



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

SEGUNDA ESPECIALIDAD EN INGLÉS EDUCATIVO

TRABAJO ACADÉMICO

**EL VIDEO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE
COMUNICACIÓN ESCRITA EN INGLÉS, EN ESTUDIANTES DEL 1° DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 1182 EL
BOSQUE, 2019.**

PRESENTADO POR

MARIA ELENA IPARRAGUIRRE CORDOVA

ASESOR

MG. MARIA LOURDES BERNEDO SOTO

PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN

INGLÉS EDUCATIVO

MOQUEGUA – PERÚ

2022

ÍNDICE

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
INDICE.....	iv
Resumen	vi
CAPÍTULO I	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Descripción del problema.....	2
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos.....	6
1.3. Objetivos.....	6
1.3.1. General	6
1.3.2. Específico	6
1.4. Justificación	7
CAPÍTULO II	9
DESARROLLO TEMÁTICO	9
Marco teórico	9
2.1. Aprendizaje constructivista	9
2.2. Teorías sobre la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua	10
2.3. Metodologías de la enseñanza de una segunda lengua	12
2.3.1. El método de gramática-traducción o método tradicional.....	12
2.3.2. El método audio-lingual.....	12
2.3.3. El método directo	12
2.3.4. Método de la competencia comunicativa	12
2.4. La enseñanza de la competencia comunicativa escrita en secundaria	13
2.5. La competencia comunicativa escrita.....	14
2.6. Los Enfoques de la enseñanza acerca de la escritura	15
2.6.1. Enfoque fundamentado en la gramática	15
2.6.2. Enfoque fundamentado en las funciones	16
2.6.3. Enfoque fundamentado en el contenido.....	16
2.7. Vídeo educativo.....	16
2.7.1. Baja potencialidad.	17
2.7.2. . Media potencialidad.	17

2.7.3. Alta potencialidad.....	17
2.9. Instrumento de recolección de datos	18
2.10. Diseño del estudio.....	18
2.12. Población y muestra.....	19
2.12.1. Población.....	19
2.12.2. Muestra.....	20
2.13. Presentación y discusión de resultados.....	20
2.13.1. Presentación de Resultados	20
2.13.2. Discusión de Resultados.....	23
CAPÍTULO III	24
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	24
3.1. Conclusiones.....	24
3.2. Recomendaciones.....	25
IV.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
Anexo 1.....	32
Anexo 2.....	34
Anexo 3.....	35
Anexo 4.....	36
Anexo 5.....	37
Anexo 6.....	38
Anexo 7.....	39
Anexo 8.....	40
Anexo 9.....	41

Resumen

La experiencia didáctica se vivenció con el 1° de educación secundaria en la I. E. 1182 El Bosque, del distrito San Juan Lurigancho, 2019. La intención ha sido compartir, sistemáticamente, que los vídeos educativos tienen impacto positivo la enseñanza de comunicación escrita en inglés, con estudiantes del primero secundaria. Esta experiencia, se ubicó en el diseño cuasi experimental, utilizando como muestra cincuenta y ocho estudiantes pertenecientes al primer grado de educación secundaria, seleccionados de forma intencional. Se observó que los vídeos educativos tienen impacto positivo en el manejo del idioma inglés en la comunicación escrita.

Palabras Clave: inglés, vídeos educativos, baja potencia, media potencia

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

Paralelamente, los países latinoamericanos, al tratar de incrementar su competitividad y crecimiento económico, también aumenta las brechas en materia de habilidades en inglés. (Fiszbein, Cosentino y Cumsille, 2016).

¿Qué tanto se desenvuelven en inglés, los latinoamericanos? ¿Se encuentran las instituciones educativas, en general, de la región con capacidad para brindarles herramientas de calificación para el trabajo en este contexto globalizado? De acuerdo a la información recolectada, afirman que el conocimiento en inglés, en América Latina, es deficiente, a pesar de importantes esfuerzos y escasez de información sistemática de los gobiernos. En conjunto, representan el 84% de la población de la región y el 87% de su PIB Banco Mundial (BM, 2015).

Empresarios del mundo le da la importancia correspondiente al conocimiento en inglés, con la intención de facilitar la interacción internacional, contribuyendo al desarrollo de la economía global. (Neeley, 2012).

La enseñanza del inglés se ha enfocado en transmitir información más que en generar aprendizaje significativo sostenido de esta segunda lengua. Como facilitador, promover 4 puntos fundamentales (leer, escuchar, escribir, hablar). (Tagle et al., 2017).

Dichas prácticas reflejan una enseñanza pedagógica de visión tradicionalista. La formación docente debe fundamentarse en facilitar el empleo de tecnología, como una herramienta que plantea aprendizaje significativo y sostenido de un idioma (Díaz-Larenas et al., 2015).

Díaz (2015) sistematizó la Tecnología (producción y edición de vídeos) en facilitar la enseñanza de una lengua, adicional a la nativa. La metodología de enseñanza -aprendizaje fue aplicar la tecnología, en los alumnos del Bachillerato del idioma en la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico. Sus resultados mostraron que cuando se utiliza adecuadamente la tecnología (audios e imágenes) al compartir la asimilación en inglés, se logra capturar la atención de los alumnos, mejorando la asimilación.

1.2. Descripción del problema

Actualmente, el uso en el lenguaje de inglés ha sido globalizado y es competitivo. Las estrategias utilizadas en varios países facilitan la competencia hablar, en el idioma inglés. La técnica de la hipermedia (vídeos, la televisión, el internet), utilizado para la enseñanza del inglés, generaron mejoras significativas, en el aprendizaje de otra lengua. Es lo que utilizan los países avanzados.

En el contexto peruano, se aplica la metodología clásica y activa (radio-grabadora), dejando de utilizar: televisión, películas, internet, entre otros, que genera

desmotivación para los estudiantes. De esta forma se debilita enseñanza-aprendizaje del área de inglés, como lo expresa García (2019):

Las alumnas reconocen el valor del desempeño del docente en su aprendizaje del inglés y consideran «una suerte» que les toque un buen profesor. Para ellas, son buenas las clases que «involucran a las alumnas» y no son «puro texto» (I.E.2), donde los profesores «no solo hablan y hablan, sino que procuran que los alumnos entiendan» (I.E.1). En la I.E.1 indicaron que, en 3° y 4° año, la profesora faltaba demasiado, llegaba tarde y solo les ponía música o les mostraba papelógrafos. En cambio, las clases de su actual profesor «son entretenidas y sienten que aprenden». En la I.E.2, las alumnas indicaron que en 1° y 2° la profesora gritaba mucho y las atemorizaba, que la profesora de 3° les dejaba demasiada tarea y no aprendieron nada, porque se limitaban a copiar de la pizarra. En 4° y 5°, les cambiaron de profesora y están muy contentas con ella. Esta nueva situación favorable en ambas instituciones, probablemente se deba a los recientes programas de actualización y capacitación organizados por el Ministerio de Educación (2012), en los cuales han participado los dos docentes observados (p.94).

El conocimiento del idioma del inglés es necesario en este mundo globalizado, sin embargo, para superar las debilidades es identificar cómo la información llega al alumno y lo codifica, sosteniéndolo en el tiempo, como lo expresa García (2019).” Dado el perfil de los docentes de inglés de los colegios públicos, es necesario acompañarlos en

su desempeño pedagógico y fortalecer sus habilidades en el idioma que enseñan” (p.101).

Además, el bajo rendimiento de los estudiantes, también, observado en el nivel secundario, se puede explicar por el empleo de estrategias no efectivas, relacionado a: programación curricular, competencia del maestro, capacidad en el alumno, las tareas académicas, trabajo individualizado y receptivo.

La Institución Educativa 1182 El Bosque no está al margen de este contexto. Se observa, los docentes de inglés no explotan, didácticamente, los medios audiovisuales con los que cuentan: televisor, internet, radiograbadoras, multimedia, etc.

Además, en la estrategia empleada predomina el método clásico (expositivo) en la enseñanza- aprendizaje. Espacio estratégico que genera, probablemente, desmotivación, desinterés, por su inactividad. A esto se suma la utilización de recursos convencionales-tiza, mota y pizarra-que consolidaría la apatía a la disciplina.

Los estudiantes que concluyen el nivel secundario- según comentan ellos- no adquieren las competencias elementales en las habilidades del manejo del idioma inglés. No lo es útil, ni siquiera, para acciones elementales de empleo cuando lo requiera en comparación de sus pares que provienen de instituciones educativas privadas, a pesar que el idioma referido está estructurado, curricularmente, desde el 1° al 5° de secundaria, con los tiempos y espacios correspondientes. Al respecto García (2019), afirma: “Los alumnos que egresan de la educación secundaria pública alcanzan solo un nivel incipiente de conocimiento del idioma inglés, aún en

los colegios «emblemáticos» de Lima”. (p.101). Asimismo, Cronquist y Fiszbein (2017) reporta los resultados de prueba de inglés de estudiantes, instituciones educativas 1 y 2: Nivel de inglés alcanzado al terminar la secundaria, 20.65% ,60.87% ,11.96%, 6.52% Nivel A1, Nivel A2, Nivel B1, Nivel B2. Mayor a 80%, se ubicaron en A1 y A2, luego de un quinquenio de estudios de 2 horas de sesiones cada cinco días, suman cuatrocientas horas, total. Con este periodo de tiempo , los estudiantes de una institución particular, pueden realizar nivel básico completo y parte del nivel intermedio ¿Cuál sería la causa que explica este fenómeno ? ¿Es sólo un tema de cantidad de horas de clases? (citado en García ,2019, p.92).

British (2015) sostiene, el aprendizaje de inglés está relacionado como mejor trabajo, facilidad para comunicarse, acceso de información y oportunidades educativas.

La observación preliminar de instituciones privadas del nivel básico e instituciones superiores ha permitido identificar metodologías activas en la enseñanza -aprendizaje. El uso de tecnología educativa -juegos educativos, vídeos educativos, etc., explican, creo, los resultados de sus estudiantes. La interacción que promueve la metodología activa, creo, de acuerdo con el constructivismo, facilita la evolución de capacidades, en la disciplina. Esta experiencia observacional ha estimulado mi motivación de cambiar la estrategia pasiva a estrategia activa. Los vídeos educativos, al parecer, mantienen activos a los estudiantes. El de baja potencia y media potencia, creo, generaría buenos resultados.

1.2.1. Problema general

¿De qué manera la aplicación del vídeo educativo tiene efecto positivo en el manejo del contexto comunicación escrita en inglés en alumnos del 1° de educación secundaria de la I. E. 1182 El Bosque, del distrito de San Juan Lurigancho, 2019?

1.2.2. Problemas específicos

¿De qué manera la aplicación del vídeo educativo de baja potencialidad tiene efecto positivo en la enseñanza- aprendizaje de comunicación escrita en inglés de alumnos del 1° de educación secundaria de la I. E. El Bosque, del distrito de San Juan Lurigancho 2019?

¿De qué manera la aplicación del vídeo educativo de media potencialidad tiene efecto positivo en la enseñanza - aprendizaje de comunicación escrita en inglés de alumnos del 1°de educación secundaria de la I. E. El Bosque, del distrito de San Juan Lurigancho 2019?

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Determinar de qué manera la aplicación del video educativo tiene efecto positivo en la enseñanza - aprendizaje de comunicación escrita en inglés en alumnos del 1° de educación secundaria de la I. E. 1182 El Bosque, del distrito de San Juan Lurigancho, 2019.

1.3.2. Específico

- Determinar de qué manera la aplicación del vídeo educativo de baja potencialidad tiene efecto positivo en la enseñanza- aprendizaje de comunicación escrita en inglés en alumnos del 1° de educación secundaria en la I. E. 1182 El Bosque, del distrito de San Juan Lurigancho 2019.

- Determinar de qué manera la aplicación del vídeo educativo de media potencialidad tiene efecto positivo en la enseñanza - aprendizaje de comunicación escrita en inglés en alumnos del 1° de educación secundaria de la I. E. El Bosque, del distrito de San Juan Lurigancho 2019.

1.4. Justificación

La metodología activa genera interacciones, motivaciones y actitudes significativas. El tiempo de atención, concentración dedicada, facilitaría la asimilación y acomodación de distintos conceptos de la cultura y de diferentes disciplinas científicas, incluido contenidos del inglés. Las referencias empíricas que se están reportando en el presente trabajo académico de análisis de experiencia respaldan el impacto que genera la tecnología educativa, relacionado a la enseñanza - aprendizaje del inglés.

El vídeo educativo-como tecnología educativa-clasificado como baja, media alta potencialidad, estructurado en forma de imágenes, uno que otro, con elementos sintácticos, interactivo, prolongarían la concentración, la atención, insumos necesarios para un aprendizaje significativo.

Como estrategia de aprendizaje para la práctica docente, optimizaría los resultados, no sólo en el área de inglés, se extrapolaría a múltiples disciplinas, claro, necesitaría, para confirmar, con rigor científico, una investigación explicativa, ya que, este trabajo solo es compartir los resultados del análisis de experiencia, con argumento sólo documental y con cierta dosis de sistematización de los resultados.

La experiencia iniciaría un cambio de paradigma, realizar una revisión de la didáctica aplicada a la enseñanza. La metodología pasiva, como espacio clásico,

se convertiría en metodología activa, como la nueva tendencia, donde el maestro con gran capacidad creativa, haría uso del arsenal que posee, y la tecnología ofrece la variedad de insumos para explotarlo.

CAPÍTULO II

DESARROLLO TEMÁTICO

Marco teórico

2.1. Aprendizaje constructivista

Los modelos cognitivos apuntan a entender en los niveles de conocimiento: estructuración, disciplinas que generan. (Coll, 1991).

El constructivismo afirma, el individuo arma y modela sus propios procesos cognitivos, sociales y afectivos; no es réplica de la realidad. Necesita conocimientos previos y actividad del estudiante. (Glaser, 1991).

El enfoque constructivista, asociado a la Psicología cognitiva (Piaget, Ausubel y Vigotsky), a pesar de tener situaciones específicas distintos, existe un símil en la actividad constructivista, relacionado con su aprendizaje. Estos procesos activos favorecen el entendimiento a largo plazo y su posterior utilización de la vida diaria. (Coll, 1991).

Seguidores de Piaget, también constructivistas, apuntan a un aprendizaje, estrictamente individual y/o solitaria. Sin embargo, los demás constructivistas introducen el constructivismo social, influenciado por los escritos de Vigotsky (Wood, 1976).

2.2. Teorías sobre la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua

Partimos de lo que plantea Deprez (1994) que el bilingüismo, a partir de la etapa escolar, facilita aprender otros idiomas y otras disciplinas educativas. Es evidente la evolución en sus capacidades de representación, manejo mental y razonamiento, en alumnos menores de doble lengua, que en el manejo de una lengua.

Piaget (1961) afirma, que la infancia pasa por etapas definidas, desde la etapa pre-operacional (2 a 7 años), operaciones concretas (siete a doce años) y , por último , operaciones formales (12 en adelante). Sostiene que la lógica inicia antes que el lenguaje, en el proceso sensorio-motriz del bebé, en interacción con el medio sociocultural, lo que Vygotsky (2010) denominó “mediación cultural”. Para Piaget, en las operaciones formales se da la abstracción y la lógica formal. En esta etapa se da un desarrollo del entendimiento del mundo, idea sobre definiciones de variables independiente y dependiente, introducción al planteamiento de repuestas provisionales, para la resolución de problemas.

Asimismo, Lenneber (1975), plantea su hipótesis cuando inicia la pubertad, disminuye la capacidad para aprender un segundo lenguaje, limitándole al cerebro, para un segundo idioma. Además, agrega, los eventos del lenguaje, en el hemisferio izquierdo y los de entonación, en el cerebro derecho.

Asimismo, Bongaerts (1989) afirma, no sólo el contexto fisiológico obstaculiza, a cierta edad, también la falta de motivación y la interacción con el habla nativa del idioma respectivo, etc.

Krashen (1983) advierte, que eventos emocionales y actitudinales puede hacer retroceder el aprendizaje; así, los estudiantes del nivel básico son más vulnerables al trastorno de ansiedad que los niveles mayores, es decir, un resultado indirecto.

Lindstrom (2001), también, se suma a los anteriores. Basa su argumento en la conciencia fonológica. Radica, en movilizar todas las capacidades, relacionado con los sonidos que forman las palabras. Es un proceso aprendido. Debe iniciarse antes de la enseñanza gráfica del alfabeto.

Jones (1989) en relación a la conciencia de los sonidos ,afirma ayuda al niño a motivarse, espontáneamente, del mundo de la escritura. La gráfica de los sonidos, facilita la escritura de otras palabras, de forma independiente.

De acuerdo con Vygotsky (1989) el aprendizaje del habla nativa facilita la asimilación otra lengua. Estas dos lenguas, al interactuar e intercambiar experiencias, están construyendo los niños su aprendizaje, y, este proceso, facilita su comprensión, por ser evento cultural y social.

Para Howatt (2004) la necesidad de aprender otras lenguas es para disminuir las brechas en la comunicación, con otras culturas.

Por otro lado, Alcón (2002) propone la enseñanza de otra lengua, distinta a la materna. Debe estar bajo la responsabilidad de personal, con amplia experiencia y cultura en el manejo de idiomas, distinta a la materna.

De acuerdo con Decroly (1998), afirma que la inclusión del juego, desde la escuela, en las actividades de enseñanza aprendizaje, le da nuevos significados y

evolucionan cognitivamente, dentro de un contexto de salud física, con marcos morales definidos

2.3. Metodologías de la enseñanza de una segunda lengua

2.3.1. El método de gramática-traducción o método tradicional

Este enfoque se concentró sólo en la enseñanza de sintaxis, semántica y traducción de textos, excluyendo el aprendizaje del diálogo y el aprendizaje auditivo.

(Brown, 1994).

2.3.2. El método audio-lingual

Se concentra en el aprendizaje del diálogo y el aprendizaje auditivo.

(Brown, 1994).

2.3.3. El método directo

De acuerdo a Brown (1994), su modelo propone aplicar la misma estrategia de la comprensión del habla nativa para la comprensión de otro idioma evitando el proceso de traducción y su respectivo análisis de gramática.

2.3.4. Método de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa engloba los cuatro aspectos fundamentales del idioma como son la comunicación oral y escrita; comprensión auditiva y lectora, además incluye la promoción de la gramática (Hymes, 1972). Canale y Swain (1980) y posteriormente Canale (1983), identificó cuatro componentes de la competencia comunicativa. El primero de éstos es la competencia gramatical la cual incluye el conocimiento del código del lenguaje, éste, a su vez ,comprenden componentes esenciales como: vocabulario, formación de palabras, significado, formación de oraciones, pronunciación y ortografía.

El segundo componente es la competencia sociolingüística la cual incluye el conocimiento para producir y entender el lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos tomando en consideración algunos factores como el estado de los participantes, el propósito de la interacción y las normas establecidas para la interacción. El tercer componente ,es la competencia comunicativa la cual incluye la habilidad de combinar y conectar expresiones orales y oraciones escritas en un contexto significativo. El cuarto componente, es la competencia estratégica la cual involucra el manejo del lenguaje para lograr el objetivo de la comunicación.

Chesterfield y Chesterfield (1985), encontraron un orden natural de las estrategias en los estudiantes que estaban desarrollando una segunda lengua. Estas estrategias incluyen elementos sociolingüísticos, comunicación y factores estratégicos. Las estrategias de acuerdo a su orden de desarrollo son: repetición o imitación de una palabra u oración, memorización utilizando canciones, rimas o secuencias, formular expresiones como saludar, despedirse, etc.

2.4. La enseñanza de la competencia comunicativa escrita en secundaria

En la EBR del país, la competencia comunicativa escrita es asumida por el área de Comunicación, pero, debido a que este contexto es propio de las personas de la vida diaria, también, es asumido por los demás espacios del DCN. La competencia comunicativa escrita, del DCN : escribe diversos tipos de textos en lengua materna, significa construcción de párrafos significativos , debido a situaciones y el propósito , a partir de las revisiones constantes y mejora. (MINEDU, 2017).

El ciclo VI, del DCN, está relacionado con el contexto de alumnos del 2° de secundaria y, su respectiva competencia comunicativas, más todas las capacidades que entran en juego, para un proceso de escribir. Se plantea tres capacidades fundamentales: planificación, textualización, y revisión que favorecen y promueven la capacidad de escribir.

En este contexto de planificación, se considera: situación, propósito, clases de texto y género . El siguiente contexto de textualización está referido a la acción de escribir textos con coherencia y cohesión, tomando en cuenta conocimientos gramaticales y ortográficos, para darle significado a lo que se escribe. Por último, nuevamente, revisar el texto para garantizar su propósito y las formalidades que amerita recursos gramaticales y ortográficos (Programa Curricular de Educación Secundaria, 2017)

2.5. La competencia comunicativa escrita

Para Bolívar (2010), Tardif (2006), Le Bofert (1994), Tobón (2006), Perrenoud (2012) y Díaz (2011) las competencias son las formas de demostrar su capacidad de actuar de manera idónea frente a eventos de aprendizaje o problemas cotidianos, utilizando información, procesos cognitivos, en un marco ético, moral y emociones.

Asimismo, Bolívar (2010) afirma que no basta con lo que tiene, es necesario que sea “capaz de ponerlo en obra para resolver una tarea, se manifiesta cuando el sujeto afronta con éxito una situación nueva y compleja” (p. 37). El nuevo contexto, está relacionado con la capacidad competencial de hacer frente a cualquier evento de cualquier índole así no haya sido entrenado para dicho evento. Y por compleja, se refiere utilizar tus capacidades competenciales a través de diferentes estrategias, para dar solución al evento cosa que no es sencillo

Díaz (2011) señala que la formación en base a un currículo por competencia es necesario en este contexto de globalización. Además, con el manejo de las herramientas del lenguaje y tecnología; trabajos en contextos heterogéneos y autonomía en las decisiones, apuntan a formar estudiantes con capacidad de resolver problemas y no mero enciclopedismo. En este contexto de evolución de la competencia comunicativa escrita, se quiere hacer lo mismo, no sólo reproducir lo mismo, sino, lo transformen en conocimiento y reflexionar.

García, (2010) afirma que un currículo por competencia en la modalidad de competencia escrita es un modelo elemental que se debe cumplir. Al final, generando Educación Básica Regular.

Por otro lado, Condemarín y Chadwick, (1990); Jiménez y Velilla, (1993) enfocan este modelo (competencia escrita) sólo como evento gramatical y su producto escrito. Más adelante, como una estrategia de comunicación (Cassany, 1999; Condemarín y Medina, 2000). También, como una situación compleja que engloba: planificación, textualización y revisión de los escritos (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky y Simó, 2001; Hernández y Quintero, 2001). Asimismo, como un evento de doble aprendizaje: contenido de especialidad y el evento de la misma escritura (Álvarez, 1991; Salvador, 1997; Mendoza, López y Martos, 1996).

2.6. Los Enfoques de la enseñanza acerca de la escritura

2.6.1. Enfoque fundamentado en la gramática

Se plantea que para tener conocimiento de la escritura, necesita conocer con rigurosidad la gramática de la lengua. En este contexto el currículo por competencia en la modalidad competencia comunicativa escrita ,es la forma de demostrar los

saberes gramaticales. (Cassany, 2011). Para Condemarín y Chadwick (1990), Jiménez y Velilla (1993), el conocimiento en el contexto de escritura, está relacionado con el juego de los símbolos (palabras) para formar palabras de acuerdo con las reglas establecidas. La labor del docente se limita a la corrección gramatical de la lengua estándar.

2.6.2. Enfoque fundamentado en las funciones

Se plantea que el aprendizaje de una segunda lengua debe apuntar a un contexto comunicativo útil, es decir, servir para su vida cotidiana (escribir una carta, redactar una solicitud, etc.), no sólo entendido en el contexto gramatical. (Cassany, 2011). Así, Condemarín y Medina (2000) sostiene que el aprendizaje de la escritura se torna como un modo valioso para atender una necesidad real de comunicación más allá del ámbito escolar. De esta manera cumple una real función instrumental.

2.6.3. Enfoque fundamentado en el contenido

Este enfoque plantea, en el contexto comunicativo escrito, coger el contenido (gramática, función, etc.), como la función principal del aprendizaje. Esto implica una preparación, de alto nivel, por los estudiantes y maestros. (Cassany, 2011).

Asimismo, Navarro y Revel (2013) expresa que el contexto comunicativo escrito, despierta aprendizajes que se torna complejo, debido a que requiere investigar, informarse, etc., para escribir y ello se da a través de la lectura analítica.

Además, estos eventos complejos abarcan trabajos de sistematización de la información con su respectiva selección de fuentes (Serrano, 2014).

2.7. Vídeo educativo

Según Cebrián (1987), define al vídeo como un disco de reproducción de imágenes y sonido. En el campo educativo se utiliza como material didáctico.

Existen cuatro tipos: curriculares, culturales, científico-técnico y educativo Schmidt (1987), también ofrece su enfoque de clasificación: instructivos relacionado con el dominio del contenido; cognoscitivos, relacionado con el tema estudiado; motivadores, relacionado con las condiciones que se generan al cumplimiento de la tarea; modelizadores, relacionado a modelos a imitar.

En este contexto se pueden clasificar a los vídeos educativos, en tres opciones de potencialidad expresiva:

2.7.1. Baja potencialidad.

Es una serie de imágenes de forma secuencial no estructurado elaborado de maneara rápida, de forma doméstica, que sólo sirve al profesor de apoyo para explicar su contenido. (Cabero, 1989).

2.7.2. . Media potencialidad.

Es una serie, también, de imágenes que se adiciona el sonido cuyo objetivo es dar un mensaje completo y como un sistema de comprobar el aprendizaje, obtenido por otras metodologías. Se le considera como medio de retroalimentación. Pero existe una limitación, al no contener los elementos sintácticos. No ayuda, por sí sólo, a la comprensión de conceptos y tención de información que todo vídeo debía suministrar. (Schmidt, 1987).

2.7.3. Alta potencialidad.

Según Schmidt (1987) son los llamados vídeos Instructivos. Además de una serie de imágenes, se adiciona elementos sintácticos, locución, separadores de bloques y secuencias, ritmo narrativo en vivo, música,

efectos de sonido, etc., que por sí sólo, genera comprensión de conceptos y tención de la información. Para su construcción, es necesario de un equipo multidisciplinario, desde pedagogos y especialistas en comunicación audiovisual.

2.8. Casuística de Investigación

Con la finalidad de compartir la experiencia, se sistematizó la información en un contexto cuantitativo. Se ejecutó en un centro de Educación Básica Regular del nivel secundaria en el 1° grado, seleccionando de forma intencional un grupo de 58 estudiantes.

2.9. Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para fines formales se le ha denominado pre-test y post-test y construido y aplicado por el mismo investigador. Para darle relativo rigor científico, se sometió a la confiabilidad, y, se utilizó el valor del coeficiente alfa de Cronbach que fue igual a $\alpha = 0.75$. Entonces se determinó que el instrumento empleado es confiable.

2.10. Diseño del estudio

La experiencia se ha diseñado en ocho sesiones. Ha sido aplicado en los tiempos y espacios correspondientes a la disciplina. Se ha iniciado con la ejecución del examen que corresponde al pretest, y, al terminar las sesiones, el postest.

2.11. Diseño de investigación

La experiencia se ubicó en cuasi experimental, con un solo grupo.

2.12. Población y muestra

2.12.1. Población

Abarca 197 estudiantes, pertenecientes al 1° de educación secundaria correspondiente a Institución Educativa 1182 El Bosque. (Tabla 1).

Tabla 1

Estudiantes de la Institución Educativa 1182 El Bosque

Grado	Sección	N° de Estudiantes
1°	A	34
	B	36
	C	35
	D	31
	E	31
	F	30
	G	31

Fuente: Actas del año 2019 de la Institución Educativa 1182 El Bosque

2.12.2. Muestra

La experiencia estuvo conformada por 58 alumnos del 1° A:30 y B: 28 del nivel secundaria de Educación Básica Regular. El proceso de selección fue por conveniencia.

2.13. Presentación y discusión de resultados

2.13.1. Presentación de Resultados

Tabla 2

Distribución de frecuencias y porcentajes de Video, según Baja potencia

ESCALA	INTERVALO	Pretest		Postista	
		fi	hi%	fi	hi%
BUENO	[15-20]	25	43	33	56.9
REGULAR	[11-14]	20	34	23	39.7
MALO	[01-10]	13	22	2	3.4
TOTAL		58	100	58	100

Fuente: Base de Datos

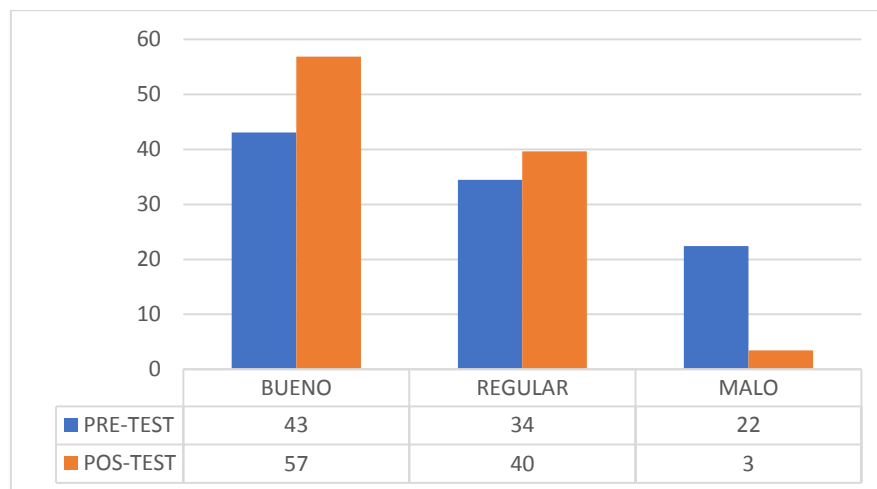


Figura 1 Distribución de frecuencias y porcentajes de Video, según Baja potencia

Fuente: Base de Datos

En la Tabla 2 y Figura 1, del vídeo educativo de baja potencia se observa en el examen de entrada llamado pretest 25 alumnos que representa el 43%, muestran comunicación escrita en inglés, aceptable; también 20 estudiantes representado por un 34%, muestran el nivel de comunicación escrita, regularmente; y 13 estudiantes representado por un 22%, muestran comunicación escrita, en proceso. Todo ello con el método tradicional. Luego de haberlo planteado la sesión, utilizando el vídeo de baja potencia se observó mejoramiento en el nivel de comunicación escrita en inglés donde 33 alumnos equivalente al 56.9% corresponde a bueno; 23 alumnos equivalente al 39.7%, regular y 2 alumnos equivalente al 3.4%, malo. Entonces después de finalizado el experimento se observó mejores resultados.

Tabla 3

Distribución de frecuencias y porcentajes de Video, según Media potencia

Escala	Intervalo	Pretest		Postista	
		fi	hi%	fi	hi%
BUENO	[15-20]	25	43.103	31	53.4
REGULAR	[11-14]	20	34.483	21	36.2
MALO	[01-10]	13	22.414	6	10.3
TOTAL		58	100	58	100

Fuente: Base de Datos

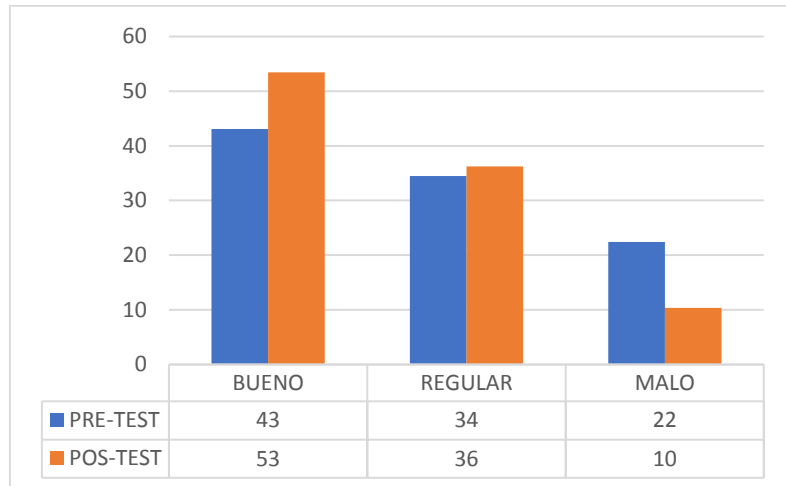


Figura 2 Distribución de frecuencias y porcentajes de Video, según Media potencia

Fuente: Base de Datos

En la tabla 3 y figura 2 se identifica en la prueba de pretest 25 alumnos equivalente al 43%, muestran el nivel de comunicación escrita en inglés, bueno; también 20 estudiantes representado por un 34%, muestran el nivel de comunicación escrita, regularmente; y 13 estudiantes representado por un 22% ,no muestran el nivel de comunicación escrita en inglés. Luego de haberlo planteado la sesión, utilizando la vídeo media potencia se observó mejoramiento en el nivel de comunicación escrita en inglés donde 31 alumnos equivalente al 53%, es bueno; 21 alumnos equivalente al 36%, regular y 6 alumnos equivalente al 10%, malo. Entonces después de finalizado el experimento se observó mejores resultados.

2.13.2. Discusión de Resultados

Nuestros maestros de la Institución Educativa 1182 El Bosque del nivel secundaria tienen una alternativa para ejecutar esta forma de enseñanza con vídeos educativos. De acuerdo a estos resultados 25 alumnos que representa el 43% muestran comunicación escrita en inglés, aceptable; también 20 estudiantes representado por un 34% muestran el nivel de comunicación escrita, regularmente; y 13 estudiantes representado por un 22% muestran comunicación escrita, en proceso. Todo ello con el método tradicional. Luego de haberlo planteado la sesión, utilizando el vídeo de baja potencia se observó mejoramiento en el nivel de comunicación escrita en inglés donde 33 alumnos equivalente al 56.9% corresponde, a bueno; 23 alumnos equivalente al 39.7%, regular y 2 alumnos equivalente al 3.4%, malo. Por otro lado al plantear la sesión, utilizando la vídeo media potencia se observó mejoramiento en el nivel de comunicación escrita en inglés donde 31 alumnos, equivalente al 53%, es bueno; 21 alumnos equivalente al 36%, regular y 6 alumnos, equivalente al 10%, malo.

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1. Conclusiones

PRIMERO: Según los resultados estadísticos en el 56.9% la utilización del vídeo educativo de baja potencia, en un contexto sólo observacional, mostró mejora en el desarrollo de la comunicación escrita en inglés.

SEGUNDO: De acuerdo con los resultados en el 53% la utilización del vídeo educativo de media potencia, en un contexto sólo observacional, mostró resultados positivos de forma significativa de comunicación escrita, en inglés.

3.2. Recomendaciones

PRIMERO. En vista que el trabajo de análisis de experiencia, es sólo observacional, con cierta dosis de sistematización para darle un nivel de argumentación teórica, se sugiere a la comunidad científica, plantear esta experiencia (vídeo de baja potencia en el aprendizaje del inglés), en un contexto de investigación explicativa, como espacio de un nivel de rigurosidad científica; además, a la comunidad docente, tomar en cuenta esta experiencia como un estudio preliminar, no concluyente, por el momento, pero que brinda un medio provisional de apoyo a la tarea pedagógica, en una situación de emergencia.

SEGUNDO. El trabajo de análisis de experiencia, con las características descritas, se sugiere, también, a la comunidad científica, profundizar esta experiencia (vídeo educativo de media potencia en el aprendizaje del inglés), en un contexto de investigación explicativa, como espacio de un nivel de rigurosidad científica.

IV.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*.

Banco Mundial. (2015). *Education Statistics* . Disponible en <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx>.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.

Bongaerts, T. y Nanda, P. (1989). Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? *Applied Linguistics*, 10(3): 253-268. , <https://doi.org/10.1093/applin/10.3.253>

British, C. (2015). *English in Peru. An examination of policy, perceptions and influencing factors*. Recuperado de: <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/informes-y-estudios/english-peru-examination-policy-perceptions-and-influencing-factors>

Cabero, J. (1989). *Tecnología Educativa: utilización didáctica del vídeo*. Barcelona, España: PPU, S.A.

Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, en Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative Approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1),1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

Cassany, D. (2011). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Cebrián, M. (1987): *El vídeo Educativo*, en II Congreso de Tecnología Educativa. Madrid, España: Sociedad Española de Pedagogía. PP. 55- 74.
- Chesterfield, R. & Chesterfield, K. B. (1985). Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies. *Applied Linguistics*, 6(1),45–59, <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.45>
- Coll, César (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid, España: Barcelona , Paidós Ibérica.
- Condemarín, M., y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura*. Base teórica y práctica. Madrid: Visor
- Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje 2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativa*. Madrid: Cepa.
- Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina (2017)*. El Diálogo. Liderazgo para las Américas. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-delingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Decroly, O., y Medina, A. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. (7a ed.). Madrid, España: Morata.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingües: langues et familles*. Paris, Francia :Credif/Didier.
- Díaz - Larenas, C., y Sanhueza-Jara, M.G. (2015) Docenes de inglés de primaria, secundaria y terciaria: Sus Creencias pedagógicas sobre sus estudiantes. *Revista Educación*, 39(2), 43-62. <https://doi.org/10.15517//revedu.v39.i2.19897>

Díaz, Á. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación Superior . México, UNAM-IISUE/ Universia, II . Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/126/html_1

España: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I . pp.189 . Recuperado:

Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016). *The skills development challenge in Latin America: Diagnosing the problems and identifying public policy solutions*. Washington, DC: Inter-American Dialogue y Mathematica Policy.

García, I., Vecorena, N., y Velasco, E. (2019). El nivel de inglés alcanzado en quinto grado de secundaria en tres colegios públicos de Lima metropolitana. *EducaciónXXVIII*,28(55),80-102.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201902.004>

García, M. y Santiago, M. A. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica: lengua y literatura*, 22, 15-32.

Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1(2), 129–144. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(91\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90023-2)

Hernández, G., y Rodríguez, I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79), 1093–1119.

Hilgard, E.R., y Bower, G.H. (1973). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

Howatt, A. P. R. & H. G. Widdowson. (2004). *A History of English Language Teaching* (2^e éd.). Oxford : Oxford University Press.

<https://books.google.com.pe/books?id=gJuitmqCkpEC&printsec=frontcover&#v=onepage&q&f=false>

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. Recuperado: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>

Jiménez, M. C., y Velilla, R. (1993). *Taller de escritura 2: Estrategias textuales*. España, Barcelona: EDUNSA.

Jones, C. (1989). *A History of English Phonology*. London y New York: Longman Group Limited.

Krashen, S., & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Alemany press.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. París, Francia: Editions d'Organisation.

Lenneberg, E.H. (1985). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. (3a ed.). Madrid, España: Alianza.

Lindstrom, F. (2001). *Adventures in Phonics. Level A Workbook* (3ra ed.). Christian Liberty Press.

Ministerio de Educación. (2017). *Currículo nacional de EBR 2016*. Lima: MINEDU.

- Neeley, T. (2012). "Global Business Speaks English: Why You Need a Language Strategy Now." *Harvard Business Review* ,90(5), 116–124.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* ,Barcelona: Graó.
- Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, N.C., y López, M. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. Madrid, España : Santillana.
- Santiago, M. A. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica: lengua y literatura*, 22, 15-32.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schmidt, M. (1987). *Cine y vídeo educativo*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122.
- Tagle , T., Díaz , C., Alarcón , P., Quintana , M., Ramos , L., y Etchegaray , P. (2017). Aprendizaje y enseñanza; creencias de estudiantes en formación de pedagogía en inglés. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 64-90. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i1.1359>.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.*

Montréal: Chenelière Éducation.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias.* Talca: Proyecto

Mesesup.

Vygostky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona:

Crítica.

Vygostky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje,* Buenos Aires, Paidós

Wood, D., Brunner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal*

of Child Psychology and Psychiatry ,17(2),89 – 100. DOI: [10.1111/j.1469-](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x)

[7610.1976.tb00381.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x)