ABP no solo tiene efectos en el producto final del texto, sino también en el proceso de aprendizaje, al generar mayor implicación y acompañamientos por parte del docente. Sin embargo, este estudio se centra únicamente en las percepciones estudiantiles, sin evaluar de

forma directa los resultados textuales en aspectos estructurales o normativos. Además, utiliza un enfoque descriptivo con cuestionarios como instrumento principal, mientras que la tesis actual emplea la rúbrica para medir de forma objetiva la influencia del ABP en la superestructura textual, macroestructura y la microestructura.

En el mismo sentido, se encontró a Nuraisyah Egilia (2023), tesis titulada “The effect of project-based learning on writing skill for the seventh grades student” traducido como “El efecto del aprendizaje basado en proyectos en la habilidad de escribir para el estudiante de séptimo grado” cuyo enfoque es cuantitativo y de diseño cuasiexperimental, quienes, en su investigación desarrollada en Indonesia en el año 2023, buscaron demostrar el efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en la habilidad de escritura de textos descriptivos de los estudiantes de séptimo grado de SMPN 3 Maospati. Para ello, se tomó en cuenta a una población de 30 estudiantes, la cual, la muestra estuvo compuesta por 14 estudiantes varones y 16 mujeres. Se utilizó la prueba de redacción de textos descriptivos para recolectar información sobre la habilidad de escritura de los estudiantes antes y después de los tratamientos sobre enseñanza. Se aplicó un cuestionario, un pretest y un posttest a fin demostrar el efecto del aprendizaje basado en proyectos en la habilidad de escritura de textos descriptivos. Finalmente, se concluyó que existe una diferencia significativa en la habilidad de escritura de los estudiantes de séptimo grado de SMPN 3 Maospati en el año académico 2022/2023 utilizando PJBL y la enseñanza convencional. Este estudio tiene limitaciones en el tratamiento temporal y las fuentes de materiales. Asimismo, se encuentra restringido sólo para temas pequeños. Entonces, dado que el estudio es un diseño de series de tiempo, es aconsejable que los investigadores adicionales den seguimiento al estudio realizando investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje con diferentes marcos, diseños y paradigmas. Este estudio aporta a la presente investigación al demostrar que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de secundaria. Esta coincidencia, refuerza la validez del ABP como estrategia pedagógica eficaz en la mejora de la producción escrita. No obstante, se diferencia porque se centró únicamente en textos descriptivos, mientras que la presente investigación aborda la producción de textos en un sentido más amplio (superestructura, macroestructura y microestructura), con una población de quinto grado de secundaria, en un contexto local distinto (Perú).

Asimismo, se consideró el trabajo de investigación de Tania Medina Sánchez (2022), titulada “Aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar las habilidades de redacción en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa José Hilario López”. Este estudio, de enfoque cualitativo y sustentado en la metodología investigación acción, fue realizado como parte de la especialización en Pedagogía de la Lúdica. Su propósito principal fue identificar las dificultades de redacción de los estudiantes, explorar el potencial del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para mejorar sus habilidades y diseñar una intervención pedagógica con actividades didácticas contextualizadas. La propuesta se materializó en cinco talleres de periodismo basados en el modelo ABP, enfocados específicamente en el fortalecimiento de la producción escrita. Al finalizar el proyecto, se concluyó que la experiencia fue satisfactoria y que el uso del ABP tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias de redacción de los estudiantes. Esta investigación aporta a la presente tesis al demostrar que el ABP, al ser implementado mediante estrategias lúdicas y contextualizadas, permite mejorar no solo la calidad del texto final, sino también el proceso de construcción del mismo, fomentando una mayor participación y motivación del estudiante. No obstante, esta propuesta no se enfoca en el análisis estructurado y detallado de la producción escrita, sino que prioriza la mejora general en las habilidades de redacción a partir de la aplicación práctica de los talleres.

De igual manera, se consideró la investigación de Anita Anggreani (2022) quien, en su tesis titulada *The Effect of Project-Based Learning (PBL) on Lessons Written in The Second Grade of SMPN 1 Parepare* traducida como “El efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza de la escritura al segundo grado de SMPN 1 Parepare”, cuyo enfoque es cuantitativo y de diseño preexperimental, buscó analizar y describir el aprendizaje de la escritura en inglés de los estudiantes de segundo grado a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Para ello se tomó en cuenta a una población de 32 estudiantes de la clase VIII.2 de segundo grado de la SMPN 1 Parepare del 2021/2022. Se aplicó un cuestionario, entrevista, lista de observación, pretest y posttest para recoger información y evaluar el progreso de los estudiantes. Se obtuvo como resultado que el aprendizaje basado en proyectos influyó en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes. Las estadísticas mostraron que la puntuación media del ciclo 1 fue de 76,5 y la puntuación media del ciclo 2 fue de 86,3. Esto significa que el

rendimiento de escritura de los estudiantes ha mejorado significativamente y se determinó que fue eficaz para los estudiantes de segundo grado de SMPN 1 Parepare. La investigación contribuye a la presente tesis al demostrar que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el desarrollo de habilidades de escritura y resulta relevante porque utiliza instrumentos variados para evaluar el progreso del alumnado, lo que respalda la eficacia del ABP como estrategia activa. Sin embargo, se diferencia de la presente investigación tanto en el nivel educativo como en el enfoque textual, ya que se centra en la enseñanza del inglés, mientras que esta tesis se enfoca en la producción de textos escritos en lengua materna. Asimismo, este antecedente no aborda componentes específicos como la superestructura textual, macroestructura y la microestructura, los cuales son ejes centrales en esta investigación.

### **2.1.2 Antecedentes Nacionales**

En la investigación de Kely Zambrano (2024), en su tesis “Aplicación de las macrorreglas de Teun Van Dijk para mejorar la producción de textos argumentativos en los estudiantes de cuarto año de la Institución Educativa Privada Delta, Cajamarca, 2022”, cuyo enfoque es cuantitativo con diseño preexperimental con pre y postest, aplicado a un solo grupo. Esta investigación tuvo como propósito evaluar si la aplicación de las macrorreglas propuestas por Teun Van Dijk influía positivamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto año de secundaria. La población estuvo compuesta por 160 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria, seleccionándose una muestra no probabilística de 24 alumnos de cuarto año de secundaria. Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación, utilizando como instrumentos una guía de observación y sesiones de aprendizaje. Los resultados mostraron una diferencia significativa, lo cual evidenció que la aplicación de las macrorreglas de Van Dijk tuvo un impacto favorable en la mejora de la producción de textos argumentativos en los estudiantes. La tesis de Zambrano (2024) aporta significativamente a la presente investigación al demostrar que la aplicación de las macrorreglas de Teun Van Dijk influye positivamente en la producción de textos argumentativos en estudiantes de secundaria. Ambas investigaciones comparten el enfoque cuantitativo y el interés por mejorar la escritura mediante fundamentos teóricos comunes, ya que la presente tesis también se sustenta en Van Dijk para abordar dimensiones como la superestructura textual, la macroestructura y la microestructura. No obstante, se diferencian en la metodología aplicada, ya que

mientras Zambrano utiliza exclusivamente las macrorreglas como estrategia, esta investigación adopta el ABP como metodología integral. Asimismo, aunque ambos estudios trabajan con el texto argumentativo, esta tesis se centra en la redacción de un artículo de opinión, lo que permite un enfoque más contextualizado, funcional y cercano a situaciones reales de producción escrita, fortaleciendo tanto la estructura como la intencionalidad del discurso.

Del mismo modo, se encontró la investigación de Percy Quispe (2023), en su tesis “Aplicación de formatos periodísticos escritos para optimizar la producción de textos argumentativos en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Juan XXIII Circa, Paucarpata Arequipa 2019”, cuyo enfoque es cuantitativo y de diseño cuasiexperimental, quien buscó determinar la eficacia de los formatos periodísticos escritos en la producción de textos argumentativos en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Juan XXIII. Para ello se tomó una muestra de 47 estudiantes de dicho grado, divididos en dos grupos: el experimental que lo conformó la sección “B” y el control que fue la sección “A”. Se aplicó una ficha de observación, el diario de campo, el pretest y el postest. Se llegó a la conclusión de que el nivel de producción de textos argumentativos aumentaba considerablemente con el uso de formas periodísticas pues los resultados de las pruebas demuestran un aumento considerable de los logros previstos y en proceso, así como también en nivel logrado en cuanto a los niveles de producción de textos en sus distintas fases. Este estudio contribuye a la presente tesis al mostrar que el uso de estrategias específicas, como los formatos periodísticos, mejora la producción de textos argumentativos en estudiante de secundaria. Ambas investigaciones coinciden en el tipo de texto trabajado, que es argumentativo. No obstante, se diferencia en la estrategia metodológica aplicada en estudiantes de cuarto grado de secundaria, mientras que esta investigación trabaja con estudiantes de quinto grado y evalúa de forma integral la superestructura, la macroestructura y la microestructura. Además, esta investigación emplea el ABP como estrategia pedagógica, lo que permite no solo mejorar la calidad de los textos, sino también fomentar el trabajo colaborativo, la autonomía y la aplicación contextual del conocimiento a través de la producción de un artículo de opinión. En ese sentido, esta tesis busca superar el enfoque técnico del antecedente al integrar teoría, práctica y reflexión en un proceso de escritura más integral y significativo.

Por otro lado, en la investigación de Lira Minaya, Palacios Eusebio, Segama Escobar y Tapullima Barja (2021), titulada “Modelo Pedagógico de Flower y Hayes para mejorar la producción de textos argumentativos en secundaria”, desarrollada en Lima, Perú. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y se enmarcó en un diseño de investigación-acción. Su propósito fue mejorar la producción de textos argumentativos en estudiantes de 3.º grado de secundaria de la I. E. N.º 6053 Sagrado Corazón de Chalet, mediante la aplicación del modelo pedagógico de Flower y Hayes, el cual se compone de tres fases: planificación, textualización y revisión. La muestra estuvo conformada por 28 estudiantes, y se emplearon técnicas como diarios de campo, entrevistas y rúbricas de evaluación. La investigación concluyó que el uso de este modelo permitió mejoras significativas en las habilidades argumentativas de los estudiantes, al promover una escritura más coherente, estructurada y crítica. La investigación de Lira Minaya et al. (2021) resulta valiosa para la presente tesis al demostrar que una metodología estructurada puede mejorar significativamente la producción de textos argumentativos en secundaria. Aunque utiliza un enfoque cualitativo y un modelo distinto al ABP, ambas investigaciones coinciden en el objetivo de fortalecer la escritura a través de una estrategia pedagógica activa. Sin embargo, se diferencia en dichas estrategias usadas para mejorar este tipo de texto, así como en el enfoque metodológico. Este antecedente deja un vacío respecto a la evaluación cuantitativa del impacto metodológico en aspectos como la superestructura textual, la macroestructura y la microestructura, dimensiones que se abordan de forma específica en la presente investigación.

Finalmente, se tomó en cuenta la investigación de Larry Rivera (2019), quien, en su tesis de maestría llamada “Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1.º de secundaria de una Institución Educativa Privada”, cuyo enfoque es cuantitativo y de diseño preexperimental, llevada a cabo en una institución educativa privada de Lima, determinó la influencia del método Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la producción de textos expositivos de los estudiantes de 1ro de secundaria. La población estuvo conformada por un total de 45 estudiantes de dicho grado, a quienes se les aplicó un pretest y un postest de la aplicación de la metodología además de una lista de cotejo. Se concluyó que el ABP influye en la mejora de la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1.º de secundaria pues se incrementó el porcentaje de estudiantes durante la textualización de textos, pasando a un nivel

“bueno”. Este antecedente aporta a la presente tesis al demostrar que el Aprendizaje Basado en Proyectos influye positivamente en la producción de textos expositivos en estudiante de primer grado de secundaria. Coincide con esta investigación en el enfoque escolar. Sin embargo, se diferencia en el tipo de texto trabajado (expositivo) y en el nivel secundaria, ya que se aplicó a estudiantes de primer grado de secundaria en una institución privada, mientras que la presente tesis se centra en estudiantes de quinto grado de secundaria en un contexto público. Además, Rivera no profundiza en dimensiones como la superestructura, la macroestructura y la microestructura, aspectos que esta investigación aborda de manera específica para dar una visión más completa del impacto del ABP en la producción escrita.

## **2.2 Aprendizaje Basado en Proyectos**

De acuerdo con el pedagogo y psicólogo John Dewey (1938), precursor del Aprendizaje Basado en Proyectos en su libro “Democracia y Educación”, afirma que el pensamiento no se basa en sí mismo, sino que parte de las acciones que lo han desarrollado eficazmente a partir de experiencias que le brinden recursos oportunos para resolver una dificultad. De acuerdo con el planteamiento de Dewey (1938), una ocupación regula el instinto de servicio social, lo que le permite a una persona descubrir de qué es capaz para asegurar una oportunidad de ser feliz. A partir de ello, se establece que el Aprendizaje Basado en Proyectos logra que el pensamiento de los estudiantes se desarrolle de manera pertinente para lograr adquirir habilidades de manera empírica, al mismo tiempo que les permite tener un propósito de vida que les dé una oportunidad de explotar sus capacidades y así encontrar la felicidad.

Complementando lo dicho por John Dewey, el pedagogo estadounidense William Kilpatrick (1918) estableció que el Aprendizaje Basado en Proyectos es un acto decidido que se lleva a cabo de todo corazón a través del contexto social de la persona. Asimismo, determinó que, con este proceso, cualquier tipo de aprendizaje avanza mejor siempre y cuando esté sujeto a un propósito incondicional. De esta forma, se entiende que el Aprendizaje Basado en Proyecto implica una plena disposición de los estudiantes para llevar a cabo sus aprendizajes dentro de su contexto, y por ello se requiere de un propósito que le brinde la motivación necesaria a fin de llevarlo a cabo.

Desde una visión aplicada en las aulas, según lo escrito por Pérez de Albéniz et al. (2021), Kilpatrick establece que el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene como principal elemento al estudiante, pues este será el protagonista de su propio

aprendizaje. Esta metodología se basa en la elaboración de un proyecto grupal adaptado a los conocimientos del estudiante y tiene como propósito desarrollar sus habilidades y destrezas al mismo tiempo que responde a una problemática dentro de su sociedad. Asimismo, permite que los estudiantes desarrollen su interés por su aprendizaje y por la investigación, incluso se estima que esta es una propuesta pedagógica que incrementa el desarrollo del aprendizaje en diversos aspectos de la formación académica y personal del alumnado.

### **2.2.1 Dimensiones del Aprendizaje Basado Proyectos**

**a) Fases del ABP.** De acuerdo con Dewey (1938), dado que el avance de la actividad debe ser gradual, pasando de una fase a la siguiente, es necesario utilizar la observación y el ingenio en cada etapa para superar los obstáculos, encontrar y readaptar los métodos de ejecución. Asimismo, según Medina (2022) el producto que ofrece el Aprendizaje Basado en Proyectos representa el propio progreso de los estudiantes en el trabajo colaborativo y sirve como un medio para evaluar su aprendizaje, pues este es elaborado por ellos mismos. UNICEF (2020), plantean siete fases para llevar a cabo esta metodología:

**Primera Etapa: Presentación del Desafío.** En esta etapa, se presenta el proyecto a los estudiantes. Por lo general, este desafío puede ser propuesto tanto por los estudiantes como por los docentes. Es esencial diseñar y planificar una presentación atractiva y estimulante para los estudiantes, que despierte una motivación inicial y mantenga su interés en el proyecto, lo que impulsa una mayor disposición y claridad para la planificación previa de la producción de textos escritos considerando su intención comunicativa.

**Segunda Etapa: Análisis de Conocimientos Previos y Necesidades.** En esta etapa, se extraen los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre el tema y se detectan posibles conflictos cognitivos. Es importante incluir en el diseño del proyecto una o dos actividades con este propósito ya que esto favorece la activación de saberes previos para que los estudiantes tengan en claro la temática que se abordará para su producción escrita.

**Tercera Etapa: Planificación y Organización.** Esta fase incluye tareas útiles para planificar el trabajo y organizarlo adecuadamente. Esta etapa es crucial para enfatizar la importancia de la planificación en la búsqueda de información y en la estructuración de los textos escritos ya que las tareas organizativas ayudan a los estudiantes a comprender la necesidad de preparar las acciones necesarias para

resolver exitosamente tareas complejas y a mantener la coherencia en sus ideas para expresarlas correctamente.

**Cuarta Etapa: Búsqueda y Síntesis de la Información.** En esta etapa del proceso, se comienza a investigar y construir nuevos conocimientos. Esta fase puede variar desde ser muy libre (los estudiantes investigan y sintetizan información por su cuenta) hasta ser muy guiada (los docentes proponen todas las actividades de investigación y los estudiantes las realizan simultáneamente), situándose en cualquier punto intermedio o combinando elementos de ambos enfoques. De esta manera, se fortalece la argumentación, el contenido y la riqueza informativa de los textos escritos.

**Quinta Etapa: Elaboración del Producto Final.** En este punto, con los nuevos conocimientos ya adquiridos, los estudiantes están preparados para desarrollar su respuesta al desafío: la creación de su producto debería construirse gradualmente a lo largo de las semanas de trabajo, de esta forma, el texto pasará etapas de planificación y revisión para la mejora continua de su producción escrita.

**Sexta Etapa: Presentación del Producto Final.** En esta fase, los equipos presentan sus trabajos a un público que pueden incluir a las familias, compañeros, otros miembros de la comunidad e incluso instituciones externas a la escuela. Los estudiantes muestran su trabajo y responden a las preguntas del público, reforzando el propósito comunicativo de su producción escrita.

**Séptima Etapa: Metaprendizaje y Evaluación.** Esta fase atraviesa todas las anteriores, ya que los estudiantes realizan autoevaluaciones y coevaluaciones a medida que el proyecto avanza, tomando conciencia de su progreso y de la calidad de sus producciones en diferentes etapas intermedias. Al finalizar el proyecto, reflexionan sobre el trabajo en equipo, la calidad del producto final, los próximos pasos y lo que han ganado en cuanto a conocimiento, habilidades y orgullo por sus logros. Asimismo, se refuerza la visión crítica de los textos escritos y se consolida el proceso de mejora en la escritura ya que los estudiantes reflexionan sobre la calidad de sus textos y su desempeño como escritores a fin de que busquen estrategias de mejora para la producción escrita.

**b) Elementos del ABP.** De acuerdo con Pereira (2015), existen siete elementos esenciales del ABP, los cuales son:

**Un Reto o Pregunta que Desafía (y Estimula).** El núcleo esencial de cualquier proyecto, en resumen, es un problema por resolver, investigar o una pregunta para analizar y responder. Una pregunta que despierte interés y motivación

ayuda a los estudiantes a encontrar significado en su aprendizaje. En lugar de estudiar para memorizar información, aprenden porque necesitan adquirir nuevos conocimientos para abordar problemas o responder preguntas que les son relevantes.

**Investigación en Profundidad.** En el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la investigación es un ciclo continuo y repetitivo: los estudiantes formulan preguntas, buscan y encuentran recursos informativos, responden a las preguntas iniciales y plantean interrogantes más complejos. Este proceso se repite hasta alcanzar una solución o respuesta final completa y satisfactoria.

**Autenticidad.** Cuando se habla de algo como "auténtico", hace referencia a que es genuino o real, no falso. En educación, el término auténtico se refiere a conectar lo que se aprende con el mundo real. Hay diversas maneras de lograr que un proyecto sea auténtico, como combinar varias opciones, como situar el aprendizaje en contextos reales donde los alumnos enfrenten problemas que las personas encuentran en sus vidas personales o profesionales o cuando se centra en los intereses, expectativas, conocimientos y contexto específico de los alumnos.

**Decisiones de los Alumnos.** Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de tomar decisiones, se comprometen más con el proyecto y lo perciben como propio. De lo contrario, si no se les permite participar en las decisiones, es probable que vean el proyecto como una tarea más dentro del currículo escolar, limitada y estructurada.

**Reflexión.** Revisar los conocimientos adquiridos ayuda a los estudiantes a consolidar lo aprendido y a considerar cómo pueden aplicar esos conocimientos en el contexto del proyecto. Reflexionar sobre las competencias desarrolladas les permite entender la utilidad de esas habilidades y cómo podrían beneficiarles en el futuro.

**Crítica y Revisión.** Uno de los elementos distintivos del aprendizaje mediante proyectos es la alta calidad de todas las actividades y tareas realizadas por los estudiantes en el aula. Esta calidad se logra a través de la revisión y el análisis crítico. Los alumnos deben aprender a realizar evaluaciones entre pares para proporcionar y recibir críticas constructivas que mejoren tanto sus propios proyectos como los de sus compañeros. Este análisis de proyectos debe seguir pautas claras como rúbricas, modelos y dinámicas en el aula.

**Producto Final Público.** Crear un producto final, ya sea tangible como una presentación pública o la solución a un problema planteado, tiene tres razones fundamentales: Primero, un producto público incrementa significativamente la

motivación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) al aumentar su autenticidad, alentando a los estudiantes a realizar un trabajo de alta calidad.

**c) Evaluación del ABP.** Para Cobo y Valdivia (2017), para llevar a cabo la evaluación del proyecto es necesario considerar lo siguiente:

- Tener claridad sobre los principales criterios que se desean evaluar de acuerdo con los objetivos del curso, vinculados a las competencias generales o específicas que se espera que el curso desarrolle.

- Es fundamental que la evaluación sea lo más integral posible. En relación con el punto anterior, es crucial considerar tanto el manejo conceptual y temático sobre las problemáticas seleccionadas, como la dimensión actitudinal.

- Es necesaria una evaluación continua. Durante el semestre, se deben programar presentaciones, entregables y actividades específicas que permitan evaluar el progreso de los grupos.

- Distinguir entre el trabajo y el esfuerzo colectivo e individual. Aunque la dinámica de proyectos enfatiza el trabajo en equipo, es esencial mantener en mente la evaluación individual durante todo el proceso.

De acuerdo con el planteamiento de UNICEF (2020), es crucial que el docente guíe el proceso y asista al alumno en la regulación de su aprendizaje. Para lograr esto, los estudiantes deben tener una comprensión clara de los objetivos y criterios de evaluación al inicio de una tarea. Además, necesitan recibir retroalimentación constante y comunicativa que les permita entender en qué punto del proceso se encuentran, por qué están en ese punto, cómo están desempeñándose, y cómo pueden avanzar hacia sus metas. Por lo tanto, se recomienda implementar acciones específicas como:

- Clarificar objetivos a fin de que los alumnos sepan qué se espera de ellos.

- Un retorno continuo y gratificante, es decir, que el alumno perciba la evaluación como una oportunidad genuina de progresar y aprender de los errores.

- Un retorno específico, indicando los aciertos y errores de manera clara, y dando indicaciones de cómo mejorar.

En conclusión, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una metodología activa y transformadora que integra fases estructuradas, elementos esenciales y criterios evaluativos orientados al desarrollo integral de los estudiantes. A través de desafíos auténticos, investigación profunda, trabajo colaborativo, reflexión y evaluación continua, los alumnos no solo construyen conocimientos, sino que

también fortalecen habilidades socioemocionales y cognitivas. Desde una perspectiva conceptual, el ABP se define como un enfoque didáctico centrado en el estudiante, que promueve el aprendizaje significativo mediante la elaboración de un producto final que da respuesta a una situación real, integrando saberes, competencias y actitudes en un proceso de investigación y creación auténtica. En este sentido, esta metodología se convierte en una estrategia pertinente que favorece la producción de textos al ofrecer situaciones significativas de escritura, lo que motiva al estudiante a organizar, argumentar y comunicar sus ideas con claridad y un propósito más claro al situarse en contextos reales.

### **2.3 Producción de Textos**

De acuerdo con Hayes y Flowers (1981, como se citó en Sánchez 2019), el proceso de escribir textos se define en el conjunto de distintos procesos cognitivos que los escritores emplean para organizar el acto de producir. Estos se dividen en los procesos básicos de Planificación, Textualización y Revisión que están bajo el control de un “monitor”. En relación a ello, se considera la variedad textual en la que el estudiante debe escribir con eficacia diversos textos, como narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. En la riqueza y precisión léxica se toma en cuenta que el estudiante emplee un vocabulario variado, especializado y preciso adecuado al tema y tipo de texto. Por último, es fundamental que el estudiante realice una revisión crítica de sus escritos y reflexione de manera permanente la validez de la información.

El proceso de producción de textos consta de tres momentos fundamentales que se interrelacionan entre sí para lograr un escrito coherente, cohesionado y pertinente. En primer lugar, durante la planificación, el estudiante determina el propósito comunicativo, el destinatario, el tipo de texto y el género discursivo, considerando además el registro, el formato, la estructura y la extensión que tendrá su texto. A continuación, en la textualización, organiza lógicamente sus ideas alrededor de un tema, ampliándolas y relacionándolas mediante conectores y signos adecuados, respetando las normas ortográficas e incorporando, cuando corresponde, algunas figuras literarias. Finalmente, en la revisión, el estudiante analiza la relación entre sus ideas, evalúa el uso de conectores y referentes, verifica la ortografía, comprobando que el texto cumpla con los criterios establecidos y reflexiona sobre el impacto que este podría generar en sus lectores, realizando las correcciones necesarias para mejorar su producción.

#### **2.3.1 Texto Argumentativo Periodístico**

El texto argumentativo es un tipo de escrito cuyo propósito principal es convencer al lector sobre una postura específica del autor, utilizando razonamientos y evidencias. Este tipo de texto se manifiesta mediante la exposición coherente de ideas, razones y pruebas, ya sea en producciones escritas u orales como los artículos de opinión, conferencias, cartas o críticas; y se distingue por el uso de verbos que expresan subjetividad (creer, opinar, decir), así como por la construcción de una relación estratégica entre emisor y receptor. La estructura argumentativa se sostiene en una organización lógica de ideas a través de bloques que articulan la tesis con sus respectivos fundamentos, empleando recursos lingüísticos como conectores textuales que refuerzan la cohesión textual. En concordancia con ello, la argumentación responde a una secuencia textual autónoma que se construye en base a mecanismos de intertextualidad como citas y referencias, a fin de fortalecer la validez del punto de vista y, en consecuencia, influir en la opinión del destinatario (Cassany et al., 2003).

En este marco, los textos periodísticos constituyen una manifestación particular del texto argumentativo, ya que además de informar sobre hechos de interés general, suelen incluir valoraciones, opiniones y juicios que buscan generar impacto en la opinión pública. Este tipo de textos ha evolucionado a lo largo del tiempo debido a factores históricos, lingüísticos y sociales. Su origen se remonta a países como Inglaterra, donde surgieron revistas y periódicos destacados como *The Times*. Asimismo, elementos como el desarrollo de medios de comunicación de masas, la aparición de agencias de noticias y la influencia de la publicidad fueron fundamentales en la consolidación del texto periodístico como género discursivo. Las primeras publicaciones informativas también aparecieron en los Países Bajos y en Francia durante este período inicial.

Según Martínez (2021), los textos periodísticos se difunden a través de diversos medios de comunicación con el propósito de informar y fomentar la opinión pública sobre acontecimientos y temas relevantes para la sociedad. Este género ha estado históricamente condicionado por factores económicos, socioculturales y, especialmente, políticos, lo que evidencia su carácter dinámico y su creciente relevancia en el último siglo.

En relación con su estructura, Salaverría (1999, como se citó en Uguña y Villacís, 2020) sostiene que la técnica de la pirámide invertida, tradicional en la noticia periodística del siglo XX, organiza la información de mayor a menor relevancia. Esta

disposición comienza con un sumario, seguido de material de apoyo como citas y datos, continúa con contenido secundario y concluye con un cierre. Sin embargo, con la popularización de Internet como medio informativo, esta técnica ha sido actualizada y adaptada a los nuevos estilos de redacción digital. Actualmente, se prioriza que los contenidos sean más atractivos y accesibles para las audiencias, incorporando formatos y recursos multimedia que enriquecen la presentación de la información, lo cual requiere la intervención de periodistas especializados en entornos digitales.

**a) Clasificación Periodística.** De acuerdo con Eduardo Ulibarri (1994), estas son las características más importantes de los principales géneros periodísticos (ver Tabla 1):

**Tabla 1**

*Características de los principales géneros periodísticos*

PROPÓSITO	GÉNEROS	FUENTES Y MÉTODOS	RECURSOS DE RAZONAMIENTO	RECURSOS EXPRESIVOS	REFERENTES
<b>Informativo</b>	Noticia	Boletines	Denotación	Narración	Hechos
	Crónica	Conferencias de prensa	Inferencias (deducción, inducción, extrapolación, analogía)	Descripción	Situaciones
<b>Interpretativo</b>	Entrevista	Entrevistas	Valoración	Diálogo	Personas
	Reportaje	Observación directa	Tautologías	Exposición	Lugares y objetos
<b>Valorativo</b>	Análisis	Análisis de documentos y publicaciones	Tautologías	Explicación	Conceptos
	Editorial	Investigaciones	Tautologías	Explicación	Opiniones
	Comentario	Rumores	Tautologías	Explicación	Opiniones
	Crítica	Opinión	Tautologías	Explicación	Opiniones

*Nota de especificación.* Elaboración propia basada en Ulibarri (1994).

En resumen, la producción de textos implica un proceso cognitivo integral que se desarrolla a través de la planificación, textualización y revisión de un texto, el cual permite construir producciones escritas de forma coherente y cohesionada. Este proceso exige la identificación clara del propósito comunicativo, pues con esa claridad, se garantiza un vocabulario adecuado, una mejor organización de las ideas y una mayor efectividad de la interpretación del mensaje. De este modo, se fortalece el desarrollo de competencias comunicativas en diversos tipos de géneros discursivos.

**b) Artículo de Opinión.** La definición de un artículo de opinión puede variar según la perspectiva del autor. Un enfoque propuesto por Rodríguez y Silva (2021)

sugiere que un artículo de opinión es un escrito diseñado para presentar una postura de manera polémica sobre temas que el público ya conoce. Este tipo de texto es considerado como parte del género periodístico ya que puede ser difundido a través de sitios web o periódicos, al mismo tiempo sirve como medio para poner en práctica el desarrollo de las habilidades de escritura en el ámbito educativo a fin de que los estudiantes puedan expresar sus ideas correctamente y de manera formal.

**Estructura del Artículo de Opinión.** Tras analizar el enfoque conceptual del artículo, se concluye que se trata de un texto argumentativo, lo que implica que su estructura sigue una secuencia lógica y discursiva. Según Quiroz (2018), los textos de opinión adoptan una organización similar a la de los textos argumentativos, estructurándose en: (1) un encabezado, (2) una tesis, (3) un desarrollo o contenido, y (4) una conclusión. En primer lugar, para cumplir con la función de argumentar e instruir, es fundamental poseer una capacidad persuasiva efectiva, así como con la habilidad para emplear adjetivos y emitir juicios subjetivos. En segundo lugar, la tesis presenta el tema principal del artículo de manera clara y debe ser sustentada con evidencia directa. El desarrollo, por su parte, incluye dos componentes: el análisis de la evidencia y el razonamiento basado en ella. Finalmente, la conclusión destaca los puntos clave con el propósito de reforzar y consolidar las ideas principales (ver Tabla 2).

De acuerdo con la investigación propuesta de Chura et al. (2024), un enfoque cercano para fortalecer los fundamentos que sustentan la estructura principal de un argumento, según Van Dijk (1992), es el propuesto por Castillo (2003) y respaldado por Núñez (2018), quienes señalan que dicha estructura puede componerse de la siguiente forma:

**Tabla 2**

*Estructura del artículo de opinión*

<b>Estructura</b>	<b>Contenido</b>
<b>Título</b>	Una breve oración que debe ser impactante y presentar el tema, es colocada antes del texto argumentativo, y es recomendable redactarla como una oración nominal.
<b>Introducción</b>	Constituye la presentación del tema a través de diferentes estrategias discursivas, considerando posiciones controversiales sobre el tema y la posición del autor.
<b>Desarrollo</b>	Representa los argumentos que defienden el punto de vista elegido. Se dividen en párrafos distintos, donde cada punto principal se fundamenta mediante argumentos secundarios y se

---

<b>Conclusión</b>	<p>incluyen secciones de respaldo que refuerzan los argumentos secundarios.</p> <p>El último párrafo del texto reitera y refuerza la idea principal planteada, sintetiza los argumentos clave expuestos y presenta la opinión acerca del tema, incluyendo posibles consideraciones futuras.</p>
-------------------	---

---

*Nota de especificación.* Elaborado con base en teorías de Castillo Verano, 2003; Núñez, 2018; Quiroz, 2018, citado en Chura et al. (2024).

En suma, el artículo de opinión es un tipo de texto argumentativo que permite expresar una postura sobre temas de interés público de manera formal y sustentada. Su estructura lógica y secuencial, que comprende el título, la introducción, el desarrollo y la conclusión, favorece la organización coherente de ideas a fin de lograr persuadir con efectividad a los lectores. Además, al corresponder al ámbito periodístico, adquiere mayor relevancia en el contexto educativo, pues se convierte en una herramienta eficaz para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes desde la producción escrita.

### **2.3.2 Dimensiones de la Producción Escrita (Niveles de Estructura Textual)**

A partir de la estructura propuesta, resulta relevante analizar cómo se articula internamente el texto, ya que esto permite comprender con mayor profundidad su organización sentida. En este marco, la teoría de Van Dijk resulta fundamental, pues plantea que todo texto se estructura en tres niveles interrelacionados: la superestructura, que corresponde al esquema global del tipo de texto; la macroestructura, que se refiere a los mecanismos lingüísticos, como la coherencia y cohesión que conectan las oraciones y párrafos de forma lógica; y la microestructura, que se abordan aspectos gráficos como la tildación y los signos de puntuación para asegurar la correcta interpretación de las palabras por parte del lector. Analizar estos niveles no solo favorece una lectura crítica, sino que también permite interpretar la intención comunicativa del autor y el impacto que busca generar en el lector.

**a) Superestructura.** Según lo establecido por Van Dijk (1992), la superestructura de un texto consiste en una estructura de nivel global que caracteriza a un tipo de texto, es decir, una forma mediante la cual el texto se organiza a partir de diversas macroestructuras o contenidos textuales que lo conforman (pp. 142-143).

El concepto de superestructura hace referencia a un modelo organizativo de carácter abstracto que representa cómo se estructura el contenido dentro de un texto. Según Van Dijk (2010), aunque la superestructura no determina el contenido específico de un texto, sí permite anticipar su forma y los elementos estructurales que

puede presentar un determinado tipo de texto. En otras palabras, no depende directamente de la información que se expone, sino que funciona como una pauta general para su organización formal.

Con base a ello, Sánchez (2005) propone que la superestructura de un texto argumentativo abarca la organización formal de sus partes fundamentales, distribuidas de la siguiente manera: título, introducción (que incluye la tesis), argumentos y conclusión.

**Título.** El título cumple una función clave: anuncia de forma breve y precisa el tema que será abordado, anticipando el contenido del texto y atrayendo la atención del lector.

**Introducción.** La introducción de un texto argumentativo tiene como objetivo contextualizar el tema y captar la atención del lector. Para ello, se pueden emplear estrategias como la problematización, la narración de una anécdota, la formulación de una pregunta retórica o el uso de una cita relevante. Estas técnicas permiten situar al lector en el enfoque del texto y despertar su interés por la postura que se desarrollará a lo largo del argumento.

**Tesis.** Como parte de la sección de la introducción, se considera la tesis, es decir, la postura o idea principal que el autor desea demostrar. Esta puede aparecer de forma explícita o implícita, y constituye el eje sobre el cual gira toda la argumentación.

**Argumentos.** A continuación, se desarrolla el cuerpo del texto a través de los argumentos, que son razones lógicas y fundamentales orientadas a convencer y persuadir al lector de la validez de la tesis. Para ello, el emisor puede valerse de diversos tipos de argumentos y contraargumentos válidos. Una investigación profunda y rigurosa contribuirá a reforzar la solidez de estos argumentos.

**Conclusión.** Finalmente, en la conclusión, se recogen las ideas principales expuestas, se reiteran los puntos esenciales de la tesis y se pueden señalar consecuencias del planteamiento defendido, o incluso proponer un plan de acción. Esta sección permite cerrar el texto de forma coherente y persuasiva, reafirmando la postura asumida desde el inicio.

**b) Macroestructura: Propiedades Textuales.** De acuerdo con lo establecido por Van Dijk (1992), la macroestructura abarca el contenido del texto, es decir, el tema del cual se tratará principalmente. Este se genera a partir de procesos inferenciales que sintetizan la información del texto para transmitir su mensaje comunicativo inicial.

El texto, a su vez, se compone de una red de proposiciones que están establecidas como microestructuras, de esta forma, la conexión entre cada microestructura permite construir diferentes macroestructuras, variando tanto en su contenido como en su función.

**Coherencia.** En ese sentido, la macroestructura está directamente relacionada con la coherencia global, entendida como la organización lógica y jerárquica de las ideas principales que desarrollan la temática central de un texto. Este tipo de coherencia permite que el contenido mantenga un hilo conductor claro, lo que facilita la comprensión del mensaje en su totalidad. A través de una macroestructura coherente, el texto adquiere unidad temática y dirección argumentativa, elementos esenciales en la producción de textos escritos.

**Cohesión.** Adicional a ello, la cohesión es otro elemento imprescindible de la construcción del discurso, pues permite la conexión lógica entre las proposiciones, lo cual genera a su vez la formación de las macroestructuras. Según Van Dijk (1992), la macroestructura se forma a partir de la relación entre microestructuras, la cual se da mediante mecanismos de cohesión como la elipsis, la deixis textual, la sustitución y las proformas léxicas y gramaticales. Dichos recursos facilitan la continuidad del texto a fin de brindar una mayor orientación a los lectores para que interpreten el mensaje que quiere expresar el texto. De esta forma, una adecuada cohesión asegura que las oraciones mantengan relaciones lógicas tanto implícitas como explícitas que reforzarán la coherencia global del texto y optimizarán la construcción de significados.

**c) Microestructura: Ortografía.** Según lo que establece Van Dijk (1992), las microestructuras son aquellas estructuras de oraciones y secuencias de textos conformadas por proposiciones que interrelacionadas entre sí conforman una macroestructura. Su elaboración depende de mecanismos semánticos que actúan en conjunto con los procesos de decodificación, de esa forma se genera una secuencia de proposiciones establecidas por relaciones semánticas que el lector puede interpretar a partir de la información proporcionada en el texto (p.55).

En relación a lo mencionado, la ortografía permite una escritura clara y comprensible en la producción de un texto escrito. Su uso adecuado evita ambigüedades y garantiza una mayor comprensión de la relación entre las proposiciones que conforman la microestructura. A partir de ello, de haber errores ortográficos en los textos, se afectaría la coherencia de las ideas y se dificultaría la interpretación del mensaje que se desea transmitir por parte del lector. Por ende,

resulta fundamental asegurar el rol de la ortografía como soporte para la estructuración semántica a fin de facilitar la decodificación del texto.

**Tildación.** De acuerdo con lo planteado por el Servicio Lingüístico de la Universitat Oberta de Catalunya en su Guía práctica de español (2016), la tildación corresponde a la acentuación gráfica de las palabras que garantiza la correcta identificación de la sílaba tónica cuando corresponde. Se rige por reglas ortográficas que consideran tanto la tilde diacrítica en algunos casos de acentuación en monosílabos como la estructura vocálica de las palabras para determinar su acentuación, incluyendo las combinaciones de vocales cerradas y abiertas. De esta manera, el cumplimiento de dichas normas asegura la claridad de las palabras y su adecuada interpretación por parte del lector.

**Signos de puntuación.** Los signos de puntuación son herramientas gráficas que cumplen una función organizadora del enunciado escrito al delimitar unidades sintácticas y marcar relaciones lógicas entre las ideas del texto. Su correcta aplicación asegura la claridad y coherencia textual a las oraciones escritas, de esa forma, la comprensión del mensaje se dará de manera efectiva de acuerdo con el propósito comunicativo (Servicio Lingüístico de la Universitat Oberta de Catalunya en su Guía práctica de español, 2016).

En síntesis, los niveles de estructura textual propuestos por Van Dijk (superestructura, macroestructura y microestructura), ofrecen una base clara para comprender cómo se organiza un texto y cómo se construye su significado. Esta perspectiva resulta especialmente útil en el texto argumentativo, ya que permite desarrollar las ideas de forma ordenada y coherente. Cada nivel cumple una función específica en la organización del contenido, lo que contribuye a una escritura más comprensible, con una intención comunicativa bien definida.

Finalmente, en relación con todo lo expuesto, el Aprendizaje Basado en Proyecto se relaciona directamente con la mejora en la producción textual, ya que promueve un aprendizaje activo y significativo donde el estudiante asume un rol protagónico en la construcción de su conocimiento. Al trabajar en proyectos contextualizados, los estudiantes no solo desarrollan contenidos, sino que también organizan sus ideas, argumentan con mayor claridad y fortalecen su capacidad para comunicar por medio de la escritura. Esta metodología favorece el uso constante de diversos tipos de textos, especialmente argumentativos, lo cual permite reforzar aspectos fundamentales como la coherencia, la estructura y la claridad del mensaje.

En este sentido, el ABP no solo potencia el desarrollo del pensamiento crítico, sino que contribuye de manera efectiva al fortalecimiento de las competencias comunicativas de la práctica escrita.

## **2.4 Programa de intervención**

### **2.4.1 Definición**

Según la propuesta de Touriñan (2011) la intervención pedagógica es una acción intencional y fundamentada que realiza el docente con el propósito de orientar el aprendizaje del estudiante. Esta se basa en el conocimiento del sistema educativo y busca que el educando desarrolle conductas, habilidades, actitudes o saberes específicos mediante estrategias planificadas y adecuadas a sus necesidades. Por ello, resulta fundamental para esta investigación pues permite reconocer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en la producción de textos escritos. De esta manera, el alumnado muestra una mejoría en su escritura.

### **2.4.2 Características**

Es así como la modalidad en la que se sitúa la intervención pedagógica es la innovación educativa. Según el estudio de Gamboa (2021), la innovación educativa consiste en la aplicación de una propuesta novedosa que busca cambiar algún producto, proceso o servicio a fin de generar mejoras significativas en las personas que se relacionen a ellos, lo que genera también cambios en acciones educativas que fomentan el desarrollo de nuevos conocimientos a través de la sistematización y acción reflexiva. Por eso, este proyecto basado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos fomenta un desafío interesante y motivador en el aprendizaje de los estudiantes, ya que requieren adquirir nuevos conocimientos para resolver un problema que les interesa y afecta. El proyecto también tiene una utilidad social y un resultado que beneficia a otros generando un impacto positivo en la autoestima de los participantes y aumentando su motivación al aplicar sus conocimientos en la práctica, ya que adquieren aprendizajes más pragmáticos, valiosos y duraderos. Para lograr dicho propósito, se planificaron sesiones con actividades orientadas a la ejecución del proyecto.

### **2.4.3 Diseño**

La intervención pedagógica se ha organizado en sesiones presenciales considerando las fases del Aprendizajes Basado en Proyectos y con actividades adecuadas al contexto educativo de los estudiantes del grupo experimental. La fase

de presentación del desafío se llevó a cabo en una sesión; la fase de análisis de conocimientos previos y necesidades, en dos sesiones; la fase de planificación y organización, tres sesiones; la fase de búsqueda y síntesis de la información, cuatro sesiones; la fase de elaboración del producto final, una sesión; y las fases de presentación del producto final y metacognición y evaluación se llevaron a cabo en la misma sesión (ver Anexo 5).

La intervención se adaptó a las características y necesidades de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la sección E, quienes presentaron dificultades en la producción escrita, especialmente en la organización de ideas, coherencia y argumentación. En la fase de presentación del desafío, se introdujo el proyecto de forma motivadora, generando expectativas sobre su elaboración a través de un artículo de opinión relacionado a problemas de su realidad educativa. Durante la fase de análisis de conocimientos previos, se identificaron diversas problemáticas que formarán parte del desafío que asumirán en el proyecto, además de reflexionar sobre sus saberes previos en relación al artículo de opinión y sus habilidades de escritura. En la fase de planificación y organización, se estructuraron las ideas de acuerdo al propósito comunicativo y se elaboró la tesis del artículo, fortaleciendo la coherencia y secuencia de su contenido. En la fase de búsqueda y síntesis de la información, se amplió dominio temático de los estudiantes a través de desarrollo de argumentos coherentes y cohesionados sustentados con fuentes confiables. Posterior a ello, en la fase de elaboración del producto final, los estudiantes escribieron su versión final del artículo de opinión tras haber revisado los borradores de su texto. Finalmente, la fase de presentación del producto y de metaprendizaje y evaluación se llevaron a cabo en una sola sesión en la que los estudiantes compartieron sus textos a través de una revista digital y reflexionaron sobre sus aprendizajes en la escritura a través de diversos testimonios.

#### **2.4.4 Evaluación**

De acuerdo con el planteamiento de González y Sosa (2020), la lista de cotejo es un instrumento de evaluación flexible y de fácil elaboración que permite registrar acciones específicas relacionadas con una tarea de forma sistemática. Su diseño se puede adaptar a diversos contextos educativos, lo que permite recopilar información cuantitativa de manera más directa. Además, contribuye a que docentes y estudiantes comprendan los criterios e indicadores de evaluación, siendo útil tanto para valorar procesos simples como complejos durante el aprendizaje. Cabe precisar que las listas

de cotejo se utilizaron para evaluar el aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de cada sesión del proyecto, mientras que la rúbrica de evaluación permitió determinar el progreso global del estudiante a través del análisis comparativo entre el pretest y el postest, evidenciando así los logros alcanzados en su producción escrita.

De esta forma, en cada fase del Aprendizaje Basado en Proyecto que se aplicó en la intervención se tomó en cuenta a la lista de cotejo como instrumento de evaluación para valorar el desempeño de los estudiantes de manera objetiva y formativa. Este recurso permitió registrar el cumplimiento de los criterios en relación a la producción de textos escritos, como la organización textual, la coherencia, la argumentación y la corrección ortográfica. La aplicación continua de la lista de cotejo en cada sesión facilitó la retroalimentación para cada estudiante, el seguimiento de su progreso tanto a nivel individual como grupal, y la identificación de aspectos de mejora para reforzar en distintas etapas de cada fase a fin de asegurar una evaluación alineada con los propósitos del proyecto.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Paradigma, Enfoque, Nivel, Tipo y Diseño Metodológico**

El presente estudio se sitúa en el paradigma positivista, caracterizado por su orientación cuantitativa. Según Herrera (2024), el paradigma positivista tuvo origen a partir de la obra de Auguste Comte, quien en 1849 publicó el Discurso sobre el espíritu positivo. Este enfoque asume que la realidad es objetiva, absoluta, medible y verificable, por lo que puede ser estudiada mediante la recolección y análisis de datos numéricos. En el paradigma positivista, solo se aceptan los resultados que pueden ser medidos, sin tener en cuenta la percepción o la subjetividad del investigador. Es por ello que, en este marco, se plantea una hipótesis que será contrastada estadísticamente, con el fin de comprobar si existe una relación de causa-efecto entre dos variables.

El paradigma positivista, según Miranda y Ortiz (2020), postula que es posible alcanzar verdades objetivas, siempre que los problemas se analicen con rigor metodológico y se mantenga una clara separación entre el investigador y el objeto de estudio. Desde una perspectiva epistemológica, propone una distinción entre el sujeto que investiga, concebido como neutral, y una realidad considerada independiente y libre de influencias subjetivas. Lo cual hace que este paradigma es coherente con el diseño cuasiexperimental elegido, ya que resulta pertinente para estudios que buscan comprobar hipótesis a través de procedimientos estadísticos o cuantificar variables mediante datos numéricos.

Por tanto, el paradigma positivista permite abordar el fenómeno investigado de manera objetiva y cuantificable, lo cual fundamenta la elección del enfoque metodológico de esta investigación. Dicho paradigma favorece el uso de métodos cuantitativos precisos, como el análisis estadístico inferencial, que contribuyen a interpretar los datos con rigurosidad y a verificar empíricamente las hipótesis formuladas. Esta orientación resulta adecuada cuando se busca medir el impacto de una intervención pedagógica sobre aspectos concretos y medibles del aprendizaje, como es el desarrollo de habilidades en la producción escrita de los estudiantes. Por lo tanto, el paradigma elegido garantiza un abordaje objetivo y sistemático que permite obtener evidencias confiables sobre la eficacia de la propuesta implementada.

Asimismo, el presente trabajo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. Según Acosta (2023), este enfoque permite abordar las preguntas de investigación y

verificar hipótesis, ya que se apoya en el análisis y la medición de datos numéricos. En esta investigación, se empleó como técnica la evaluación escrita, lo que permitió recopilar información precisa sobre el desempeño de los estudiantes. Esta elección metodológica resultó pertinente para medir de manera objetiva el logro del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos.

En coherencia con ello, el nivel de la presente investigación es experimental. De acuerdo con la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico (2025) en su Manual de Investigación en educación, este nivel se caracteriza por la intervención intencional sobre una o más variables independientes con el fin de observar los efectos que dicha manipulación genera en una variable dependiente. Asimismo, implica la participación de un grupo experimental y un grupo de control, lo que permite establecer comparaciones válidas entre los resultados obtenidos. En el caso de este estudio, ello se traduce en la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) al grupo experimental, con el propósito de analizar su efecto en la producción de textos escritos, en comparación con el grupo control que no recibió dicha intervención.

Además, el tipo de investigación es aplicada, ya que parte de una necesidad real identificada en el aula: la mejora en la producción de textos escritos en estudiantes de quinto grado de secundaria, mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos. A diferencia de la investigación básica, que se enfoca en la generación de conocimientos teóricos sin necesariamente buscar una aplicación inmediata, la investigación aplicada se orienta al uso práctico del conocimiento, con el propósito de ofrecer soluciones concretas a problemáticas del contexto. En este estudio, según Camargo et al. (2023), la investigación aplicada no solo se fundamenta en conocimientos previos derivados de la teoría, sino que también considera las características específicas del entorno educativo y las necesidades pedagógicas del grupo estudiado, buscando generar mejoras directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la investigación toma en cuenta regulaciones y principios que rigen la práctica educativa, lo que fortalece su pertinencia y aplicabilidad dentro del contexto escolar.

Finalmente, el diseño metodológico de la presente investigación corresponde al tipo cuasiexperimental, el cual se enmarca en el nivel experimental. En este sentido, según Ramos (2021), este diseño se caracteriza por la aplicación de una intervención a un grupo experimental, mientras que un grupo de control no la recibe, lo que permite establecer comparaciones entre ambos y analizar el efecto de dicha intervención

sobre la variable dependiente. Asimismo, una característica central del diseño cuasiexperimental es la no aleatoriedad en la asignación de los participantes a los grupos, ya que estos suelen estar previamente conformados. Por ejemplo, en contextos educativos, es común trabajar con dos secciones ya existentes, lo que impide la distribución aleatoria de los estudiantes y obliga a utilizar los grupos tal como están organizados en el entorno natural. Por ello, para garantizar la validez de los resultados, es fundamental que la evaluación de la variable dependiente se realice de forma equitativa en ambos grupos; es decir, que durante la fase pretest, se empleen los mismos instrumentos de medición para ambos. Posteriormente, una vez concluida la intervención, se aplica un postest a ambos grupos, lo que permite comparar los resultados obtenidos y analizar las diferencias o similitudes en el desempeño respecto a la variable dependiente. En consecuencia, el diseño adoptado se representa del siguiente modo:

GE   O1   X   O2

GE: Grupo experimental (GE)

O1: Pretest de producción de textos

X: Programa de intervención basado en la metodología del Aprendizaje

Basado en Proyectos (ABP)

O2: Postest de producción de textos

GC: Grupo control (GC)

O1: Pretest de producción de textos

O2: Postest de producción de textos

## **3.2 Objetivos de Investigación**

### **3.2.1 Objetivo General**

Determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

### **3.2.2 Objetivo Específico**

- Establecer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la superestructura de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

- Establecer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la macroestructura de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

- Establecer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la microestructura de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

### **3.3 Hipótesis de Investigación**

#### **3.3.1 Hipótesis General**

El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el logro de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

#### **3.3.2 Hipótesis Específicas**

- El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el logro de la superestructura de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

- El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el logro de la macroestructura de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

- El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el logro de la microestructura de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

### **3.4 Operacionalización de Variables de Investigación**

Según el planteamiento de Hernández et al. (2018), una variable es una propiedad que puede cambiar y medirse, presente en individuos, objetos o fenómenos. Al relacionarse con otras, se vuelve fundamental en la investigación, ya que permite formular hipótesis y construir teorías. En este marco, se presentan a continuación la variable dependiente, correspondiente a la producción de textos escritos, y la variable independiente, correspondiente al Aprendizaje Basado en Proyectos, las cuales orientan el desarrollo del presente estudio.

#### **3.4.1 Variable Dependiente: Producción de Textos**

Definición conceptual: Según el planteamiento de Hayes y Flowers (1981, como se citó en Sánchez 2019), la producción de textos es un proceso que implica un conjunto de distintas operaciones cognitivas que los autores emplean para organizar el producto escrito con un propósito comunicativo definido.

Definición operacional: La producción de textos se operacionaliza a través de tres dimensiones fundamentales: la superestructura, la macroestructura y la microestructura (ver Tabla 3). Cada una de ellas contempla criterios específicos que

permiten evaluar aspectos clave como el título y la introducción, la formulación de la tesis, la organización de los argumentos y la conclusión. Asimismo, se valoran elementos esenciales como la coherencia, la cohesión, la correcta acentuación y el uso adecuado de los signos de puntuación. Todo ello con el fin de asegurar la claridad y efectividad del texto.

**Tabla 3**

*Categorías, dimensiones y criterios de la producción de textos*

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías</b>	<b>Criterios</b>
Superestructura	Organización textual	Título e introducción Tesis Argumentos Conclusión
Macroestructura	Propiedades textuales	Coherencia Cohesión
Microestructura	Ortografía	Tildación Puntuación

*Nota de especificación.* Elaboración propia.

### **3.4.2 Variable Independiente: Aprendizaje Basado en Proyectos**

Definición conceptual: A partir del planteamiento de Dewey (1938), el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología activa que promueve el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas a partir de experiencias significativas vinculadas con su realidad para desarrollar habilidades sociales mediante la interacción con su entorno.

Definición operacional: El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología innovadora y didáctica que promueve el aprendizaje de los estudiantes partir de un proyecto organizado en fases tales como la presentación de un desafío, el análisis de saberes previos, planificación, investigación, presentación del producto y su evaluación. En el marco del presente estudio, esta variable se operacionalizó mediante la aplicación de un conjunto de sesiones diseñadas bajo las fases del ABP, desarrolladas durante ocho semanas. La implementación fue evidenciada a través de la observación directa y la recopilación de productos elaborados por los estudiantes, los cuales permitieron valorar el nivel de aplicación efectiva de la metodología.

### **3.5 Población, Muestra y Muestreo**

La unidad de análisis de la presente investigación está constituida por los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Javier Heraud, quienes representan el foco principal de observación, ya que sobre ellos se evalúa la

producción escrita. En este estudio de enfoque cuantitativo, los estudiantes son considerados como elementos individuales que pueden ser medidos y comparados a través de instrumentos específicos, lo que permite analizar el impacto de la estrategia pedagógica aplicada en función de los objetivos e hipótesis planteados. Esta perspectiva analítica se articula con el diseño cuasiexperimental del estudio, en la medida en que contempla la comparación entre grupos diferenciados a partir de una intervención planificada.

Asimismo, la población de esta investigación está conformada por un total de 383 estudiantes matriculados en las 13 secciones del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática Javier Heraud, durante el año 2024 (ver Tabla 4). Se eligió esta población por diversas razones: en primer lugar, por el carácter terminal del grado, ya que los estudiantes se encuentran en la última etapa de la educación secundaria, lo cual representa una fase decisiva para consolidar sus competencias. En segundo lugar, por las características cognitivas propias de su edad, entre los 15 y 17 años, que, según Piaget, corresponden al estadio del pensamiento formal, permitiéndoles razonar con mayor abstracción, analizar situaciones complejas y formular soluciones a partir de inferencias lógicas (ver Tabla 5). En tercer lugar, se identificaron necesidades pedagógicas específicas relacionadas con la producción escrita, evidenciadas en los registros de calificaciones de los primeros bimestres. Asimismo, este grupo presenta condiciones propicias para una intervención pedagógica, dado que cuenta con habilidades básicas en escritura que pueden ser potenciadas mediante estrategias activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por estas razones, la elección de esta población resulta pertinente para alcanzar los objetivos de la presente investigación.

**Tabla 4**

*Distribución de la población estudiantil*

<b>Estudiantes de quinto grado de nivel secundaria</b>	
<b>Sección</b>	<b>Fi</b>
<b>5.° A</b>	31
<b>5.° B</b>	32
<b>5.° C</b>	29
<b>5.° D</b>	27
<b>5.° E</b>	27
<b>5.° F</b>	30
<b>5.° G</b>	30
<b>5.° H</b>	31

5.° I	26
5.° J	33
5.° K	31
5.° L	28
5.° M	28

*Nota general.* Registro del documento oficial de la I. E. Javier Heraud.

### **Tabla 5**

*Distribución de la muestra de la I. E.*

<b>Estudiantes de quinto grado de nivel secundaria-sección E</b>	
<b>Edades</b>	<b>Fi</b>
15	2
16	23
17	2

*Nota general.* Registro del documento oficial de la I. E. Javier Heraud.

La muestra seleccionada para este estudio está integrada por un total de 27 estudiantes que conforman la sección E del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Javier Heraud, durante el año 2024 (ver Tabla 6). Esta muestra fue determinada mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, en función de criterios pedagógicos y logísticos previamente establecidos. Este tipo de muestreo se caracteriza por la selección deliberada de los participantes por parte del investigador, quien, basándose en su criterio profesional, elige a aquellos sujetos que considera más adecuados para los fines del estudio. Según Salazar (2022), en este tipo de muestreo se busca que la muestra sea representativa desde la perspectiva del investigador, quien selecciona a los participantes considerando su posible aporte a la investigación. Sin embargo, la representatividad se evalúa de manera subjetiva y no responde a principios estadísticos, ya que carece de un fundamento probabilístico.

La elección de la sección E respondió tanto a su disponibilidad dentro de los horarios de práctica preprofesional como a la identificación de condiciones pedagógicas específicas que justificaban su inclusión como muestra. Entre estas condiciones, se destacó que, dentro de las tres secciones disponibles, esta presentó el promedio más bajo en la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, según los resultados del primer y segundo bimestre, así como de la evaluación diagnóstica aplicada al inicio del año escolar. Este bajo rendimiento evidenció una necesidad pedagógica concreta, vinculada al desarrollo de la producción escrita, lo cual fundamentó su selección como grupo de intervención.

Además, ello se pudo evidenciar y recabar durante la primera semana del inicio de las prácticas preprofesionales, la cual estuvo centrada en la observación directa del grupo, permitiendo identificar las dificultades que presentaban los estudiantes en la producción escrita. Este periodo de observación brindó información valiosa sobre sus hábitos de aprendizaje, niveles de participación y desempeño en clase, lo que complementó los resultados académicos previos. Este vínculo directo con el contexto escolar facilitó la planificación de una intervención educativa pertinente, contextualizada y ajustada a las necesidades reales de los estudiantes. En este sentido, la elección de la muestra no fue producto del azar ni de la conveniencia circunstancial, sino que respondió a una decisión fundamentada en criterios pedagógicos y académicos, con el propósito de atender un problema específico identificado en la institución educativa.

Por lo tanto, la selección de esta muestra resulta coherente con los objetivos del estudio y adecuada para evaluar el impacto de la estrategia metodológica propuesta en el fortalecimiento de la producción de textos escritos en estudiantes con dificultades evidenciadas en esta competencia.

### **Tabla 6**

*Características generales de la muestra participante en la investigación*

<b>Características de la muestra</b>	<b>Detalles</b>
Número de estudiantes	27 estudiantes
Sección	5.º E
Edad promedio	16 años
Rango de edad	15 a 17 años
Sexo	Femenino y masculino
Tipo de muestreo	No probabilístico: Intencional
Justificación	Bajo rendimiento en producción escrita y condiciones pedagógicas específicas que se evidenciaron durante las primeras semanas de observación.

### **3.6 Técnicas e Instrumentos**

Las técnicas de investigación son un conjunto de procedimientos organizados que se emplean para recolectar y examinar datos, con el objetivo de comprender una situación, responder una pregunta o encontrar soluciones a un problema. Estas técnicas se amplían dentro de un marco metodológico que garantiza coherencia, objetividad y la validez de los resultados obtenidos durante el proceso investigativo (Medina et al., 2023).

Según la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico (2025) en su Manual de Investigación en educación, en esta investigación se empleó la técnica de evaluación mediante producción escrita. Esta técnica es entendida como un procedimiento estructurado que permite obtener información sobre el nivel de desempeño de los estudiantes a través de respuestas redactadas. A su vez, permite recopilar datos directos del desempeño individual de los estudiantes. En este caso, el grupo seleccionado llevó a cabo la producción de un texto argumentativo, con el propósito de evidenciar sus capacidades de escritura.

El instrumento empleado para evaluar la técnica aplicada fue una rúbrica analítica (ver Anexo 2), la cual representa una herramienta pedagógica sumamente eficaz, tanto para los estudiantes como para los docentes. Esta rúbrica se estructura en torno a tres dimensiones fundamentales: la superestructura textual, la macroestructura y la microestructura. Cada una de estas dimensiones considera criterios específicos, tales como: título e introducción, tesis, argumentos, conclusión, coherencia, cohesión, tildación y puntuación. A su vez, contempla una escala de niveles de desempeño compuesta por tres categorías: inicio (0 a 0.5), proceso (1.5) y logrado (2.5), lo cual permite describir con mayor precisión el grado de avance alcanzado por los estudiantes. Finalmente, tal como señalan Martínez et al. (2023), este instrumento permite evaluar el desempeño detalladamente, identificar fortalezas y debilidades, y ofrecer retroalimentación concreta sobre lo que los estudiantes deben mejorar, lo cual favorece un proceso de aprendizaje más pertinente y enfocado.

Previo a la validación, se llevó a cabo un proceso riguroso de selección y adaptación del instrumento de evaluación. Para ello, se revisaron múltiples instrumentos aplicados en investigaciones anteriores, con el fin de identificar uno que se adecuara a los procesos específicos de la producción de textos escritos, variable dependiente del presente estudio. Luego de un análisis comparativo, se optó por una rúbrica adaptada de una tesis previa, que considera dimensiones esenciales como la superestructura textual, la macroestructura y la microestructura, integrando criterios vinculados a la organización del texto (título, introducción, tesis, argumentos y conclusión), coherencia, cohesión y aspectos ortográficos. La construcción final del instrumento contempló su contextualización a las características del grupo participante y a los objetivos de la investigación, garantizando así la pertinencia y funcionalidad de los indicadores seleccionados.

En esa línea, con respecto al proceso de validación del instrumento en investigaciones cuantitativas, es necesario garantizar que los datos obtenidos sean confiables y válidos para el análisis y la interpretación de los resultados. De acuerdo con los lineamientos metodológicos, Hernández y Mendoza (2018) sostienen que todo instrumento debe pasar por un proceso riguroso de validación que permita asegurar que mide realmente la variable dependiente, siguiendo criterios técnicos y éticos. Por tal motivo, la rúbrica diseñada para evaluar la producción de textos fue sometida a juicio de expertos (ver anexo 8), con la finalidad de comprobar la pertinencia, claridad y coherencia de sus criterios e indicadores. Esta validación fue realizada por cinco especialistas, quienes analizaron detalladamente la adecuación del instrumento respecto a los objetivos de la investigación y al nivel educativo de los participantes. Las observaciones y sugerencias emitidas fueron tomadas en cuenta para afinar la redacción de los descriptores y mejorar la precisión evaluativa del instrumento. El análisis de los resultados a través del coeficiente V de Aiken mostró un promedio de 0,76, siendo un resultado muy bueno dentro de la escala valorativa. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, esta se verificó mediante una aplicación piloto y se calculó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, el cual alcanzó un valor adecuado (ver anexo 8), lo que indica una alta consistencia interna entre los ítems. Según Corral (2022), la confiabilidad refleja el grado de exactitud de los datos aportados por los instrumentos y se relaciona con la capacidad del instrumento para generar resultados similares en mediciones repetidas bajo condiciones equivalentes. Por ello, su comprobación en contextos específicos como el presente constituye una medida preventiva fundamental para confirmar la idoneidad del instrumento.

Del mismo modo, se han considerado los principios éticos que rigen todo proceso investigativo. Por ello, se explicó a los estudiantes de la I. E. Javier Heraud y a sus respectivos padres de familia o apoderados el propósito del estudio, así como la finalidad del uso del instrumento aplicado. La participación fue voluntaria, previa aceptación verbal e informada, y se aseguró el uso exclusivo de los datos obtenidos para fines académicos y científicos. La identidad de los informantes fue protegida mediante el uso de códigos, resguardando su privacidad en todo momento. Así, el docente-investigador mantuvo una actitud ética durante la recolección, análisis y tratamiento de la información, respetando las normas de citación y la integridad académica, en concordancia con los principios del enfoque cuantitativo, que exige objetividad, transparencia y control en cada una de las fases de la investigación.

Finalmente, se desarrolló el proyecto titulado “Periodismo en práctica: la voz de Javier Heraud”, elaborado por el grupo investigador, ejecutado en octubre del 2024. Este tiene como propósito determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, UGEL 01.

### **3.7 Análisis y Procesamiento de la Información**

Como lo menciona la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico (2025) en su Manual de Investigación en educación, sostienen que el análisis y tratamiento de la información en una investigación constituye una fase clave del proceso, ya que posibilita convertir los datos obtenidos en conocimiento válido y con sustento científico. En esta etapa no se limita únicamente a la organización y presentación de los datos, sino que también implica su interpretación y la formulación de conclusiones que aporten al desarrollo del campo de estudio. Bajo un enfoque cuantitativo, se recurrió a técnicas estadísticas rigurosas con el fin de identificar patrones, relaciones y tendencias que permitieran confirmar o refutar las hipótesis planteadas. Para ello, se organizó una base de datos en una hoja de cálculo de Excel, en la cual se registraron las calificaciones obtenidas por los estudiantes del grupo control como del grupo experimental, lo que facilitó la comparación y el tratamiento estadístico de los resultados.

En primera instancia, se aplicó estadística descriptiva con el propósito de organizar, resumir y describir las características principales de los datos obtenidos en las dimensiones de la producción de textos escritos. Se utilizaron medidas de tendencia central como la media, la mediana y la moda, lo cual permitió tener una visión general del desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica. Este análisis posibilitó reconocer avances en el grupo experimental tras la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Los puntajes fueron obtenidos a partir de una rúbrica diseñada específicamente para evaluar la producción de textos escritos cuyos niveles de desempeño fueron observados en inicio (0-0.5), proceso (1.5) y logrado (2.5). Esta estructura permitió valorar de manera objetiva los avances de los estudiantes antes y después de la intervención, facilitando el análisis comparativo entre los grupos control y experimental.

Posteriormente, se realizó la contrastación de hipótesis mediante el uso de pruebas estadísticas, seleccionadas en función del diseño cuasiexperimental y del

tipo de relación entre las muestras. Para analizar las diferencias entre el pretest y posttest dentro de un mismo grupo (experimental o control), se emplearon pruebas para muestras dependientes, tales como la prueba no paramétrica de Wilcoxon o la prueba de T de Student para muestras relacionadas, según los resultados del análisis de normalidad. En cambio, para comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo control, considerados como muestras independientes, se aplicaron pruebas como la U de Mann Whitney (cuando no se cumplían los supuestos de normalidad) o la prueba de T de Student para muestras independientes. Asimismo, se utilizó la prueba de Levene para verificar la homogeneidad de varianzas.

Durante este proceso, se aseguró la calidad de los datos mediante el uso de software estadístico especializado llamado Statistics Kingdom, así como una adecuada gestión de la base de datos, cuidando su consistencia, integridad y limpieza. Todo ello permitió realizar un análisis fiable y coherente con los objetivos del estudio. Es así como la elección entre pruebas paramétricas o no paramétricas se basó en los resultados obtenidos del análisis de normalidad (como la prueba de Shapiro Wilk), con el fin de asegurar la validez estadística del estudio. De tal forma, estas herramientas permitieron determinar si las diferencias observadas eran estadísticamente significativas.

En síntesis, el análisis estadístico realizado permitió interpretar los efectos de la intervención pedagógica desde una perspectiva cuantitativa, evidenciando, de manera general, mejoras en el desempeño del grupo experimental en la producción de textos escritos, lo cual respalda la pertinencia y eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto educativo investigado.

### **3.8 Consideraciones Éticas**

En toda investigación que involucra la participación de personas, especialmente de menores de edad, es imprescindible actuar con responsabilidad, integridad y respeto, en concordancia con los principios éticos que rigen la práctica investigativa. En ese marco, la presente tesis se desarrolló cumpliendo los lineamientos legales e institucionales vigentes, tales como la Ley N.º 29733, Ley de Protección de Datos Personales, y la Ley N.º 30466, Ley de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, los cuales garantizan la protección de los derechos de los participantes. Se asumió el compromiso de actuar con transparencia en todas las fases del estudio, asegurando la confidencialidad de la información recogida y la integridad de los estudiantes involucrados.

Para garantizar el cumplimiento de estas normas, se gestionó oportunamente el permiso institucional ante la dirección de la institución educativa donde se llevó a cabo la intervención, mediante un documento formal que fue aceptado y firmado por las autoridades correspondientes (ver Anexo 3). Este permiso reemplaza el consentimiento informado de los padres, conforme a las directivas internas del centro educativo. No obstante, además del permiso institucional, se solicitó el asentimiento y consentimiento informado a los estudiantes participantes del grupo experimental (ver en Anexo 4). A través de este asentimiento y consentimiento presentado de manera oral y por escrito, se explicó a los estudiantes, en un lenguaje claro y adecuado a su edad, el propósito del estudio, los procedimientos y el rol que asumirían en el proceso. Se recalcó que su participación formaba parte de una estrategia pedagógica que buscaba fortalecer sus competencias comunicativas, la cual no tendría repercusiones negativas en sus calificaciones o desempeño académico.

Durante el desarrollo del estudio, se utilizaron instrumentos previamente validados mediante juicio de expertos en el área de Educación, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems respecto a los objetivos de la investigación. Este proceso permitió asegurar que el instrumento fuera adecuado para la población seleccionada y que midiera con precisión la variable planteada, fortaleciendo así el rigor metodológico y la fiabilidad de los resultados. Además, se garantizó la transparencia en la divulgación de los hallazgos, presentando los resultados de manera objetiva, sin distorsiones ni sesgos, respetando la confidencialidad de los datos y la dignidad de los participantes.

Asimismo, se resguardó cuidadosamente la identidad de los estudiantes, utilizando solo sus iniciales en los registros y en la presentación de los resultados del estudio, a fin de proteger su privacidad. Esta medida se aplicó en todos los informes y productos derivados del trabajo investigativo, conforme a la legislación mencionada. La docente titular del aula participó activamente como observadora y garante del cumplimiento de los principios éticos, brindando acompañamiento constante durante el proceso, lo que permitió crear un ambiente seguro, respetuoso y propicio para la participación libre y voluntaria de los estudiantes.

En síntesis, la presente investigación se desarrolló bajo un compromiso ético sólido, que abarcó desde la planificación hasta la socialización de resultados. Se obtuvo la autorización formal institucional, el asentimiento informado de los

estudiantes y se usaron instrumentos validados por expertos. Se preservó la confidencialidad mediante el uso de iniciales, se respetaron las normativas vigentes sobre protección de menores y se aseguró la divulgación responsable y transparente de los resultados, en coherencia con las buenas prácticas investigativas en el ámbito educativo.

### **3.9 Limitaciones**

Según el Manual de Investigación en Educación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico (2025), se señala que las limitaciones en una investigación hacen referencia a aquellos factores que podrían condicionar el alcance, la validez o la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos. Reconocerlas y explicitarlas resulta fundamental, ya que permite situar los hallazgos dentro de un contexto específico y brindar orientaciones claras sobre su aplicabilidad en otras realidades o escenarios. En este sentido, se identifican algunos tipos de limitaciones vinculados con el presente estudio.

Una de las principales limitaciones de esta investigación corresponde a la categoría de limitaciones en la generalización de resultados, ya que el tamaño de la muestra fue reducido, compuesto por únicamente 27 estudiantes. Si bien este grupo permitió obtener resultados significativos dentro del contexto intervenido, se reconoce que contar con una muestra más amplia habría enriquecido el análisis, mejorado la validez externa del estudio y permitido una mayor posibilidad de extrapolar los hallazgos a contextos educativos similares.

Asimismo, se identificaron restricciones vinculadas a la categoría de limitaciones en los recursos, que afectaron tanto el desarrollo de las sesiones como la implementación del enfoque metodológico propuesto. En primer lugar, la interrupción del proceso por el viaje de promoción programado para octubre obligó a reprogramar sesiones en horarios extracurriculares, lo cual redujo la asistencia de varios estudiantes debido a compromisos previos, afectando su participación constante y la dinámica del grupo. En segundo lugar, el acceso limitado a las aulas de innovación, ocupadas regularmente por el curso de Educación para el Trabajo, restringió la utilización de herramientas digitales previstas en el diseño de actividades. Esta situación forzó la modificación de estrategias planificadas, afectando el ritmo de trabajo, la motivación estudiantil e incluso la calidad de los productos finales. De este modo, el desarrollo pleno del enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos, que requiere con frecuencia el uso de recursos tecnológicos para la búsqueda de

información, la elaboración colaborativa y la presentación creativa de resultados, se vio condicionado por factores logísticos ajenos al investigador.

Otra dificultad observada en la investigación se relaciona con la categoría de limitaciones en la recolección de datos, particularmente debido a la irregularidad en la frecuencia de las sesiones durante el periodo de intervención. En determinadas semanas se lograron desarrollar hasta tres sesiones, mientras que en otras solo una o dos, producto de feriados, actividades institucionales y reajustes de horario. Esta falta de regularidad afectó la continuidad del proceso pedagógico y, en consecuencia, la consistencia en la aplicación de las actividades planificadas y en la recolección sistemática de la información, lo cual limitó la estabilidad y profundidad de los datos obtenidos para el análisis.

A pesar de las limitaciones descritas, los hallazgos del estudio evidencian un impacto positivo del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción escrita de los estudiantes. Reconocer estas restricciones desde un enfoque metodológico riguroso no solo contribuye a la transparencia y validez del proceso investigativo, sino que permite identificar oportunidades de mejora para futuras investigaciones en contextos similares.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1 Resultados

#### 4.1.1 Resultados Descriptivos

Para el análisis de los resultados se utilizaron tres medidas de tendencia central: media, moda y mediana. La combinación de estas medidas permite reducir el sesgo que podría presentarse al emplear solo una de ellas, proporcionando una visión más completa y equilibrada del desempeño del grupo. Mientras la media refleja el promedio general, la moda identifica el valor más frecuente, y la mediana ofrece el punto medio de la distribución. De esta manera, se logra una interpretación más precisa del nivel central de los datos, considerando distintas dimensiones del comportamiento de las variables analizadas.

**a) Tendencias Centrales.** A partir de los resultados obtenidos de las pruebas pretest y postest al grupo experimental, se procedió a precisar las medidas de tendencia central para indicar el nivel de relevancia de la investigación.

Para ello, se utilizó una escala de 0 a 10 para evaluar el nivel de logro en la dimensión 1, y una de 0 a 5 para las dimensiones 2 y 3. En la primera, el nivel de inicio corresponde a los valores de 0 a 2; el de proceso, de 3 a 6; y el logrado, de 7 a 10. En las dimensiones 2 y 3, el nivel de inicio abarca de 0 a 1; el de proceso, de 2 a 3; y el logrado, de 4 a 5.

Finalmente, para determinar el nivel de logro de la variable dependiente, se utilizó una escala de 0 a 20, en la cual el nivel de inicio corresponde a los valores de 0 a 4; el de proceso, de 5 a 12; y el logrado, de 13 a 20.

Con base en estos criterios, se recogieron los siguientes datos:

#### **Media:**

**Tabla 7**

*Resultados de la prueba pretest al grupo experimental*

MEDIA-PROMEDIO		
DIMENSIÓN 01	5.1481	PROCESO
DIMENSIÓN 02	2.6667	PROCESO
DIMENSIÓN 03	2.3462	INICIO
VARIABLE DEPENDIENTE	10.161	PROCESO

**Tabla 8**

*Resultados de la prueba postest al grupo experimental*

MEDIA-PROMEDIO		
----------------	--	--

DIMENSIÓN 01	6.5185	LOGRADO
DIMENSIÓN 02	3.8148	LOGRADO
DIMENSIÓN 03	2.7778	PROCESO
VARIABLE DEPENDIENTE	13.1111	LOGRADO

Dentro del contexto de este estudio cuasiexperimental, se aplicaron pruebas de escritura antes y después de la intervención del trabajo de investigación del Aprendizaje Basado en Proyectos, para valorar su eficacia. Para sintetizar y comparar el desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones: superestructura textual, macroestructura y microestructura. El promedio nos permite observar de manera general los cambios producidos tras la intervención, y evaluar su impacto en la producción de textos escritos. A continuación, se presentan los promedios obtenidos en el pretest y postest.

- En relación con la dimensión 1, correspondiente a la superestructura textual, los resultados del pretest muestran que los estudiantes se encontraban en el nivel de proceso, con un promedio de 5.1481. En el postest, se observó una mejora en su desempeño, logrando avanzar al nivel logrado, con un promedio de 6.5185.

- Respecto a la dimensión 2, referida a la macroestructura, los resultados del pretest indican que los estudiantes también se ubicaban en el nivel de proceso, con un promedio de 2.6667. Tras la aplicación del postest, se evidenció un progreso significativo, alcanzando el nivel logrado, con un promedio de 3.8148, lo que refleja una mejora importante en la producción de textos escritos.

- En cuanto a la dimensión 3, relacionada con la microestructura, los resultados del pretest señalan que los estudiantes se encontraban en el nivel de inicio, con un promedio de 2.3462. Luego de la intervención, los resultados del postest muestran un avance, al llegar al nivel de proceso, con un promedio de 2.7778.

- Finalmente, respecto a la variable dependiente, correspondiente a la producción de textos escritos, los resultados del pretest ubican a los estudiantes en el nivel de proceso, con un promedio de 10.161. En el postest, se evidenció una mejora favorable, alcanzando el nivel logrado, con un promedio de 13.1111, lo que confirma el impacto positivo de la intervención del Aprendizaje Basado en Proyectos.

***Moda:***

**Tabla 9**

*Resultados de la moda en relación con el pretest del grupo experimental*

	MODA
DIMENSIÓN 01	6
DIMENSIÓN 02	3
DIMENSIÓN 03	3
VARIABLE DEPENDIENTE	12

**Tabla 10**

*Resultados de la moda en relación con el postest del grupo experimental*

	MODA
DIMENSIÓN 01	8
DIMENSIÓN 02	4
DIMENSIÓN 03	3
VARIABLE DEPENDIENTE	15

En el marco de esta investigación cuasiexperimental, se aplicaron pruebas de escritura antes y después de la intervención del trabajo de investigación sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos, con el fin de evaluar su efectividad y para sintetizar y comparar el desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones: superestructura textual, macroestructura y microestructura. Se utilizó la moda como medida de tendencia central. Esta permite identificar el valor que se repite con mayor frecuencia, ofreciendo una perspectiva sobre el nivel de producción escrita más común dentro del grupo. A continuación, se presentan las modas obtenidas en el pretest y postest:

- Teniendo en cuenta la moda como medida de tendencia central, esta representa el valor que aparece con mayor frecuencia en un conjunto de datos. Respecto a la Dimensión 01, la moda fue de 6 en el pretest y de 8 en el postest, evidenciando un incremento de los valores frecuentes.

- En cuanto a la Dimensión 02, correspondiente a la macroestructura, se aprecia que en el pretest la moda fue de 3, mientras que en el postest fue de 4, lo que indica un leve incremento de los valores en esta dimensión.

- Respecto a la Dimensión 03, correspondiente a la microestructura, se observa que en la prueba pretest la moda tanto en el pretest como en el postest fue de 3, lo que indica que los estudiantes han mantenido los valores frecuentes en esta dimensión.

- Finalmente, en relación con la variable dependiente, se evidencia que en el pretest el valor de la moda fue de 12, sin embargo, en el postest, el valor de la moda

se incrementó a 15, lo que indica una mejora significativa en la producción de textos de los estudiantes.

**Mediana:**

**Tabla 11**

*Resultados de la mediana en relación con el pretest del grupo experimental.*

MEDIANA	
DIMENSIÓN 01	5
DIMENSIÓN 02	3
DIMENSIÓN 03	2
VARIABLE DEPENDIENTE	10

**Tabla 12**

*Resultados de la mediana en relación con el postest del grupo experimental.*

MEDIANA	
DIMENSIÓN 01	7
DIMENSIÓN 02	4
DIMENSIÓN 03	3
VARIABLE DEPENDIENTE	14

En el marco de este estudio cuasiexperimental, se aplicaron pruebas de escritura antes y después de la intervención del trabajo de Investigación sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos, con el fin de evaluar su efectividad para sintetizar y comparar el desempeño de los estudiantes en las tres dimensiones: superestructura textual, macroestructura y microestructura. Se utilizó la mediana como medida de tendencia central. La mediana permite identificar el valor central de los resultados, dividiendo el grupo de estudiantes en dos mitades, lo que proporciona una visión clara del desempeño típico en cada dimensión. A continuación, se presentan las medianas obtenidas en el pretest y postest.

- En relación con la dimensión 01, correspondiente a la superestructura textual, se observa un incremento en la mediana, pasando de un valor de 5 en el pretest a un valor de 7 en el postest. Aunque el aumento no fue amplio, se puede considerar como una mejora moderada en esta dimensión.

- En segundo término, respecto a la dimensión 02, correspondiente a la macroestructura, se observa en el pretest una mediana con un valor de 3. En los resultados del postest, esta mediana se eleva a un valor de 4, lo que representa una

mejora en el nivel. Este cambio sugiere un progreso moderado en el desarrollo de la macroestructura.

- Por otra parte, en cuanto a la dimensión 03, correspondiente a la microestructura, se observa en el pretest que la mediana fue de 2. No obstante, en el postest se aprecia una mejora, alcanzando una mediana de 3, lo cual evidencia cierto avance moderado en los criterios que se encuentran dentro de esta dimensión. Aunque el cambio no es amplio, refleja un avance moderado en el desarrollo de la ortografía.

- Finalmente, en relación con la variable dependiente se evidencia que en el pretest la mediana se ubicaba en 10. Mientras que en el postest se precisa un incremento con un valor de 14 siendo un número que indica las mejoras correspondientes respecto a las tres dimensiones de escritura.

#### **4.1.2 Contratación de Hipótesis**

##### **a) Hipótesis Específica 1**

H1: El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en el logro de la fase de superestructura textual de la producción de textos escritos de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

H0: El Aprendizaje Basado en Proyectos no influye en el logro de la fase de superestructura textual de la producción de textos escritos de los estudiantes de del quinto grado de secundaria de la I.E Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

#### **Tabla 13**

*Diferencias en el nivel de logro de la superestructura textual de textos escritos con la prueba T de Student para muestras dependientes en el grupo control.*

GRUPO CONTROL						
Superestructura textual	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Pretest	5,5	27	2,4	1.2247	26	0.2317
Postest	6,0	27	1,9			

*Nota de probabilidad.* Los resultados de la prueba t pareada indicaron que hay una pequeña diferencia no significativa entre: Antes (M = 5,5, SD = 2,4) y Después (M = 6, SD = 1,9),  $t(26) = 1,2$ ,  $p = .232$ .

El valor de la t de Student para muestras relacionadas, obtenido al comparar las puntuaciones medias en la variable Superestructura textual entre las pruebas pretest y posttest del grupo control, no es estadísticamente significativo ya que el valor de p es mayor al umbral de significancia ( $p < 0.05$ ). Aunque se observa un ligero incremento en la media del posttest ( $M = 6.0$ ) respecto al pretest ( $M = 5.5$ ), esta diferencia no puede atribuirse con certeza a una mejora derivada de una intervención, por lo tanto, no se evidencian cambios significativos en la producción de textos en los estudiantes del grupo control en esta dimensión.

Decisión: se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 14**

*Diferencias en el nivel de logro de la superestructura textual de textos escritos con la prueba Wilcoxon para muestras dependientes en el grupo experimental.*

		GRUPO EXPERIMENTAL				
Superestructura textual		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Pretest	Rango negativo	5	6.9	34.5	3.1486	0.00164
Posttest	Rango positivo	18	13.416	241.5		
	Empate	4				
Total		27				

*Nota de probabilidad.* Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon indicaron que hay una diferencia significativamente grande entre: Antes ( $Mdn = 5$ ,  $n = 27$ ) y Después ( $Mdn = 7$ ,  $n = 27$ ),  $Z = 3,1$ ,  $p = .002$ ,  $r = 0,7$ .

De acuerdo con el valor de Z y de la significancia bilateral obtenidos mediante la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en la variable Superestructura textual, se evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes del pretest y posttest del grupo experimental, ya que el valor de p es menor a 0.05. Del total de participantes ( $N = 27$ ), el 66.67% (18 estudiantes) mostró una mejora en sus puntajes, mientras que el 18.52% (5 estudiantes) presentó una disminución y el 14.81% (4 estudiantes) no evidenció cambios. Estos resultados permiten concluir que la intervención aplicada tuvo un impacto positivo y significativo en la mejora de la producción de textos de los estudiantes evaluados en esta dimensión.

Decisión: se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 15**

*Diferencias en el nivel de logro de la superestructura textual de textos escritos con la prueba Levene (Pooled-Variance) para muestras independientes en el Pretest.*

PRETEST				
GRUPOS	( $\bar{x}$ )	N	(S)	Sig. (bilateral)
Grupo control	5.46296	27	2.41759	0,5874
Grupo experimental	5.14815	27	1.76948	

Previo a la comparación de medias en los puntajes del pretest entre el grupo control y el grupo experimental, se aplicó la prueba de Levene con el objetivo de evaluar la igualdad de varianzas en la variable Superestructura textual en el pretest. El resultado obtenido muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas de ambos grupos, dado que el valor de p es mayor al nivel de significancia de 0.05. En consecuencia, se confirma el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas, permitiendo aplicar con validez la prueba t para muestras independientes en el análisis comparativo de las medias del pretest.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 16**

*Diferencias en el nivel de logro de la superestructura textual de textos escritos con la prueba U Mann Whitney para muestras independientes en el Postest.*

POSTEST				
Grupos	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Grupo control	27	688.5	418.5	0.3496
Grupo experimental	27	796.5	310.5	

La tabla correspondiente al análisis del postest muestra que el valor de la U de Mann-Whitney (U = 418.5) no es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0.05$  ( $p = 0.3496$ ). Es decir, no se puede afirmar que exista una diferencia significativa entre los rangos promedio de la dimensión Superestructura textual entre los estudiantes del grupo control y el grupo experimental. Aunque el grupo experimental obtuvo un rango promedio ligeramente mayor (796.5) en comparación con el grupo control (688.5), esta diferencia no alcanza significación estadística, por lo que no se puede atribuir a la intervención aplicada.



**Tabla 18**

*Diferencias en el nivel de logro de la macroestructura de textos escritos con la prueba Wilcoxon para muestras dependientes en el grupo experimental*

		GRUPO EXPERIMENTAL				
Macroestructura	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)	
	Rango negativo	3	8.5	25.5		
Pretest	Rango positivo	20	12.525	250.5	3.5502	0.0003849
Posttest	Empate	4				
	Total	27				

*Nota de probabilidad.* Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon indicaron que hay una diferencia significativamente grande entre: Antes (Mdn = 3, n = 27) y Después (Mdn = 4, n = 27),  $Z = 3,6$ ,  $p < .001$ ,  $r = 0,7$ .

De acuerdo con el valor de Z y de la significancia bilateral obtenidos mediante la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en la dimensión de la macroestructura del grupo experimental, se mostró que p está muy por debajo del nivel de significancia ( $p < 0.05$ ). Este resultado indica que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest y el posttest, a favor de este último. Del total de estudiantes evaluados (N = 27), el 74.07% (20 estudiantes) evidenció una mejora en la macroestructura, el 11.11% (3 estudiantes) mostró una disminución y el 14.81% (4 estudiantes) mantuvo el mismo puntaje. Estos datos permiten concluir que la intervención aplicada al grupo experimental tuvo un efecto positivo y significativo en la mejora de la producción de textos en esta dimensión, superando los resultados del pretest de manera notable.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 19**

*Diferencias en el nivel de logro de la Macroestructura de textos escritos con la prueba U Mann Whitney para muestras independientes en el Pretest.*

		PRETEST		
Grupos	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Grupo control	27	766	341	
Grupo experimental	27	719	388	0.6817

La prueba U de Mann-Whitney aplicada a los resultados del pretest en la dimensión de la macroestructura evidenció un valor de  $U = 341$  y un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.6817$ , el cual es mayor que 0.05. Esto indica que no se encontraron diferencias significativas entre los rangos promedio del grupo control (Rango promedio = 766) y del grupo experimental (Rango promedio = 719), lo que sugiere que ambos grupos partieron de condiciones similares antes de la aplicación de la intervención. Así, se puede afirmar que las diferencias observadas en etapas posteriores no pueden atribuirse a una desigualdad inicial en la dimensión evaluada.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

### **Tabla 20**

*Diferencias en el nivel de logro de la Macroestructura de textos escritos con la prueba U Mann Whitney para muestras independientes en el Posttest.*

Grupos	N	POSTEST		
		Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Grupo control	27	611.5	495.5	0,01842
Grupo experimental	27	873.5	233.5	

La prueba U de Mann-Whitney aplicada a los resultados del posttest en la dimensión de la macroestructura mostró un valor de  $U = 495.5$  y un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.01842$ , lo cual es menor que 0.05 y, por tanto, estadísticamente significativo. Esto indica que existen diferencias significativas entre los rangos promedio del grupo control (Rango promedio = 611.5) y del grupo experimental (Rango promedio = 873.5). En consecuencia, se puede afirmar que la intervención tuvo un efecto positivo en el grupo experimental, que logró un mejor desempeño en la macroestructura de la producción de textos en comparación con el grupo control al finalizar el estudio.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

### **c) Hipótesis Específica 3**

H1: El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en el logro de la fase de la microestructura de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I.E Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

H0: El Aprendizaje Basado en Proyectos no influye en el logro de la fase de la microestructura de la producción de textos escritos de los estudiantes de del quinto grado de secundaria de la I.E Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

**Tabla 21**

*Diferencias en el nivel de logro de la microestructura de textos escritos con la prueba Wilcoxon para muestras dependientes en el grupo control.*

GRUPO CONTROL						
Microestructura	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)	
	Rango negativo	8	11.19	89.5		
Pretest	Rango positivo	13	10.885	141.5	0.906	0.3649
Postest	Empate	6				
	Total	27				

*Nota de probabilidad.* Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon indicaron que hay una pequeña diferencia no significativa entre: Antes (Mdn = 2, n = 27) y Después (Mdn = 2, n = 27),  $Z = 0,9$ ,  $p = .365$ ,  $r = 0,2$ .

El valor Z y el nivel de significancia obtenidos mediante la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas a la dimensión de la microestructura del grupo control, mostraron un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.3649$ , valor que es mayor al umbral de 0.05. Esto indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en el pretest y el postest. De los 27 estudiantes evaluados, el 48.15% (13 estudiantes) mejoró su rendimiento, el 29.63% (8 estudiantes) obtuvo puntajes más bajos, y el 22.22% (6 estudiantes) mantuvo el mismo puntaje. En consecuencia, se concluye que la mejora observada en la microestructura de la producción de textos del grupo control no puede atribuirse a un efecto significativo de la intervención, ya que las diferencias podrían deberse al azar u otros factores no controlados.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula

**Tabla 22**

*Diferencias en el nivel de logro de la microestructura de textos escritos con la prueba Wilcoxon para muestras dependientes en el grupo experimental.*

GRUPO EXPERIMENTAL						
Microestructura	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)	

	Rango negativo	3	10.5	31.5		
Pretest	Rango positivo	13	8.04	104.5	1.9	0.05743
Postest	Empate	11				
	Total	27				

*Nota de probabilidad.* Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon indicaron que hay una diferencia media no significativa entre: Antes (Mdn = 2, n = 27) y Después (Mdn = 3, n = 27),  $Z = 1,9$ ,  $p = .057$ ,  $r = 0,5$ .

El valor  $Z$  y el nivel de significancia obtenidos mediante la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas a la dimensión de la microestructura del grupo experimental, evidenciaron un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.05743$ , que resulta mayor al umbral de 0.05. Por ello, se concluye que no hay evidencia estadísticamente significativa para afirmar que existió una mejora en la microestructura de la producción de textos después de la intervención. De los 27 estudiantes evaluados, el 48.15% (13 estudiantes) mostró una mejora, el 11.11% (3 estudiantes) tuvo un rendimiento menor y el 40.74% (11 estudiantes) mantuvo los mismos resultados. Estos resultados sugieren que, aunque se observa una tendencia hacia la mejora, la diferencia entre el pretest y el postest no fue lo suficientemente significativa desde el punto de vista estadístico.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

### Tabla 23

*Diferencias en el nivel de logro de la microestructura de textos escritos con la prueba U Mann Whitney para muestras independientes en el Pretest.*

Grupos	N	PRETEST		
		Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Grupo control	27	724	383	0,7475
Grupo experimental	27	761	346	

La prueba  $U$  de Mann-Whitney aplicada a los resultados del pretest en la dimensión de la microestructura arrojó un valor de  $U = 383$  y un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.7475$ , que es mayor que 0.05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio del grupo control (724) y el grupo experimental (761). Esto sugiere que ambos grupos iniciaron el estudio en condiciones similares respecto a la producción de textos, lo que permite

asumir que cualquier diferencia observada en etapas posteriores se debe a la intervención aplicada.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

#### Tabla 24

*Diferencias en el nivel de logro de la microestructura de textos escritos con la prueba U Mann Whitney para muestras independientes en el Postest.*

		POSTEST		
Grupos	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Grupo control	27	656.5	450.5	0,1251
Grupo experimental	27	828.5	278.5	

La prueba U de Mann-Whitney aplicada a los resultados del postest en la dimensión de la microestructura mostró un valor de  $U = 450.5$  y un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.1251$ , que es mayor que 0.05. Esto indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio del grupo control (656.5) y del grupo experimental (828.5). Por lo tanto, aunque el grupo experimental obtuvo un rango promedio mayor, esta diferencia no es suficiente para afirmar un efecto estadísticamente significativo de la intervención en la producción de textos.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

#### d) Contrastación de Hipótesis General

HG: El Aprendizaje Basado en Proyectos influye en el logro de la producción de textos escritos de los estudiantes de 5.º de secundaria de la I.E Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

H0: El Aprendizaje Basado en Proyectos no influye en el logro de la producción de textos escritos de los estudiantes de 5.º de secundaria de la I.E Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

#### Tabla 25

*Diferencias en el nivel de logro de la producción de textos escritos con la T de Student para muestras dependientes en el grupo control.*

GRUPO CONTROL						
Producción de textos	Media	N	Desviación estándar	t	gl	Sig. (bilateral)
Pretest	10.4	27	4.9	1,7637	26	0.08953

Postest	11.9	27	3.4
---------	------	----	-----

*Nota de probabilidad.* Los resultados de la prueba t-test indicaron que hay una pequeña diferencia no significativa entre: Antes (M = 10,4, SD = 4,9) y Después (M = 11,9, SD = 3,4),  $t(26) = 1,7637(1,8)$ ,  $p = 0.0953(0.90)$

El valor de la t de Student para muestras relacionadas aplicado a las puntuaciones medias del grupo control en la variable Producción de textos, entre las pruebas pretest y postest ( $t = 1.7637$ ;  $p = 0.08953$ ), no resulta estadísticamente significativo, ya que el valor de p es mayor que 0.05. A partir de este resultado, se infiere que no hay una diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest (M = 10.4; DE = 4.9) y del postest (M = 11.9; DE = 3.4). Por lo tanto, no se puede atribuir a la intervención un cambio significativo en la producción de textos del grupo control.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

### Tabla 26

*Diferencias en el nivel de logro de la producción de textos escritos con la prueba Wilcoxon para muestras dependientes en el grupo experimental.*

		GRUPO EXPERIMENTAL				
Producción de textos		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	Sig. (bilateral)
Pretest	Rango negativo	4	5.625	22.5	3.7631	0.0001678
	Rango positivo	21	14.405	302.5		
Postest	Empate	2				
Total		27				

*Nota de probabilidad.* Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon indicaron que existe una diferencia significativamente grande entre: Antes (Mdn = 10, n = 27) y Después (Mdn = 14, n = 27),  $Z = 3,8$ ,  $p < .001$ ,  $r = 0,8$ .

El valor  $Z = 3.7631$ , obtenido mediante la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas en la variable Producción de textos del grupo experimental, fue estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0.05$  ( $p = 0.0001678$ ). Esto indica una diferencia significativa entre los resultados del pretest y el postest, a favor de este último. De los 27 estudiantes evaluados, el 77.78% (21 estudiantes) mostró una mejora en su producción de textos, el 14.81% (4 estudiantes) obtuvo un rendimiento menor, y el 7.41% (2 estudiantes) mantuvo el mismo puntaje. Estos resultados permiten concluir que la intervención aplicada al grupo experimental tuvo un efecto

positivo y significativo en la mejora de la producción de textos, superando de forma clara los puntajes obtenidos en el pretest.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 27**

*Diferencias en el nivel de logro de la producción de textos escritos con la prueba Leven (Welch's T-test) para muestras independientes en el Pretest.*

PRETEST				
Grupos	( $\bar{x}$ )	N	(S)	Sig. (Bilateral)
Grupo control	10.42593	27	4.88661	0.7585
Grupo experimental	10.07407	27	3.32735	

La prueba de Levene aplicada a los puntajes del pretest en la variable Producción de textos arrojó un valor de significancia bilateral de  $p = 0.7585$ , lo cual es mayor que 0.05. Este resultado indica que no existen diferencias significativas en las varianzas entre el grupo control ( $M = 10.43$ ;  $DE = 4.89$ ) y el grupo experimental ( $M = 10.07$ ;  $DE = 3.33$ ). Por tanto, se asume que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, lo que permite comparar los grupos bajo condiciones de igualdad en la dispersión de los datos.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

**Tabla 28**

*Diferencias en el nivel de logro de la producción de textos escritos con la prueba U Mann Whitney para muestras independientes en el Postest.*

POSTEST				
Grupos	N	Rango promedio	U	Sig. (bilateral)
Grupo control	27	662	445	0,1641
Grupo experimental	27	823	284	

La prueba U de Mann-Whitney aplicada al postest en la variable Producción de textos arrojó un valor de  $U = 445$  y un nivel de significancia bilateral de  $p = 0.1641$ , que es mayor que 0.05, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio del grupo control (662) y del grupo experimental (823). Esto sugiere que, aunque el grupo experimental obtuvo un rango

promedio mayor, esta diferencia no es suficiente para afirmar un efecto significativo de la intervención en la producción de textos.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula.

En conclusión, los resultados obtenidos evidencian que el Aprendizaje Basado en Proyectos influyó significativamente en el logro de la superestructura textual y la macroestructura en la producción de textos escritos del grupo experimental, rechazándose la hipótesis nula en ambas dimensiones. Sin embargo, en la microestructura no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, por lo que se acepta a la hipótesis nula. Estos hallazgos permiten validar parcialmente la hipótesis general, confirmando que el ABP favorece la organización global y argumentativa del texto, aunque su efecto en aspectos formales y gramaticales fue limitado.

## **4.2 Discusión**

Los resultados obtenidos evidencian que la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos tuvo un impacto positivo y significativo en la producción de textos escritos de los estudiantes del grupo experimental, de los cuales el 77.78% alcanzó el nivel logrado. En cambio, el grupo control, no mostró avances significativos en su desempeño. Esta diferencia sugiere que la intervención basada en el Aprendizaje Basado en Proyecto favoreció una participación más activa, crítica y reflexiva por parte de los estudiantes durante el proceso de escritura. Esto puede entenderse a partir del modelo propuesto por Hayes y Flower (1981), que concibe la escritura como un proceso cognitivo complejo compuesto por subprocesos interrelacionados, los cuales pueden potenciarse mediante metodologías que conectan al estudiante con contextos reales y significativos. En esa línea, el ABP sitúa al estudiante como agente principal de su aprendizaje, fomentando su capacidad para planificar, argumentar con coherencia y revisar sus textos de forma autónoma. Resultados similares fueron reportados en la investigación de Anggreani (2022), quien concluyó que el aprendizaje basado en proyectos influyó favorablemente en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes, confirmando así la efectividad de esta metodología en el fortalecimiento de la producción escritura en distintos contextos educativos.

En lo que respecta a la dimensión de la superestructura textual, los resultados evidencian que el 66.67% de los estudiantes del grupo experimental alcanzó mejoras notables en la organización estructural de sus textos escritos, lo cual indica una

comprensión más consolidada de los elementos que integran esta dimensión. En contraste, los estudiantes del grupo control no presentaron avances significativos, lo que reafirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos actúa como una estrategia didáctica activa y eficaz para fortalecer específicamente esta competencia. Desde el enfoque de Cassany et al. (2003), la superestructura textual cumple una función esencial en la organización jerárquica del texto argumentativo, ya que permite estructurar con claridad la tesis, los argumentos y la conclusión, elementos que construyen una postura coherente y persuasiva. En esta línea, el ABP ofrece un espacio pedagógico que promueve la planificación, textualización y revisión del texto desde una lógica estructurada, favoreciendo el dominio de esta organización discursiva. En sintonía con estos resultados, la investigación de Kely Zambrano (2024) también reportó efectos positivos al aplicar las macrorreglas de Teun Van Dijk para mejorar la producción de textos argumentativos, donde los estudiantes desarrollaron sus propios textos a partir de procesos de lectura, análisis y organización de la información, lo que les permite redactar párrafos coherentes y emplear estrategias discursivas propias de una superestructura textual argumentativa, consolidando así sus competencias en escritura.

Por otro lado, al examinar la dimensión específica de la macroestructura, se observaron avances significativos en los estudiantes del grupo experimental luego de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos. A diferencia del grupo control, los participantes sometidos a esta estrategia pedagógica lograron estructurar sus textos con mayor coherencia y cohesión, lo cual se reflejó en el 70.07% de ellos, quienes evidenciaron una mejora sustancial en esta dimensión. Estos resultados se respaldan en la teoría de Van Dijk (1992), quien sostiene que la eficacia comunicativa de un texto depende del manejo adecuado de la macroestructura, en especial de la coherencia global y de la conexión lógica entre las ideas principales. En este sentido, el ABP no solo promueve una escritura más significativa, sino también una organización discursiva más clara y articulada. De forma similar, la investigación realizada Quispe (2023) en Arequipa concluyó que la aplicación de formatos periodísticos contribuyó de manera significativa a elevar los niveles de logro en cuanto a coherencia y cohesión en la redacción de textos argumentativos, lo que refuerza la efectividad de metodologías activas para fortalecer esta dimensión clave de la producción escrita. En contraste con la investigación de Larry Rivera (2019) realizada en Lima, concluyó que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos solo desde

las dimensiones de planificación, textualización y revisión no resultó efectivo para el desarrollo de la coherencia en la producción de textos ya que, tanto para el uso de conectores y la organización de ideas y párrafos, los porcentajes fueron bajos. Esto demuestra que el enfoque desde la macroestructura tiene un mayor impacto para la organización de un texto de manera coherente y cohesionada.

De igual manera, al analizar la dimensión de la microestructura, los resultados obtenidos muestran que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos no generó mejoras significativas en esta dimensión pues no se evidenciaron cambios relevantes entre el grupo experimental y el grupo control. Ambos obtuvieron un 48.15% de estudiantes que lograron una mejora en la microestructura de sus textos escritos. Esta ausencia de diferencias sugiere que, si bien la intervención pedagógica propició un entorno más activo y contextualizado para la producción escrita, no fue suficiente para impactar de manera concreta en el uso correcto de las normas ortográficas. Tal como sostiene Van Dijk (1992), la ortografía corresponde al nivel superficial del texto y cumple un rol fundamental en la claridad del mensaje, por lo que su desarrollo requiere no solo de contextos reales de escritura, como los que ofrece el ABP, sino también de una enseñanza explícita, sistemática y sostenida. En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite situar al estudiante en tareas comunicativas auténticas, pero para alcanzar avances en la corrección ortográfica es necesario complementarlo con estrategias específicas orientadas al trabajo lingüístico. Los hallazgos obtenidos no corresponden con los resultados del estudio de Lira et al. (2021) en donde se evidenció una mejora significativa en la tildación y ortografía partir de la intervención basada en el modelo pedagógico de Flower y Hayes en la producción de textos argumentativos.

En conclusión, los resultados del presente estudio demuestran que el Aprendizaje Basado en Proyectos puede ser tomado como una estrategia eficaz para fortalecer la producción de textos argumentativos, particularmente en la superestructura y la macroestructura. La mejora significativa en el grupo experimental evidencia que el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece procesos de escritura más reflexivos, planificados y contextualizados al situar al estudiante como protagonista del proceso. Sin embargo, existe una ausencia de progreso en la dimensión de la microestructura que evidencia una limitación en la intervención, lo cual demuestra la necesidad de complementar esta intervención con metodologías orientadas al trabajo ortográfico. En ese sentido, se recomienda que futuras

investigaciones profundicen en estrategias de aprendizaje activo con el desarrollo de la lengua escrita, así como su aplicación en otros niveles y contextos educativos.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Se plantean las siguientes conclusiones pertinentes luego de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer la producción de textos escritos:

1. Los resultados evidencian que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos tuvo una influencia positiva y significativa en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud. La mejora obtenida por el grupo experimental, en comparación con el grupo control, demuestra que esta metodología favorece un proceso de escritura más reflexivo, planificado y contextualizado. A través del desarrollo de proyectos vinculados a situaciones reales, los estudiantes lograron fortalecer sus capacidades para organizar ideas, estructurar textos con mayor claridad y revisar sus producciones de forma autónoma. Se concluye, por tanto, que el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una estrategia eficaz para mejorar de manera integral la producción de textos escritos en el nivel secundario.

2. Asimismo, los resultados demuestran que la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos ejerció una influencia positiva y significativa en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud en la dimensión de superestructura. El 66,67% del grupo experimental logró avances notables en la forma en que organizaron sus textos, destacando una exposición clara de la tesis, argumentos bien desarrollados y una conclusión coherente. Al trabajar con proyectos vinculados a situaciones reales, los estudiantes lograron planificar y estructurar mejor sus ideas, desarrollando una escritura más ordenada y reflexiva. En consecuencia, se confirma que el ABP es una estrategia pedagógica efectiva para mejorar la producción escrita, con resultados superiores a los alcanzados por el grupo control.

3. Por añadidura, los resultados obtenidos manifiestan que el Aprendizaje Basado en Proyectos tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la coherencia y cohesión en los textos producidos por los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud en la dimensión de la macroestructura. El 70,07% del grupo experimental logró organizar sus ideas de manera clara y lógica, enlazando adecuadamente las oraciones y párrafos mediante el uso pertinente de conectores y manteniendo una progresión temática constante. Esta mejora revela una mayor capacidad para establecer relaciones significativas entre las partes del texto, lo que contribuyó a una comunicación escrita más efectiva. A través del enfoque activo del

ABP, los estudiantes no solo comprendieron mejor la función de cada elemento dentro del texto, sino que también aprendieron a mantener la unidad y coherencia global del contenido. Por tanto, se concluye que esta metodología constituye una herramienta valiosa para fortalecer la macroestructura en la producción escrita, superando las limitaciones observadas en el grupo control.

4. Finalmente, los resultados indican que el Aprendizaje Basado en Proyectos no produjo variaciones significativas entre el grupo experimental y el grupo control: en ambos casos, solo el 48,15% de los estudiantes mostró avances en el uso correcto de las normas ortográficas dentro de la dimensión de la microestructura. Este hallazgo sugiere que, si bien el ABP ofrece contextos auténticos de escritura que fomentan la participación y la motivación, no basta por sí mismo para consolidar la precisión ortográfica. La corrección de tildes, mayúsculas y signos de puntuación continúa requiriendo una enseñanza explícita, sistemática y sostenida que complemente las dinámicas propias del proyecto. Por ello, se concluye que el ABP, aunque valioso para otros aspectos de la producción escrita, debe integrarse con estrategias lingüísticas específicas si se busca mejorar de manera efectiva la ortografía de los textos de los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos, la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos demostró ser una metodología efectiva para fortalecer la producción de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria al promover una escritura más reflexiva, organizada y contextualizada. Además, se evidencian mejoras significativas en la superestructura y macroestructura, lo que refleja un avance en la coherencia y claridad de las producciones escritas, mientras que la microestructura requiere un trabajo complementario orientado a la ortografía. En síntesis, se confirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia pedagógica valiosa para mejorar la competencia escrita y fomentar aprendizajes significativos, autonomía y un mayor vínculo entre el estudiante y su contexto.

## **CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES**

Se plantean las siguientes recomendaciones pertinentes luego de la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer la producción de textos escritos.

1. Se recomienda implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos en el área de Comunicación para fortalecer la producción escrita, vinculando los textos con situaciones reales que motiven a los estudiantes.

2. A los directivos de la I. E. Javier Heraud y similares, se les recomienda incorporar el ABP en su planificación curricular, brindando tiempo y recursos para la capacitación y el acompañamiento docente.

3. A los docentes de Comunicación, se les recomienda diseñar proyectos auténticos que integren todas las fases del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión y reescritura), promoviendo la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Para ello, es fundamental el uso de rúbricas claras y basada en criterios que orienten tanto la producción como la autoevaluación y coevaluación del texto.

4. Al equipo de gestión pedagógica, se le recomienda desarrollar procesos de formación docente sobre metodologías activas, especialmente el ABP, para promover una mejora continua en la escritura y la innovación educativa.

5. A las autoridades educativas locales y regionales, se les sugiere promover políticas de acompañamiento que orienten el uso del ABP para mejorar la coherencia y cohesión de los textos.

6. Finalmente, a los futuros investigadores, se les recomienda profundizar en el impacto del ABP en la producción escrita y en habilidades como la motivación, la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que estos aspectos constituyen pilares fundamentales del enfoque por competencias. Su desarrollo no solo enriquece el proceso de escritura, sino que también fortalece la formación integral del estudiante como sujeto activo y reflexivo. Además, explorar estas variables permitirá obtener una comprensión más amplia del potencial del ABP como metodología transformadora en el aula.

## REFERENCIAS

- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82-95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Anggreani, A. (2022). *The effect of Project Based Learning (PBL) in teaching writing to the second grade of SMPN 1 Prepare*. [Tesis de maestría, State Islam Institute (IAIN)]. Repositorio IAIN PAREPARE. <https://repository.iainpare.ac.id/id/eprint/4364/1/15.1300.061.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ. <https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>
- Camargo, E., Castro, J. y Gómez, L. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140-174. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/Tecnura/article/view/19171>
- Centro de psicoterapia cognitiva. (2015). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>
- Chura, G., Laura, B., Limache, G., Mamani, O. y Salamanca, E. (2024). Escritura colaborativa para la producción de artículos de opinión en educación básica. *Tecnohumanismo*, 4(3), 1-112. <https://isbn.bnpp.gob.pe/catalogo.php?mode=detalle&nt=149807>
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Instituto de Docencia Universitaria. <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Corral, Y. (2022). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60), 562-586. <https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/60/art06.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Logic the theory of inquiry*. Henry Holt and Company, Inc. [https://ia601500.us.archive.org/13/items/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/%5BJohn\\_Dewey%5D\\_Logic\\_-\\_The\\_Theory\\_of\\_Inquiry.pdf](https://ia601500.us.archive.org/13/items/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry/%5BJohn_Dewey%5D_Logic_-_The_Theory_of_Inquiry.pdf)
- Egilia, N., Styati, E., Sucihati, T. (2023). The effect of project-based learning on writing skill for the seventh grades student. *English Teaching Journal: A*

*Journal of English Literature, Linguistics, and Education*, 11(1), 65-70.

[https://pics.unipma.ac.id/content/download/B009\\_06\\_10\\_2023\\_02\\_49\\_083.%20Compress%20Turnitin%20the%20effect%20of%20project%20based%20learning%20on%20writing%20skill%20for%20the%20seventh%20grades%20student%20\(1\).pdf](https://pics.unipma.ac.id/content/download/B009_06_10_2023_02_49_083.%20Compress%20Turnitin%20the%20effect%20of%20project%20based%20learning%20on%20writing%20skill%20for%20the%20seventh%20grades%20student%20(1).pdf)

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. (2025). *Manual de Investigación en educación*.

Fadhillah, N., y Habsari, D. y Sudjarwo (2023). Students' Perception of Project Based Learning in Writing Class. *International Journal of Education and Digital Learning*, (3), pp. 65-70.

<https://ij.lafadzpublishing.com/index.php/IJEDL/article/view/12/11>

González, V. y Sosa, K. (2020). *Lista de cotejo. Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Editorial UNAM.

[https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion\\_del\\_y\\_para\\_el\\_aprendizaje.pdf](https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf)

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana editores, S.A.

[https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf?utm\\_source](https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf?utm_source)

Herrera, C. (2024). Paradigma Positivista. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 24(12). 29-30.

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/article/view/12660>

Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, Vol. 19(4).

<https://www.education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>

Lira, M., Palacios, S., Segaña, J. y Capulina, R. (2021). *Modelo pedagógico de Fólder y Hayes para mejorar la producción de textos argumentativos en secundaria*. [Tesis de pregrado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio EESPPM.

<https://repositorio.monterrico.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7ef3f25f-19c2-4d9e-a279-a9635212799c/content>

Martínez, J. (2021). *Textos periodísticos, México 2021*. [Archivo PDF].

<https://repositorio.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/19960/textos-period%C3%ADsticos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Martínez, R., Jarro, G. y Pérez, G. (2023). Rúbrica analítica como instrumento de mejora de la enseñanza aprendizaje de inglés. *Pillina Sociales*, 7(2). 63-64. [https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana\\_social/article/view/1055/1513](https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/1055/1513)
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C. y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Editorial Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología India Perú S.A.C. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Medina, T. (2022). *El Aprendizaje Basado en Proyectos para el Mejoramiento de las Habilidades de Redacción en Estudiantes de Grado Noveno*. [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/63187498-0475-43a1-ba48-91b9434014a9/content>
- Ministerio de Educación. (2018). *Resultados 2018: Evaluaciones de logros de aprendizaje*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/presentacion-web-ECE2018-1.pdf>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). 4-6. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717>
- Pereira, M. (2015). *7 elementos esenciales del Aprendizaje basado en proyectos*. [Archivo PDF]. [https://educanew.com/wp-content/uploads/2021/03/ilovepdf\\_merged-37-4.pdf](https://educanew.com/wp-content/uploads/2021/03/ilovepdf_merged-37-4.pdf)
- Quiroz, Y. (2018). El artículo de opinión: un género con voz propia. *Acción pedagógica*, 27(1), 50-64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7442972.pdf>
- Quispe, P. (2023). *Aplicación de formatos periodísticos escritos para optimizar la producción de textos argumentativos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa Juan XXIII Circa, Paucarpata, Arequipa 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Universidad Católica de Santa María. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/96f8767d-3cbb-4e07-a192-b6bda0c2cb62/content>

- Ramos, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1-7. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/356/699>
- Gamboa, M., Quintero, Y. y Reynosa, M. (2021). Procedimiento para el desarrollo de la innovación educativa como competencia de dirección en educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 12(3), 197–212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8154376>
- Rivera, L. (2019). *Influencia del aprendizaje basado en proyectos en la producción de textos expositivos en los estudiantes de 1ro de secundaria de una institución educativa privada*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Universidad Peruana Cayetano Heredia. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7768/Influencia\\_RiveraFernandez\\_Larry.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7768/Influencia_RiveraFernandez_Larry.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rodríguez, B., & Silva, G. (2021). Impact of Instructional Sequence to Teach Argumentative Writing to Disadvantaged Students Using the Opinion Article. *International Journal Of Instruction*, 14(4), 103-118. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1447a>
- Salazar, E. (2022). *Muestreo estadístico. Tipos, cálculo de tamaño de muestra*. [Archivo PDF]. [https://www.researchgate.net/publication/379082656\\_Muestreo\\_estadistico\\_Tipos\\_calculo\\_de\\_tamano\\_de\\_muestra](https://www.researchgate.net/publication/379082656_Muestreo_estadistico_Tipos_calculo_de_tamano_de_muestra)
- Sánchez, A. (2005). *Redacción avanzada*. México: Internacional Thomson Editoriales, S.A.
- Sánchez, R. (2019). Modelo de las etapas de escritura para la producción de textos. *Revista Tzhoecoen*, 11(1). 2-3. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1027/886>
- Servicio Lingüístico de la Universitat Oberta de Catalunya. (2016). *Guía práctica del español*. [Archivo PDF]. <https://www.uoc.edu/portal/resources/CA/documents/recursos-linguistics/guia-practica-de-espanol-20160908.pdf>
- Touriñan, J. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_Extra-2011\\_23/771](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_23/771)

- UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*.  
<https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-ABP.pdf>
- Pérez de Albéni, A., Fonseca, E y Lucas, B. (Coords.). (2021). *Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos: Claves para su Implementación*. Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/785222.pdf>
- UNESCO. (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura - ERCE 2019 (Perú)*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380965>
- Ulibarri, E. (1994). *Idea y vida del reportaje*. Editorial Trillas.  
<https://es.scribd.com/document/224174356/Ulibarri-Idea-y-Vida-Del-Reportaje>
- Uguña, B. y Villacís, C. (2020). *La convergencia en el periodismo digital para la creación de un manual sobre técnicas y narrativas web*. [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19146/1/UPS-TTQ114.pdf>
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política: Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167–215. <https://revistas.um.es/ril/article/view/114181>
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (2ª ed). Paidós. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14450011/la-ciencia-del-texto-pagina-web-de-teun-a-van-dijk>
- Zambrano, K. (2024). *Aplicación de las macrorreglas de Teun Van Dijk para mejorar la producción de textos argumentativos en los estudiantes del cuarto año de la Institución Educativa Privada Delta, Cajamarca, 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio Universidad Nacional de Cajamarca.  
[https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/6799/T016\\_73975246\\_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/6799/T016_73975246_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz Metodológica

<b>Título de la Investigación</b>	El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para fortalecer la producción de textos en secundaria.		
<b>Autoras</b>	<b>Programa de Estudios</b>	<b>Línea de Investigación</b>	<b>Asesor(a)</b>
- Navarro Navarro, Angela Fernanda - Tolentino Ypanaque, Maria Valeria - Tucto Cortez, Roxana Milagros	Educación Secundaria especialidad de Comunicación	Innovación y didáctica	Fernández Salvatierra Liz Katherin

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables (Definición Conceptual)	Dimensiones (Definición Conceptual)	Marco Metodológico	Técnicas e Instrumentos	Población/ Muestra
<b>Problema General:</b> ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?	<b>Objetivo General:</b> Determinar la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la producción de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.	<b>Hipótesis General:</b> El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el logro de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.	<b>Variable Independiente:</b> A partir del planteamiento de Dewey (1938), el Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología activa que promueve el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas a partir de experiencias significativas vinculadas con su realidad para	<b>Fases del ABP:</b> De acuerdo con Dewey (1938), el avance de un proyecto debe ser gradual, pasando de una fase a la siguiente. Para ello, es necesario utilizar la observación y el ingenio en cada etapa para superar los obstáculos y encontrar y readaptar los métodos de ejecución.	Paradigma: Positivista Enfoque: Cuantitativo Nivel: Experimental Tipo: Aplicada Diseño: Cuasiexperimental	Técnica: evaluación mediante producción escrita Instrumento: rúbrica	Población: Estudiantes de quinto de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01. Muestra: 27 estudiantes de la sección E de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.

<p><b>Problema Específico 1:</b> ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la superestructura de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?</p>	<p><b>Objetivo Específico 1:</b> Establecer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la superestructura de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.</p>	<p><b>Hipótesis Específica 1:</b> El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el logro de la superestructura de textos escritos de los estudiantes de del quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.</p>	<p>desarrollar habilidades sociales mediante la interacción con su entorno.</p>	<p><b>Elementos del ABP:</b> De acuerdo con Pereira (2015), existen siete elementos esenciales del ABP, los cuales definen la secuencia didáctica de un proyecto con el propósito de afianzar el aprendizaje y mayor el involucramiento de los alumnos. Un reto o pregunta que desafía (y estimula) Investigación en profundidad Autenticidad Decisiones de los alumnos Reflexión Crítica y revisión Producto final público</p> <p><b>Evaluación del ABP:</b> Para Cobo y Valdivia (2017), la evaluación de un proyecto debe considerar ciertos aspectos para determinar su efectividad. Para ello se debe tener claridad de los criterios, ser lo más integral posible, ser continuo y ser capaces de diferenciar el trabajo y el esfuerzo colectivo del individual.</p>			
<p><b>Problema Específico 2:</b> ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la</p>	<p><b>Objetivo Específico 2:</b> Establecer la influencia del Aprendizaje Basado en</p>	<p><b>Hipótesis Específica 2:</b> El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente</p>	<p><b>Variable Dependiente:</b> Según el planteamiento de Hayes y Flowers</p>	<p><b>Dimensión 1: Superestructura</b> Según lo establecido por Van Dijk (1992), la superestructura de un texto consiste en una</p>			

<p>mejora de la macroestructura de los textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?</p>	<p>Proyectos en la mejora de la macroestructura de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.</p>	<p>en el logro de la macroestructura de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.</p>	<p>(1981, como se citó en Sánchez 2019), la producción de textos es un proceso que implica un conjunto de operaciones cognitivas que los autores emplean para organizar el producto escrito.</p>	<p>estructura de nivel global que caracteriza a un tipo de texto, es decir, una forma mediante la cual el texto se organiza a partir de diversas macroestructuras o contenidos textuales que lo conforman (pp. 142-143).</p>			
<p><b>Problema Específico 3:</b> ¿Cómo influye el Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la microestructura en los textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01?</p>	<p><b>Objetivo Específico 3:</b> Establecer la influencia del Aprendizaje Basado en Proyectos en la mejora de la microestructura de textos escritos en los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.</p>	<p><b>Hipótesis Específica 3:</b> El Aprendizaje Basado en Proyectos influye significativamente en el logro de la microestructura de la producción de textos escritos de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la I. E. Javier Heraud, San Juan de Miraflores, UGEL 01.</p>		<p><b>Dimensión 2: Macroestructura</b> De acuerdo con lo establecido por Van Dijk (1992), la macroestructura abarca el contenido del texto, es decir, el tema del cual se tratará principalmente. Este se genera a partir de procesos inferenciales que sintetizan la información del texto para transmitir su mensaje comunicativo inicial. Se componen de una red de proposiciones que están establecidas como microestructuras, de esta forma, la conexión entre cada microestructura permite construir diferentes macroestructuras, variando tanto en su contenido como en su función.</p>			

				<p><b>Dimensión 3: Microestructura</b></p> <p>Según lo que establece Van Dijk (1992), las microestructuras son aquellas estructuras de oraciones y secuencias de textos conformadas por proposiciones que interrelacionadas entre sí conforman una macroestructura. Su elaboración depende de mecanismos semánticos que actúan en conjunto con los procesos de decodificación, de esa forma se genera una secuencia de proposiciones establecidas por relaciones semánticas que el lector puede interpretar a partir de la información proporcionada en el texto (p.55).</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

## Anexo 2: Instrumento y Matriz de Instrumento (Rúbrica)

TEMA: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS					
ESTUDIANTE:					
GRADO Y SECCIÓN:				EDAD:	
DIMENSIONES/ INDICADORES	ESCALA				PUNTAJE
	LOGRADO (2.5)	EN PROCESO (1.5)	EN INICIO (0-0.5)		
<b>SUPERESTRUCTURA TEXTUAL</b>					
1	<b>Título e introducción</b>	El título es original y coherente con el tema. Muestra manejo de estrategias introductorias como: problematizar y contextualizar el tema, narrar una anécdota, formular una pregunta o citar una frase para despertar el interés del lector.	El título es adecuado y acorde al tema. La introducción es medianamente aceptable. Hay coherencia, pero le falta mejorar las estrategias para captar la atención del lector.	El título no es muy original. Su introducción no es clara, denota un bajo nivel de organización. *El título y la introducción no se presenta en el texto.	
2	<b>Tesis</b>	Su actitud frente al tema se define correctamente en una tesis clara, breve y con posibilidades de ser defendida.	Presenta una postura específica, pero la tesis debe ser más clara, breve y defendible.	Presenta escasa claridad en su postura. Por tanto, su tesis es confusa y con pocas posibilidades de ser defendida. *No presenta su propuesta de tesis.	
3	<b>Argumentos</b>	Emplea diversos tipos de argumentos y contraargumentos válidos, coherentes y ordenados para defender su tesis.	Presenta algunos argumentos válidos, coherentes y ordenados lógicamente.	La mayoría de sus argumentos son confusos, inciertos o no válidos para defender su tesis. *No presenta argumentos.	
4	<b>Conclusión</b>	La conclusión del texto es congruente con la tesis, la ratifica y refuerza con sugerencias, interrogantes, valoraciones o frases impactantes.	La conclusión es congruente con la tesis, pero le falta reforzar y sugerir para hacer un cierre Convincente.	La conclusión no es clara, le falta congruencia con la tesis. *No presenta conclusión.	
<b>MACROESTRUCTURA: PROPIEDADES TEXTUALES</b>					
5	<b>Coherencia</b>	El texto gira en torno a un mismo tema; las ideas de cada párrafo guardan relación lógica entre sí, no existen contradicciones, redundancias ni ambigüedades y los conceptos empleados son precisos.	El texto presenta mediana unidad temática porque alguno de los párrafos tiene ideas contradictorias o redundantes y le falta precisión en los conceptos.	La mayoría de los párrafos son, redundantes o contradictorios, le falta precisión en los conceptos y unidad temática. *Los párrafos del texto carecen de coherencia.	

6	<b>Cohesión</b>	Emplea marcadores y conectores lógicos adecuados para hilvanar oraciones y párrafos del texto y mantenerlo cohesionado, evitando la redundancia.	Emplea marcadores y conectores lógicos básicos para cohesionar sus ideas, pero le falta mejorar el manejo de conectores.	Su texto presenta muchos errores en el uso de elementos que brindan cohesión al texto. Hay un escaso manejo de los conectores. *Los párrafos del texto carecen de cohesión.	
<b>MICROESTRUCTURA: ORTOGRAFÍA</b>					
7	<b>Tildación</b>	Aplica correctamente las normas de tildación general y especial. No se observa ningún error de tildación.	Aplica correctamente algunas normas de tildación general y especial, pero comete un máximo de cuatro errores.	Su texto presenta más de cinco errores de tildación. *Su texto presenta más de 10 errores de tildación.	
8	<b>Puntuación</b>	En el texto se emplean correctamente los signos de puntuación.	Presenta un máximo de tres errores de puntuación.	Su texto presenta más de cinco errores de puntuación. *Su texto presenta más de 10 errores de puntuación.	
<b>TOTAL =</b>					

**Anexo 3: Formatos de Consentimiento y Asentimiento Informados**

[Formatos de consentimiento y asentimiento informados.pdf](#)

## Anexo 4: Permiso Institucional

Lima, 4 de octubre del 2024

Señora Cecilia Sanchez  
Subdirectora de la Institución Educativa Javier Heraud  
San Juan de Miraflores  
Presente.-

Asunto: Solicitud de permiso institucional para ejecución de tesis.

De nuestra mayor consideración:

Nos dirigimos a usted cordialmente, las que suscriben, estudiantes del noveno ciclo de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico, con el propósito de solicitar su autorización para llevar a cabo nuestra investigación titulada: "El Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer la producción de textos escritos en Educación Secundaria", la cual se desarrollará con los estudiantes del quinto grado de secundaria de su prestigiosa institución educativa.

Esta investigación forma parte del proceso de elaboración de nuestra tesis para optar el título profesional de Licenciatura en Educación. En ese sentido, nos permitimos solicitar el permiso institucional correspondiente para aplicar personalmente las sesiones de intervención, las cuales estarán a cargo de nosotras tres, autoras del estudio.

La duración del trabajo de campo será de ocho semanas, comprendidas entre el 14 de octubre y el 6 de diciembre del presente año. Durante este periodo, se desarrollarán sesiones pedagógicas fundamentadas en el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con el objetivo de fortalecer las habilidades de producción escrita de los estudiantes, en un marco de respeto, ética y confidencialidad.

Nos comprometemos a coordinar cada fase del proceso con la dirección y el personal docente correspondiente, garantizando el uso exclusivo de la información recopilada con fines académicos, sin afectar el normal desarrollo de las actividades escolares.

Agradeciendo de antemano su atención y apoyo, quedamos a su disposición para cualquier información adicional que considere necesaria.

Atentamente,

Subdirectora Cecilia Sanchez  
DNI: 09531956

Angela Navarro  
DNI: 74 833753

Valeria Tolentino  
DNI: 72863904

Roxana Tuco  
DNI: 72920045

## Anexo 5: Programa de Intervención

MATRIZ DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA			
Modelo pedagógico	Aprendizaje Basado en Proyectos		
Nivel de EBR a aplicar	Secundaria		
Grado	5.º E		
Área curricular	Comunicación		
FASES DEL ABP	ESTRATEGIAS	RECURSOS	EVALUACIÓN
Pretest (Sesión 1)	- Prueba de entrada	Prueba impresa	Rúbrica
Presentación del desafío (Sesión 2)	- Observación de recursos visuales (imágenes y/o vídeos relacionados con el tema del proyecto) - Análisis de datos: estadísticas, hechos y/o datos inusuales o contrarios a las expectativas comunes - Dinámicas o actividades dentro del aula de clases	Proyector Material Visual Ficha de trabajo Portafolio	Lista de cotejo
Análisis de conocimientos previos y necesidades (Sesión 3 y 4)	- Preguntas guía para estimular sus conocimientos previos y el pensamiento crítico - Análisis de un artículo de opinión - Lluvia de ideas - Reflexión individual - Diálogos reflexivos en dúos y en equipos	Proyector Fichas de trabajo Portafolio	Lista de cotejo
Planificación y organización (Sesión 5,6, y 7)	- Lectura guiada - Definición clara del propósito de escritura - Análisis de recursos multimedia (videos y aplicaciones interactivas) - Identificar información y zonas de recopilación de datos - Adecuación de su artículo de opinión - Organización de sus ideas	Proyector Fichas de trabajo Portafolio	Lista de cotejo
Búsqueda y síntesis de la información (Sesión 8, 9, 10 y 11)	- Recopilar información necesaria y analizar - Uso de las TIC para buscar información de fuentes confiables - Propuesta e implementación de alternativas de solución al problema seleccionado - Resolución de problemas o situaciones concreta - Organización del texto con tesis, argumentos y conclusión a través de borradores	Laptops Wifi Portafolio Fichas de trabajo	Lista de cotejo
Elaboración del producto final (Sesión 12)	- Presentación del instrumento de evaluación - Revisión de los borradores - Uso de herramientas digitales	Laptops Wifi Portafolio	Lista de cotejo

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de fuentes verídicas y confiables</li> <li>- Elaboración del producto final</li> <li>- Revisión final</li> <li>- Retroalimentación</li> </ul>	Ficha de evaluación	
Presentación del producto final (Sesión 13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de los artículos de opinión</li> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Heteroevaluación</li> <li>- Retroalimentación</li> <li>- Difusión de los artículos de opinión en una revista digital</li> </ul>	Proyector Material visual Ficha de evaluación	Lista de cotejo
Metaprendizaje y evaluación (Sesión 14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de resultados</li> <li>- Cierre del proyecto</li> <li>- Discusión sobre los logros de aprendizaje.</li> </ul>	Ficha de evaluación	Lista de cotejo
Postest (Sesión 15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prueba de salida</li> </ul>	Prueba impresa	Rúbrica



## Anexo 7: Recursos y Presupuesto

	Ítems	Cantidad	Costo unitario	Costo total
<b>Materiales</b>	Cartulinas	10 uds.	S/0.70	S/7.00
	Plumones	2 paquetes	S/5.00	S/10.00
	Hoja bond	50 uds.	S/0.10	S/5.00
	Limpiatipo	3 uds.	S/2.00	S/6.00
	Libros	6 uds.	S/30.00	S/180.00
<b>Equipos</b>	Impresora	1 ud. (tintas)	S/30.00	S/30.00
	Laptop	4 uds. (mantenimiento)	S/20.00	S/80.00
	Celular	2 uds. (tarjeta SD)	S/15.00	S/30.00
<b>Servicios</b>	Internet	70 soles mensuales	S/70.00	S/420.00
	Impresiones	6 sesiones impresas	S/10.00	S/60.00
	Movilidad	Pasajes	S/7.00	S/42.00
<b>Total</b>				<b>S/870.00</b>

**Anexo 8: Evidencias Fotográficas de la Implementación**

[EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS.pdf](#)

**Anexo 9: Matriz del Juicio de Expertos de Validación y Confiabilidad del Instrumento**

[VALIDACIÓN- V Ayken.xlsx](#)

[ALFA DE CRONBACH.pdf](#)