

Artículo Original

<https://doi.org/10.22463/0122820X.1793>

Uso del video como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de educación básica

Use of video as a pedagogical strategy for the development of writing competence in basic education students

Irma María Ortega-González¹, Gerson Adriano Rincón-Álvarez², César Augusto Hernández-Suárez³

¹Magister en Práctica Pedagógica, irmisortega@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5809-4033>, Tutora del Programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional, Cúcuta – Colombia.

²Magister en Neuropsicología y Educación, gersonadriano@gmail.com; gersonadriano.rincon@alu.uclm.es, <https://orcid.org/0000-0002-4375-1993>, Tutor del Programa Todos a Aprender, Ministerio de Educación Nacional, Cúcuta – Colombia.

³Magister en Enseñanza de las Ciencias, cesaraugusto@ufps.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-7974-5560>, Docente Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta – Colombia.

Cómo citar: Ortega, I. Rincón, G. y Hernández, C. (2019). Uso del video como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia escritora en estudiantes de educación básica”. *Revistas Perspectivas*, 4(2), 52-63, 2019.

Recibido: Junio 27, 2018; Aprobado: Octubre 03, 2018.

RESUMEN

Palabras clave:

Competencia,
video,
escritura,
educación básica.

El artículo muestra cómo utilizar el video como una herramienta que potencie los procesos relacionados con las competencias escritora, a través del uso y estudio del contenido audiovisual en los estudiantes de educación básica en una institución educativa pública de la Ciudad de Cúcuta, Colombia. Se desarrolla bajo el enfoque cuantitativa y se enmarcó bajo un diseño cuasiexperimental con pretest - posttest para un grupo experimental y un grupo control. Se realiza un diagnóstico (pretest) sobre las dificultades que presentan los estudiantes a nivel escritural; Posteriormente, se diseña y aplica la estrategia didáctica la cual consta de 4 intervenciones donde de forma progresiva se desarrollaron actividades escriturales apoyadas con videos; finalizada la implementación de la propuesta, se realiza el posttest fundado en una rúbrica para evaluar las “características principales de la composición”. Como resultado se puede evidenciar que existen diferencias significativas en todas las características de la composición, lo que permite concluir que estas causan la mejora en la competencia escritora con la intermediación pedagógica del video y en orden de influencia se encuentra contenido, uso del lenguaje, organización, vocabulario gramático, y por último ortografía.

ABSTRACT

Keywords:

Competition,
video,
writing,
basic education

The article shows how to use video as a tool that enhances processes related to writing skills, through the use and study of audiovisual content in basic education students in a public educational institution in the City of Cúcuta, Colombia. It is developed under the quantitative approach and was framed under a quasi-experimental design with pretest - posttest for an experimental group and a control group. A diagnosis is made (pretest) about the difficulties that students present at the scriptural level; Subsequently, the didactic strategy is designed and applied, which consists of 4 interventions where progressively developed scriptural activities supported by videos; Once the implementation of the proposal is finished, the posttest based on a rubric is carried out to evaluate the “main characteristics of the composition”. As a result it can be evidenced that there are significant differences in all the characteristics of the composition, which allows to conclude that these cause the improvement in the writing competence with the pedagogical intermediation of the video and in order of influence there is content, use of language, organization, grammar vocabulary, and finally spelling.

‘ Introducción

Se reconoce que en la actualidad los niños y jóvenes están expuestos al uso de varios medios de comunicación que motivan y facilitan los aprendizajes, algunos de ellos hacen uso de las inteligencias múltiples de sus usuarios y es ahí donde intervienen mayor número de los órganos de los sentidos haciendo de esta una oportunidad

para aprender más y con mayor facilidad. Los seres humanos tienen unas necesidades propias de comunicación por lo que se hace necesario estimular el desarrollo de las competencias comunicativas como es leer y escribir, sabiendo que el acto de escuchar y hablar es innato pero que aun así se hace necesario estimular para desarrollar habilidades y destrezas como la oralidad que influye en la producción textual oral y escrita.

*Corresponding author.

E-mail address: gersonadriano@gmail.com (Gerson Adriano Rincón Álvarez)

Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY-ND



Dentro de estos procesos de comunicación, la escritura se hace aún más compleja porque requiere de la apropiación de los componentes semántico (significado), sintáctico (forma) y pragmático (práctica), para generar un texto comprensivo, coherente, con significado y que responda al acto comunicativo lector–escritor. La comunicación escrita según Niño (2011), tiene más exigencias que la comunicación oral. Frente a ello, el autor destaca como aspecto importante: “Leer y escribir no es simplemente el uso de letras es un acto donde se captura y se interpreta un mensaje dándole un significado basado en el conocimiento y experiencias de cada individuo receptor” (p.120).

La escritura es una forma de comunicación que a lo largo de la historia le ha dado la oportunidad al ser humano de acercarse y relacionarse con la realidad mediante diferentes formatos, ya sea desde la fantasía de una narración, la objetividad de una noticia, la persuasión de un artículo argumentativo o la propuesta gráfica de una historieta. A través de ella, se han imaginado mundos futuros, se han divulgado a todo el mundo acontecimientos inolvidables que han trascendido debido a ésta como evidencia, se han conocido otros lugares o paisajes sin arribar a ellos, se han declarado y transmitido sentimientos. En fin, a través de ella se puede aprender, imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad o de la invención.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998) es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias, es necesario definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias; redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos.

En este orden de ideas en el área de lenguaje se hace necesario el estudio de los conectores (un

contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...). El desarrollo de competencias, y el contenido mismo, pueden ser visualizados en un desempeño específico –una práctica de escritura como por ejemplo la producción de un texto descriptivo– en la cual se pueden evidenciar los logros alcanzados (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.14).

La sociedad actual se caracteriza por interpretar o producir textos y contenidos, así como la interacción entre el texto y el lector (estudiante que lee) lo que envuelve el proceso de comprensión e involucra también al escritor (el estudiante que escribe) (García, Arévalo y Hernández, 2018; 2019). En este sentido, el proceso escritor es una habilidad comunicativa ineludible en la escuela. De ahí que el desarrollo de una producción textual fluida, coherente y significativa debe ser una tarea constante e interdisciplinaria. Por ello, es importante que los docentes sean buenos escritores y planteen propuestas pedagógicas que motiven y faciliten la adquisición de esta competencia. Teniendo en cuenta que la competencia de escritura es una de las más difíciles de abordar en la enseñanza, es necesario la innovación en las prácticas pedagógicas a través de la incorporación en el aula de los medios audiovisuales, como lo afirma Gimeno, citado por Cabero (1995) los medios tienen tres funciones básicas: motivadora, portadora de contenido y estructurante por lo que surge la necesidad de implementar el uso pedagógico del video dentro de este proceso.

Ferrés(2008) respalda el concepto que “la imagen del video garantiza el aprendizaje si se muestra más interesante para los estudiantes porque éste es un medio que modifica los procesos profundamente” (p. 174); ya que, a través de lo audiovisual (y multimedia),

el estudiante puede experimentar conocimiento de una manera diferente a la generada con la utilización de fuentes de referencia tradicionales. El acceso a estos medios incide positivamente en la disposición que muestran los estudiantes para profundizar y enriquecer su conocimiento indagando más fuentes de información. Con el soporte de este engranaje interactivo, la curiosidad e imaginación del estudiante se transforma en un poderoso dispositivo capaz de irrumpir en vastos dominios del saber.

Se habla de un uso pedagógico del video cuando este no actúa por sí solo, sino que requiere de la intervención pedagógica del maestro con una intencionalidad, es decir a partir de un proceso de planeación que inicia con el conocimiento del material audiovisual que se pretende emplear, relacionarlo con los intereses de los estudiantes y las temáticas a abordar, para hacer los respectivos cortes y reflexiones o intervenciones dirigidas que conlleven a los estudiantes a apropiarse de las imágenes y audios que posteriormente van a reflejar en el acto escritor para lo cual el maestro elabora una serie de actividades que permiten hacer uso de la producción escrita con la seguridad que se requiere y la motivación para producir textos escritos desde cualquier tipología textual.

Los estudiantes son quienes desarrollan las competencias y las estrategias a través de la realización de distintas tareas, actividades y procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas, y para ello cuentan con las TIC en general y el uso del video en particular. De este modo, mediante el uso del video en el aula, se puede acudir a la empatía, aproximándose a situaciones de la vida real, analizar los comportamientos de los personajes, juzgarlos y ponerse en su lugar. Además, se puede investigar, crear aprendizaje significativo para fortalecer las competencias comunicativas.

En las décadas recientes se evidencian investigaciones sobre la integración educativa de los medios en la enseñanza, (Fernández y Cebreiro, 2003; García, 2014), donde se destacan los usos del video

frente a otros medios. Según Cabero (1989; 2000) el video, es el medio más utilizado (frente a otros que propician exclusivamente usos transmisores de información y motivadores) y la imagen en movimiento es sin lugar a duda la opción preferente del profesorado como recurso en sus prácticas, pero estas investigaciones afirman que los profesores utilizan estos medios para muy pocas y elementales funciones dentro de sus prácticas pedagógicas.

A principio del milenio, generalmente los medios audiovisuales e informáticos estaban separados (los medios audiovisuales análogos: reproductores de videos como VHS y betamax eran más utilizados con más frecuencia que los medios informáticos digitales: CD e Internet), pero debido el avance de las tecnologías digitales, estas hoy en día, permiten la inclusión de diversos medios (audiovisuales e informáticos) como multimedios, especialmente videos, en plataformas educativas o en metodologías como el aula invertida (Prada, Hernández y Gamboa, 2019).

Los usos de los medios para la enseñanza más frecuentes están relacionados con la motivación y transmisión de información (captar la atención y motivar a los estudiantes, presentar información, facilitar el recuerdo, permitir acceso a más información...) y como menos frecuentes otros más innovadores o vinculados a las posibilidades de interacción que ofrecen los medios (evaluar conocimientos/habilidades, trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales, propiciar relaciones profesor/estudiante, ofrecer feedback...).

De acuerdo con lo anterior, dentro de los recursos más utilizados en el aula está el video, clasificado generalmente como didáctico, con la función principal de producir aprendizajes en los observadores. Su uso pedagógico, es poderoso para mediar el aprendizaje por su función motivadora, mediadora y por contribuir a mejorar el aprendizaje significativo.

Pero, cuando se da al video un uso didáctico surgen problemas relacionados con exceso, selección, interpretación y credibilidad de la información, comprensión espaciotemporal, complejidad de la estructura narrativa, variedad de códigos, tensión emocional y el gusto; para los cuales, se enuncia como adecuadas soluciones: selección de fragmentos (dosificación), análisis de la información, valoración de dificultades y ayuda del profesor, aclaraciones previas y centrar la atención, selección de bloques/modificación de secuencias, análisis por capas/valoración de dificultades, desmitificación del medio, uso de documentos conocidos y cuidar la calidad estética (Campuzano, 1992).

Lo anterior, solo se puede dinamizar en el aula a través de la manipulación del material por parte del docente para lograr la selección de información y la superación de las dificultades que se presentan cuando se asume el video sólo como un material didáctico. Pues es de reconocer las bondades de este medio empleado con una intencionalidad desde un proceso organizado de planeación: información, motivación, expresión, evaluación, intercambio y uso de varios lenguajes y la recreación en la creación de videos.

Según lo que expresa Alemany (2010) no se trata de partir de la realidad para llegar al video, sino de partir del video para llegar a la realidad. O, para ser más exactos, partir de la realidad para, con la mediación del video, llegar nuevamente a ella. Para ellos estableció algunas funciones del video en la enseñanza como:

informativa (con una clara alusión a la presentación de los contenidos adecuándose a las necesidades del grupo-clase); motivadora (en la línea de la emotividad y la gratificación en los narratorios, los cuales verán incrementado su interés por determinada temática); lúdica (se pone de manifiesto la capacidad de provocar deleite con que cuenta el video, tanto viéndolo, como haciéndolo); expresiva (una manera muy particular de dar a conocer creaciones de los otros, interesando

el que dé cuenta de igual modo que el cómo se narra); evaluativa (cuando el video se utiliza para valorar una conducta determinada); investigadora (la investigación de temas afines o, también cabría interpretarse como un gesto de valoración hacia uno y los otros) y metalingüística (uso e integración de varios lenguajes, lo que implica su conocimiento).

Así mismo, el video ofrece múltiples modalidades de uso en el aula, donde no solo cuenta su calidad y perfección, sino el impacto que se logra con su aplicación, es decir, qué tan eficaz es el dispositivo para alcanzar los objetivos planeados. Frente a esto, Ferrés (1994), presenta seis modalidades de uso didáctico del video:

la video-lección (equivale a una clase magistral, pero el educador es sustituido por el programa de video); el video apoyo (diapositivas de apoyo. Imágenes aisladas en movimiento); el video proceso (los estudiantes son protagonistas y/o creadores. Al sentirse implicados se genera un estímulo para la creatividad); el programa motivador (se basa en la pedagogía del después, el aprendizaje se realiza básicamente en el trabajo de explotación posterior al visionado. el programa motivador puede obtenerse ya elaborado o puede elaborarlo también el propio profesor); el programa monoconceptual (programas mudos que no exceden los 4 0 5 minutos de duración. Y se ciñe a un solo tema muy concreto. El profesor lo puede colocar, para lograr un punto de apoyo, cubrir una laguna o completar una enseñanza) y el video interactivo (programa de video en el que las secuencias de imágenes y la selección de los mensajes están determinados por las respuestas a su material” (p. 33).

Cada una de estas modalidades de uso, pueden ser muy favorables en la práctica pedagógica, sin embargo, de acuerdo con la perspectiva que el docente tenga de su área y de sus estudiantes, puede escoger una o varias maneras de uso, para alcanzar el fin deseado. Dentro de ellas el video proceso, y el programa motivador, se presentan como una de las aplicaciones más innovadoras a nivel pedagógico, ya que éstas implican competencias básicas del

aprendizaje, como saber hacer y saber pensar, con una alta carga de motivación, lo cual permite a los niños y jóvenes en formación apropiarse de saberes útiles en sus diferentes ambientes de aprendizaje, y a la vez ser protagonistas y creadores en su proceso educativo. De ahí la pertinencia de usar el video como programa motivador que orienta precisamente al mejoramiento de la competencia escritural.

MÉTODO

Enfoque y diseño de investigación. La investigación se desarrolló desde el paradigma cuantitativo. Se enmarcó bajo un diseño cuasiexperimental con pretest - posttest para un grupo experimental y un grupo control.

Población y Muestra. La población a la cual se orientó esta investigación correspondió a estudiantes de grado quinto de educación básica de la Institución Educativa Pablo Correa León de la ciudad de Cúcuta, Colombia, integrada por 2 grupos de 20 estudiantes cada uno, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años, y repartidos equitativamente en cuanto al género.

Procedimiento

Diseño de la estrategia. Para favorecer el desarrollo de la competencia escritora en los estudiantes, la intervención que se usó se fundamentó en el modelo instruccional de Dorrego (1993), entendiéndose que un medio instruccional es aquel individuo, equipo o material que transmite la información requerida para el logro de un determinado aprendizaje. Así el profesor, un video, un material impreso, entre otros, son ejemplos de medios instruccionales cuando transmiten el mensaje requerido en una situación Instruccional. En este caso, el medio instruccional utilizado fue el video.

Aplicación del pretest. Se aplicó una prueba pretest tanto al grupo control y experimental que consistió en un ejercicio de escritura libre a partir de

una secuencia de imágenes, teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

- Definir un tema, conflicto o idea central a desarrollar.
- Incluir una serie de personajes y atribuirles características y eventos claves.
- Las ideas deben expresarse en forma clara, completa y coherente.
- Toda historia tiene un título relacionado con el contenido del texto.
- Las narraciones tienen una estructura lógica: inicio o situación inicial, nudo o desarrollo, desenlace o cierre.
- Usar una variedad de palabras, evitando repetir los mismos términos.
- Cuidar la concordancia entre las palabras: género – número – tiempos verbales.
- Escribir correctamente, aplicando reglas ortográficas y de puntuación.
- Usar descripciones y diálogos

El pretest, permitió el diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes; los mismos, suministran un punto de partida referencial en cuanto al nivel de conocimiento de estos.

Una vez realizado el pretest y con igualdad de condiciones para los dos grupos objeto de estudio, se dio aplicación a la intervención del video, para el caso del grupo experimental y el uso del texto, para el grupo control (tanto el video como el texto contienen la misma historia). En ambos casos se dieron igualdad de condiciones en aplicación y desarrollo de actividades.

Implementación de la estrategia. Cada uno de los grupos recibió cuatro de intervenciones y la aplicación y desarrollo de las mismas estrategias que implicaban la composición de textos escritos donde se pretendía abarcar los componentes del lenguaje.

Primer momento.

Identificación de elementos del texto narrativo (personajes, idea principal, lugares y tiempos).

Estructura de la carta (texto epistolar).
 Utilización de calificativos.
 Legibilidad de los trazos.
 Normas básicas de ortografía.
 Redacción coherente.

Segundo momento.
 Secuencia narrativa
 Uso de signos de puntuación.
 Establecimiento de semejanzas y diferencias.
 Descripción: uso de adjetivos.
 Legibilidad de los trazos.
 Normas básicas de ortografía.
 Redacción coherente.

Tercer momento.
 Secuencia narrativa
 Vocabulario: sinónimos
 Uso del diálogo como recurso de la narración.
 Uso de signos de puntuación.
 Concordancia en contextos oracionales.
 Legibilidad de los trazos.
 Normas básicas de ortografía.
 Redacción coherente.

Cuarto momento.
 Identificación de elementos del texto narrativo (personajes, eventos, idea principal, lugares y tiempos).
 Estructura narrativa.
 Aplicación de tiempos verbales.
 Legibilidad de los trazos.
 Normas básicas de ortografía.
 Redacción coherente

Aplicación del postest. Una vez finalizada la etapa de intervención se dio la aplicación del postest, con las mismas características del pretest, a través de la rúbrica para evaluar las “características principales de la composición”. Una rúbrica es una pauta que explicita los distintos niveles posibles de desempeño frente a una tarea, distinguiendo las dimensiones del aprendizaje que están siendo evaluadas y, por

lo tanto, los criterios de corrección. A través de la rúbrica, permite ver el nivel de dominio de los estudiantes con relación a las cinco características de una composición escrita como son: contenido 30%, organización 20%, vocabulario 20%, uso del lenguaje 25% y ortografía 5%. Según Serrano (2017), la rúbrica facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas, imprecisas y subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas por el estudiante. En ella se ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define el profesor y permite dar consistencia a la evaluación. La consistencia es particularmente útil cuando aquello que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional, como la escritura

RESULTADOS

A continuación se presentan las gráficas P-P (ver figura 1a - 1d) para cada una de las pruebas realizadas tanto en el grupo control como en el grupo experimental, donde se puede comprobar que la variable de estudio (competencia escritural), sigue una distribución aproximadamente normal, condición necesaria para poder aplicar una prueba “t” de Student para la diferencia de medias (muestras relacionadas, muestras independientes) a los resultados producto de las evaluaciones aplicadas (pretest y postest).

Las gráficas de prueba de normalidad demuestran que las variables de estudio (puntuaciones en las

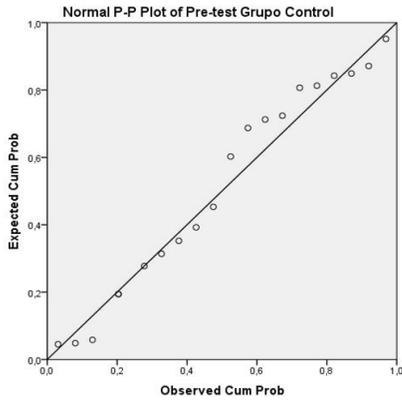


Figura 1a. Prueba de normalidad del pretest en el grupo control

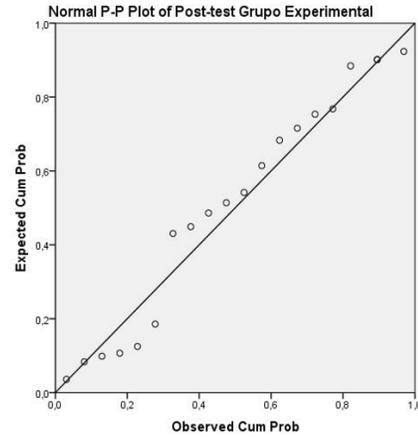


Figura 1d. Prueba de normalidad del postest en el grupo experimental

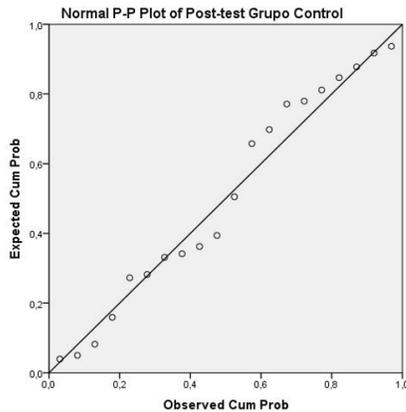


Figura 1b. Prueba de normalidad del postest en el grupo control.

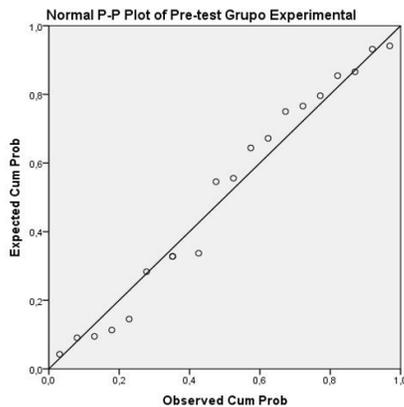


Figura 1c. Prueba de normalidad del pretest en el grupo experimental

pruebas de pretest y postest), tanto en el grupo control como en el grupo experimental, tienen una distribución en forma aproximadamente normal. El comportamiento de normalidad de la variable es condición necesaria para realizar una prueba t, para la diferencia de medias, tanto con muestras relacionadas como con muestras independientes.

Para este estudio se planteó las siguientes hipótesis:

Ho: No hay diferencias entre la medición de inicio (pretest) y la medición final (postest), en cuanto al mejoramiento de la competencia escritural en estudiantes de quinto (5°) primaria de la institución Educativa Pablo Correa León a través de la mediación pedagógica (grupo control = texto; grupo experimental = video).

Ha: Si hay diferencias entre la medición de inicio (pretest) y la medición final (postest), en cuanto al mejoramiento de la competencia escritural en estudiantes de quinto (5°) primaria de la institución Educativa Pablo Correa León a través de la mediación pedagógica (grupo control = texto; grupo experimental = video).

Tabla 2. Prueba de muestras relacionadas

		Paired Samples Test					t	df	Sig.
		Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Pretest grupo control- Posttest grupo control	-2,75000	13,34641	2,98435	-8,99631	3,49631	-,921	19	,368
Pair 2	Pretest grupo experimental- Posttest grupo experimental	-6,00000	10,35298	2,31500	-10,84534	-1,15466	-2,592	19	,018

De acuerdo con la tabla 1, los resultados de la prueba t, con muestras apareadas demuestran lo siguiente: En el grupo control, no hubo diferencias significativas entre el pretest y el posttest (valor $p > 0.05$). Así mismo, el intervalo de confianza del 95% para la diferencia incluye a cero (0), lo que demuestra que la competencia escritural no varió de manera significativa por la intermediación del texto. (Ver tabla 2). En el grupo experimental, si hubo diferencias significativas entre el pretest y el posttest (valor $p < 0.05$). Así mismo, el intervalo de confianza del 95% para la diferencia no incluye a cero (0), lo que demuestra que la competencia escritural varió de manera significativa por la mediación pedagógica del video. En cuanto a la efectividad de la mediación pedagógica del video para mejorar la competencia escritural en estudiantes de quinto grado, entre las mediciones efectuadas antes de la mediación

Tabla 3. Estadística de muestras relacionadas

		Paired Samples Statistics				
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Pair 1	Pretest Grupo Control	59,0250	20	22,48862	5,02861	
	Posttest Grupo Control	61,7750	20	17,80632	3,98161	
Pair 2	Pretest Grupo Control	60,7500	20	19,63181	4,38981	
	Posttest Grupo Control	66,7500	20	21,51101	4,81001	

(pretest) y después de la mediación (posttest) hubo un incremento de 6.00 en la valoración promedio.

La media en la medición de inicio (pretest) en el grupo control, fue 59.03 y en el grupo experimental 60.75, aunque es 1.725 mayor en el grupo

experimental, la prueba de la diferencia de medias para muestras independientes (grupo control; grupo experimental), demuestra que no existen diferencias significativas en cuanto a la competencia escritural, como se muestra en la tabla 2. Lo que significa que las condiciones eran iguales para los dos grupos tanto para el grupo control como para el grupo experimental. La anterior afirmación se demuestra en el intervalo de confianza del 95% en el cual se incluye el valor cero (0) para la diferencia.

Tabla 4. Estadística de grupo

		Group Statistics				
		Tratamiento	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pretest	Grupo Control		20	59,03	22,489	5,029
	Grupo Experimental		20	60,75	19,632	4,390

La desviación estándar del pretest en el grupo control (22,48), y en el grupo experimental (19,63), como se ve en la tabla 3, demuestra que el grupo control inició con menor homogeneidad en cuanto al desempeño de la competencia escritural.

Tabla 5. Muestras independientes

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pretest	Equal variances assumed	,524	,474	-,258	38	,797	-1,725	6,675	-15,238	11,788
	Equal variances not assumed			-,258	37,320	,798	-1,725	6,675	-15,246	11,796

Por otra parte, en la tabla 4, la prueba de Levene para la homogenización de varianzas tiene (valor $p > 0.05$), lo que supone varianzas iguales, condición necesaria para darle validez a la prueba aplicada (prueba t). Además, reafirma que los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental, inicialmente tenían el mismo nivel de competencia escritural.

La tabla 5 presenta la diferencia de muestras pareadas para cada una de las características de la composición de la competencia escritural (contenido,

organización, vocabulario gramático, uso del lenguaje y ortografía) evaluadas con la rúbrica para las características principales de una composición para las cuales se planteó las siguientes hipótesis:

Ho: No hay diferencias entre la medición de inicio (pretest) y la medición final (postest), en el mejoramiento de la competencia escritural de manera

en las características como: contenido, organización y ortografía, es decir, existe suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula (H0). En otras palabras, estas son las que están causando la mejora en la competencia escritural con la mediación pedagógica del video y en orden de influencia se encuentran contenido, organización y ortografía, de acuerdo con la magnitud en el cambio del promedio.

Tabla 6. Prueba de muestras relacionadas

		Prueba de muestras relacionadas					t	gl	Sig.(bilateral)
		Diferencias relacionadas							
		Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Pretest contenido - Postest contenido	-1,9500	3,2683	,7308	-3,4796	-0,4204	-2,668	19	0,015
Par 2	Pretest organización - Postest organización	-1,4000	2,5215	,5638	-2,5801	0,2199	-2,483	19	0,023
Par 3	Pretest vocabulario gramática - Postest vocabulario gramática	-,9000	1,9974	,4466	-1,8348	0,348	-2,015	19	0,058
Par 4	Pretest uso del lenguaje - Postest uso del lenguaje	-1,2500	3,3931	,7587	-2,8380	0,3380	-1,648	19	0,116
Par 5	Pretest ortografía - Postest ortografía	-,5000	0,8111	,1814	-0,8796	-0,1204	-2,757	19	0,013

Tabla 7. Estadísticos de muestras relacionadas

		Estadísticos de muestras relacionadas			
		Media	N	Desviación tip.	Error tip. de la Media
Par 1	Pretest contenido	18,300	20	5,5829	1,2484
	Post test contenido	20,350	20	6,1462	1,3743
Par 2	Pretest organización	12,200	20	3,8334	0,8572
	Postest organización	13,600	20	4,4768	1,0011
Par 3	Pretest vocabulario gramática	11,800	20	4,0471	0,9050
	Postest vocabulario gramática	12,700	20	4,3177	0,9655
Par 4	Pretest uso del lenguaje	15,875	20	5,6356	1,2602
	Postest uso del lenguaje	17,125	20	5,9202	1,3238
Par 5	Pretest ortografía	2,575	20	1,0295	0,2302
	Postest ortografía	3,075	20	1,4075	0,3147

individual en cada una de las características de la composición (contenido, organización, vocabulario gramático, uso del lenguaje y ortografía).

Ha: Si hay diferencias entre la medición de inicio (pretest) y la medición final (postest), en el mejoramiento de la competencia escritural de manera individual en cada una de las características de la composición (contenido, organización, vocabulario gramático, uso del lenguaje y ortografía).

Con base en los resultados de las tablas 5 y 6 se puede concluir, que existen diferencias significativas

Por el contrario, en las características como vocabulario – gramática y uso del lenguaje, no se presentan diferencias significativas, por tanto, en estos dos casos se acepta la hipótesis nula (H0), es decir, estas dos características no presentaron mejoras significativas con la mediación pedagógica del video.

DISCUSIÓN

Estos resultados afirman que la mediación pedagógica del video en el grupo experimental mejoró significativamente las características de la composición en cuanto al contenido, organización y ortografía, por lo tanto, esto permite tener avances en el mejoramiento de la competencia escritural. En la característica del contenido, Díaz (1999) afirma que cubrir un tema ampliamente y desarrollar una idea central y otras secundarias alrededor de esta estructuran un texto le da severidad a la composición. Igualmente Calderón, (s,f) afirma que el eje temático se refiere a la consistencia del texto desde la configuración del tema, de los puntos de vista dentro de una secuencia estructurada bien sea expositiva o argumentativa. En cuanto a la organización, las composiciones finales de los estudiantes dejan ver que sus escritos son más consistentes, desarrollan la idea central de manera estructurada y secuencial. En la característica ortografía, la estrategia del video permitió su mejoramiento, aunque ha quedado en un segundo plano por los medios tecnológicos que existen actualmente. Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabre (2004) consideran que “el valor dado a la ortografía varía según las épocas, las diferentes técnicas pedagógicas o incluso el criterio de las escuelas” (p. 8).

Por el contrario, las características vocabulario – gramática y uso del lenguaje no mejoraron significativamente con la mediación pedagógica del video. Según Díaz (1999), por la falta de “conocimientos sólidos”, “no es la gramática la que enseña a escribir, es el proceso de escribir el que mejora el dominio de la gramática”. (p. 137). El uso del lenguaje permite ver la capacidad que tiene el estudiante para redactar claramente, que quien lo lea le entienda, que no tenga que retomar la idea para comprenderla. En el pretest esta característica fue considerada como fortaleza en el grupo experimental pero la estrategia del video no afectó su proceso de mejoramiento. Delgado y Montañez (2008) evidencian las funciones lúdicas y motivadoras del video siendo central la idea de que un ser humano aprenda significativamente aquellas cosas relacionadas con su propia supervivencia o el desarrollo de su propia estructura (Ontoria, 2006).

El uso pedagógico del video produjo un mejoramiento de la competencia escritural en los estudiantes con respecto a las características de una composición escrita en cuanto a contenido, organización, vocabulario gramático, uso del lenguaje y ortografía (Díaz-Padilla, 2016), ya que permite captar mejor la atención de los estudiantes, genera motivación y centra la atención, prerrequisitos para la obtención de aprendizajes significativos (García, 2014). Ferrandez, Sarramona y Tarín (1997) afirma que el video educativo se considera como un excelente recurso didáctico porque aumenta la atención del estudiante y, en consecuencia, promueve un mejor aprovechamiento de la información. Asimismo, Romero (1996), argumenta que los diferentes sistemas simbólicos que maneja el video facilitan el recuerdo y la comprensión de la información.

Lo anterior, se reflejan en los escritos de los estudiantes, con estructuras gramaticales, párrafos con ideas clara, coherentes, secuenciales y organizados, haciendo uso de reglas ortográficas, uso de conectores; y se evidencio a través de la rúbrica

que dejo ver la seriedad y riguridad del diseño instruccional empleado y a la vez una oportunidad de reflexión para mejorar en cada aspecto evaluado. El empleo del diseño instruccional de Dorrego (1994) facilitó y favoreció la planeación y organización de cada una de las etapas de ejecución, al iniciar se detectaron las dificultades y necesidades de los estudiantes, la cual se tuvo en cuenta para la selección del medio instruccional (el video), la creación de las actividades a desarrollar y la formulación objetivos a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal, haciendo evaluación permanente en cada una de las fases.

CONCLUSIONES

Realizado el análisis de los resultados, para los estudiantes que participaron en la mediación pedagógica del video (grupo experimental), se puede concluir que existen diferencias significativas en las características de la composición estudiadas, y en orden de influencia se encuentra: contenido, uso del lenguaje, organización, vocabulario gramático, y ortografía, en comparación con el grupo control. En otras palabras, estas características causan la mejora en la competencia escritora. Además, las desviaciones estándar son muy similares lo que indica resultados con muy poca variación entre los estudiantes, es decir, todos mejoran en la misma proporción.

También se pudo observar que, durante la aplicación de la mediación pedagógica del video, los estudiantes manifestaron atención e interés para observar cada uno de los capítulos del video, así como participar en los cortes que se establecieron dando respuestas acertadas a los interrogantes planteados; en cuanto al desarrollo de las guías también se observó motivación. Dentro de estas, los estudiantes realizaron actividades de mecanización y adquisición de nuevos aprendizajes gramaticales, tales como normas ortográficas, elementos de la narración, tiempos verbales, coherencia, secuencias narrativas, organización del texto entre otros. En algunos casos particulares se pudo percibir algunas

dificultades en cuanto a la producción textual, como por ejemplo redactar una carta, argumentar una idea, describir un lugar o proponer un final diferente. Sin embargo, estas dificultades se diseminaron con la retroalimentación que se hacía al final cada guía.

Finalmente, es importante resaltar que, en los dos grupos, tanto el experimental como el de control, los estudiantes realizaron las guías en el tiempo planeado y con los recursos establecidos lo quiere decir que ambos grupos tenían igualdad de condiciones en cuanto espacio, recursos y tiempo.

REFERENCIAS

- Alemany, C. (2009). Aspectos didácticos sobre la utilización del video en el aula de inglés. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam5.htm>
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa. Utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Cabero, J. (1995). Propuestas para la utilización del video en los centros. En Ballesta, F. (Coord). *Enseñar con los medios de comunicación* (pp. 89-121). España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Cabero, J. (2000). La utilización educativa de la televisión y el vídeo. En Cabero, J. (Ed.). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 39-70). Madrid: Síntesis
- Calderón, J.(s.f.). *Rejilla de la evaluación de la producción escrita*. Aproximación a unos parámetros conceptuales y discursivos con criterios cualitativos. Recuperado de http://app.infotephvg.edu.co/cienaga/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_1003.pdf
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabre, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Campuzano, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Delgado, G. y Montañez, N. (2008). Video, juego y educación (monografía de especialización). Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia. Recuperado de <http://alejandria.ufps.edu.co/descargas/tesis/0390137.pdf>
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz-Padilla, S. (2017). Mejoramiento de la competencia escritural en la educación básica primaria a través de la mediación instruccional y pedagógica del video. *Revista Perspectivas*, 2(1), 84-96. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.1288>
- Dorrego, E. (1993). Investigación sobre los efectos de los eventos instruccionales en las estrategias de aprendizaje a través de los medios. En Cabero, J. y Aguaded, I. (coords.) *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano* (pp. 187-212). España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Dorrego, E. (1994). Modelo para la producción y evaluación formativa de medios instruccionales, aplicado al video y al software. En *II Congresso Iberoamericano de Informática na Educação*. Fundação. Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal. Disponible en http://www.ufrgs.br/niece/eventos/RIBIE/1994/II_72_84.htm

- Fernández, M., & Cebreiro, B. (2003). La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(20), 33-42. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61202>
- Ferrandez, A., Sarramona y Tarín, L. (1997). *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Ferrés J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona (España): Paidós Ibérica.
- Ferrés, J. (1994). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- García, M. (2014). Uso instruccional del video didáctico. *Revista de investigación*, 38(81), 43-68.
- García M. A., Arévalo M. A. & Hernández C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155- 174. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. A. (2019). Estrategia de comprensión lectora: una propuesta para la lectura de hipertextos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 287-310. DOI: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5230>
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación. Hacia las practicas del discurso*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Ontoria, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid: Narcea
- Prada, R., Hernández, C. & Gamboa, A. (2019). Different scenarios for the teaching of mathematics with the support of virtual platforms: Flipped classroom. *Journal of Physics: Conference Series*, 1388, 012046. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1388/1/012046>
- Romero M. (1996). Estrategias y proyectos en comunicación educativa sendas, itinerarios y un portal. En Osorno, M. (Ed.). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: Investigación e innovación en el aula* (pp. 171-178). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP
- Serrano, J. (2017). *Evaluar por rúbricas cada aprendizaje esperado*. México: Gil Editores.