



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la universidad privada Telesup, Ancón, 2018

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Mg. Rosa María Villacorta Santamato (ORCID: 0000-0002-0933-9524)

ASESOR:

Dr. Angel Salvatierra Melgar (ORCID: 0000-0003-2817-630X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovación Pedagógica

LIMA- PERÚ

2019

Dedicatoria

A mi padre por su incansable apoyo a lo largo de estos tres años de estudio.

Agradecimiento

A la licenciada Fabiola Lourdes Ramírez Cocha y a los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la Universidad Telesup, sede Ancón, por su colaboración en la presente investigación.

Al Dr. Angel Salvatierra Melgar y a la Universidad César Vallejo por su contribución como fuentes del saber.

DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL / LA MAESTRO (A): VILLACORTA SANTAMATO, ROSA MARIA

Para obtener el Grado Académico de *Doctora en Educación*, ha sustentado la tesis titulada:

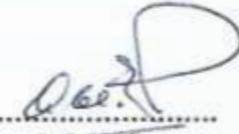
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA PARA PROMOVER EL CONOCIMIENTO LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA TELESUP, ANCÓN, 2018

Fecha: 08 de agosto de 2019

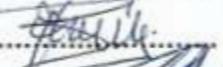
Hora: 8:00 p.m.

JURADOS:

PRESIDENTE: Dr. Abner Chávez Leandro

Firma: 

SECRETARIO: Dra. Flor de María Sánchez Aguirre

Firma: 

VOCAL: Dr. Angel Salvatierra Melgar

Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

..... *APROBADO POR MAYORÍA*

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....
.....
.....
.....

Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

..... *APR*

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Rosa María Villacorta Santamato, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad César Vallejo en la filial Lima Norte, identificada con DNI 25736396, con la tesis titulada *Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la universidad privada Telesup, Ancón, 2018*; declaro bajo juramento:

La tesis es de mi autoría.

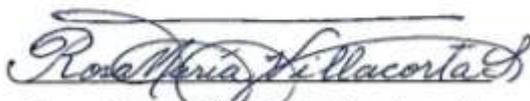
He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.

La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.

Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, enero de 2019



Rosa María Villacorta Santamato

DNI: 25736396

Presentación

Señores miembros del jurado:

Pongo a su disposición la tesis titulada *Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la universidad privada Telesup, Ancón, 2018* en cumplimiento con las normas establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos para optar el grado de doctora en Educación de la Universidad César Vallejo. Esta tesis tiene como objetivo Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

La información se ha estructurado en seis capítulos, teniendo en cuenta el esquema de investigación sugerido por la universidad. En el capítulo I, se ha hecho la introducción de la investigación. En el capítulo II, se registra el marco referencial. En el capítulo III, se describe el método de investigación. En el capítulo IV, se muestra los resultados. En el capítulo V, se desarrolla la discusión. En el capítulo VI se presenta las conclusiones y en el capítulo VII la lista de referencias.

Señores miembros del jurado, espero que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

La autora.

Índice

	Página
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice de contenido	vii
Índice de tablas	ix
Resumen	xi
Abstract	xii
Sommario	xiii
I. Introducción	1
1.1. Realidad problemática	2
1.2. Trabajos previos	4
1.3. Teorías relacionadas al tema	7
1.4. Formulación del problema	31
1.5. Justificación del estudio	32
1.6. Objetivos	34
1.7. Hipótesis	35
II. Método	36
2.1. Diseño de investigación	37
2.2. Variables, operacionalización	39
2.3. Población y muestra	44
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	44
2.5. Métodos de análisis de datos	59
2.6. Aspectos éticos	59
III. Resultados	60
IV. Discusión	76
V. Conclusiones	80

VI. Recomendaciones	83
VII. Propuesta	85
VIII. Referencias	97
IX. Anexos	105

Índice de tablas

	Página
Tabla 1. Tabla de especificaciones y actividades de la variable técnicas de enseñanza	41
Tabla 2. Operacionalización de la variable conocimiento léxico.	43
Tabla 3. Participantes por grupo experimental y de control en la investigación	44
Tabla 4. Índice de dificultad de una prueba por Kuder Richardson	49
Tabla 5. Confiabilidad de una prueba según Kuder y Richardson	54
Tabla 6. Niveles y rangos de la variable conocimiento léxico	55
Tabla 7. Niveles de conocimiento y rangos por dimensión	56
Tabla 8. Niveles de y rangos por dimensión de la variable conocimiento léxico	56
Tabla 9. Clasificación del índice de discriminación de una prueba	57
Tabla 10. Error estándar aceptado por número de ítems del test	58
Tabla 11. Distribución de frecuencia de edades y preferencia musical de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018	61
Tabla 12. Distribución de frecuencia de edad y tipo de colegio de procedencia de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018.	62
Tabla 13. Distribución de frecuencia de estudios de inglés en instituto y colegio de procedencia de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018	63

Tabla 14. Distribución de frecuencia de conocimiento léxico al Inicio del experimento y estudios de inglés en un instituto de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018.	65
Tabla 15. Distribución de frecuencia por grupo experimental y de control de la variable conocimiento léxico de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018	67
Tabla 16. Resumen de las prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	69
Tabla 17. Prueba de Mann-Whitney de la variable conocimiento léxico	70
Tabla 18. Prueba de Mann-Whitney de la dimensión forma	72
Tabla 19. Prueba de Mann-Whitney de la dimensión significado	73
Tabla 20. Prueba de Mann-Whitney de la dimensión uso	74

Índice de figuras

	Página
Figura 1. Distribución de los resultados obtenidos en la prueba piloto con respecto a la media	55
Figura 2. Diagrama porcentual de edad del estudiante y preferencia musical en inglés o en castellano.	61

Figura 3. Diagrama porcentual de edad y tipo de colegio de procedencia.	63
Figura 4. Diagrama porcentual de estudió inglés en algún instituto y colegio de procedencia	64
Figura 5. Diagrama porcentual de conocimiento léxico del idioma inglés al inicio del experimento y estudios de inglés en un instituto.	65
Figura 6. Diagrama porcentual por sección del nivel de conocimiento de vocabulario	68
Figura 7. Árbol de problemas	88
Figura 8. Árbol de objetivos	89

Resumen

El propósito de la investigación fue Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés de manera global, así como en sus dimensiones de forma, significado y uso en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

El enfoque fue cuantitativo, el método hipotético deductivo y el diseño experimental con nivel de presencia-absencia, es decir, se trabajó con un grupo experimental y otro de control. La variable dependiente fue el conocimiento léxico compuesto por las dimensiones forma, significado y uso y la variable independiente fue las técnicas de enseñanza. La población estuvo constituida por 198 estudiantes de la facultad de medicina de la universidad privada Telesup y la muestra por 54 estudiantes. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento un test de conocimiento de vocabulario de inglés con validez 0,81 y confiabilidad 0,93. Las pruebas de hipótesis se hicieron con la prueba no paramétrica U-Mann Whitney, arrojando valores probabilísticos de 0,637 para la variable y 0,603 para la dimensión forma, 0,643 para la dimensión significado y 0,411 para la dimensión uso.

Se concluyó que el conocimiento léxico no depende de las técnicas de enseñanza.

Palabras clave: técnicas, conocimiento, léxico.

Abstract

The purpose of the research was to identify the effect of teaching techniques on the lexical knowledge of the English language, and its dimensions of form, meaning and use for medical students of the third cycle of Telesup University.

The approach was quantitative, the method was hypothetical deductive and the design was experimental with a presence-absence level. The research was carried out on two groups; an experimental group and a control group. The dependent variable was the lexical knowledge, composed of the dimensions form, meaning and use. The independent variable was teaching techniques. The population was constituted by 198 students of the faculty of medicine of the private university Telesup, and the sample by 54 students. The data collection technique was surveys, and the instrument a test of English vocabulary. The validity of the test was 0.81 and the reliability 0.93. The hypothesis tests were made with the U-Mann Whitney nonparametric test, yielding probabilistic values of 0.637 for the variable, 0.603 for the dimension form, 0.643 for the dimension meaning and 0.411 for the dimension use.

It was concluded that lexical knowledge does not depend on teaching techniques.

Keywords: teaching techniques, lexical knowledge.

Sommario

Lo scopo della ricerca è stato identificare l'effetto delle tecniche di insegnamento sulla conoscenza lessicale della lingua inglese in modo globale e sulle sue dimensioni di forma, significato ed uso negli studenti di medicina del terzo ciclo dell'Università Telesup.

L'approccio è stato quantitativo, il metodo ipotetico deduttivo, il disegno sperimentale e il livello di presenza-assenza, vuol dire che si è lavorato con un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo. La variabile dipendente è stata la conoscenza lessicale composta dalle dimensioni forma, significato ed uso e la variabile indipendente le tecniche di insegnamento. La popolazione era costituita da 198 studenti della facoltà di medicina dell'Università privata Telesup e il campione di studio da 54 studenti. La tecnica di raccolta dei dati è stata l'indagine e lo strumento un test di conoscenza del vocabolario inglese con validità 0,81 ed affidabilità 0,93. Le prove di ipotesi sono state fatte con il test non parametrico U di Mann Whitney, ottenendo valori probabilistici di 0,637 per la variabile, 0,603 per la dimensione forma, 0,643 per la dimensione significato e 0,411 per la dimensione uso.

Si è concluso che la conoscenza lessicale non dipende dalle tecniche di insegnamento.

Parole chiave: tecniche di insegnamento, conoscenza lessicale.

I. Introducción

1.1. Realidad problemática

Si bien el idioma inglés es reconocido como el medio de comunicación por excelencia entre personas que hablan lenguas diferentes; a nivel mundial, la gran mayoría de países presenta un conocimiento bajo o muy bajo del mismo, enfrentándose a una barrera lingüística que limita las comunicaciones, el intercambio y el desarrollo. El índice de competencia de inglés del año 2018 publicado por Education First, en el que fueron evaluados 88 países, muestra que 23 poseen un nivel muy bajo de inglés, 21 un nivel bajo, 17 un nivel medio, 15 un nivel alto y 12 un nivel muy alto. Dentro de esta clasificación, el Perú ocupa el puesto 59 con un conocimiento bajo de inglés, ubicándose en la parte inferior de la lista liderada por Suecia que obtuvo el mayor puntaje. En la misma situación que el Perú se encuentran Colombia, Bolivia, Chile, Brasil, Guatemala, Panamá y México. Entre 17 países latinoamericanos evaluados, el Perú se ubica en la décima posición.

El PBI de los países que tienen un alto nivel de inglés es 5,3 veces superior al de aquellos con un nivel bajo y existe correlación entre hablar inglés y la facilidad para hacer comercio (Patiño, 2017). En una encuesta realizada por la Economist Intelligence Unit en el año 2012, cerca del 70 por ciento de los ejecutivos dijo que su fuerza de trabajo tendría que dominar Inglés para realizar los planes de expansión corporativa, mientras que un cuarto afirmó que más del 50% de su plantilla necesitaría hablar inglés como un criterio central para determinar la empleabilidad (British Council, 2013). Adicionalmente, para la comunidad científica, el inglés es considerado como lengua franca. Es notorio el hecho de que el 80% de las revistas indexadas a Scopus, base de datos dedicada a investigaciones científicas, sean publicadas en dicho idioma. Consecuentemente, los países y las personas que no dominen el inglés perderán la oportunidad de desenvolverse y desarrollarse en un mundo cada vez más globalizado debido a su incapacidad para comunicarse internacionalmente.

Solo el 2% de personas en Latinoamérica habla inglés, a pesar de que el 60% lo estudia en el colegio y más del 15% asiste a clases en institutos (Patiño, 2018).

Este hecho revela un problema en la enseñanza del idioma, al cual se le dedica recursos sin lograr los resultados esperados. En el Perú, el 28 de julio de 2014, el Presidente Ollanta Humala anunció que la educación bilingüe era una prioridad y fijó como meta que el país lograra el bilingüismo, con el inglés como prioridad, para el 2021. Sin embargo, la realidad en el año 2018 muestra que aún nos encontramos muy lejos de ese objetivo y que será necesario emplear más tiempo y esfuerzo para alcanzarlo. Al respecto, la Ley Universitaria (Minedu, 2014), establece como obligatoria la enseñanza de un idioma extranjero, de preferencia el inglés, o lengua nativa en los estudios de pregrado.

Una de las dificultades que se observa en la enseñanza del inglés es la metodología empleada, la cual según Giorgio Iemmolo, director de gestión académica de Education First, debe perfeccionarse porque no contribuye a la comunicación. Para Iemmolo, el empleo de listas, reglas y modelos verbales no tiene sentido (Patiño, 2017). El aprendizaje del vocabulario inglés presenta dificultades notables en diferentes aspectos; entre ellos, la dificultad para pronunciar y escribir correctamente, ya que el inglés a diferencia del castellano, no se escribe como se pronuncia sino que las combinaciones de letras pueden dar sonidos muy diferentes en vocablos distintos. La fonética del idioma varía y se requiere de mucha práctica para lograr identificar los sonidos con facilidad, sobre todo cuando las palabras se suceden unas a otras y se unen entre ellas. Adicionalmente, el significado de una palabra dependerá de otras que la acompañan y su uso de la situación en la que se encuentra el hablante.

En la institución donde se realizó el estudio, se ha introducido la enseñanza del idioma inglés en la malla curricular de la carrera de medicina como curso obligatorio. Este es un curso nuevo que incluye gran cantidad de vocabulario, ya que sumado al lenguaje coloquial se encuentra también el médico. Hay una carencia de material didáctico adecuado al syllabus, teniendo que ser preparado por el profesor en su totalidad. Tampoco existen directivas metodológicas, sin embargo, esto en vez de ser una desventaja es una oportunidad para buscar técnicas que promuevan el conocimiento léxico del idioma en sus tres aspectos fundamentales de forma, significado y uso. Se requiere de extensa práctica oral y

auditiva para que los estudiantes adquirieran el nuevo vocabulario en la dimensión forma así como de comprensión y memorización de estructuras para adquirir el dominio de las palabras en las dimensiones de significado y uso. Adicionalmente, se observa también que muchos estudiantes no muestran mayor interés por el curso y les dan preferencia a otros por considerarlos de mayor importancia. Debido a esto, es necesario encontrar técnicas que capten la atención de los estudiantes, despierten su interés por el idioma y les facilite el proceso de aprendizaje. En lo referente a equipos, no se cuenta con un laboratorio de idiomas donde sea posible repasar las lecciones de manera auditiva. Además, las horas académicas asignadas al curso son pocas en comparación con el contenido de los syllabus que son extensos. Frente a esto, se identifica una necesidad por aprovechar al máximo el tiempo asignado a las lecciones y aprovechar la tecnología existente, tal como teléfono celular, computadora personal, etc. Del mismo modo, es necesario conocer y poner en práctica técnicas de enseñanza que se adecúen a los requerimientos de los estudiantes, llevándolos a un aprendizaje de vocabulario exitoso.

1.2. Trabajos previos

1.2.1. Antecedentes internacionales

Hashemi & Daneshfar (2018), en su investigación *El impacto de las diferentes estrategias de enseñanza en la enseñanza de gramática a estudiantes universitarios*, realizaron un estudio comparativo de tres técnicas de enseñanza del idioma inglés en 80 estudiantes de tres centros universitarios con el mismo nivel inicial del idioma, formando tres grupos experimentales. A un grupo constituido por 31 estudiantes se les enseñó con la técnica deductiva, a otro de 27 estudiantes con la técnica inductiva y a un tercer grupo de 28 estudiantes con la técnica implícita. Los investigadores diseñaron un pre-test de 40 preguntas de opciones múltiples, 15 de las cuales fueron de gramática y 25 de comprensión lectora. El mismo test fue empleado después de cuatro meses como post-test. Adicionalmente, al finalizar cada unidad del programa, se tomó un test de conocimiento, haciendo un total de cuatro pruebas y se hizo uso de un

cuestionario de actitud hacia las técnicas de enseñanza de gramática. Por último se aplicó un test final al término del semestre, el cual incluyó preguntas de gramática y de comprensión lectora. El propósito de los investigadores fue evaluar los efectos de las técnicas de enseñanza de gramática en la capacidad de comprensión lectora de los alumnos. Comparando los resultados obtenidos en el pre y post-test, los cuales fueron de 9,33 en el pre-test y 13,65 en el post-test con la técnica implícita, 9,86 para el pre-test y 14,16 post-test con la deductiva y 10,33 en el pre-test y 16 en el post-test con la inductiva, los investigadores concluyeron que las tres técnicas lograron una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes, pero observaron que los resultados obtenidos no eran iguales, siendo la técnica inductiva la más efectiva.

Wen, Ying, & Azlan (2018), en su estudio cuasi experimental *The influence of task-based language teaching and audio-lingual teaching approach on Mandarin language learning outcomes* compararon la influencia de dos diferentes enfoques representados por el método audiolingual y el basado en tareas para la enseñanza del lenguaje en tres aspectos: fluidez, exactitud y pronunciación. Llevaron a cabo su investigación en dos grupos de estudiantes de la Universidad Malaysia Kelantan a los que llamaron A y B, constituidos por 21 y 22 participantes respectivamente. Compararon ambos grupos a través de 4 test. El primer test mostró que todos los estudiantes tenían el mismo nivel de conocimiento de la lengua en estudio, el cual era nulo. El segundo test fue administrado después de desarrollar el primer, segundo y tercer capítulo del libro de texto, dando como resultado que no había diferencia significativa en los aprendizajes adquiridos mediante los dos métodos, el audiolingual y el orientado a tareas, sin embargo, en el segundo post test administrado después del desarrollo del cuarto, quinto y sexto capítulo sí se encontró una diferencia significativa entre las medias que fueron de 8,71 en fluidez para el grupo A y 7,07 para el grupo B, mientras que en exactitud obtuvieron medias de 8,43 para el grupo A y 6,81 para el grupo B, finalmente en pronunciación observaron promedios de 9,32 del grupo A frente a 7,71 del grupo B. El último test, el cual no fue administrado inmediatamente después de la experimentación sino al cabo de algún tiempo arrojó como

resultado una media de 8,19 para el grupo A y 8,23 para el grupo B en fluidez con sig. Bilateral 0,872, una media de 8,73 en exactitud para el grupo A y 7,63 para el B con sig. 0,006 y una media de 8,78 para el grupo A y 8,61 para el grupo B en pronunciación con sig. 0,28. La suma de todas ellas arrojó una media de 25,7 para el grupo A y 24,47 para el grupo B con sig. 0,077. Se observó que solo hubo diferencia significativa en la exactitud y no en la fluidez o pronunciación pasado un tiempo del fin del experimento. Los autores concluyeron que con el tiempo los estudiantes mejoraban su aprendizaje a través del método basado en tareas y en el largo plazo se encontraba diferencia significativa solamente en la exactitud que era uno de los tres aspectos estudiados.

Ghofur, Degeng, Widiati, & Setyosari (2017), en su estudio cuasi experimental *El efecto del método comunicativo y el método audiolingual en habilidades orales del idioma inglés a través de diferentes estilos de aprendizaje*, trabajaron con una población de 383 estudiantes del último año de secundaria y una muestra de 70 estudiantes, dividida en dos grupos con las mismas características. El proceso de enseñanza se realizó empleando en un grupo el método comunicativo y en el otro el método audiolingual. Al término del experimento, los investigadores concluyeron que si bien hay un incremento en el nivel de las habilidades orales del idioma inglés en ambos grupos, existe una diferencia significativa en los resultados obtenidos por cada uno de ellos, registrándose un calificación promedio de 63,23 para el grupo tratado con el método comunicativo y 72,23 para el grupo del método audiolingual. Según los investigadores, el experimento sugiere que el método audiolingual contribuye al desarrollo de habilidades básicas del habla, mientras que el enfoque constructivista, dado por la enseñanza comunicativa, da forma a competencias del habla referidas a contextos y por lo tanto aconsejan que los dos métodos se implementen de forma integrada.

Kunnu (2017), en su estudio pre experimental sin grupo de control *The development of speaking skills through audio-lingual method*, trabajó con una población de 14 estudiantes del primer año del programa de gestión de negocios hoteleros quienes tenían conocimientos básicos del idioma inglés, pero presentaban dificultad o timidez para comunicarse en dicha lengua. El

experimentador empleó el método audiolingual, el cual fue modificado con respecto al método original en lo referente al uso de la lengua madre durante las sesiones, ya que estas no se desarrollaron exclusivamente en lengua inglesa sino también en la de los estudiantes. Al término del experimento el autor concluyó que los participantes ganaron confianza para hablar en inglés y aprendieron a usar el nuevo vocabulario en diálogos de uso corriente en la labor hotelera.

Siddiqui (2017), en su investigación *Audio lingual model*, implementó técnicas del método audiolingual en cinco grupos de 19, 16, 20, 20 y 11 estudiantes cada uno, concluyendo que el empleo de estas técnicas mejora las habilidades comunicativas de los estudiantes y la habilidad de los profesores para enseñar. Indica además que el uso de las técnicas puede complementar cualquier programa de estudios a un bajo costo.

Abdul (2016), en su estudio pre experimental sin grupo de control *The use of audio-lingual method in teaching listening comprehension at the second year students of SMK Yapip Makassar Sungguminasa* realizado en estudiantes universitarios de segundo año, empleó exclusivamente técnicas del método audio lingual para desarrollar la habilidad de los estudiantes en reconocer el significado de las palabras y el contenido del texto. La autora concluyó que el método audiolingual es efectivo para mejorar la habilidad de los estudiantes en ambos casos, registrando un incremento del 5,61% en el primer caso y del 4,45% en el segundo.

1.3. Teorías relacionadas al tema

Las teorías en las que se basa el método audiolingual y consecuentemente sus técnicas son el conductismo y la lingüística estructural. Larsen-Freeman (2000) afirma que el método audiolingual se basó inicialmente en la lingüística estructural y posteriormente le fueron añadidos principios psicológicos tomados del conductismo. Richards y Rodgers (1986) coinciden con Larsen-Freeman al sostener que estas dos teorías de carácter empírico son las bases del método audio-lingual. A continuación se presenta una descripción de dichas teorías.

El conductismo

Para Bélanger (1999), el conductismo es un movimiento en el que no existe un creador, sino varios teóricos que pueden tener posturas diversas, pero sostienen teorías que presentan cuatro características necesarias y suficientes para ser considerados conductistas. Tales características son el objeto, el objetivo, el método y la tesis. El objeto es la conducta humana o animal y el objetivo es describir, predecir y controlar la conducta. El método es el mismo que el de las ciencias de la naturaleza, es decir, el método científico, mientras que la tesis sostiene que la conducta debe ser explicada en base a términos de comportamiento, situaciones y organismo. Bélanger define la conducta como el estado o cambio biológico de un organismo, el cual incluye sin distinción a la musculatura, secreciones glandulares, fenómenos electroquímicos, etc. Incluso el ritmo cardíaco puede ser considerado como conducta. La situación son los estímulos a los que se encuentra sometido el objeto en el medio natural, los cuales a su vez son una serie o conjunto de sucesos físicos estimulantes. El organismo, por su parte, es un individuo biológico que comprende dos aspectos. El primero se refiere a las diferencias inter-individuales, es decir, diferentes organismos responden de manera distinta frente a un mismo estímulo según su entorno, historia, naturaleza biológica y unidad individual, según la cual el sujeto se puede caracterizar por un conjunto de conductas organizadas jerárquicamente. El segundo se relaciona con la idea de funcionamiento biológico, con la anatomía, fisiología, estructuras y procesos biológicos internos cuyo funcionamiento debe aceptar el psicólogo. Una de las principales diferencias entre el conductismo y la psicología mentalista anterior a él, es que considera a la psicología como una ciencia concreta, hecha de predicción y manipulación, se trata de una ciencia práctica y aplicada. Bélanger identifica dos versiones del conductismo, el metodológico y el radical. El primero estudia problemas de la psicología tradicional mentalista, tales como las emociones, las sensaciones, la inteligencia, etc. a través de la observación de la conducta, mientras que para el conductismo radical, el estudio de la conducta es un objetivo en sí, independientemente de su adecuación a la psicología tradicional.

El autor evidencia el hecho de que el conductismo no es una corriente bien definida, sino que agrupa una variedad de teóricos con posturas diversas que coinciden en cuatro puntos fundamentales, siendo posible agruparlos en un solo movimiento llamado conductista. Son comunes a todos ellos el uso del método científico, el estudio de la conducta como objeto, el control de dicha conducta como objetivo y la explicación de la misma de manera biológica y situacional.

Para (Houts & Haddock, 1992) el conductismo radical, a diferencia del metodológico, no es una versión psicológica de estímulo-respuesta. En el conductismo radical, la conducta no es controlada por el estímulo, sino más bien por las consecuencias ambientales que produce la conducta. Este es el concepto básico del comportamiento operante, el cual produce cambios en el ambiente. En el conductismo radical, se dice que el ambiente modela el comportamiento del organismo porque existen regularidades en las relaciones entre las acciones de un organismo y los efectos de esas acciones en el ambiente. Estas regularidades son llamadas contingencias de refuerzo. Así como las contingencias de refuerzo podrían seleccionar ciertos genotipos, podrían también seleccionar tipos y formas de comportamiento. El modelo básico es el de una selección por consecuencias donde las causas del comportamiento son las consecuencias que el comportamiento produce. En el conductismo radical, los organismos no asocian estímulos y respuestas como en el conductismo metodológico. La asociación entre estímulo y respuesta ocurre en el ambiente y no en el organismo que se comporta. Selección por consecuencias y no asociación entre estímulo y respuesta es el mecanismo causal del conductismo radical. Los autores resaltan la diferencia entre dos tipos de conductismo: el radical y el metodológico. Mientras que en el conductismo metodológico lleva a evocar a Watson con sus experimentos de estímulo respuesta en niños y la influencia de Pavlov en su trabajo, el conductismo radical no se centra en reacciones fisiológicas frente a un estímulo introducido por un agente externo sino que se basa en el condicionamiento operante, según el cual, es el medio ambiente el que influye sobre el sujeto que a su vez modifica el medio ambiente. Esta interacción entre el sujeto y el medio se constituye en un refuerzo de la conducta del sujeto.

Representantes del conductismo

Para Mills (1998), los líderes del conductismo fueron John Broadus Watson (1878 – 1958), Edwin Ray Guthrie (1886 – 1959), Edward Chace Tolman (1886 – 1959), Clark Leonard Hull (1884 – 1952) y Burrhus Frederick Skinner (1904 – 1990). Según la descripción dada por Malone (2017), John Broadus Watson nació en 1878 en una granja de Carolina del Sur, cerca de Greenville. Obtuvo su grado de maestría en la Universidad de Furman en 1899 y un doctorado en filosofía en la Universidad de Chicago, donde fue instructor. Investigó el comportamiento animal y en 1908 se convirtió en profesor y presidente de departamento en la Universidad Johns Hopkins. Desestimó la psicología de aquel entonces y fundó el conductismo en 1913; doctrina que contradice directamente la psicología popular que constituye la base de lenguas y creencias fuertemente arraigadas. Después de 1915 se interesó principalmente por el desarrollo infantil. También fue editor de la *Psychological Review*, con lo cual alcanzó gran influencia en el desarrollo de la psicología. Watson fue sumamente respetado como investigador y académico

La biografía presentada por Clark (2005), manifiesta que Edwin R. Guthrie fue un destacado psicólogo de la década de 1930 que tenía una perspectiva teórica conductista. Inicialmente estudió matemáticas y posteriormente psicología bajo la influencia de Stevenson Smith de quien aprendió una psicología del ajuste basada en la investigación comparativa, el funcionalismo de Columbia y la psicología clínica. Guthrie tenía la convicción de que era posible tratar la mente humana científicamente a través de un método objetivo. Según la biografía escrita por Seel (2012), Edward Chace Tolman nació el 14 de abril de 1886 en Newton, Massachusetts. Estudió psicología en Harvard hasta 1915, habiéndose graduado de la escuela secundaria en 1907 y en el Instituto de Tecnología de Massachusetts en 1911. Durante su permanencia en Harvard, se familiarizó con dos enfoques emergentes de la psicología experimental; la psicología de la Gestalt y el conductismo. Estos dos enfoques influenciarían su completo trabajo como psicólogo. Se recibió como doctor en filosofía en 1915 y permaneció tres años en la Universidad Northwestern antes de aceptar un puesto en la

Universidad de California en Berkeley en 1918, donde pasó el resto de su vida. La investigación de Tolman se centró en el aprendizaje animal, sin embargo, en 1942 publicó un libro en el que intentó explicar los motivos que impulsan a los hombres a ir a la guerra y las restricciones sociales que se le asocian, haciendo sugerencias sobre los controles sociales necesarios para lograr una sociedad sin guerras. Para Hovland (1952), el trabajo científico de Clark Leonard Hull comprendió tres fases diversas, siendo la primera una carrera centrada en pruebas de aptitud. La segunda sería una carrera de investigación que inició al interesarse por los fenómenos de hipnosis y sugestión, mientras que su tercera carrera la desarrolló en el campo del aprendizaje y la teoría del comportamiento. También se desempeñó como el cuadragésimo cuarto presidente de la Asociación Americana de Psicología durante los años 1935 y 1936.

Para Skinner (1982), el aprendizaje necesita de estímulos, respuestas y reforzamiento, los cuales pueden ser organizados y presentados al sujeto de manera conveniente con la finalidad de obtener los aprendizajes esperados. Según el psicólogo, todo objeto observable y manipulable del entorno del niño es suficiente motivación para su aprendizaje y es por lo tanto un valioso recurso de enseñanza. Afirma que cualquier niño normal está en condiciones de aprender todo lo que se le quiera enseñar si se hace de la manera adecuada. Propone tecnificar la enseñanza y explica la manera de hacerlo. En su libro *Tecnificación de la enseñanza*, describe el funcionamiento de una máquina que contribuye a que el niño aprenda a resolver operaciones aritméticas. Se trata de un modelo mecánico con visor y perilla en el que se hace correr una cinta con operaciones aritméticas donde aparecen espacios en blanco. El niño debe hacer girar la perilla para completar las operaciones con los números que van apareciendo unos después de otros. Cuando finalmente el niño ha escogido el número que completa correctamente la operación, aparece una nueva operación por completar. En este caso, el estímulo es la manipulación de la máquina y la respuesta con los números que van apareciendo, correctos e incorrectos, mientras que el reforzamiento es la nueva operación que aparece después de la respuesta correcta.

Si bien los experimentos con este tipo de máquina se realizaron a mediados del siglo XX, los principios que maneja siguen en vigencia. Puede verse la similitud entre esta máquina de enseñar, presentada por Skinner y los actuales programas multimedia que abundan en internet. En el caso del aprendizaje de idiomas, pueden encontrarse numerosos ejemplos que siguen estos principios. Uno de ellos lo constituyen los ejercicios para completar oraciones con la palabra que falta. Puede verse que inmediatamente después de escribir la palabra, aparece el mensaje “correcto” o “incorrecto”. Cuando la respuesta es correcta, aparece la palabra “correcto” en verde y cuando es errónea, la palabra “incorrecto” en rojo, muchas veces acompañada por un sonido de alarma. Hay una alusión a las luces de un semáforo, ya que la palabra que aparece en rojo marca un tiempo de espera hasta que el ejercicio sea resuelto correctamente, mientras que la palabra en verde da pase a la posibilidad de resolver un nuevo ejercicio. Con más intensidad puede verse la aplicación de los principios señalados por Skinner en los videojuegos, en los que solo es posible subir de nivel cuando se ha logrado la habilidad necesaria para superar todos los obstáculos presentados por aquel que se desea superar. Este tipo de juegos es una muestra del poder del condicionamiento en la conducta del sujeto y puede emplearse para lograr cualquier tipo de aprendizaje, independientemente de si es beneficioso o no. El empleo de los principios y métodos establecidos por Skinner en la actualidad, hacen ver la presencia del conductismo en el siglo XXI. Al respecto, Bélanger (1999) afirma que el conductismo fue no solamente la corriente psicológica dominante durante 50 años hasta los sesenta, sino que mantuvo vigencia en la época del cognitivismo y en el 2000, a pesar de toda la revolución cognitiva, podía identificarse una variedad de conductismos. Adicionalmente a la observación de Bélanger, es posible notar que el conductismo no se encuentra presente solamente en el ambiente de la instrucción y el aprendizaje, sino que también ha venido cumpliendo un rol importante en la práctica clínica. Entre las terapias psicológicas ampliamente empleadas por su efectividad se encuentran las cognitivo-conductuales, llevadas a cabo bajo los principios de las corrientes psicológicas que le dan su nombre. Para Navarro-Leis y López Hernández-Ardieta (2013), en los últimos 20 años han aparecido terapias conductuales llamadas de tercera generación, a través de las

cuales se ha logrado avances en las estrategias terapéuticas que han permitido enfrentar problemas donde la eficacia de las terapias era más limitada. Es por lo tanto un hecho que el conductismo sigue aportando soluciones concretas a los problemas humanos y continúa siendo fuente de inspiración y renovación en la búsqueda por mejorar la vida de la humanidad.

La lingüística estructural

Moreno (citado por Souza & Siqueira, 2016) afirma que:

La teoría sobre la naturaleza de la lengua en la que se fundamenta el audiolingualismo es la lingüística estructural americana, que tiene a L. Bloomfield (1887-1949) como representante. En este contexto, la lengua pasa a ser concebida como un sistema de elementos que están relacionados de forma estructural. Estos elementos (fonemas, morfemas, palabras, frases y oraciones) se originan de forma lineal y están organizados en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico que se erigen unos sobre otros jerárquicamente. Así, aprender una LE significa conocer los elementos que forman los niveles y aprender las reglas mediante las cuales estos elementos se combinan (p. 33).

En este sentido, la lengua es vista como una organización de elementos simples que se relacionan entre sí para formar estructuras más complejas. En el caso del nivel fonológico o sonoro, se reconoce la existencia de fonemas tales como una vocal o una consonante que al unirse producen un elemento más elaborado como la sílaba. Por ejemplo, la explosividad del fonema correspondiente a la letra p unida a la vocal a da como resultado una sílaba que a su vez se une con otra para formar una palabra, la cual se constituye en un elemento de mayor complejidad que presenta una cierta acentuación, al mismo tiempo la unión de palabras conllevan una determinada entonación. Junto a la fonética aparece la morfología, que se enfoca en las variaciones en la forma de la palabra. Una palabra se modifica según el uso que quiera dársele. Esto se observa claramente en los sustantivos singulares y plurales, masculinos o femeninos o en los verbos y los cambios que sufren con distintos pronombres.

Cada lengua tendrá sus propias variaciones morfológicas. Por ejemplo, en el caso del idioma inglés no se observan variaciones de género en los adjetivos. No se dice bonito para el masculino y bonita para el femenino sino que se emplea una sola palabra en ambos casos. Continuando con la formación de estructuras más complejas, las palabras se unen entre sí formando oraciones y cumpliendo roles específicos dentro de las mismas, los cuales son estudiados por la sintaxis. A través de la sintaxis se analiza el orden de las palabras en la oración y se les clasifica según la función que cumplen dentro de ella. Para transmitir correctamente una idea o mensaje es necesario poner las palabras en orden correcto. Al hacer el análisis sintáctico de la oración se reconoce al sujeto y al complemento. El sujeto es quien realiza la acción y el complemento todo aquello que se dice del sujeto, incluida la acción misma. Como parte del sujeto puede encontrarse un artículo o un adjetivo, por ejemplo en la expresión el perro grande, el sustantivo es perro, el cual es el núcleo del sujeto, el artículo es la palabra el y el adjetivo la palabra grande. Si se tiene como complemento corrió alegremente, es posible identificar al verbo corrió como núcleo del predicado y alegremente como un adverbio que califica al verbo corrió. De esta manera se expresa una idea compleja a través de unidades más pequeñas, partiendo por fonemas, que se unen en sílabas, estas a su vez en palabras y las palabras en oraciones.

Para López *et al.* (1999), el estructuralismo americano representado por Bloomfield consistía en establecer criterios de segmentación de unidades que permitiera describir su distribución y determinara incluir unas unidades dentro de otras. El punto de partida es un método totalmente inductivo, que llega a estudiar el lenguaje de manera taxonómica exclusivamente. Según el autor, el estructuralismo se basa en la clasificación del lenguaje. Esto coincide con la definición vista anteriormente, ya que es posible identificar funciones de las palabras dentro de las oraciones, lo cual permite reemplazar tales palabras por otras que cumplan la misma función. En el ejemplo anterior, el perro grande corrió alegremente, es posible reemplazar la palabra corrió por otra de la misma categoría tal como saltó sin modificar el orden o la estructura de la construcción. También podría ser reemplazado el sujeto y decir el gato grande saltó alegremente sin que haya una variación en la organización de las palabras, ya

que estas son equivalentes. En esto, justamente, se basa el método audiolingual. El estudiante memoriza una estructura determinada, como en el ejemplo el perro grande corrió alegremente y sustituye palabras de la misma categoría dentro de ella. En este caso, puede emplearse la estructura para aprender nombres de animales reemplazando perro por sustantivos tales como gato, león, tigre, etc. y del mismo modo, pueden introducirse nuevos verbos en el tiempo correspondiente, es decir, que pertenezcan a la misma categoría tales como saltó, jugó, exploró, caminó, etc.

Según Arellano (1997), la lingüística estructural “concibe el lenguaje como un conjunto de elementos solidarios o interdependientes que constituyen entre sí un sistema” (p. 8). El autor reafirma lo dicho anteriormente sobre el lenguaje. Este es visto como un sistema que organiza elementos más simples que tienen un significado o valor propio de manera independiente pero que se organizan solidariamente formando estructuras más complejas.

Según Richards & Rodgers (1986), la teoría estructural ve al lenguaje como un sistema de elementos que se relacionan estructuralmente mediante una codificación del significado, en donde aprender una lengua tiene como objetivo dominar los elementos del sistema, generalmente definidos en términos de unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales y elementos lexicales. Como ejemplos pueden citarse los fonemas en el primer caso, las cláusulas, frases y oraciones en el segundo, la transformación, cambio o adición de elementos en el tercero y por último las palabras funcionales y de estructura entre los elementos lexicales. La descripción dada por Richards y Rodgers es similar a la de Moreno. Ambos coinciden en que la lingüística estructural ve al lenguaje como un sistema compuesto por unidades más simples de tipo sonoro, formal y organizativo. El sonido corresponde a la fonética, la forma a la morfología y la organización de los elementos a la sintaxis. Estos elementos (fonemas, morfemas, palabras, frases y oraciones) se originan de forma lineal y están organizados en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico que se erigen unos sobre otros jerárquicamente.

A continuación se presenta la definición de método, técnica y enfoque dada por diversos autores, así como la descripción del Método Audiolingual y sus técnicas.

Enfoque, método y técnica

Para Richards y Rodgers (1986), un enfoque se refiere a las teorías que explican la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje de idiomas, las cuales son fuente de prácticas y principios en su enseñanza. El enfoque es uno de los componentes del método dentro del cual se encuentran también el diseño y los procedimientos. El enfoque está compuesto por una teoría sobre la naturaleza del lenguaje y otra sobre la naturaleza del aprendizaje del lenguaje. Para Anthony y Norris (1969), el enfoque en la enseñanza de idiomas se caracteriza por un complejo conjunto de supuestos explícitos o implícitos acerca del lenguaje y su adquisición.

De lo mencionado anteriormente se observa que tanto para Richards y Rodgers como para Anthony y Norris, el enfoque en la enseñanza de idiomas está constituido por las teorías e ideas que explican la naturaleza del lenguaje y de qué manera se aprende o adquiere un idioma. Por lo tanto, son dos las teorías que soportan la enseñanza de un idioma, una referida al lenguaje en sí y la otra al aprendizaje.

Con respecto al método, según Anthony y Norris (1969), este es un plan general para presentar ordenadamente material de trabajo basado totalmente en el enfoque. El método es procedimental, a diferencia del enfoque que es axiomático y para que pueda ser reconocido como tal, debe encontrarse inmerso en técnicas aceptables con sustento teórico.

Para Larsen-Freeman (2000), el término método en la enseñanza de idiomas hace referencia a un conjunto coherente de enlaces entre acciones y pensamientos en la enseñanza de un idioma. Las acciones son las técnicas y los pensamientos son los principios en los que se basa la enseñanza de idiomas, mientras que para Richards y Rodgers (1986), el método comprende el enfoque,

el diseño y los procedimientos. El diseño contiene los objetivos generales y específicos del método, un syllabus, actividades empleadas en clase, el rol de los estudiantes y profesores y el material instructivo mientras que los procedimientos son los recursos de tiempo, espacio y equipos usados por el profesor, los modelos de interacción en clase y las tácticas y estrategias usadas tanto por profesores como alumnos al emplear el método.

Se observa que para los tres autores, la parte activa de la enseñanza se sustenta en un conjunto de ideas desarrolladas previamente a su puesta en práctica, siendo la relación entre ideas y acciones la que da lugar al método. Adicionalmente, Richards y Rodgers colocan al enfoque dentro del método, ya que para que haya método debe haber acciones y procedimientos junto a las ideas en las que se basan.

Para Anthony y Norris (1969), una técnica está compuesta por los ejercicios, diagramas, explicaciones y repeticiones que realiza el profesor de aula, las cuales pueden reflejar un método en particular, implementarlo o incluso evaluarlo, sin constituir un método en sí mismas y para Larsen-Freeman (2000), las técnicas son acciones que se realizan en la enseñanza de un idioma basadas en los principios que guían dicha enseñanza. De lo dicho, se entiende que la técnica es una acción muy concreta que tiene como objetivo lograr el aprendizaje del idioma. Las técnicas son fácilmente identificables y entre ellas pueden encontrarse ejercicios orales, escritos y explicaciones del profesor entre otras.

Importancia del conocimiento de los métodos de enseñanza

Para Larsen-Freeman (2000), un estudio de métodos tiene un valor incalculable en la formación del profesorado en por lo menos cinco formas. La primera es que los métodos pueden ayudar a los maestros a tomar conciencia del pensamiento que subyace en las acciones que realizan. Los profesores acuden a la formación docente con ideas sobre el proceso de aprendizaje que se hicieron cuando eran estudiantes. Cuando los profesores están expuestos a los métodos, reflexionan y participan activamente con sus técnicas, pueden tener una idea más clara acerca

de por qué hacen lo que hacen. Se dan cuenta de sus propios supuestos, valores y creencias fundamentales. La segunda es que al tener más claro dónde se encuentran, los maestros están en condiciones de elegir una manera diferente de enseñar de la forma en la que se les enseñó. Son capaces de tomar decisiones informadas. Pueden resistir o argumentar en contra la imposición de un particular método por las autoridades. Además, los métodos ofrecen alternativas a lo que los maestros piensan y hacen, dotando de entendimiento para mejorar su práctica docente si pueden y desean hacerlo. En tercer lugar, el conocimiento de los métodos es parte del conocimiento básico de enseñanza y con él los profesores se unen a una comunidad que requiere del aprendizaje de un discurso profesional para que el diálogo pueda tener lugar. El ser parte de una comunidad discursiva brinda identidad profesional y conecta a los maestros con otros evitando el aislamiento. La cuarta es que la ponencia de una comunidad profesional puede desafiar las ideas de los profesores sobre cómo la enseñanza conduce al aprendizaje. Interactuar con las ideas de otros sobre la práctica docente ayuda a los maestros a mantener viva la enseñanza, evitando que esta se vuelva obsoleta y rutinaria. Por último, el conocimiento de los métodos ayuda a expandir el repertorio de técnicas del maestro, lo cual proporciona una vía adicional para el crecimiento profesional. Algunos maestros encuentran un camino hacia nuevas posiciones filosóficas, mediante la práctica de nuevas técnicas. Además, profesores más experimentados tienen un repertorio más grande y diverso de prácticas, lo que presumiblemente les ayuda a lidiar de manera más efectiva con las cualidades e idiosincrasias de sus estudiantes.

La autora resalta la importancia de reflexionar sobre las acciones que el profesor realiza dentro y fuera del aula con miras a lograr la transferencia de conocimiento. Indica que detrás de las acciones hay una posición filosófica que el maestro puede desconocer, ya que muchas veces el profesor actúa repitiendo el comportamiento de sus propios maestros en su época de estudiante. En este sentido, es posible hablarse de condicionamientos, es decir, acciones que se realizan por hábito sin haberlas llevado a un plano consciente previo análisis de las razones existentes para realizarlas. El profesor cree que lo que hace está bien y es lo mejor para sus estudiantes, pero no puede sustentarlo de manera

filosófica y desconoce otras posibilidades. El estudio de los métodos ofrece al maestro la posibilidad de enriquecer su práctica docente con técnicas que tienen sustento filosófico y metodológico. Al incrementar sus conocimientos, el maestro estará en condiciones de organizar de manera más coherente sus actividades, escogiendo cada una de ellas por razones claras que le darán mayor libertad y seguridad en su campo de estudio. Otra consecuencia importante del estudio de los métodos es que el maestro entra en contacto con teorías y planteamientos de otros profesionales que lo hacen partícipe de una comunidad especializada y cuya interacción favorece su desarrollo profesional.

Con respecto a las críticas que se hacen del empleo y estudio de los métodos, la autora sostiene que la imposición de un método particular no conduce a la estandarización ya que enseñar es más que seguir una receta. Un método se pondrá en práctica según la propia comprensión, creencias, estilo y nivel de experiencia del maestro. Añade que los maestros no son simples cintas transportadoras que transmiten lenguaje a través de comportamientos inflexibles prescritos y proscritos sino que son profesionales que pueden tomar sus propias decisiones. Ellos se guían por su propia experiencia, los resultados de la investigación y la sabiduría de la práctica acumulada por la profesión. Además, la manera como se implementa un método en clase se verá afectada no solo por quién es el profesor, sino también por quiénes son los estudiantes y las expectativas según sus roles sociales, limitaciones y demandas institucionales, así como factores relacionados con el vasto contexto sociocultural en que la institución tiene lugar.

En cuanto al surgimiento de los métodos en la enseñanza de idioma Maati Beghadid (2013) dice:

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los didactas han procurado estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, mediante una serie de principios metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos de la clase de lengua. Como consecuencia de esta investigación, han nacido muchos métodos, enfoques o concepciones metodológicas que programan la enseñanza de

idiomas y la ponen en práctica. Esta evolución metodológica no ha sido lineal, porque las corrientes metodológicas se han ido superponiendo en el tiempo y algunas muy distintas han convivido y conviven en una misma época (p. 112)

Adicionalmente, el autor sostiene que “todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda es la expresión de un método que guía implícita o explícitamente la práctica docente” (p.112). Afirma además que el desarrollo de enfoques y métodos “se realiza en un contexto histórico, sociocultural, y sociolingüístico determinado, que caracteriza en mayor o menor medida la posición y las expectativas de los docentes como de los estudiantes” (p.114).

Para Sciaretta, (citado por Maati Beghadid, 2013, p.112), “el problema fundamental en didáctica es enseñar o aprender. Enseñar es la educación vista desde el ángulo del profesor. Aprender es la educación vista desde el ángulo del alumno. La escuela debe cuidar más los métodos que los programas, lo que daría una modificación total de la actual rutina escolar”.

Anthony y Norris (1969) manifiestan que el motivo por el cual un nuevo método aparece y se impone sobre otro no es porque el nuevo sea mejor que el anterior, sino porque responde a cambios de concepto, tanto lingüísticos como psicológicos y pedagógicos que ocasionan cambios en las nociones de adquirir, enseñar o aprender un idioma.

Kennedy (citado por Richards and Rodgers, 1986, p.165) afirma que los resultados ambiguos, obtenidos repetidamente en los intentos por demostrar experimentalmente la superioridad de una u otra enseñanza de lenguas extranjeras, sugiere que no solo es extremadamente difícil comparar métodos experimentalmente, sino que la metodología podría no ser la variable crítica en la enseñanza exitosa de lenguas extranjeras.

Richards and Rodgers (1986), explican que en la mayoría de enfoques y métodos que han revisado, hay una falta de descripción detallada. La mayoría de los métodos existen principalmente como propuestas, y no se tiene forma de

saber cómo son implementados normalmente en el salón de clase por los profesores.

El Método Audiolingual

Según Larsen-Freeman (2000), el método audio-lingual tiene una base teórica sólida, fundamentada en la lingüística y la psicología. En sus inicios, se basó en la lingüística estructural y posteriormente le fueron incorporados principios de la psicología conductual. Se pensaba que la forma de adquirir la estructura de las oraciones del idioma en estudio era a través del condicionamiento, ayudando a los estudiantes a responder de manera correcta a estímulos a través de la modelación y el reforzamiento. De esa manera, los estudiantes estarían en condiciones de superar los hábitos de la lengua materna y formar nuevos hábitos, de modo que fueran capaces de convertirse en hablantes del idioma objetivo. Con respecto a la enseñanza de reglas para emplear el idioma, la autora afirma que estas son descubiertas o inducidas por los estudiantes mediante ejemplos.

Según Richards y Rodgers (1986), el método audiolingual se basa en la teoría de lenguaje conocida como lingüística estructural y en el conductismo como teoría del aprendizaje. Estas teorías son enfoques sustentados empíricamente en el estudio del comportamiento humano. Bajo tales influencias, se originaron las principales prácticas metodológicas del método audiolingual, según las cuales el aprendizaje de idiomas extranjeros es fundamentalmente un proceso de formación de hábitos mecánicos en el que los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Identifican como prácticas básicas del método audiolingual los diálogos y las repeticiones. Los diálogos proveen de medios para contextualizar estructuras clave e ilustrar situaciones en las que podría usarse dichas estructuras, así como aspectos culturales del idioma objetivo. Los diálogos son usados para repetir y memorizar. Se enfatiza la pronunciación correcta, la acentuación, el ritmo y la entonación. Después que un diálogo ha sido presentado y memorizado, se seleccionan patrones gramaticales específicos del mismo, los cuales se convierten en modelos de varios ejercicios

de repetición. Los autores sostienen que en el método audiolingual, se considera que la memorización de diálogos y la repetición de estructuras minimizan las posibilidades de cometer errores y se piensa que el lenguaje es comportamiento verbal que puede ser enseñado induciendo a los estudiantes a comportarse de cierta manera. El entrenamiento auditivo oral es necesario para formar habilidades del lenguaje. El lenguaje objetivo se aprende mejor si se presenta primero lo que se va a aprender de manera auditiva oral y después escrita. Las analogías proveen mejor fundamento para el aprendizaje del lenguaje que el análisis. El enfoque en la enseñanza de gramática es más bien inductivo que deductivo. Los significados de las palabras deben darse en contexto y no de forma aislada. Enseñar un idioma implica enseñar aspectos culturales de la gente que habla el idioma de estudio.

Stern (1983), manifiesta que en el método audiolingual, el proceso de aprendizaje se considera como un proceso de habituación y condicionamiento sin la intervención de ningún análisis intelectual. Es decir, favorece una estrategia de aprendizaje implícita en lugar de una explícita, en la cual se enfatiza la práctica activa y simple. La intención es hacer que el aprendizaje del idioma no sea tanto una carga mental sino más bien una cuestión de poco esfuerzo, repetición frecuente e imitación. Afirma que el método audiolingual introdujo la memorización de diálogos y la repetición imitativa como técnicas específicas de aprendizaje.

Técnicas del método audiolingual

Larsen-Freeman (2000), describe once técnicas empleadas en el método audiolingual. Estas son:

Memorización del diálogo

Los diálogos o conversaciones cortas entre dos personas a menudo se utilizan para comenzar una nueva lección. Los estudiantes memorizan el diálogo por imitación. Los estudiantes generalmente toman el rol de una persona en el diálogo, y el maestro otro. Después que los estudiantes han aprendido las líneas de una persona, cambian roles y memorizan la parte del compañero. Otra forma

de practicar el diálogo es que la mitad de la clase tome un rol y la otra mitad el otro. Después de la memorización del diálogo, este puede ser representado por los estudiantes en parejas. En el método audio-lingual, ciertos patrones gramaticales se incluyen en el diálogo. Estos patrones son practicados posteriormente en construcciones basadas en líneas del diálogo.

Repetición por partes en reversa

Se usa cuando una línea del diálogo es larga y causa problemas a los estudiantes. El maestro divide la línea en varias partes y los estudiantes la repiten parte por parte, empezando por lo general con la última frase donde típicamente ocurre nueva información. Luego, siguiendo la señal del maestro, los estudiantes expanden lo que están repitiendo hasta ser capaces de repetir toda la línea con entonación natural.

Ejercicio de repetición

Se les pide a los estudiantes que repitan el modelo del maestro con precisión y lo más rápido posible. Este ejercicio se usa a menudo para enseñar las líneas del diálogo.

Repetición en cadena

Una cadena de repeticiones recibe su nombre por la conversación en cadena que se forma alrededor del salón mientras los estudiantes, uno a uno, hacen y responden preguntas. El maestro comienza la cadena saludando a un alumno en particular, o preguntándole algo. Ese estudiante responde, luego se vuelve hacia el estudiante sentado junto a él. El primer alumno saluda o hace una pregunta al siguiente y la cadena continúa. Una cadena de repeticiones permite un poco de control y comunicación, aunque es limitada. También le da al maestro una oportunidad de verificar el discurso de cada estudiante.

Repeticiones con sustitución de una palabra

El maestro dice una línea, generalmente del diálogo. Luego, dice una palabra o frase, llamada cue. Los estudiantes repiten la línea que el profesor les ha dado, sustituyendo el cue en el lugar apropiado. El propósito principal de este ejercicio es dar a los estudiantes práctica en la identificación de la posición de las palabras y en completar los espacios de una oración.

Repeticiones con sustitución múltiple

Este ejercicio es similar al de repeticiones con sustitución de una palabra, la diferencia es que el maestro da frases de referencia, una a la vez, que encajan en diferentes espacios en la línea de diálogo. Los estudiantes deben reconocer qué parte del discurso es cada cue, o al menos, donde encaja en la oración.

Repeticiones con transformación

El maestro da a los estudiantes un cierto tipo de patrón de oraciones, una oración afirmativa por ejemplo. Se les pide a los estudiantes que transformen esta oración en una oración negativa. Otro ejemplo de transformación es cambiar una declaración en una pregunta, una oración activa en una pasiva, o el discurso directo en el habla indirecta.

Repeticiones pregunta respuesta

Este ejercicio da a los estudiantes la práctica necesaria para contestar preguntas. Los estudiantes deben responder a las preguntas del maestro muy rápidamente. También es posible que el maestro indique a los estudiantes hacer preguntas. Esto les da a los estudiantes práctica con el patrón de preguntas.

Pares mínimos

El maestro trabaja con pares de palabras que difieren en un solo sonido; por ejemplo, las palabras correspondientes a barco y oveja en inglés. Primero se les pide a los estudiantes que perciban la diferencia entre las dos palabras y más tarde decir las dos palabras. El docente selecciona los sonidos y hace una comparación entre el idioma nativo de los estudiantes y el idioma que están estudiando.

Completar el diálogo

Las palabras seleccionadas se borran del diálogo que los alumnos han aprendido. Los estudiantes completan el diálogo llenando los espacios en blanco con las palabras que faltan.

Juego de gramática

Juegos como el juego del alfabeto de supermercado son utilizados en el método audio-lingual. Los juegos están diseñados para practicar un punto de gramática dentro de un contexto. Los estudiantes pueden expresarse, aunque de modo limitado en este juego. Hay también hay mucha repetición en este juego.

Rol del estudiante y del profesor

Según Richards y Rodgers (1986), los estudiantes son vistos como organismos que pueden ser dirigidos mediante técnicas de entrenamiento calificado para producir respuestas correctas. En concordancia con la teoría conductual del aprendizaje, la enseñanza se enfoca en manifestaciones externas del aprendizaje en vez de procesos internos. El rol de los estudiantes es de reacción frente a estímulos y tienen poco control sobre el contenido, ritmo o estilo de aprendizaje. No se les impulsa a iniciar una interacción ya que esto puede conducir a errores. Al inicio, los estudiantes no siempre entienden el significado de los que están repitiendo, sin embargo esto no es visto como un inconveniente ya que ellos están aprendiendo una nueva forma de conducta verbal, escuchando al profesor e imitando con exactitud, así como respondiendo y llevando a cabo tareas controladas. El rol del profesor es central y activo, es un método dominado por el profesor. El profesor modela el lenguaje objetivo, controla la dirección y ritmo de aprendizaje, corrige y monitorea el desempeño de los estudiantes. El profesor debe mantener a los estudiantes atentos, variando las repeticiones y tareas y seleccionando situaciones relevantes para la práctica de las estructuras. El aprendizaje del lenguaje es visto como el resultado de la interacción verbal entre el profesor y los estudiantes. El fracaso en el aprendizaje es el resultado exclusivo de la incorrecta aplicación del método, por ejemplo; que el profesor no provea suficiente práctica o que el estudiante no memorice los principales modelos y estructuras, pero el método en sí mismo no será culpado nunca.

Evaluación en el método audiolingual

Según Larsen-Freeman (2000), en el método audiolingual, la evaluación se debería realizar centrándose en un solo punto por pregunta a la vez. Por ejemplo, se les puede pedir a los estudiantes que proporcionen la forma verbal apropiada en la oración.

Para el presente estudio, se desarrollaron 8 sesiones de aprendizaje en las que se empleó única y exclusivamente técnicas tomadas del método audiolingual.

Dichas técnicas fueron organizadas y puestas en práctica de manera secuencial según lo establecido por el método, evitándose emplear recursos que no fueran contemplados por el mismo. Primero se leyó un diálogo correspondiente al tema de la sesión y los estudiantes escucharon en silencio tratando de entender el sentido de lo que se leía. El profesor hizo la lectura tres veces, después de lo cual pidió a los estudiantes repetir el diálogo. Para ello, el docente leyó línea por línea el diálogo pidiendo a los estudiantes la repetición de las mismas. Cuando los estudiantes hacían una reproducción incorrecta de lo dicho, el profesor los hacía volver a repetir y si el error se mantenía, empezaba a hacer repetir una o dos palabras de la oración empezando por el final. A esto se le conoce como repetición por partes en reversa. Se hizo la repetición del diálogo por partes unas tres veces como mínimo y se les pidió a los estudiantes memorizar la conversación. Después de las repeticiones con toda la clase, se dividió al grupo en dos, de modo tal que una parte de la clase interpretara a un personaje y la otra al otro personaje. En la mayoría de los casos los diálogos se realizaron entre dos personas. Después se pidió a los participantes decir el diálogo completo sin ayuda del profesor. Esto presentó gran dificultad, especialmente al inicio del experimento. Poco a poco, con la práctica, los estudiantes lograron memorizar lo solicitado con mayor facilidad. Llevadas a cabo las dos primeras técnicas; memorización del diálogo y repetición por partes en reversa se iniciaron ejercicios de repetición simple, haciendo que los participantes repitieran las principales estructuras presentadas en el diálogo, introduciendo en ellas el vocabulario objetivo. Una vez completado el ejercicio, el profesor pidió a los estudiantes que sustituyeran en la estructura la nueva palabra. Para ello, ya no dio a los estudiantes toda una oración a repetir sino solamente una palabra que debía ser introducida en la estructura aprendida. Por ejemplo, si los estudiantes habían aprendido a decir él es más alto que Tim, el profesor les daba un nuevo adjetivo comparativo como más gordo y los estudiantes hacían la transformación de la estructura original a él es más gordo que Tim. Realizado este ejercicio, se llevaron a cabo ejercicios con transformación múltiple. Por ejemplo, ya no tenían solamente que reemplazar una palabra sino dos o más. En el caso anterior, adicionalmente al reemplazo del adjetivo, se podría también reemplazar el sujeto. Entonces, en vez de decir él, emplear como sujeto ella o yo que a su vez pueden

conducir a un cambio en la forma del verbo. Posteriormente se llevó a cabo ejercicios con transformación. Por ejemplo, transformar una oración al plural o a su forma negativa o interrogativa. Después se pusieron en práctica las repeticiones pregunta respuesta, en las que los estudiantes debían dar respuestas afirmativas o negativas a las preguntas del profesor. Finalmente, como último ejercicio, se completó el diálogo aprendido o uno similar.

Conocimiento léxico

Según Laufer y Goldstein (2004), el conocimiento léxico ha sido definido de diferente manera por diversos autores. Para algunos es la interrelación de sub-conocimientos tales como la forma escrita y hablada de la palabra, su significado, ubicación y asociaciones, mientras que para otros consiste en la graduación de varios niveles de conocimiento que comienza con la familiaridad superficial de una palabra y termina con la habilidad de usarla correctamente en un contexto libre.

Para Murphy (2010), el léxico es una de las dos categorías que componen el conocimiento de una lengua y lo define como la colección de conocimiento lingüístico que no puede ser capturado por reglas, a diferencia de la gramática que es un sistema de reglas o regularidades de un idioma. Según la autora, el léxico es el conjunto de asociaciones entre pronunciación, significado y propiedades gramaticales que tienen que ser aprendidas, más que producidas, mediante reglas gramaticales.

Baker (1995), indica que la palabra léxico se refiere a la lista de palabras de un lenguaje que provee los átomos necesarios para formar expresiones completas en los aspectos productivos y compositivos del idioma. Por su parte, Jackson y Zé Amvela (2000), señalan que las palabras léxico y vocabulario podrían considerarse como sinónimos, con la diferencia de que la primera es más académica y técnica que la segunda que es más coloquial. Ambas se refieren al total de palabras de un idioma, a diferencia del diccionario que es un registro selectivo de palabras en un determinado tiempo.

De lo afirmado por los diversos autores, se observa que el conocimiento léxico se encuentra en función al conocimiento de palabras, por lo que será necesario comprender de qué manera se puede conocer una palabra y lo que ello implica. Para Graves (2006), se puede tener diversos niveles de conocimiento de una palabra, entre los que se identificarían cinco niveles. El primero de ellos es el conocimiento nulo o desconocimiento de la palabra, el siguiente es el conocimiento limitado, es decir, saber el significado de la palabra en un determinado contexto, pero no en otro. El cuarto nivel es conocer la palabra, pero ser incapaz de recurrir a ella con la rapidez suficiente para emplearla en una situación apropiada, mientras que el quinto y último nivel es el conocimiento rico de la misma, en el cual se conoce el significado de la palabra fuera de contexto y su relación con otras así como sus diversos significados y usos metafóricos.

Para McCarthy y O'Dell (2001), conocer una palabra no implica solamente saber su significado o significados, sino también tener conocimiento de las palabras con las que se le asocia comúnmente, sus características gramaticales, la manera como se pronuncia y si esta es formal o informal.

Para Nation (2008), el conocimiento léxico se refiere al conocimiento de palabras en tres aspectos que involucran la forma de la palabra, el significado de la misma y la manera de usarla. Significa conocer de qué manera se pronuncia y escribe una palabra, su estructura interna, su significado en contexto, palabras que la reemplazan y palabras que la acompañan y le dan sentido. A continuación se presenta las dimensiones que el autor le atribuye al conocimiento de una palabra.

Dimensión 1

Forma: Se distingue la forma escrita de la forma oral y la morfología. La primera se refiere a la manera como se escribe la palabra y la segunda a la manera como se pronuncia, mientras que la morfología concierne a la estructura interna de la palabra: raíz, prefijos, sufijos, etc. Presenta tres sub dimensiones que son la forma hablada, la forma escrita y la morfología. La forma hablada se refiere a

cómo suena y cómo se pronuncia la palabra La forma escrita es la manera como se escribe y deletrea y la morfología es la estructura interna de la palabra.

Dimensión 2

Significado: Se subdivide en el concepto y los referentes que dan sentido a la palabra y las asociaciones que involucran palabras relacionadas con esta y otras que pueden ser usadas en su lugar. A esta dimensión, el autor le atribuye tres sub dimensiones. La primera sub dimensión es forma y significado, según la cual, la forma de la palabra da indicios de su significado. La segunda sub dimensión es conceptos y referentes que se manifiesta como la representación mental que se tiene de una palabra, mientras que la tercera sub dimensión es la de las asociaciones; palabras que vienen a la mente cuando se hace uso del vocablo en estudio o palabras que pueden ser usadas como reemplazo.

Dimensión 3

Uso: El uso de la palabra se conoce a través de la función gramatical que desempeña en la estructura gramatical en la que aparece, a su ubicación, lo cual implica conocer palabras que la acompañan y a las restricciones, haciendo referencia al lugar, al momento y a la frecuencia con la que puede ser usada. Tiene tres sub dimensiones. La primera es la de las funciones gramaticales, la cual pone atención en las estructuras gramaticales en las que aparece la palabra. La segunda sub dimensión es la ubicación; esta implica conocer palabras o tipos de palabras que aparecen acompañando a la de interés, así como las que deben ser usadas con ella. Finalmente, la tercera sub dimensión es la que hace referencia a las restricciones, es decir, limitan el uso de la palabra al lugar, momento y frecuencia en el que dicha palabra podría aparecer o ser usada.

Conocimiento del idioma inglés

El conocimiento del idioma inglés como segunda lengua es descrito a través de niveles que muestran la capacidad del hablante para expresarse desde las formas más básicas y conocidas a las más complejas y menos comunes. La clasificación más difundida y aceptada a nivel internacional es la establecida por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR), el cual identifica y define seis niveles de conocimiento del idioma que son los niveles A1,

A2, B1, B2, C1 y C2. En el nivel A2 el estudiante tiene capacidad para comprender expresiones y frases que son de uso frecuente y que se relacionan con experiencias sumamente relevantes, como por ejemplo dar información familiar y sobre su propia persona, hacer compras, hablar de lugares interesantes y ocupaciones, entre otros. El hablante es capaz de comunicarse al momento de realizar actividades cotidianas y simples que no requieren más allá de intercambios simples y directos de información sobre asuntos habituales o conocidos. Puede describir de manera sencilla aspectos de su propio pasado y entorno, como también cuestiones en relación a necesidades inmediatas. En el siguiente nivel, conocido como nivel B1, tiene capacidad para comprender los principales puntos de textos que son claros y han sido desarrollados en lengua estándar siempre que traten de asuntos que le son conocidos, ya sea en el entorno laboral, de trabajo, estudio o descanso. Se desenvuelve correctamente en la mayoría de situaciones que surgen en un viaje en el lugar donde se habla el idioma. Tiene capacidad para producir textos con sencillez y coherencia sobre asuntos que le resultan familiares o sobre los que manifiesta interés personal. Está en condiciones de describir aspiraciones, deseos, experiencias y acontecimientos, así como sustentar opiniones propias o explicar planes de manera breve. Llegado al nivel B2, es capaz de entender las principales ideas de textos que presentan una complejidad mayor, ya sean temas concretos o abstractos, incluso textos de naturaleza técnica cuando estos se encuentran en su campo de especialización. Muestra capacidad para relacionarse con nativo hablantes con la fluidez y naturalidad necesarias para que la comunicación se desenvuelva sin esfuerzo por ninguna de las partes involucradas. Está en condiciones de producir con claridad y detalle textos sobre diversos temas, así como de defender su posición en lo referente a temas generales puntualizando los aspectos a favor y en contra de opciones diversas. En el nivel C1, tiene capacidad para comprender una variedad amplia de extensos textos con un determinado nivel de exigencia, reconociendo el sentido implícito que pueda encontrarse en ellos. Se expresa de manera espontánea y fluida sin evidenciar un mayor esfuerzo por encontrar expresiones adecuadas. Está en condiciones de hacer un uso efectivo y flexible del idioma con fines profesionales, académicos y sociales, así como de producir textos claros, bien detallados y estructurados

sobre temas con cierto nivel de complejidad, mostrando el correcto uso de mecanismos de cohesión, articulación y organización del texto (Council of Europe, 2019). En el nivel C2, el hablante puede prácticamente entender todo lo que escucha o lee. Puede resumir información de diversas fuentes, tanto habladas como escritas, reconstruyendo argumentos y relatos en una presentación coherente. Puede expresarse de manera espontánea con fluidez y precisión, diferenciando los matices de significado en las situaciones más complejas.

Para demostrar el nivel de conocimiento de inglés de un hablante no nativo, existe un sistema de exámenes preparados por diversas instituciones de prestigio que miden dicho nivel con el mismo criterio o similar al establecido por el CEFRL. Entre ellos los más conocidos son el test de inglés como lengua extranjera TOEFL que debe ser superado por quienes deseen estudiar o trabajar en un país de habla inglesa y el sistema internacional de evaluación de inglés IELTS que tiene el mismo propósito. Ambos tienen una validez de dos años y la diferencia se centra en el acento y pequeñas diferencias gramaticales entre el inglés británico y el americano. Ambos exámenes evalúan las capacidades auditivas, lectoras, orales y escritas del hablante. Los exámenes que tienen una validez permanente son los certificados Cambridge que evalúan diversos niveles de conocimiento. El examen de menor nivel es el examen llave de inglés para un nivel A2, le sigue el examen preliminar de inglés PET correspondiente al nivel B1, continuando con el primer certificado de inglés FCE que certifica un nivel B2, seguido por el certificado de inglés avanzado CAE nivel C1, terminando con el certificado de competencia equivalente a un nivel C2.

1.4. Formulación del problema

Para Moreno Bayardo (1987), el problema de investigación “es consecuencia de una minuciosa labor de análisis que necesita desarrollarse sistemática y lógicamente” (p. 55) y se convierte en la razón de ser o núcleo de la investigación. El problema es planteado en forma de pregunta, indagando la naturaleza, distribución y frecuencia de una variable o la relación que pueda

existir entre distintas variables. El planteamiento del problema debe hacerse de modo tal que las respuestas obtenidas puedan ser verificadas mediante evidencias, para lo cual debe ser posible observar, medir y hacer predicciones sobre el comportamiento de la variable o variables en estudio.

1.4.1. Problema general

¿Cuál es el efecto de la aplicación de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?

1.4.2. Problemas específicos:

¿Cuál es el efecto de la aplicación de las técnicas de enseñanza en la dimensión forma del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?

¿Cuál es efecto de la aplicación de las técnicas de enseñanza en la dimensión significado del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?

¿Cuál es efecto de la aplicación de las técnicas de enseñanza en la dimensión uso del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?

1.5. Justificación del estudio

Justificación teórica

Las técnicas desarrolladas en el presente trabajo han sido tomadas del método audiolingual, el cual se basa en la lingüística estructural y el conductismo. Se ha hecho y presentado una revisión bibliográfica de ambas teorías, sustentadas por sus principales representantes. También se realizó una búsqueda de antecedentes relacionados al tema de investigación y se compararon los resultados y aportes con los del presente trabajo. Adicionalmente, los resultados experimentales fueron sometidos a pruebas estadísticas que fueron descritas y sustentadas detalladamente. El presente trabajo de investigación pone en

práctica las teorías en las que se basa y ya sea que los datos confirmen o no las hipótesis, los resultados podrían llevar al investigador u otros científicos a dirigir su atención hacia nuevos factores o relaciones que contribuyan a la solución de problemas.

Justificación práctica

En la presente investigación se utilizaron técnicas del método audiolingual para preparar el material de trabajo empleado en el aula. Este material fue hecho en base al syllabus y a los objetivos de cada lección. Esta es una contribución al conocimiento de la efectividad de las técnicas de enseñanza de idiomas extranjeros, ya que tal como afirman Richards and Rodgers (1986), se sabe mucho sobre métodos y enfoques a un nivel filosófico y de creencia, pero hay pocos datos sobre lo que sucede realmente en el aula cuando los maestros usan un método. Además, el material se constituye en un aporte para todo aquel que desee emplear estas técnicas en la promoción de vocabulario del idioma inglés. Otra consecuencia de la investigación, es entrar en contacto con la comunidad de profesionales dedicados a la enseñanza de idiomas extranjeros, a disposición de quienes se pone el estudio, fortaleciendo así la presencia de dicha comunidad a nivel local e internacional.

Justificación metodológica

Se construyó un instrumento de medición de conocimiento de vocabulario, validado por cinco expertos y sometido a una prueba piloto para su correspondiente validación estadística. El instrumento fue diseñado y adecuado al estudio para evaluar el logro de los objetivos en concordancia a los contenidos propuestos por el syllabus. Finalmente, se formularon hipótesis que fueron corroboradas o descartadas mediante pruebas estadísticas.

Justificación epistemológica

El experimento es una contribución al conocimiento científico porque se realizó

siguiendo los pasos del método que lo caracteriza. Los resultados obtenidos fueron comparados con resultados de otros estudios, publicados en artículos reconocidos por la comunidad científica. Las técnicas de enseñanza, empleadas con estudiantes peruanos, se encuentran a disposición de quien desee utilizarlas para mejorar el nivel de conocimiento de vocabulario del idioma inglés.

Justificación ética

El estudio se realizó respetando la privacidad de los participantes, quienes dieron su consentimiento para la publicación de resultados. Asimismo, este se realizó con el conocimiento y apoyo de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, obteniéndose datos fidedignos en su totalidad.

1.6. Objetivos

Para Gómez (2006), los objetivos son guías para el estudio que deben tenerse presente a lo largo de toda la investigación, evitando así desviaciones del eje de la misma. Estos deben ser expresados con claridad y susceptibles de ser alcanzados. Cuando hay más de un objetivo, estos deben ser congruentes entre sí.

1.6.1. Objetivo general:

Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

1.6.2. Objetivos específicos:

Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en la dimensión forma del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en la dimensión significado del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en la dimensión uso del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

1.7. Hipótesis

Para Fuentelsaz, Icart y Pulpón (2006), una hipótesis puede definirse como la predicción o explicación de la relación entre variables, es decir, una respuesta anticipada y provisional a la pregunta formulada por el problema, la cual se mantiene hasta que las pruebas estadísticas muestran qué tan probable es su veracidad. A continuación se presentan las hipótesis planteadas para el presente trabajo de investigación.

1.7.1. Hipótesis general:

Existe efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

1.7.2. Hipótesis específicas:

Existe efecto de las técnicas de enseñanza en la dimensión forma del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Existe efecto de las técnicas de enseñanza en la dimensión significado del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Existe efecto de las técnicas de enseñanza en la dimensión uso del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

II. Método

2.1. Diseño de investigación

Según Hernández *et al.* (2010), el diseño es el plan a seguir o la estrategia a desarrollar con el objetivo de obtener la información requerida para la investigación.

El diseño de investigación es experimental. Para Hernández *et al.* (2010), el diseño experimental administra estímulos o tratamientos y se subdivide en pre experimentos, cuasi experimentos y experimentos puros. Según los autores, un cuasi experimento se caracteriza por implicar grupos intactos, a diferencia de los experimentos puros que trabajan con participantes aleatorios. Adicionalmente, presenta manipulación intencional de las variables independientes y medición de variables dependientes, así como control, validez y dos o más grupos sujetos a comparación.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, el cual según Hernández *et al.* (2010), es secuencial y probatorio, siendo el orden de cada etapa riguroso. Este nace de una idea que va siendo acotada o delimitada. Lograda su delimitación, se desprenden los objetivos y preguntas de la investigación y se hace una revisión de la literatura con el que se elabora un marco teórico. A partir de las preguntas se formulan hipótesis y determinan las variables, preparándose un plan para probarlas. Las variables son medidas y las mediciones analizadas, (con frecuencia a través del empleo de métodos estadísticos), estableciéndose una serie de conclusiones con respecto a la variable.

El nivel de la presente investigación es el de presencia-ausencia. En la investigación experimental, el nivel de investigación se encuentra en función al grado de manipulación de la variable independiente, el que a su vez responde al número de grupos con el que se experimenta, pudiendo hacerse en dos o más grados. “El nivel mínimo de manipulación es de presencia-ausencia de la variable independiente. Cada nivel o grado de manipulación involucra un grupo en el experimento” (Hernández *et al.*, 2010, p.123). En este nivel, un grupo es expuesto a la variable independiente y el otro grupo no. Posteriormente, se comparan los grupos para ver si existe diferencia entre ambos.

En la presente investigación el método empleado es hipotético deductivo, el cual “consiste en emitir hipótesis acerca de las posibles soluciones al problema planteado y en comprobar con los datos disponibles si estos están de acuerdo con aquellas” (Cegarra, 2012, p.82). Se propone como hipótesis general que existe efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés, es decir, las técnicas influyen en la adquisición del conocimiento léxico por parte de los estudiantes. Al finalizar el experimento, se evaluará si la diferencia entre los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo de control se debió al azar o si existe una diferencia significativa que permita aceptar la hipótesis propuesta. La metodología empleada tiene un enfoque cuantitativo, el cual según Hernández *et al.*(2010), tiene como características la medición de fenómenos, el empleo de la estadística, prueba de hipótesis y análisis de causa efecto, siendo el proceso secuencial, deductivo, y analítico de la realidad objetiva.

Desde la perspectiva epistemológica, la presente investigación sigue un paradigma positivista. Según Amatraín y Merlo (citados por Brunet Icart y Pastor González, 2003, p. 96) un paradigma se puede caracterizar “como el conjunto de reglas y recursos que sirven a una comunidad para articular la elaboración y evaluación de sus teorías”. Además, el modelo positivista se caracteriza por tener como objetivo explicar, relacionar y predecir variables, mientras que la metodología es empírica, analítica y cuantitativa con métodos experimentales, cuasi experimentales, *expost-facto*, el empleo de instrumentos para cuantificar datos tales como tests, cuestionarios, escalas de medida y la práctica de una observación sistemática. (Bisquerra Alzina *et al.*, 2009).

2.2. Variables, operacionalización

Las variables en estudio son dos: una independiente y una dependiente. La variable independiente es técnicas de enseñanza y la variable dependiente es el conocimiento léxico

2.2.1. Definiciones conceptuales

Variable independiente: técnicas de enseñanza

Anthony (1965), definió la técnica como una composición de ejercicios, diagramas, explicaciones y repeticiones que realiza el profesor de aula que pueden reflejar un método en particular, implementarlo o evaluarlo, pero que en sí mismas no constituyen un método.

Variable dependiente: conocimiento léxico

Para Nation (2008), conocimiento léxico significa conocer de qué manera se pronuncia y escribe una palabra, su estructura interna, su significado en contexto, palabras que la reemplazan y palabras que la acompañan y le dan sentido.

2.2.2. Definiciones operacionales

Variable dependiente: conocimiento léxico

La variable conocimiento léxico está compuesta por tres dimensiones que son forma significado y uso. Estas a su vez presentan las sub-dimensiones, forma hablada, escrita y partes en la primera dimensión, forma y significado, conceptos y referentes en la segunda y función gramatical, ubicación y restricciones en la tercera. El nivel de conocimiento de la variable se obtuvo a través de un test compuesto por treinta preguntas, de las cuales 10 preguntas correspondían a cada una de las dimensiones mencionadas. El puntaje asignado fue de un punto por respuesta correcta y cero por incorrecta, consecuentemente el máximo puntaje alcanzado fue de 30 puntos para la variable y 10 para cada una de sus

dimensiones. Los niveles de medición fueron muy inferior, inferior al promedio, medio normal, superior al promedio y muy superior y corresponden a rangos hallados por medios estadísticos. Los rangos de los puntajes correspondientes a la variable conocimiento léxico fueron: de 0 a 6 puntos muy inferior, de 7 a 10 inferior al promedio, de 11 a 17 medio normal, de 18 a 25 superior al promedio y de 26 a 30 muy superior. Para la dimensión forma se determinaron los niveles de 0 a 4 puntos como muy inferior, 5 inferior al promedio, de 6 a 7 medio normal, de 8 a 9 superior al promedio y 10 muy superior. Para la dimensión significado los niveles fueron muy inferior con cero puntos, inferior al promedio un punto, de 2 a 4 puntos medio normal, de 5 a 8 superior al promedio y de 9 a 10 muy superior. Por último, para la dimensión uso, el nivel muy inferior estuvo entre 0 y 1 punto, el nivel inferior al promedio en 2 puntos, de 3 a 5 se calificó como medio normal, de 6 a 8 superior al promedio y de 9 a 10 muy superior.

Tabla 1

Tabla de especificaciones y actividades de la variable técnicas de enseñanza

Contenido temático	Objetivos	Técnicas	Items	Dimensión y subdimensión	P
Primera sesión <u>Adjetivos comparativos regulares</u> noisier than cheaper than more expensive than, etc.	Hacer comparaciones usando adjetivos regulares.	1. Memorización del diálogo	5) Is the city more expensive than the country?	Forma/hablada	1
		2. Repetición por partes en reversa	9) The city is _____ than the country. (noise)	Forma/partes	1
		3. Ejercicio de repetición	10) You are _____ person I know. (crazy)	Forma/partes	1
		4. Repeticiones con sustitución de una palabra	17) Mary is _____ than James.	Significado/conceptos	1
		6. Repeticiones con transformación	23) A Lamborghini is _____ a Volkswagen. (expensive)	Uso/ubicación	1
		7. Repeticiones pregunta respuesta			
		8. Completar el diálogo.			
		Segunda sesión <u>Adjetivos comparativos irregulares</u> better than worse than more expensive than, etc.	Hacer comparaciones usando adjetivos regulares.	1. Memorización del diálogo	1) a) far b) father c) farthest d) farther
2. Repetición por partes en reversa	14) The weather in Cusco is _____ the weather in Lima.			Significado/Forma	1
3. Ejercicio de repetición					
4. Repeticiones con sustitución de una palabra					
6. Repeticiones con transformación					
7. Repeticiones pregunta respuesta					
8. Completar el diálogo.					
Tercera sesión <u>Adjetivos superlativos regulares e irregulares</u> the noisiest the cheapest the most expensive, etc.	Hacer comparaciones dentro de un grupo usando adjetivos regulares e irregulares			1. Memorización del diálogo	4) Paul is the tallest boy in the classroom
		2. Repetición por partes en reversa	18) The elephant is _____ animal in the group.	Significado/conceptos	1
		3. Ejercicio de repetición	19) Tony is the <u>happiest</u> person in the classroom and Sony is the _____.	Significado/asociaciones	1
		4. Repeticiones con sustitución de una palabra	15) What's _____ team in the world Cup? (good)	Significado/forma	1
		6. Repeticiones con transformación	Complete with the superlative:		
		7. Repeticiones pregunta respuesta	24) That is _____ place in the world. (far)	Uso/ubicación	1
		8. Completar el diálogo.			
		Cuarta sesión Pasado progresivo: Verb to be + gerund of the main verb	1) Convertir verbos a la forma progresiva pasada 2) Hacer oraciones en pasado progresivo	1. Memorización del diálogo	6) We were studying in the library.
2. Repetición por partes en reversa	11) What _____ you _____ yesterday at this time? (do)			Significado/forma	1
3. Ejercicio de repetición	12) Yesterday at this time, you _____ a lot of noise. (make)			Significado/forma	1
4. Repeticiones con sustitución de una palabra	13) My sister _____ to her friends right now. (talk)			Significado/forma	1
5. Repeticiones con sustitución múltiple					
6. Repeticiones con transformación					
7. Repeticiones pregunta respuesta					
8. Completar el diálogo.					

Quinta sesión Present perfect verbos regulares	Hacer oraciones empleando el presente perfecto de verbos regulares.	1. Memorización del diálogo	16) Marco _____ a lot today. (study)	Significado/ forma	1
		2. Repetición por partes en reversa	26) I _____ my homework yet. (not/finish)	Uso/ubicación	1
		3. Ejercicio de repetición			
		4. Repeticiones con sustitución de una palabra			
		5. Repeticiones con sustitución múltiple			
		6. Repeticiones con transformación			
		7. Repeticiones pregunta respuesta			
		8. Completar el diálogo.			
Sexta sesión Present perfect verbos irregulares	Hacer oraciones empleando el presente perfecto de verbos irregulares.	1. Memorización del diálogo	20) I have <u>found</u> my wallet but I have _____ my keys.	Significado/ asociaciones	1
		2. Repetición por partes en reversa	25) _____ you _____ in Tokio? (be)	Uso/ubicación	1
		3. Ejercicio de repetición	27) The doctor _____ ten prescriptions today. (write)	Uso/ubicación	1
		4. Repeticiones con sustitución de una palabra			
		5. Repeticiones con sustitución múltiple			
		6. Repeticiones con transformación			
		7. Repeticiones pregunta respuesta			
		8. Completar el diálogo.			
Séptima sesión Futuro simple con going to and will	Hacer oraciones empleando el futuro simple con will y con going to.	1. Memorización del diálogo	8) _____ going to.	Forma/hablada	1
		2. Repetición por partes en reversa	22) Tom has a plan for next year. He _____ in New York. (study)	Uso/ Función gramatical	1
		3. Ejercicio de repetición	(2) bill ill will win	Forma/hablada	1
		4. Repeticiones con sustitución de una palabra			
		5. Repeticiones con sustitución múltiple	21) It is cold here! I _____ a cup of hot coffee. (buy)	Uso/Función gramatical	1
		6. Repeticiones con transformación			
		7. Repeticiones pregunta respuesta			
		8. Completar el diálogo.			
Octava sesión Uso del verbo should	Dar consejo empleando el verbo modal should.	1. Memorización del diálogo	3) You should eat healthy food.	Forma/hablada	1
		2. Repetición por partes en reversa	7) _____ should.	Forma/hablada	1
		3. Ejercicio de repetición	28) A: I have a headache. B: You _____ to the doctor. (go)	Uso/ restricciones	1
		4. Repeticiones con sustitución de una palabra	29) A: I have a lot of work. What _____ I ____? (do)	Uso/ restricciones	1
		5. Repeticiones con sustitución múltiple	30) B: Tim _____ more if he wants to pass the exams. (study)	Uso/ Restricciones	1
		6. Repeticiones con transformación			
		7. Repeticiones pregunta respuesta			
		8. Completar el diálogo.			

Tabla 2

Operacionalización de la variable conocimiento léxico

Dimensiones	Sub-Dimensiones	Indicadores	Ítems	Intervalos y rangos
Forma	Hablada	Identifica el sonido de una palabra o grupo de palabras.	1,2	[0, 4] muy inferior
		Reproduce verbalmente la palabra u oración con corrección fonética.	3, 4,	[5] inferior al promedio
		Reproduce verbalmente la palabra u oración con entonación adecuada.	5, 6	[6, 7] medio normal
	Escrita	Escribe la palabra posicionando las letras.	7, 8	[8, 9] superior al promedio
Significado	Partes	Conoce las partes necesarias de la palabra para darle significado.	9, 10	[10] muy superior
		Forma y significado	Conoce la forma del verbo que le da a la palabra el significado buscado.	11,12, 13, 14 15, 16
	Conceptos y referentes	Conoce la palabra correspondiente a una imagen.	17,18	[1] inferior al promedio
	Asociaciones	Conoce una palabra con significado opuesto a otra.	19,20	[2, 4] medio normal
Uso	Función gramatical	Conoce situaciones de ocurrencia.	21,22	[5, 8] superior al promedio
	Ubicación	Conoce palabras que se acompañan y su ubicación.	23,24 25,26 27	[6, 8] superior al promedio
		Restricciones	Conoce expresiones en las que se emplea la palabra.	28,29 30

Nota: Elaborado en base a lo que implica conocer léxico según Nation 2008 p.61.

2.3. Población y muestra

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de la facultad de medicina de la sede Ancón, los cuales fueron 198 alumnos en total.

La muestra fue de 56 estudiantes seleccionados por la técnica de muestreo no probabilística intencional. Estos estudiantes eran todos los alumnos matriculados en el tercer ciclo de la carrera de medicina y tenían en su malla curricular, el curso de inglés básico II. Previamente, los 56 participantes fueron divididos en dos grupos por la coordinación académica, uno con 31 integrantes y otro con 25. El grupo de 31 fue elegido como grupo experimental y el de 25 como control. Durante el desarrollo del experimento dos estudiantes del grupo experimental se retiraron de la Universidad, quedando reducido a 29 participantes con edades comprendidas entre 17 y 38 años, de los cuales 18 eran mujeres y 11 hombres. El grupo de control estuvo compuesto por 12 mujeres y 13 hombres con edades entre 18 y 41 años.

Tabla 3

Participantes por grupo experimental y de control en la investigación

Grupo	Hombres	Mujeres	Total Participantes
Experimental	11	18	29
Control	12	13	25
Total			54

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

Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos, empleada para la variable dependiente, conocimiento léxico, fue la encuesta. Para Alvira (2011), esta técnica se define principalmente por dos aspectos: obtener información a través de cuestionarios

estructurados como instrumento básico y el uso de muestras representativas de la población. La técnica se centra en primer lugar en la forma de aplicación, análisis y elaboración del cuestionario y en segundo lugar en el muestreo. Según Hernández *et al.* (2010), para medir las variables que se encuentran en las hipótesis de una investigación cuantitativa o simplemente medir las variables en estudio, se aplica un instrumento de recolección de datos. Dicho instrumento debe representar a las variables que se tienen en mente y cumplir con tres requisitos esenciales: validez, confiabilidad y objetividad.

Instrumento

Según Hernández *et al.* (2010), un Instrumento de medición es un “recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (p.200). Uno de los instrumentos más utilizados es el cuestionario, el cual “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández *et al.*, 2010, p.217). El cuestionario fue elaborado por la investigadora específicamente para el presente estudio y se presenta a continuación:

Ficha técnica del cuestionario sobre conocimiento léxico

Nombre:	Conocimiento léxico del idioma inglés.
Autor:	Mg. Rosa María Villacorta Santamato.
Procedencia:	Elaboración propia.
Ámbito de aplicación:	Estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup.
Objetivo:	Medir el nivel de conocimiento de vocabulario correspondiente a los contenidos desarrollados en 8 sesiones de aprendizaje.
Administración:	La prueba se completa en dos momentos. El primero se realiza de manera simultánea entre todos los participantes, es decir, se evalúa a todo el grupo al mismo tiempo y al concluir se procede a la evaluación individual. La primera parte incluye los ítems 1 y 2, así como los

	ítems del 6 al 30, mientras que la segunda incluye los ítems 3, 4, 5 y 6.	
Duración:	40 minutos para la administración de la prueba grupal y 3 minutos por participante para la prueba individual.	
Estructura:	Consta de 30 ítems con una sola posible respuesta. Los ítems del 1 al 10 corresponden a la primera dimensión, los ítems del 11 al 20 a la segunda y los ítems del 21 al 30 a la tercera dimensión.	
Puntuación:	de 0 a 30 puntos	
Niveles y rangos:	Muy inferior	[0 – 6]
	Inferior al promedio	<6 – 10]
	Medio normal	<10 – 17]
	Superior al promedio	<17 – 25]
	Muy superior	<25 – 30]

Muestra piloto

La muestra en la cual se realizó el estudio estuvo constituida por dos grupos de estudiantes de medicina del tercer ciclo de la Universidad Privada TELESUP. Para la prueba piloto, se seleccionó a un grupo de 43 estudiantes con las mismas características de la muestra a estudiar.

Validez y confiabilidad

Para Hernández *et al.* (2010), “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.201), mientras que la confiabilidad “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p.200). La validez y confiabilidad del instrumento estuvo dada por la validez de la prueba piloto en tres aspectos: validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio. La confiabilidad se halló a través del estadístico KR20.

Validez de contenido

Hernández et al. (2010), define la validez de contenido como “el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida” (p.201). Manifiesta que un instrumento de medición debe representar a todos o casi todos los componentes del dominio de contenido de las variables, el cual es establecido generalmente por la teoría y estudios previos. Afirma que el instrumento debe medir adecuadamente las principales dimensiones de la variable en estudio y considera un tipo de validez llamada de expertos, vinculada a la validez de contenido que hace referencia al grado en que un instrumento mediría a la variable en estudio. Dicha validez se logra a través de la revisión y evaluación del instrumento por expertos o voces calificadas. Los juicios emitidos por los jueces pueden ser cuantificados y procesados de modo tal que se obtenga un indicador numérico de la validez de los ítems del instrumento. Un indicador ampliamente usado es el coeficiente de validez de Aiken V, el cual se calcula a través de la fórmula:

$$V = \frac{S}{n(c-1)} \quad \text{donde:}$$

S = sumatoria de valoraciones positivas emitidas por los jueces

n = Número de jueces

c = número de valores de la escala de valoración; 2 en el caso dicotómico.

Este coeficiente puede arrojar valores entre 0 y 1. Cuanto más elevado sea el valor obtenido, el ítem tendrá una mayor validez de contenido. En lo que respecta a la proporción de acuerdos que debe existir por cada grupo de jueces para evaluar la validez de un ítem, se tiene que en grupos de 5, 6 y 7 jueces, se necesita un acuerdo total para que el ítem sea válido. El presente instrumento fue revisado y validado por cinco jueces, entre los cuales se encontraron tres temáticos y dos metodólogos. Se halló la validez de cada ítem a través del coeficiente de Aiken en tres aspectos: relevancia, pertinencia y claridad. La validez de cada ítem se obtuvo como el promedio de la validez en cada uno de los aspectos mencionados, mientras que la validez de contenido del instrumento fue el promedio de la validez de todos los ítems.

Validez de contenido del instrumento = 0,93

Se observa que la validez de contenido del instrumento es alta, sin embargo, esta puede ser mejorada después de la revisión y reformulación de los ítems observados por los jueces.

Validez de constructo

La validez de constructo es el grado de correspondencia o congruencia que existe entre los resultados de una prueba y los conceptos teóricos en los que se basan los temas que se pretende medir. La validez de constructo trata de establecer en qué medida la prueba tiene en cuenta los aspectos que se encuentran implícitos en la definición teórica del tema a medir. Los ítems o cuestiones se han formulado de manera lógica para que midan adecuadamente el constructo, variable, o rasgo que interesa evaluar con el cuestionario. El grado en que cada ítem es un buen medidor del rasgo de interés se puede comprobar estadísticamente a través de tres indicadores para cada ítem: el índice o grado de dificultad, el índice de homogeneidad y el índice de validez. Para el instrumento en estudio, se ha considerado como validez de constructo al grado de dificultad de la prueba, siendo este, el porcentaje de veces que se responde correctamente a cada ítem. Cuanto más alto sea el porcentaje obtenido, menor será la dificultad del ítem o de la prueba.

$$G_d = \frac{\bar{X}}{P_m} \times 100\% \quad \text{donde:}$$

G_d : Grado de dificultad del instrumento; indizado por Kuder y Richardson.

\bar{X} : Promedio alcanzado de la prueba.

P_m : Puntuación máxima a alcanzar en la prueba

De la prueba piloto se obtuvo \bar{X} : 17,79 y P_m : 30 que al ser reemplazados en la fórmula dieron el grado de dificultad:

$$G_d = 59.3\%$$

Para saber si el grado de dificultad es adecuado o no, se empleó la valoración dada por Kuder y Richardson, presentada a continuación:

Tabla 4

Índice de dificultad de una prueba por Kuder Richardson

Índice de dificultad	Clasificación
81% a más	Muy fácil
61 a 80%	Relativamente fácil
51 a 60%	Dificultad adecuada
31 a 50%	Relativamente difícil
11 a 30%	Difícil
Debajo del 10%	Muy difícil

Según la tabla 59,3% es un grado de dificultad de prueba adecuado.

Validez de criterio

Para (Argibay, 2006), la validez de criterio comprende tanto la validez concurrente como la predictiva, siendo la diferencia la temporalidad del criterio. Por lo tanto, si las puntuaciones obtenidas en un test se emplean para la predicción de alguna medida del criterio que se realizará en el futuro, la validez es predictiva, mientras que si las puntuaciones son relacionadas con una medida tomada en el mismo momento se trataría de validez concurrente.

Como validez de criterio se empleó el resultado obtenido a través de la fórmula KR20, el cual fue 0,93.

Índice de Validez Total

En el modelo clásico de validez, hay tres tipos principales de evidencia; la validez de contenido, de constructo y de criterio. Dado que se ha obtenido un indicador numérico para cada una de ellas, la validez total será el promedio de los tres, lo cual puede representarse mediante la fórmula:

$$\frac{\text{Validez de contenido} + \text{Validez de constructo} + \text{Validez de criterio}}{3}$$

3

En consecuencia, validez total de la prueba = 0,81

La objetividad

En un instrumento de medición, la objetividad se refiere al grado en que éste es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador o investigadores que lo administran, califican e interpretan (Mertens, 2005). Investigadores racistas o “machistas” quizás influyan negativamente por su sesgo contra un grupo étnico o el género femenino. Lo mismo podría suceder con las tendencias ideológicas, políticas, religiosas o la orientación sexual. En este sentido, los aparatos y sistemas calibrados (por ejemplo, una pistola láser para medir la velocidad de un automóvil) son más objetivos que otros sistemas que requieren cierta interpretación (como un detector de mentiras) y éstos, a su vez, más objetivos que las pruebas estandarizadas, las cuales son menos subjetivas que las pruebas proyectivas.

La objetividad se refuerza mediante la estandarización en la aplicación del instrumento (mismas instrucciones y condiciones para todos los participantes) y en la evaluación de los resultados; así como al emplear personal capacitado y experimentado en el instrumento. Por ejemplo, si se utilizan observadores, su proceder en todos los casos debe ser lo más similar que sea posible y su entrenamiento tendrá que ser profundo y adecuado. Los estudios cuantitativos buscan que la influencia de las características y las tendencias del investigador se reduzca al mínimo posible, lo que insistimos es un ideal, pues la investigación siempre es realizada por seres humanos (p. 207).

Validez interna

La validez interna muestra si el cambio observado en la variable dependiente se debe a la manipulación de la variable independiente o a alguna otra cosa (Martin, 2008, p.32). El autor llama “variable de confusión” a todo factor, que sin ser la variable independiente, ocasiona un cambio en la variable dependiente. Asimismo, indica que el investigador debe reconocer las variables de confusión y en lo posible evitar sus amenazas. A continuación se presentan posibles amenazas tomadas en cuenta por el autor y su efecto en el presente estudio.

Amenazas a la validez interna

Historia

Se refiere a los sucesos ocurridos entre mediciones. Para el presente estudio, la historia se sitúa entre el pre test y el post test. El experimento se llevó a cabo en 8 semanas, a razón de una sesión por semana. En ese lapso de tiempo no se realizaron cambios a nivel institucional que afectaran los programas y en consecuencia las sesiones de clase. Tampoco se realizaron actividades extra curriculares que pudieran ser una amenaza para el experimento. Sin embargo, entre clase y clase, los estudiantes tuvieron tiempo suficiente para ampliar sus conocimientos con fuentes diversas, tales como libros e información por internet. Adicionalmente, tuvieron tiempo para analizar los temas desarrollados en clase y asimilarlos empleando sus propias técnicas de aprendizaje. Por lo tanto, los cambios en la variable dependiente no serían atribuibles tan solo a la variable independiente técnicas de enseñanza sino a un factor fuera del estudio como son las estrategias de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Al término de cada sesión se realizó una evaluación que no estuvo afectada por factores externos, ya que durante su desarrollo los estudiantes no tuvieron acceso a internet ni tiempo para consultar otras fuentes, por lo tanto, el resultado obtenido al finalizar la sesión se debió únicamente a la experimentación.

Maduración

La maduración se convierte en una amenaza en la medida en que los participantes ganan experiencia y se hacen mayores. Esta afecta principalmente a estudios hechos con niños durante un tiempo relativamente largo. En el presente estudio, la experimentación se realizó con adolescentes y adultos jóvenes durante un período de tiempo breve, el cual no les permitió hacer cambios sustanciales en sus hábitos de estudio u otros factores que pudieran afectar el aprendizaje.

Selección

La selección es una amenaza cuando el experimentador no puede seleccionar a los participantes al azar y hay diferencias importantes entre el grupo experimental

y el de control. El presente estudio se realizó con grupos organizados por la coordinación académica y no por la investigadora, trabajándose con ellos sin hacerles ninguna modificación. Sin embargo, este no fue un inconveniente ya que ambos grupos presentaban características similares en conocimientos del idioma. El grupo experimental obtuvo en el pre-test un promedio de 6,59 y el de control un promedio de 5,48 sobre una calificación máxima de 30 puntos, con desviaciones estándar de 7,72 y 6,48 respectivamente. Se observa que la diferencia entre las medias es de 1,11 Tanto el grupo experimental como el de control estuvo compuesto por estudiantes de medicina de ambos sexos con rangos de edad semejantes, que ingresaron a la Universidad el mismo año.

Mortalidad

Se refiere al número de participantes que abandona el experimento. En el estudio, se registró tan solo el abandono de dos estudiantes pertenecientes al grupo experimental puesto que estos se retiraron de la universidad durante el proceso. Inicialmente, el grupo experimental contaba con 31 participantes, terminando con 29. El grupo de control se mantuvo completo hasta el final. Empezó y terminó con 25 estudiantes. La variación no fue significativa y no representa una amenaza a la investigación.

Prueba

La prueba puede ser una amenaza cuando el pre-test proporciona información que contribuye a que el participante obtenga una mejor calificación en el post-test. Además, puede ser también una motivación para que estudiante se prepare. Si este fuera el caso, no es relevante para el presente estudio, ya que tanto el grupo de control como el experimental estuvieron expuestos al pre-test y ambos iniciaron las sesiones con la misma información y motivación que pudiera darles el pre-test.

Interacciones con la selección

Se refiere a posibles interacciones entre la madurez y la historia con la selección de los participantes. Sin embargo, dado que en el presente estudio no hubo

selección de participantes, tampoco existe interacción entre la selección y la maduración o la historia.

Confiabilidad

Hernandez et al. (2010) indica que “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200). Según los autores, los procedimientos que se utilizan con más frecuencia para determinar la confiabilidad a través de un coeficiente son: test-retest, formas alternativas o paralelas, mitades partidas y medidas de consistencia interna. En la presente investigación, se empleó el coeficiente de confiabilidad Kuder-Richardson, explicado a continuación.

Coefficiente de confiabilidad Kuder-Richardson

Es conceptualmente similar al alfa de Cronbach, pero se diferencia en que está basado en ítems dicotómicos que tienen solo dos categorías de respuesta, mientras que el alfa de Cronbach se basa en ítems con categorías de respuesta múltiple. A su vez, el alfa de Cronbach sigue la lógica de las mitades partidas, donde los ítems que componen el instrumento se dividen en dos grupos de igual tamaño, se combinan los resultados obtenidos en los ítems de cada grupo y se correlacionan las escalas. El alfa de Cronbach, en vez de dividir el test en tan solo dos mitades y hallar una correlación, contempla todas las posibles divisiones en mitades y sus respectivas correlaciones. El resultado final es el promedio de todas las posibles correlaciones obtenidas en cada par de mitades (de Vaus, 2002). En la investigación, se halló la consistencia interna de la prueba con la fórmula KR-20 de Kuder y Richardson, por ser dicotómica con ítems de dificultad variable. Cuando todas las preguntas tienen el mismo grado de dificultad, se emplea el KR-21. Se empleó la fórmula:

$$R_{20} = \left(\frac{k}{k-1} \right) \frac{\sigma^2 - (\sum_{i=1}^n p_i \cdot q_i)}{\sigma^2}$$

donde:

K: número de ítems

σ^2 : varianza de los puntajes por participante

p: % de aciertos por ítem

q: % de desaciertos por ítem

Obteniéndose el resultado $KR_{20} = 0.93$

Dado que el indicador es próximo a 1, la confiabilidad de la prueba es muy alta, tal y como se muestra en la tabla de Kuder y Richardson:

Tabla 5

Confiabilidad de una prueba según Kuder y Richardson

1,0	perfecta confiabilidad
0,72 a 0,99	excelente confiabilidad
0,66 a 0,71	muy confiable
0,60 a 0,65	Confiable
0,54 a 0,59	baja confiabilidad
0,53 a menos	nula confiabilidad

Categorías y percentiles bajo la curva Z

Estadísticamente, el instrumento presenta las categorías de puntuación muy superior, superior, medio, inferior y muy inferior, las cuales fueron halladas a través de las fórmulas que se muestran en la figura:

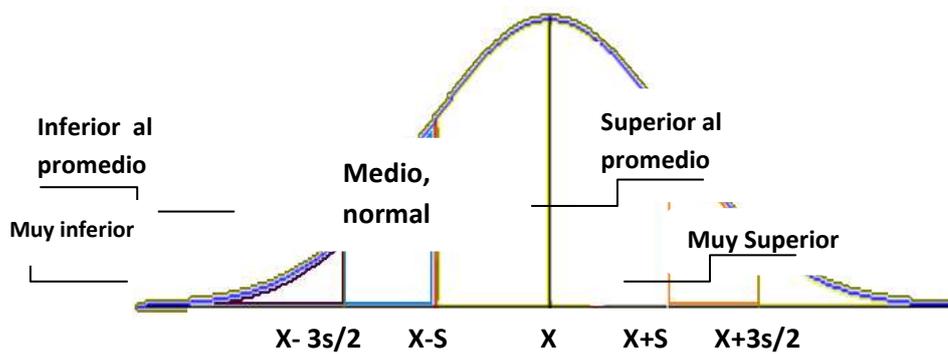


Figura 1. Distribución de los resultados obtenidos en la prueba piloto con respecto a la media.

Realizando el procedimiento estadístico con los datos obtenidos en la prueba piloto se obtuvo $X = 17.79$ y $S = 7.59$.

Reemplazando en las fórmulas, se hallaron los rangos correspondientes a la variable conocimiento léxico, los cuales se presentan en la tabla 6.

Tabla 6

Niveles y rangos de la variable conocimiento léxico

Categoría	Rango	Rango en enteros	Nº de participantes
Muy inferior	[0.00 – 6.40]	[0, 6]	1
Inferior al promedio	<6.40 – 10.19]	[7, 10]	8
Medio normal	<10.19 – 17.79]	[11, 17]	15
Superior al promedio	<17.79 –25.38]	[18, 25]	9
Muy superior	<25.38 – 29.18]	[26, 30]	10
Número total de participantes			43

Se observa que el grupo de estudiantes más numeroso corresponde al de la categoría medio normal. Estos resultados confirman que la prueba tuvo un nivel de dificultad adecuado. Repitiendo el procedimiento para cada dimensión se obtuvo los datos siguientes por dimensión:

Tabla 7

Medias, desviaciones estándar y cotas del nivel de conocimiento por dimensión

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
X	7.65	4.69	5.44
S	1.85	3.58	2.73
X+S	9.50	8.28	8.17
X-S	5.80	1.12	2.71
X-3S/2	4.87	-0.68	1.35
X+3S/2	10.43	10.07	9.53

Reemplazando los datos en las fórmulas correspondientes, se obtuvo los rangos para cada dimensión, tal como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

Niveles de conocimiento y rangos por dimensión

Categoría	Rangos dim 1	Rangos dim 2	Rangos dim 3
Muy inferior	$[0, 4.87] = [0, 4]$	$[-0.68, 0] = [0]$	$[0, 1.36] = [0, 1]$
Inferior al promedio	$<4.87, 5.80] = [5]$	$<0, 1.12] = [1]$	$<1.36, 2.73] = [2]$
Medio normal	$<5.80, 7.65] = [6, 7]$	$<1.12, 4.69] = [2, 4]$	$<2.73, 5.44] = [3, 5]$
Superior al promedio	$<7.65, 9.5] = [8, 9]$	$<4.69, 8.28] = [5, 8]$	$<5.44, 8.17] = [6, 8]$
Muy superior	$<9.5, 10.42] = [10]$	$<8.28, 10.07] = [9, 10]$	$<8.17, 9.53] = [9, 10]$

Poder discriminativo de una prueba.

Para hallar el índice de discriminación de una prueba se forman dos grupos de estudiantes en función de sus respuestas correctas e incorrectas. El grupo superior está constituido por los estudiantes que respondieron mejor y el grupo inferior por los que alcanzaron puntajes más bajos. El índice de discriminación se establece analizando las diferencias de las respuestas correctas del grupo superior y las respuestas correctas del grupo inferior.

$$D_d = GS - GI$$

donde:

D_d : Poder discriminativo de la prueba

GS : % del grupo superior que contestó correctamente el ítem

GI : % del grupo inferior que contestó correctamente el ítem

En la investigación, para hallar el poder discriminativo de la prueba, se calculó el promedio del poder discriminativo de cada ítem, obteniéndose un valor de 43,86%, el cual indica un alto índice de discriminación como puede observarse en la tabla 9.

Tabla 9

Clasificación del índice de discriminación de una prueba

Índice	Clasificación
40% a más	Alto índice de discriminación.
30 al 39%	Índice de discriminación bueno.
20 al 29%	Índice de discriminación regular
Menos del 19%	Deficiente índice de discriminación

Índice de fiabilidad y error de medición.

Los métodos de confiabilidad están sujetos a estadísticos como el coeficiente de correlación, varianza y media. Adicionalmente, la psicometría recomienda que el error del instrumento sea menor al 15%, generado a partir del índice de fiabilidad y error de medición dado por la fórmula:

$$F_E = 100\%(1 - \sqrt{r})$$

donde:

F_E : Fiabilidad y error de medición

r: Coeficiente de correlación Pearson.

Se obtuvo:

$$\sqrt{r} = 0,9419$$

$$F_E = 5,8\%$$

Error estándar de media

Este error indica la cantidad de error que debe considerarse al interpretar puntuaciones individuales de un test. Para calcularlo basta con conocer la desviación estándar y el coeficiente de correlación r . El error estándar de media dado por Paúl Diederich (1964) está representado por:

$$Esm = \sigma\sqrt{1 - r}$$

De los datos se obtuvo:

$$\sigma = 7,59$$

$$r = 0,89$$

$$Esm = 2,55$$

El máximo valor del error estándar de media se aprecia en la siguiente tabla en función al número de ítems

Tabla 10

Error estándar aceptado por número de ítems del test

Numero de ítems del test	Error estándar
Menos de 24	2
24 – 47	3
48 – 89	4
90 – 109	5
110 – 129	6
130 – 150	7

La tabla muestra que para un instrumento con 30 ítems el error debe ser menor a 3, por lo tanto el error estándar de media obtenido es aceptable al ser 2,55.

2.5. Métodos de análisis de datos

Se preparó una prueba piloto sometida a validez de expertos. Se comprobó su validez con la fórmula Aiken y la confiabilidad con el coeficiente de consistencia interna KR-20. Además se determinaron los niveles de conocimiento y sus respectivos rangos con las fórmulas de la curva de normalidad Z. Posteriormente, la prueba fue administrada al inicio y al término del experimento a 54 estudiantes divididos en dos grupos, uno experimental con 29 participantes y otro de control con 25. A la prueba inicial se le llamó pre-test y a la final post-test. Se elaboraron tablas de frecuencia y se graficaron histogramas mostrando los niveles de conocimiento alcanzados en el pre y post test, así como las respectivas medias y varianzas. Adicionalmente, haciendo uso del software estadístico SPSS, se realizó la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov en el pre-test para identificar si los datos obtenidos eran de tipo no paramétrico. Dado que efectivamente, los datos eran no paramétricos se empleó la U de Mann Whitney para comparar ambos grupos, el experimental y el de control, y determinar si las diferencias en los resultados obtenidos se debían al tratamiento experimental o eran debidos al azar, aceptándose una probabilidad de error menor al 5%.

2.6. Aspectos éticos

La presente investigación se realizó con el conocimiento y consentimiento de la autoridad competente de la Universidad Privada Telesup sede Ancón, así como con la aprobación expresa de los estudiantes que participaron en el estudio, quienes sabían que los resultados de sus evaluaciones serían empleados en el presente trabajo. Los nombres de los estudiantes han sido mantenidos en reserva, tal como lo acordado, respetando la privacidad los participantes. Los resultados obtenidos corresponden a datos reales y fidedignos. No se ha realizado ninguna manipulación o falseamiento de los mismos con la intención de obtener resultados que pudieran ser considerados apropiados o de mayor valía para el estudio.

III. Resultados

A continuación se presenta el procesamiento estadístico de los datos obtenidos en la investigación.

Tabla 11

Distribución de frecuencia de edades y preferencia musical de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018.

		escucha música en inglés			
		Sí	No	Total	
Edad	de 15 a 20	Recuento	13	12	25
		%	54,2%	40,0%	46,3%
	de 21 a 30	Recuento	7	11	18
		%	29,2%	36,7%	33,3%
	de 31 a más	Recuento	4	7	11
		%	16,7%	23,3%	20,4%
Total		Recuento	24	30	54
		% del total	100,0%	100,0%	100,0%

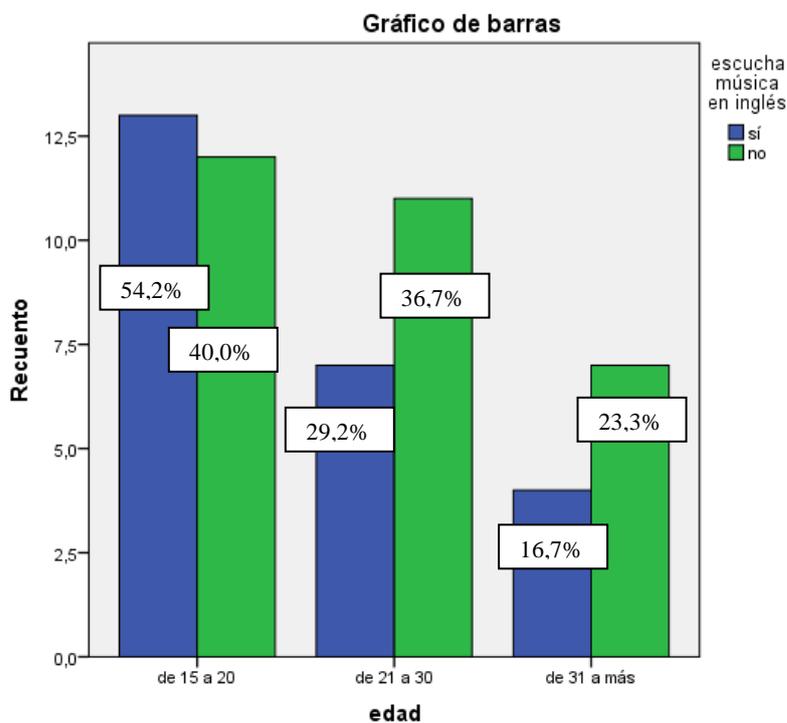


Figura 2. Diagrama porcentual de edad del estudiante y preferencia musical en inglés o en castellano.

Se observa que más de la mitad de los estudiantes entre 15 y 20 años escucha música en inglés, mientras que entre los mayores de 21 años es todo lo contrario, es decir, más de la mitad no escucha canciones en ese idioma. Se verifica una tendencia creciente a escuchar composiciones en el idioma extranjero en las nuevas generaciones. Adicionalmente, es el grupo de menor edad el que concentra a la mayoría de estudiantes que escucha música en inglés con un 54,2% del total, frente al 29,2% y 16,7% correspondiente a los otros dos grupos.

Tabla12

Distribución de frecuencia de edad y tipo de colegio de procedencia de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018.

Tabla cruzada edad y tipo de colegio de procedencia

		colegio			
		Estatal	Particular	Total	
Edad	de 15 a 20	Recuento	9	16	25
		%	29,0%	69,6%	46,3%
	de 21 a 30	Recuento	12	6	18
		%	38,7%	26,1%	33,3%
	de 31 a más	Recuento	10	1	11
		%	32,3%	4,3%	20,4%
Total		Recuento	31	23	54
		% del total	100,0%	100,0%	100,0%

Se observa que de los 11 estudiantes mayores de 30 años solo uno de ellos asistió a un centro educativo particular y los otros 10 realizaron sus estudios en colegios estatales. Este hecho difiere diametralmente de la información obtenida en el grupo más joven, es decir, entre los estudiantes de 15 a 20 años, ya que la mayoría asistió a un colegio particular. Entre ambos grupos se encuentran los estudiantes de 21 a 30 años, donde aún la mayoría asistió a un colegio estatal, pero con un desplazamiento hacia el sector privado, ya que de 18 estudiantes 12 fueron a la escuela pública y 6 a la privada. En los años siguientes el cambio fue dramático, puesto que se verifica un predominio del sector privado en la

educación, siendo este el más actual al corresponder a los estudiantes más jóvenes.

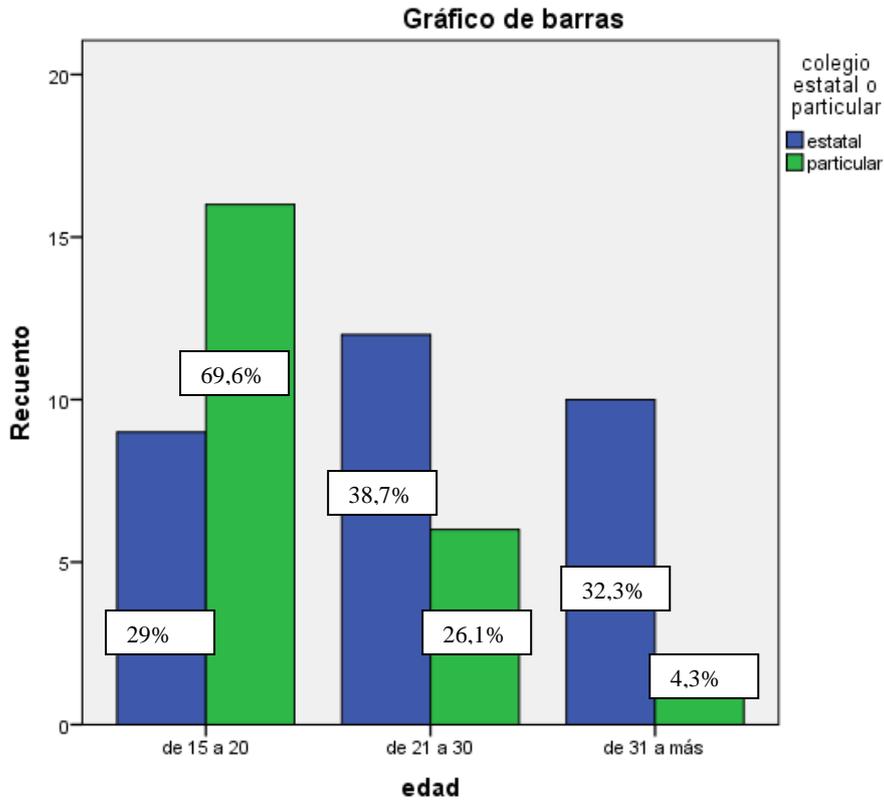


Figura 3. Diagrama porcentual de edad y tipo de colegio de procedencia.

Tabla 13

Distribución de frecuencia de estudios de inglés en instituto y colegio de procedencia de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018.

Tabla cruzada estudió inglés en un instituto y colegio de procedencia estatal o particular

			colegio		
			Estatal	Particular	Total
estudió inglés en un instituto	Sí	Recuento	10	8	18
		%	32,3%	34,8%	33,3%
	No	Recuento	21	15	36
		%	67,7%	65,2%	66,7%
Total	Recuento		31	23	54
	% del total		100,0%	100,0%	100,0%

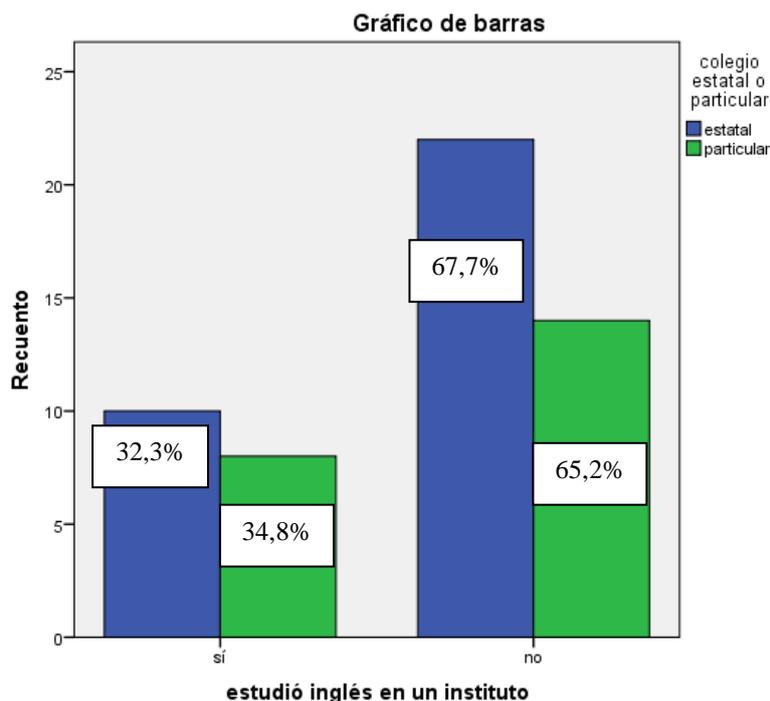


Figura 4. Diagrama porcentual de estudió inglés en algún instituto y colegio de procedencia.

De los 54 estudiantes que participaron en la investigación, la mayoría no hizo estudios adicionales de inglés a los impartidos en su centro de educación básica regular. Como puede verse en la tabla 12, fueron 36 los estudiantes que no hicieron estudios extracurriculares de inglés y 18 los que sí lo hicieron. De estos 18 estudiantes, 10 provenían de colegios estatales y 8 de particulares, mientras que en el grupo que no tuvo lecciones adicionales de la lengua extranjera, 22 pertenecían a colegios estatales y tan solo 14 a particulares, mostrando una brecha mucho mayor que la del grupo que estudió inglés fuera del sistema de educación básica regular. Por lo tanto, se manifiesta un interés mayor por parte de los estudiantes provenientes del sector educativo privado por el aprendizaje del idioma inglés que el de aquellos con formación recibida en la escuela pública. Debe notarse también que hay una afinidad entre la escuela pública y los centros e institutos que enseñan idiomas extranjeros, ya que todos ellos son de origen privado, es decir, no cuentan con financiamiento del estado sino que se mantienen por los pagos que hacen sus estudiantes por los estudios.

Tabla 14

Distribución de frecuencia de conocimiento léxico al inicio del experimento y estudios de inglés en un instituto de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018.

Tabla cruzada conocimiento léxico y estudios de inglés en un instituto

		estudió inglés en un instituto			
			Sí	No	Total
Conocimiento léxico	[0, 6]	Recuento	6	30	36
	Muy inferior	% estudió inglés	33,3%	83,3%	66,7%
	[7, 10]	Recuento	3	3	6
	Inferior al promedio	% estudió inglés	16,7%	8,3%	11,1%
	[11, 17]	Recuento	2	2	4
	Promedio	% estudió inglés	11,1%	5,6%	7,4%
	[18, 25]	Recuento	7	1	8
	Superior al promedio	% estudió inglés	38,9%	2,8%	14,8%
Total		Recuento	18	36	54
		% estudió inglés	100,0%	100,0%	100,0%

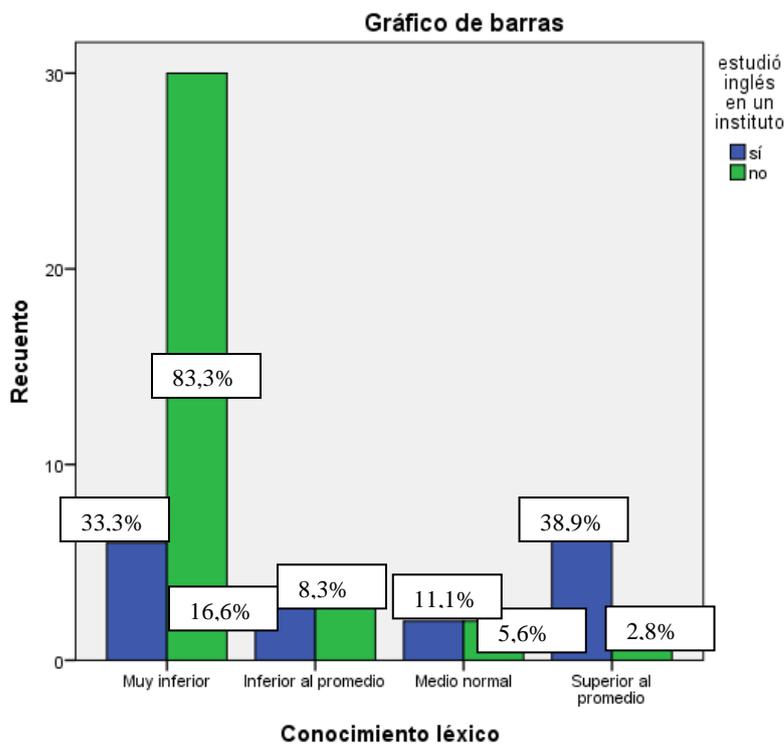


Figura 5. Diagrama porcentual de conocimiento léxico del idioma inglés al inicio del experimento y estudios de inglés en un instituto.

La gran mayoría de estudiantes que registró un nivel de conocimiento muy inferior de inglés al inicio del experimento solamente había estudiado inglés en el colegio y no en un instituto o centro de idiomas. Es así como 30 estudiantes que no estudiaron en un instituto, lo cual equivale al 83,3% de este grupo, no superaron el nivel más bajo, como tampoco lo hicieron 6 estudiantes que sí habían estudiado inglés de manera adicional a la enseñanza básica regular, representado el 33,3% del grupo correspondiente. Este 33,3% muestra que si bien estudiar inglés en un instituto no garantiza el aprendizaje de la lengua extranjera, favorece en la mayoría de los casos tal aprendizaje. Por otro lado, al observar el nivel de conocimiento superior al promedio, puede verse que este fue alcanzado por 7 estudiantes que tomaron clases de inglés adicionales a lo ofrecido por la educación básica regular, es decir, el 38,9% de este grupo y solamente uno que no lo hizo correspondiente al 2,8% de estudiantes que no estudiaron inglés en un instituto. En el nivel inferior al promedio se situaron 3 estudiantes que habían hecho estudios adicionales de inglés frente a otros 3 que no lo habían hecho y en el medio normal también hubo igualdad de estudiantes con 2 de cada grupo. En conjunto se observa que los estudiantes que complementaron sus estudios de inglés se encontraron en un 50% en los niveles promedio y superior al promedio, mientras que de los que no lo hicieron solamente el 8,4% alcanzó estos niveles. Estos datos son indicadores de la deficiente enseñanza del idioma inglés en la educación básica regular, lo cual hace necesaria su complementación con estudios adicionales en un instituto o centro de idiomas de manera extracurricular. Debe notarse que al inicio del experimento, no hubo ningún estudiante que mostrara un nivel de conocimiento muy superior, es decir, que obtuviera una calificación entre 26 y 30 puntos.

Tabla 15

Distribución de frecuencia por grupo experimental y de control de la variable conocimiento léxico de los estudiantes del tercer ciclo de medicina de la Universidad Privada Telesup, 2018.

Tabla cruzada de la variable conocimiento léxico por test y grupo

			Pre-test	Pre-test	Post-test	Post-test	
			experimental	control	experimental	control	
Variable conocimiento	muy inferior	Recuento	19	17	3	2	
		% dentro de Test	65,5%	68,0%	10,3%	8,0%	
	inferior al promedio	Recuento	3	3	6	3	
		% dentro de Test	10,3%	12,0%	20,7%	12,0%	
	promedio	Recuento	2	2	8	7	
		% dentro de Test	6,9%	8,0%	27,6%	28,0%	
	superior al promedio	Recuento	5	3	4	8	
		% dentro de Test	17,2%	12,0%	13,8%	32,0%	
	muy superior	Recuento	0	0	8	5	
		% dentro de Test	0,0%	0,0%	27,6%	20,0%	
	Total		Recuento	29	25	29	25
			% dentro de Test	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Se observa que al inicio del experimento, 19 estudiantes del grupo experimental y 17 del grupo de control se encontraban en el nivel de conocimiento de inglés muy inferior, representando cada uno de ellos al 65,5% y 68% del total de la sección a la cual pertenecían. En consecuencia, se destaca el hecho de que más de la mitad de la población se encontraba en el nivel más bajo con un número casi igual de participantes por grupo, mostrando homogeneidad entre ambos. Algo similar ocurre en el nivel inferior al promedio, ya que el 10,3% del grupo experimental y el 12% del de control se encontraban en esta categoría. Al término del experimento, el porcentaje del grupo experimental en este nivel se duplicó mientras que el del grupo de control ascendió a 28%. Sin embargo, esto no quiere decir que los estudiantes que se encontraban en esta categoría no hubieran incrementado sus conocimientos del idioma, puesto que se observa un

desplazamiento de los porcentajes del nivel más bajo hacia categorías superiores. En el grupo experimental se pasó de un 65,5% de participantes en el nivel muy inferior a un 3,4% al término del experimento, es decir solamente un estudiante se situó en esta categoría, mientras que en el grupo de control el cambio fue de 68% a 0% en dicho nivel. Con respecto al nivel muy superior, al inicio del experimento ningún estudiante alcanzó la puntuación correspondiente, pero al término del mismo fueron 8 los estudiantes del grupo experimental que sí lo hicieron, representando al 27,6% de su grupo frente a un 20% de los estudiantes del grupo de control con 5 estudiantes,

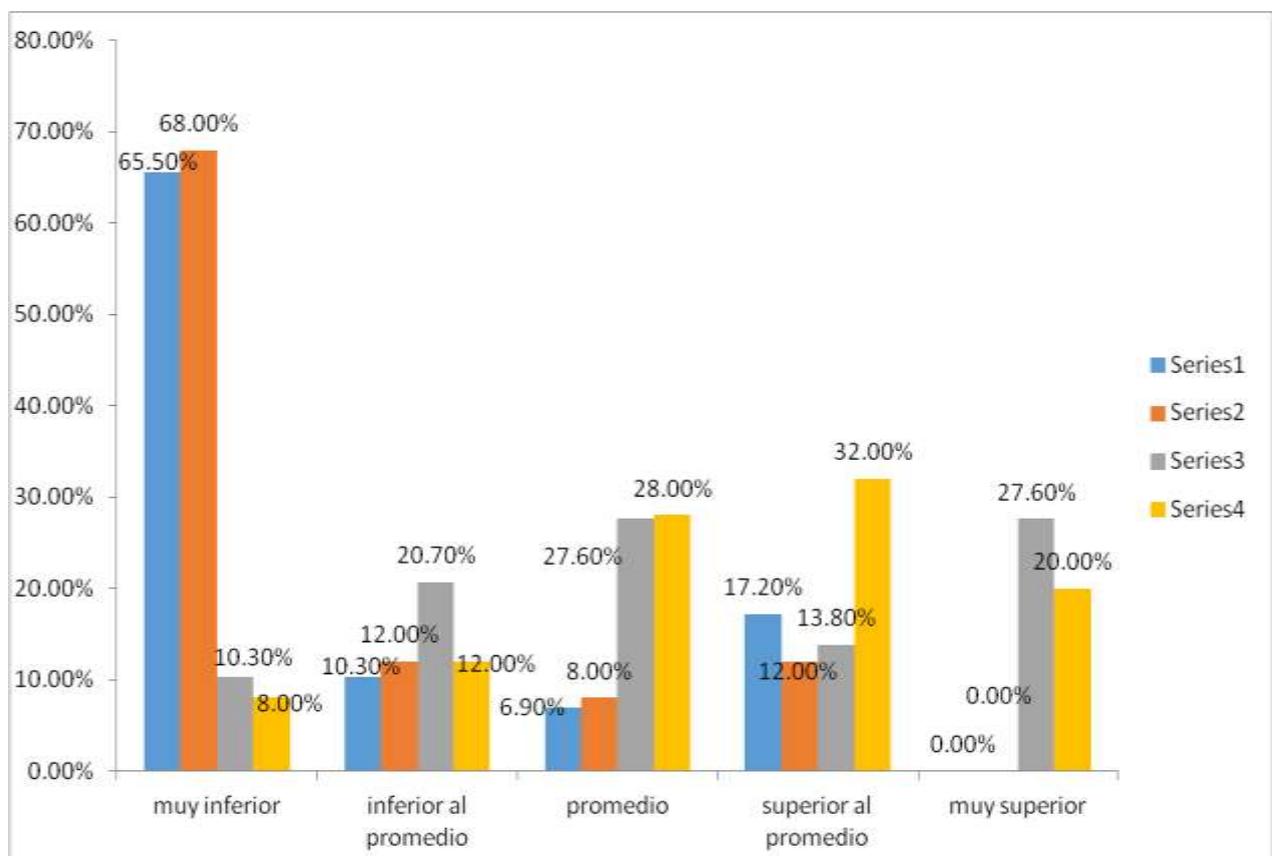


Figura 6. Diagrama porcentual por sección del nivel de conocimiento de vocabulario.

Tabla 16

Resumen de las prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra				
	Variable	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
Nº participantes	54	54	54	54
Media	5,9815	2,8148	1,6296	1,5370
Desviación	7,17041	2,82892	2,43633	2,59690
Máximas	Absoluto	,238	,258	,287
diferencias	Positivo	,238	,258	,287
extremas	Negativo	-,202	-,160	-,252
Estadístico de prueba		,238	,258	,287
Sig. Asintótica bilateral		,000	,000	,000

La prueba de Kolmogorov-Smirnov tiene como objetivo indicar si un conjunto de datos tiene una distribución teórica específica. En el presente caso, interesa conocer si la distribución de las calificaciones obtenidas en el pre test es normal o no. Cuando el nivel de significación es mayor a 0,05 se considera a la distribución como normal. En el cuadro se observa un nivel de significancia cero tanto para la variable como para sus dimensiones, por lo tanto la distribución de los datos no corresponde a una curva normal. Al comparar los resultados obtenidos entre el grupo experimental y el de control debe hacerse el procesamiento de datos con una prueba no paramétrica, tomando en consideración el hecho de que ambas muestras son independientes con observaciones continuas. Consecuentemente, se empleó la prueba U de Mann-Whitney para determinar si las diferencias de los resultados obtenidos entre el grupo experimental y el de control se debió o no al azar.

A continuación se muestra el nivel de significancia aceptado para este tipo de estudios.

Nivel de significancia

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0,05 se acepta H_1 y se rechaza H_0 .

Zona de rechazo

Para todo valor de probabilidad mayor que 0,05 se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

Hipótesis general

H_0 : No existe incidencia de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

H_1 : Existe incidencia de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Tabla 17

Prueba de Mann-Whitney de la variable conocimiento léxico

Prueba de Mann-Whitney de la variable conocimiento léxico							
Variable	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Conocimiento léxico	Post-test experimental	29	26,59	771,00			
	Post-test control	25	28,56	714,00			
	Total	54			336,000	-0,472	0,637

Al terminar las sesiones de aprendizaje se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes sobre los resultados obtenidos en el post-test. Al realizarse dicha prueba, se obtuvo una probabilidad $p = 0,637$ muy superior al nivel de significancia 0,05 lo cual hace que no sea posible

rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula H_0 y se rechaza la hipótesis alterna H_1 . Esto significa que las diferencias en las calificaciones en ambos grupos se deben al azar y no a las técnicas de enseñanza. Durante el desarrollo de las sesiones se observó que en el grupo experimental, algunos estudiantes mostraron mayor entusiasmo por las técnicas del método audiolingual que otros. Entre los que se sentían satisfechos con las técnicas audiolinguales se hallaron estudiantes que previamente habían declarado aversión por el aprendizaje de reglas gramaticales, mientras que en el otro lado estaban aquellos que deducían las reglas por sí mismos y graficaban mapas mentales en un esfuerzo por comprender la estructura de las oraciones practicadas oralmente. Esto lleva a pensar que diversas técnicas resultan favorables a cierto tipo de estudiantes y a otros no, por lo que la homogeneidad de un grupo podría deberse no al nivel inicial de conocimiento del idioma en estudio sino a las estrategias de aprendizaje empleadas y a las habilidades lingüísticas de los participantes. Del mismo modo, en el grupo de control se observó que los estudiantes complementaban la información recibida en clase empleando medios auditivos como los traductores con altavoz de los programas de internet. Debe destacarse que el experimento se realizó con estudiantes del segundo curso de inglés; es decir, no se trató de estudiantes que se iniciaban en la materia, sino de personas con un nivel de experiencia en el estudio del idioma hacia el cual, se acercaron con estrategias propias desarrolladas en el curso previo. Todo esto puede haber sido de influencia para que finalmente ambos grupos logaran el mismo aprendizaje.

Hipótesis específicas

Prueba de hipótesis de la dimensión forma

H_0 : No existe incidencia de las estrategias de enseñanza en la dimensión forma del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Hi: Existe incidencia de las estrategias de enseñanza en la dimensión forma del conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Tabla 18

Prueba de Mann-Whitney de la dimensión forma

Prueba de Mann-Whitney de la dimensión forma							
Dimensión	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Forma	Post-test experimental	29	28,52	827,00			
	Post-test control	25	26,32	658,00			
	Total	54			333,000	-0,519	0,603

Al realizarse la prueba U de Mann-Withney, se obtuvo una probabilidad $p = 0,603$ superior al nivel de significancia 0,05, por lo que no fue posible rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se rechaza la hipótesis alterna H_1 y se acepta la nula H_0 . Se demostró que no existe una diferencia significativa en la dimensión forma del conocimiento léxico adquirido por el grupo experimental y el grupo de control. Así como para la variable, en la dimensión forma tampoco se encontró una diferencia significativa entre los grupos. En esta dimensión, se pone atención a la forma de la escritura, a la pronunciación a la entonación y a la comprensión auditiva. Adquirir todas estas habilidades en un nuevo idioma lleva tiempo y es posible que 8 sesiones no hayan sido suficientes para establecer una diferencia notable en los conocimientos adquiridos empleando técnicas diversas. La adquisición de una fonética correcta o comprensible para un hablante no nativo puede llevar años, más aún la comprensión auditiva que requiere de muchas horas escuchando las palabras que se desean incorporar al nuevo vocabulario. Reconocer nuevos sonidos va más allá de la memorización, es un proceso que requiere de paciencia, resistencia a la frustración y una práctica constante.

Prueba de hipótesis de la dimensión significado

Ho: No existe incidencia de las técnicas de enseñanza en la dimensión significado del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Hi: Existe incidencia de las técnicas de enseñanza en la dimensión significado del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Tabla 19

Prueba de Mann-Whitney de la dimensión significado

Prueba de Mann-Whitney de la dimensión significado							
Dimensión	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Significado	Post-test experimental	29	26,59	771,00			
	Post-test control	25	28,56	714,00			
	Total	54			336,000	-0,463	0,643

Al realizarse la prueba U de Mann-Withney, se obtuvo una probabilidad $p = 0,643$ superior al nivel de significancia 0,05, por lo que no fue posible rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se rechaza la hipótesis alterna Hi y se acepta la nula Ho. Se demostró que no existe una diferencia significativa en la dimensión significado del conocimiento léxico adquirido por el grupo experimental y el grupo de control. Precisamente, esta dimensión es la que puede verse afectada con mayor facilidad por las estrategias de aprendizaje del estudiante, ya que muchos de ellos logran memorizar nuevo vocabulario con propio estilo propio. Como se observó en clase, los estudiantes hicieron listas de palabras traducidas al castellano, dibujos con vocablos en inglés u optaron por la repetición del

vocabulario con el soporte de programas en línea, la práctica en pareja, el dictado, etc.

Prueba de hipótesis de la dimensión uso

Ho: No existe incidencia de las estrategias de enseñanza en la dimensión uso del conocimiento léxico del idioma inglés, en los estudiantes de medicina del segundo ciclo de la universidad Telesup.

Hi: Existe incidencia de las estrategias de enseñanza en la dimensión uso del conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.

Tabla 20

Prueba de Mann-Whitney de la dimensión uso

Prueba de Mann-Whitney de la dimensión uso							
Dimensión	Test	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Z	Sig. asintótica (bilateral)
Uso	Post-test experimental	29	25,88	750,50			
	Post-test control	25	29,38	734,50			
	Total	54			315,500	-0,823	0,411

Al realizarse la prueba U de Mann-Withney, se obtuvo una probabilidad $p = 0,411$ superior al nivel de significancia 0,05, por lo que no fue posible rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se rechaza la hipótesis alterna Hi y se acepta la nula Ho. Se demostró que no existe una diferencia significativa en la dimensión uso del conocimiento léxico adquirido por el grupo experimental y el grupo de control. Estos resultados se encuentran en concordancia con los obtenidos anteriormente y refuerzan la idea de haberse trabajado con estudiantes

experimentados en el estudio del idioma inglés, capaces de procesar la información recibida con sus propias estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo final que es el aprendizaje de nuevo vocabulario. Los estudiantes tenían interés no solo en aprender el idioma sino también en obtener una buena calificación en el curso porque el inglés forma parte de la malla curricular de la carrera de medicina y puede ayudarlos a mejorar su promedio ponderado. Esto los impulsa a buscar técnicas y estrategias diversas que los conduzca al objetivo final que es mejorar el nivel de conocimiento de vocabulario en la lengua inglesa.

IV. Discusión

Después de realizar la revisión teórica, el trabajo de campo y el procesamiento estadístico de los datos se dio cumplimiento al objetivo que fue identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés, para lo cual se pusieron en práctica técnicas del método audiolingual en un grupo experimental y una miscelánea de técnicas habitualmente empleadas por la profesora en un grupo de control. Se comparó el nivel de conocimiento de vocabulario de los estudiantes al inicio del experimento mediante un pre-test y se repitió el procedimiento al final de 8 sesiones con un post-test. Se observó que las técnicas de enseñanza empleadas tanto en el grupo experimental como en el de control fueron efectivas. El grupo experimental pasó de un promedio de 6,59 obtenido en el pre-test a 17,07 en el post-test y el de control de 5,48 a 17,76. La prueba U de Mann-Whitney indicó que la diferencia en los resultados no tiene significación estadística por lo que se aceptó la hipótesis nula, según la cual no existe incidencia de las técnicas de enseñanza en el conocimiento léxico del idioma inglés en los estudiantes de medicina del segundo ciclo de la universidad Telesup. Estos resultados se encuentran en concordancia por lo aseverado por Kennedy (citado por Richards and Rodgers, 1986) quien afirma que los intentos por demostrar de manera experimental la superioridad de un método de enseñanza de idiomas sobre otro sugieren que la enseñanza exitosa de lenguas extranjeras no depende de la metodología empleada. Al respecto, Anthony & Norris (1969) manifiestan que los motivos por los cuales un nuevo método aparece y se impone sobre otro no es porque este sea mejor que el anterior, sino porque responde a cambios de concepto, tanto lingüísticos como psicológicos y pedagógicos, los que a su vez ocasionan cambios en las nociones de adquirir, enseñar o aprender un idioma. Según Richards and Rodgers (1986) desde la década de 1950 se han realizado varios intentos ambiciosos por probar comparativamente la eficacia de los métodos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los investigadores no han podido demostrar la efectividad de los mismos. En el presente estudio, se obtuvieron resultados similares tanto para la variable conocimiento léxico como para sus dimensiones. Se observó que las diferencias obtenidas entre el grupo experimental y el de control no eran significativas, ya que al realizarse la prueba U de Mann-Whitney, esta arrojó resultados probabilísticos de $p = 0,486$ para la dimensión forma, $p = 0,643$ para la dimensión uso y $p =$

0,396 para la dimensión significado, todas ellas superiores al nivel de significancia 0,05. Estos resultados difieren de los encontrados por Ghofur, Degeng, Widiati, & Setyosari (2017) quienes en un estudio cuasi experimental, compararon los métodos comunicativo y audiolingual, encontrando que existía una diferencia significativa en el nivel de las habilidades orales del idioma inglés en ambos grupos al registrar una calificación promedio de 63.23 para el grupo tratado con el método comunicativo y 72.23 para el grupo del método audiolingual. Sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio son semejantes a los registrados después de la primera etapa del experimento por. Wen, Ying, & Azlan (2018) quienes compararon el método audiolingual y el enfoque basado en tareas. En el primer post-test administrado al terminar la primera mitad del programa, no encontraron ninguna diferencia significativa en ninguno de los tres aspectos evaluados: fluidez, exactitud y pronunciación. No obstante, al término del experimento sí encontraron diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los grupos, mientras que al volver a hacer una evaluación después de un cierto período de tiempo hallaron nuevamente que no había diferencia significativa en la fluidez y pronunciación, pero sí en la exactitud. De la misma manera, en la presente investigación se verifica un incremento notable en el conocimiento léxico al término del experimento, coincidiendo con Kunnu (2017) quien observó que los participantes aprendieron a usar el nuevo vocabulario en diálogos de uso corriente en su actividad profesional. Por su parte Hashemi & Daneshfar (2018) evaluaron los efectos de las técnicas de enseñanza de gramática en la capacidad de comprensión lectora y al comparar los resultados obtenidos en el pre y post-test concluyeron que las tres técnicas empleadas lograron una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes, pero observaron que los resultados obtenidos no eran iguales, siendo la técnica inductiva la más efectiva. Por su parte, tanto Sidiqqi (2017) como Abdul (2016) implementaron el método audiolingual para enseñar inglés en el aula, concluyendo que el uso de las técnicas audiolinguales es efectivo en la enseñanza del idioma inglés. Si bien en la presente investigación no se obtuvo una diferencia significativa entre grupos, las técnicas del método audiolingual sí incrementaron el conocimiento de vocabulario de manera global y en cada una de sus dimensiones, coincidiendo en la dimensión significado con lo encontrado por

Abdul quien registró un incremento en esta dimensión de 5,61% y en el presente estudio se observó un ascenso de la media del grupo experimental de más del 150% al pasar de 1,79 a 4,72. Existe una controversia con respecto a la efectividad de las diversas técnicas y métodos empleados en la enseñanza de un idioma extranjero, ya que para algunos existen métodos y técnicas más efectivos que otros, mientras que para otro grupo de investigadores no es posible demostrar la superioridad de unas técnicas sobre otras.

V. Conclusiones

Primera: Las técnicas de enseñanza empleadas en los grupos experimental y de control mejoraron el conocimiento de vocabulario de los estudiantes, ya que las medias se incrementaron notablemente al pasar de 6,59 y 5,48 en el pre-test a 17,07 y 17,76 en el post test respectivamente, siendo el máximo puntaje treinta puntos y el mínimo cero. Sin embargo, al correlacionar ambos grupos, no se pudo determinar que unas técnicas fueran superiores a otras, tal y como lo afirman teóricos del tema. No obstante, las técnicas puestas en práctica incrementan el repertorio del docente y pueden emplearse junto a otras ya conocidas. Adicionalmente, se puede concluir que al no encontrar diferencia entre grupos debe hacerse otros estudios para identificar factores que influyan en el aprendizaje, tales como estrategias de estudio o habilidades lingüísticas, así como las técnicas más apropiadas para cada estilo de aprendizaje.

Segunda: No se halló diferencia significativa entre los grupos en la dimensión forma al emplear técnicas del método audiolingual y otras técnicas. Sin embargo, emplear una variedad de técnicas tuvo efectividad positiva ya que las medias en esta dimensión se incrementaron de 2.97 y 2.76 en los grupos experimental y de control a 7.66 y 7.36. Debe notarse que tanto las técnicas del método audiolingual como la miscelánea empleada en el grupo de control proveyeron de una variedad de ejercicios y recursos adicionales al docente que condujeron al objetivo buscado. Debe destacarse que los estudiantes ya tenían conocimientos de inglés puesto que previamente habían llevado el curso inicial durante un semestre. En el período anterior, los alumnos tuvieron la oportunidad de desarrollar su propio estilo de aprendizaje y estudio, el cual pudieron trasladar al curso en el que se realizó la experimentación. Es decir, se encuentran en todo un proceso de asimilación del nuevo idioma, por lo que podría ser conveniente realizar el experimento con estudiantes novatos que no hayan sido dotados de otras técnicas previamente.

Tercera: Tanto las técnicas del método audiolingual como otras técnicas llevan al conocimiento de vocabulario en la dimensión significado, registrándose un incremento de medias de 1,79 y 1,44 a 4,72 y 5,24 en los grupos experimental y de control. Sin embargo, al correlacionar ambos grupos, no se pudo determinar

que unas técnicas fueran superiores a otras. Se introdujo el nuevo vocablo mediante la proyección de la imagen en pantalla y la repetición oral de la misma, lo cual suscitó el interés y la atención de los estudiantes notándose gran entusiasmo al relacionar las palabras con las imágenes mostradas. Esto es algo que debe ponerse en práctica con más frecuencia y no limitarse solamente al material impreso.

Cuarta: Los diálogos empleados como técnica para la dimensión uso fueron útiles en el conocimiento de vocabulario con una variación de medias de 1.83 y 1.28 a 4.69 y 5.16 en los grupos experimental y de control. Sin embargo, no se halló diferencia significativa entre los grupos en esta dimensión. Los estudiantes aprendieron a usar las nuevas palabras en contexto con una estructura aceptable al haber alcanzado prácticamente la mitad del puntaje en esta dimensión, como lo muestran los promedios obtenidos. Otras técnicas también fueron de utilidad, sin embargo puede destacarse que la memorización de diálogos es un recurso importante en el aprendizaje de un nuevo idioma.

VI. Recomendaciones

Primera: Se recomienda que los docentes estudien los métodos de enseñanza de segundas lenguas y empleen técnicas variadas en su práctica docente con la finalidad de motivar a los estudiantes y evitar la monotonía. Se recomienda que los alumnos emplear hagan grupos de estudio, etc.

Segunda: Para mejorar el vocabulario en la dimensión forma se recomienda realizar ejercicios orales repetitivos que introduzcan el nuevo vocabulario y posteriormente hacer el mismo tipo de ejercicios de manera escrita de internet para lograr el objetivo. La repetición ayudará a fijar en la memoria tanto la forma sonora como escrita del vocablo.

Tercera: Para mejorar la dimensión significado del conocimiento de vocabulario se recomienda emplear soporte visual a través de imágenes que serán presentadas al mismo tiempo que la introducción oral de la nueva palabra, de modo tal que los estudiantes relacionen inmediatamente el significado de la palabra visto en la imagen con el sonido correspondiente.

Cuarta: Para promover el uso de vocabulario del idioma inglés en situaciones adecuadas, se recomienda incluir entre las técnicas de enseñanza la memorización de diálogos. A través de esta técnica, el vocabulario es asimilado en contexto y el estudiante se encuentra en condiciones de familiarizarse con las palabras que acompañan al vocablo y las circunstancias en las que se le emplea y logra desenvolverse en situaciones de formalidad o informalidad, entre otras.

VII. Propuesta

7.1. Título del proyecto

Elaboración de material de trabajo y soporte académico para la asignatura de inglés de la facultad de medicina: producción de libro, cuaderno de trabajo y plataforma virtual.

7.1.1. Nombre del ámbito de atención

Académico

7.1.2. Ubicación

Región Lima, provincia de Lima, localidad de Ancón.

7.2. Financiamiento

Monto total de 31 100 soles.

7.3. Beneficiarios

7.3.1. Directos

Profesores, estudiantes, institución educativa.

7.3.2. Indirectos

Empresa editorial, imprenta, asesores y revisores, servicios académicos en línea.

7.4. Justificación

Debido a la disposición de la Ley universitaria vigente, según la cual debe incluirse en la malla curricular de las carreras de pre-grado la enseñanza de una lengua extranjera o nativa, dándosele preferencia al inglés, la universidad donde se realizó el estudio ha optado por la enseñanza del idioma inglés para cumplir con este requisito. El área académica ha preparado los respectivos syllabuses del curso de idioma, incluyendo vocabulario y situaciones adecuados a las futuras necesidades profesionales de los estudiantes según su área de estudio.

Debido a esto, no es tarea fácil encontrar en el mercado libros para enseñar inglés que cubran todos los contenidos del syllabus. Para suplir esta carencia, es necesario que la misma institución educativa prepare su propio material de trabajo y convoque a profesionales competentes que estén en la capacidad de preparar dicho material. Dado que hasta la fecha en la institución educativa no se cuenta con un libro de texto ni laboratorio para enseñar el idioma, el presente proyecto propone la creación de un libro, cuaderno de trabajo y uso de una plataforma virtual como ayuda a los estudiantes. La propuesta incluye la reunión de profesionales competentes para elaborar el nuevo material y la producción del libro de texto y cuaderno del estudiante, así como la habilitación de una plataforma virtual.

Este proyecto es una propuesta dirigida a la coordinación académica, encargada de transmitirla a las autoridades pertinentes por facultad y escuela profesional quienes a su vez discutirán su viabilidad con el departamento de economía y finanzas de la universidad. El estudio presenta los pasos a seguir y la inversión necesaria para alcanzar los objetivos planteados.

7.5. Diagnóstico

La falta de material didáctico adecuado en el mercado debe ser subsanada por la institución educativa produciendo su propio material, tal como libro de texto y cuaderno de trabajo del estudiante, mientras que la necesidad de contar con un laboratorio de idiomas puede resolverse con el empleo de una plataforma virtual.

7.6. Árbol de problemas y árbol de objetivos

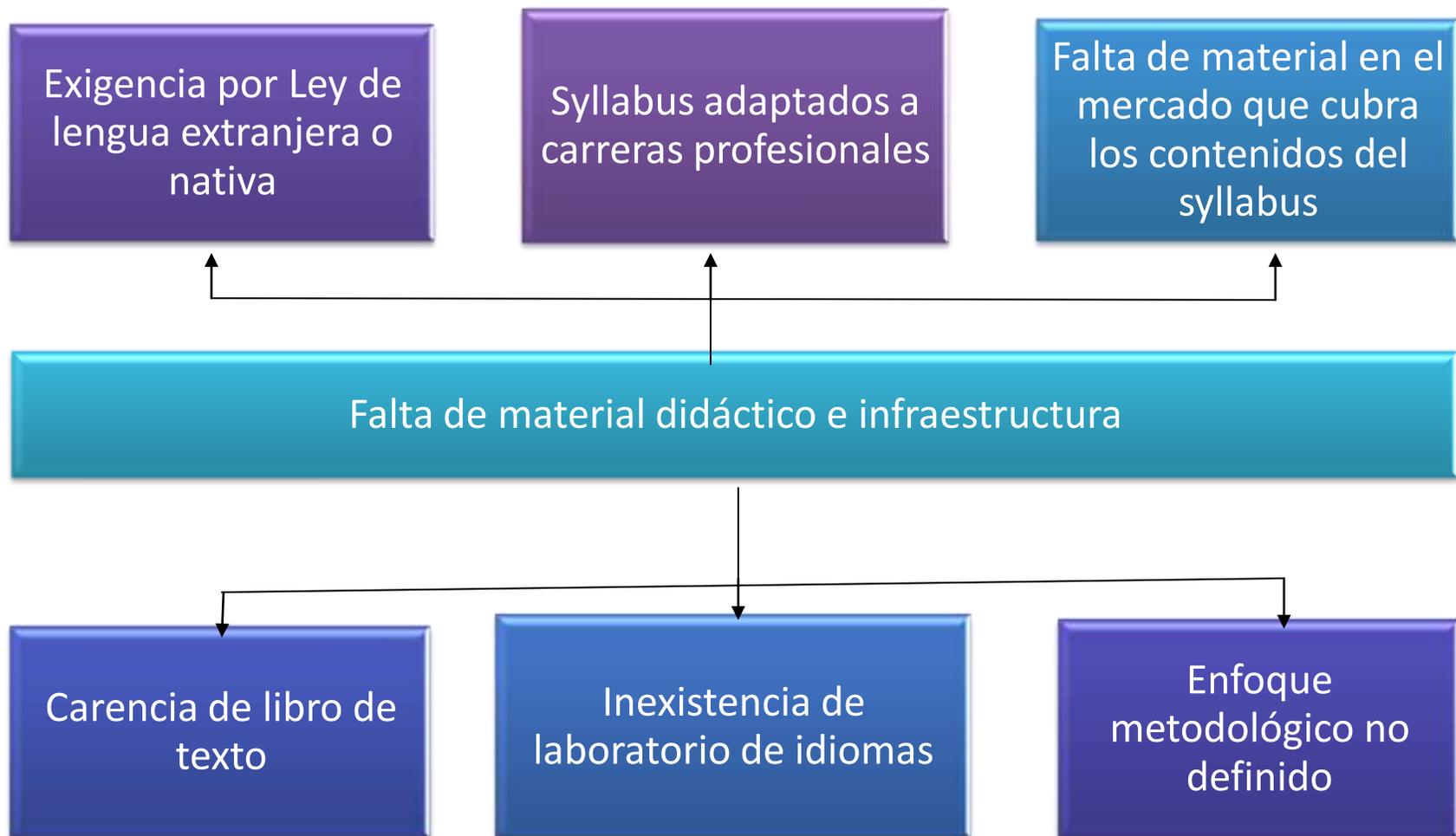


Figura 7. Árbol de problemas.

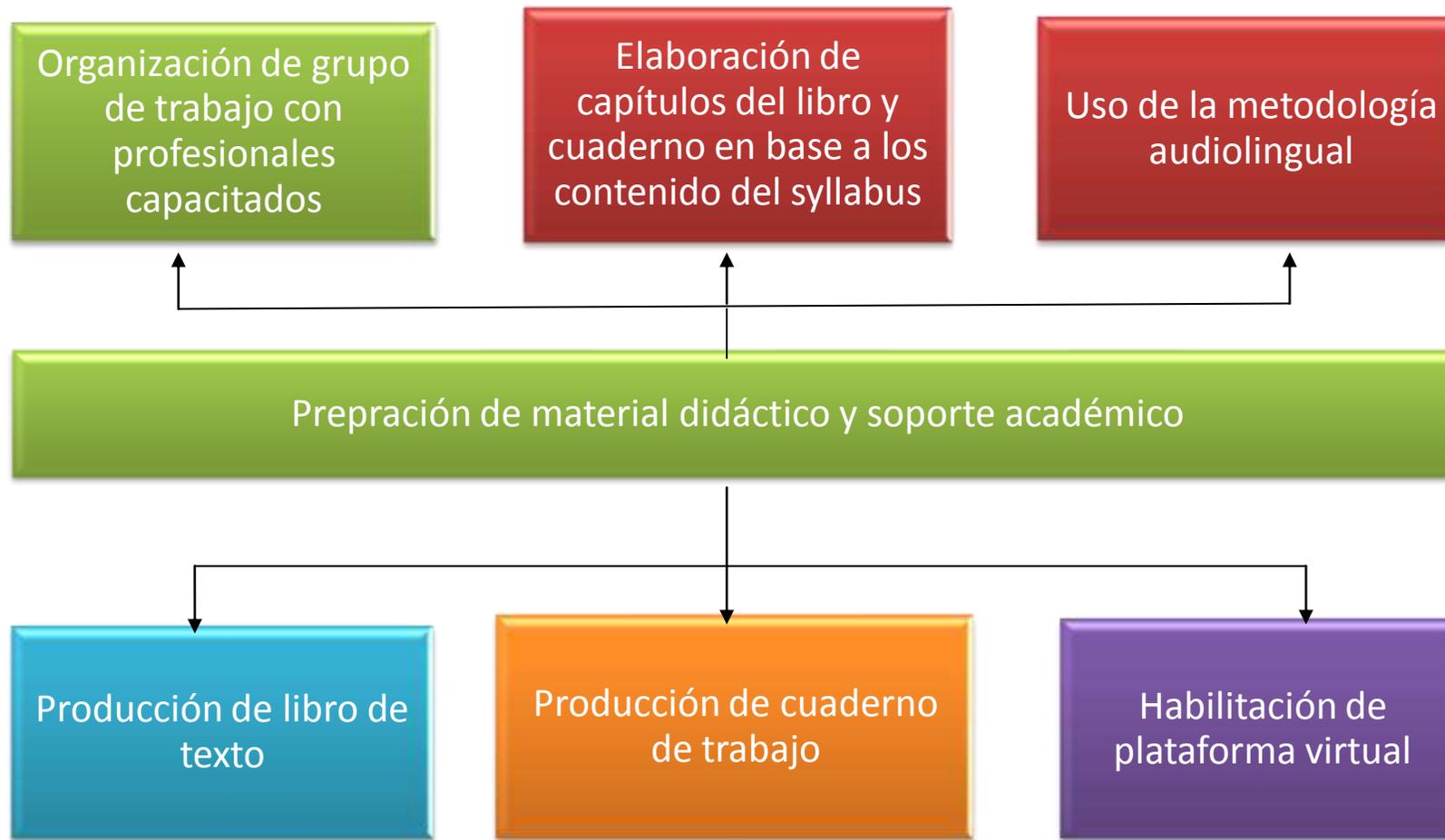


Figura 8. Árbol de objetivos.

7.7. El problema

Se observa la falta de material didáctico e infraestructura como laboratorio y equipos para el aprendizaje de una lengua extranjera. No hay un libro de texto con su respectivo cuaderno de trabajo y plataforma virtual, adecuados a las necesidades de los estudiantes según las exigencias establecidas por cada facultad y programa de estudios para la asignatura de inglés.

7.8. Impacto del proyecto en los beneficiarios directos e indirectos

Tabla 21

Beneficios esperados por la implementación del proyecto

Beneficiarios directos Alumnos, profesores, institución educativa	<p>Los alumnos contarán con la ayuda importantísima de un libro de texto para repasar sus lecciones, así como de un cuaderno de trabajo para ejercitarse y una plataforma virtual interactiva.</p> <p>Los profesores tendrán todo lo necesario para desarrollar la sesión de clase con los diálogos y ejercicios del libro y cuaderno y podrán mantenerse en contacto permanente con los estudiantes a través de la plataforma virtual.</p> <p>La institución educativa contará con un programa de enseñanza del idioma inglés bien establecido y unificado, es decir, todos los profesores del curso pueden enseñar lo mismo a sus estudiantes al hacer uso del libro y cuaderno. La imagen de la institución de verá fortalecida al enseñar inglés con un programa propio, adecuado a cada carrera profesional de manera estructurada y con material didáctico impreso, así como con el soporte de una plataforma virtual.</p>
Beneficiarios indirectos Industria editorial, imprenta, asesores y revisores, servicios académicos en línea.	<p>La industria editorial local se beneficiará con la producción de libros de inglés para universitarios hecho por autores nacionales. Esta es un área de publicación que puede crecer en el tiempo y ser muy bien aprovechada por los editores.</p> <p>Los asesores y revisores del libro se beneficiarán al desarrollar el trabajo para el que están preparados, mientras que los servicios académicos en línea continuarán su expansión y acrecentarán su influencia.</p>

7.9. Objetivos

7.9.1. Objetivo general

Preparación de material didáctico para el curso de inglés.

7.9.2. Objetivos específicos

Crear libro de texto.

Crear cuaderno de trabajo.

Habilitar plataforma virtual

7.10. Resultados esperados

Tabla 22

Descripción del resultado esperado por objetivo

Objetivo específico	Descripción del resultado esperado asociado
Creación de libro de texto	Syllabus desarrollado por capítulos con metodología audiolingual Libro completamente revisado por expertos Libro Impreso y publicado
Creación de cuaderno de trabajo	Cuaderno de trabajo elaborado como complemento del libro Cuaderno de trabajo revisado por expertos Libro impreso y publicado
Habilitación de plataforma virtual.	Plataforma virtual habilitada Contenidos subidos a la plataforma

7.11. Planteamiento metodológico

Para la creación y producción del libro de inglés con su correspondiente cuaderno de trabajo se contratará a un equipo de profesionales que hará una revisión del syllabus de la asignatura de inglés de la carrera de medicina. El equipo estará integrado por cuatro profesores de inglés y un experto en diagramación y manejo de software para textos. Además se contratará un equipo de tres revisores.

La selección de los profesionales que conformarán los equipos de trabajo estará a cargo de la dirección académica, los que a su vez elegirán la plataforma virtual más adecuada. La selección de la imprenta estará a cargo del área administrativa de la universidad, así como el contrato con los proveedores de la plataforma virtual

El proyecto se desarrollará siguiendo un cronograma previamente establecido, presentado a continuación.

7.12. Actividades

Tabla 23

Objetivo específico 1. Crear libro de texto.

Actividad	Responsable	Inicio y término (cronograma)		Productos	Cantidad de beneficiarios
1.1. Convocar al grupo de trabajo	Coordinadora académica	2 de diciembre 2019	23 de diciembre 2019	Equipo de trabajo	5
1.2. Revisión del syllabus del curso de inglés para estudiantes de medicina	Equipo de trabajo	7 de enero del 2020	14 de enero del 2020	Syllabus revisado	5
1.3. Desarrollo de los capítulos del libro con los contenidos del syllabus y diagramación	Equipo de trabajo	15 de enero del 2020	28 de febrero del 2020	Contenidos del libro	5
1.4. Convocatoria de expertos	Coordinadora académica	15 de febrero del 2020	25 de febrero del 2020	Equipo revisor	3
1.5. Revisión del libro de texto	Equipo revisor	28 de febrero del 2020	10 de marzo del 2010	Libro revisado	8
1.6. Selección y contratación de imprenta	Administrador	25 de febrero del 2020	9 de marzo del 2020	Contrato con la imprenta	10
1.7. Impresión del libro	Imprenta	11 de marzo del 2020	25 de marzo del 2010	Libro impreso	400

Tabla 24

Objetivo específico 2. Crear cuaderno de trabajo.

Actividad	Responsable	Inicio y término (cronograma)		Productos	Cantidad de Beneficiarios
2.1 Convocar al grupo de trabajo	Coordinadora académica	2 de diciembre 2019	23 de diciembre 2019	Equipo de trabajo	5
2.2 Revisión del syllabus del curso de inglés para estudiantes de medicina	Equipo de trabajo	7 de enero del 2020	14 de enero del 2020	Syllabus revisado	5
2.3 Desarrollo de los capítulos del cuaderno de trabajo con los contenidos del syllabus y el libro de texto.	Equipo de trabajo	15 de enero del 2020	28 de febrero del 2020	Contenidos del cuaderno de trabajo	5
2.4 Convocatoria de expertos	Coordinadora académica	15 de febrero del 2020	25 de febrero del 2020	Equipo revisor	3
2.5 Revisión del cuaderno de trabajo del estudiante.	Equipo revisor	28 de febrero del 2020	10 de marzo del 2010	Cuaderno revisado	8
2.6 Selección y contratación de imprenta	Administrador	25 de febrero del 2020	9 de marzo del 2020	Contrato con la imprenta	10
2.7 Impresión del cuaderno de trabajo.	Imprenta	11 de marzo del 2020	25 de marzo del 2010	Cuaderno impreso	400

Tabla 25

Objetivo específico 3: Habilitar plataforma virtual

Actividad	Responsable	Inicio y término (cronograma)		Productos	Cantidad de beneficiarios
3.1 Selección de la plataforma virtual	Equipo de trabajo	7 de enero del 2020	14 de enero del 2020	Plataforma seleccionada	5
3.2 Contrato con los proveedores de la plataforma	Administrador	14 de enero del 2020	20 de enero del 2020	Plataforma contratada	7
3.3 Capacitación en el uso de la plataforma	Proveedor de plataforma	23 de enero del 2020	30 de enero del 2020	Equipo de trabajo capacitado en plataforma virtual	5
3.4 Desarrollo de los contenidos que se colocarán en la plataforma virtual	Equipo de trabajo	15 de enero del 2020	28 de febrero del 2020	Contenidos de la plataforma virtual	5
3.5 Contenidos subidos a la plataforma	Equipo revisor	28 de febrero del 2020	10 de marzo del 2010	Plataforma operativa	8

13. Presupuesto

La asignación de recursos financieros permite contar con los insumos necesarios que faciliten la ejecución de las actividades propuestas por el proyecto.

Tabla 26

Gastos presupuestarios

Actividad asociada (Número)	Gastos de Operación	Cantidad	Costo Unitario	Costo Total
1.2, 1.3, 2.2 y 2.3	Equipo de trabajo contratado por dos meses	5	2 500	12 500
1.5	Equipo revisor contratado por 15 días	3	1 800	5 400
1.7	Impresión de libro y cuaderno	400	11	4 400
2.7	Impresión de cuaderno	400	3	300
3.2 y 3.3	Servicios de plataforma virtual anual	1	5 500	5 500
Gasto total (Operación + Desarrollo Profesional)				31 100

14. Sustentabilidad

Los estudiantes harán el pago correspondiente por el libro y el cuaderno al inicio del semestre. El costo de la plataforma Moodle será asumido dentro de los gastos generales de la universidad ya que esta puede ser empleada no solamente para la asignatura de inglés sino para todas las demás.

VIII. Referencias

- Abd. Ghofur, I. N. (2017). The Effect of Communicative Language Teaching and Audio-Lingual Method on English Speaking Skill Across Different Learning Styles. *The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts, KnE Social Sciences*, 1-7. doi: 10.18502/kss.v1i3.719
- Abdul, N. B. (Mayo de 2016). 5(1), 43-52. doi:DOI: 10.26618/ejpbi.v5i1.808
- Alvaro, A., & García, F. (2014). La gestión del talento: Líneas de trabajo y procesos clave. *Intangible Capital*, 10(5), 24. doi:54932957007
- Anthony, E. M., & Norris, W. E. (1969). *Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*. New York: ERIC.
- Anthony, E. M., & Norris, W. E. (1969). Method in Language Teaching. (ERIC, Ed.) *Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*(8), 10.
- Arellano, F. (1997). *Historia de la lingüística. La lingüística del siglo XX*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=QiklcaOgc-QC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=Historia+de+la+ling%C3%BC%C3%ADstica.+La+linguistica+del+siglo+XX.Arellano&source=bl&ots=dRG8rlgJsf&sig=Pc8aSismTsdW_VB6zVITiwSRubM&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwitiKCAztfAhUJyFkKHQ81DBEQ6AE
- Arellano, F. (1997). *Historia de la lingüística. La lingüística del siglo XX*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*(8), 15-33.
- Baker, M. C. (1995). Lexical Knowledge in the Organization of Language. En U. Egli, P. Pause, S. Christoph, A. von Stechow, & G. Wienold (Edits.). Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Bélanger, J. (1999). *Imágenes y Realidades del Conductismo*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Bidenko, L., & Bepalova, G. (2017). Implementing audio-lingual method to teaching ukrainian as a foreign language at the initial stage. *Advanced Education*(7), 23-27. doi:DOI: 10.20535/2410
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Oma, F., Massot Lafon, I., . . . Ruth. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2da ed.). (E. Muralla, Ed.) Madrid.
- Brunet Icart, I., & Pastor Gonzálbez, I. (2003). *Ciencia, sociedad y economía*. (Fundamentos, Ed.) Madrid.
- CEFRL. (s.f.).
- Cegarra Sánchez, J. (2012). *Los Métodos de Investigación*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Cegarra, J. (2012). *Metodología de la Investigación Científica y Tecnológica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Cgarra Sánchez, J. (2012). *Los Métodos de Investigación*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Clark, D. O. (2005). From philosopher to psychologist: The early career of Edwin Ray Guthrie, Jr. *History of Psychology*, 8(3), 235-254.
- Council of Europe. (2019). Obtenido de The CEFR Levels:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- Cuesta, A. (2010). *Conocimiento, Gestión del talento humano y del*. Bogota, Colombia: Ecoe Ediciones. Obtenido de
<http://www.digitaliapublishing.com/a/29960/gestion-del-talento-humano-y-del-conocimiento>
- de Vaus, D. (2002). *Analyzing Social Science Data 50 Key Problems in Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd. Obtenido de
<https://books.google.com.pe/books?id=EZzOVWDn1T4C&pg=PA20&dq=sp+lit+half&hl=es->

419&sa=X&ved=0ahUKEwjAgJve16DdAhVQrVMKHVjcCf8Q6AEIXDAG#v=onepage&q=split%20half&f=false

Escudero, Y. (2013). *Módulo de estrategias didácticas en el desarrollo de las competencias de inglés en el tercer grado de secundaria de la I.E. "Ramiro Prialé Prialé" - Callao, 2013.* Callao.

Fuentelsaz, C., Icart, M. T., & Pulpón, A. M. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina.* Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

Ghofur, A., Degeng, N., Widiati, U., & Setyosari, P. (2017). The Effect of Communicative Language. *KnE Social Sciences*, 1-7. doi:DOI 10.18502/kss.v1i3.719

Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica.* (E. Brujas, Ed.) Córdoba.

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: learning and instruction.* New York: Teachers College, Columbia University.

Hashemi, A., & Daneshfar, S. (March de 2018). The Impact of Different Teaching Strategies on Teaching Grammar to College Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(3), 340-348.
doi:<http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0803.10>

Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación.* (5ta ed.). México D.F.: MacGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

Houts, A. C., & Haddock, K. (1992). *Cognitive Models of Science* (Vol. XV). (R. N. Giere, Ed.) Minneapolis: University of Minnesota Press Minneapolis.
Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=nijznAoEpgIC&pg=PA384&dq=Methodological+and+radical+behaviorism&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwin0e_8pfrdAhWFmVkkHbvXA58Q6AEIYTAI#v=onepage&q=Methodological%20and%20radical%20behaviorism&f=false

- Hovland, C. I. (1952). Clark Leonard Hull, 1884-1952. *Psychological Review*, 59(5), 347-350.
- Hurtado, C. (2006). Siguiendo a autores como Zuriff (1985) y O'Donohue y Kitchener (1999) es posible considerar el conductismo como el nombre apropiado para referirse a un conjunto de tradiciones de pensamiento en psicología y, en algunos casos, en filosofía y ciertos enfoques. *Diversitas*, 2(2).
- Jackson, H., & Zé Amvela, E. (2000). *Words, Meaning and Vocabulary. An introduction to modern English lexicology*. New York: Continuum.
- Kunnu, W. (2017). The development of speaking skills through audio-lingual method. *Conference: 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2017*.
doi:10.5593/SGEMSOCIAL2017/HB31/S10.040
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Lengua, R. A. (s.f.). *Diccionario RAE*. <http://dle.rae.es/?id=KUtnGU1>. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=KUtnGU1>
- López, A., Serra, E., Hernández, C., Pruñonosa, M. M., Penadés, I., Pérez, M. L., . . . Sancho, P. (1999). *Linguística general y aplicada*. Aldaia: Universitat de Valencia. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=2aokkq21T3YC&pg=PA60&lpg=PA60&dq=ling%C3%BC%C3%ADstica+general+y+aplicada+L%C3%B3pez,+A,+Serra&source=bl&ots=au1d6SKBrI&sig=hQFKPaSI2aGEMVvjX0HiMUSRhMQ&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjBjtmkzNfeAhVqplkKHar4CH0Q6AEwEHoECAcQAQ>

- Maati Beghadid, H. (2013). el enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV taller «ELE e interculturalidad» Instituto Cervantes de Orán Orán, 16 de marzo de 2013*. Orán: Instituto Cervantes. Recuperado el 31 de October de 2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/00_primeras.pdf
- Malone, J. C. (2017). *John B. Watson*. (E. o. Behavior, Ed.) USA: Springer, Cham. doi:DOI: 10.1007/978-3-319-4729-6
- Martin, D. (2008). *Psicología experimental. Cómo hacer experimentos en psicología*. (7ma ed.). México: Cengage Learning. Obtenido de <https://books.google.com.pe/books?id=USAvCLyLCk4C&pg=PA32&dq=validez+interna&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjE2oPM6b7dAhXMtVkkHWkhB9kQ6AEIQzAF#v=onepage&q=validez%20interna&f=false>
- McCarthy, M., & O'Dell, F. (2001). *English Vocabulary in Use Upper-intermediate* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge Univesity Press.
- Mills, J. A. (1998). *Control A History of Behavioral Psychology*. New York: New York University Press. Obtenido de https://books.google.com.pe/books?id=MWq-MaC1_1YC&printsec=frontcover&dq=history+of+behaviorism&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi8pOe6zvrdaUovlkKHbbsCZkQ6AEIKjAA#v=onepage&q=history%20of%20behaviorism&f=false
- Minedu. (2014). Ley Universitaria. Ley N° 30220. Lima: Ministerio de Educación.
- Moreno Bayardo, M. G. (1987). *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa*. (Progreso, Ed.) Máxico D.F.
- Murphy, L. M. (2010). *Lexical Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2008). *Teaching vocabulary : strategies and techniques*. Boston: Heinle.

- Navarro-Leis, M., y López Hernández-Ardieta, M. (junio de 2013). Terapias cognitivo conductuales para el tratamiento de los trastornos de personalidad. *Acción psicológica*, 10(1), 33-44.
doi:<http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7031>
- Niño-Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Revista Colombiana De Ciencia Animal - RECIA*(5(1)), 243-254. doi:<https://doi.org/10.24188/recia.v5.n1.2013.487>
- Patiño, M. (2017). Países pierden 10% de negocios por su baja competencia del idioma inglés. *Gestión*. Recuperado el 2018, de <https://gestion.pe/economia/paises-pierden-10-negocios-baja-competencia-idioma-ingles-150320-noticia/>
- Patiño, M. (2018). Solo uno de cada siete alumnos de institutos de inglés logran dominar el idioma. *Gestión*. Obtenido de <https://gestion.pe/economia/management-empleo/siete-alumnos-institutos-ingles-logran-dominar-idioma-227005-noticia/>
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo*. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399. doi:10.15446/rcp
- Peña, T. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit*, 16(2), 125-130. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000200002&script=sci_arttext
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez, E. (2016). *Gestión del talento humano y gestión directiva en la gestión por procesos en las instituciones educativas de la UGEL 04*. Lima.
- Seel, N. (2012). *Tolman, Edward C. (1886-1959)*. (E. o. Learning., Ed.) Springer, Boston, MA.
- Siddiqui, T. (2017). Audio Lingual Model. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 7(1), 1-3.

Skinner, F. (1982). *Tecnología de la enseñanza*.

Souza, E., & Siqueira, V. J. (2016). *Metodologia do Ensino- Aprendizagem de Espanhol I*. São Cristóvão/SE: CESAD. Obtenido de http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11541823042018Metodologia_do_Ensino_Aprendizagem_de_Espanhol_I._Aula_05.pdf

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wen, C. H., Ying, L. C., & Azlan, M. A. (2018). The influence of task-based language teaching and audio-lingual teaching approach on Mandarin language learning outcomes. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 123-141. doi:<https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.4>

IX. Anexos

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la universidad privada Telesup, Ancón, 2018
AUTORA: Rosa María Villacorta Santamato.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES		
<p>Problema principal:</p> <p>¿Cuál es el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?</p> <p>Problemas secundarios:</p> <p>1) ¿Cuál es el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento de la forma de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?</p> <p>2) ¿Cuál es el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento del significado de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento de la forma de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.</p> <p>2) Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento del significado de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>1) Existe efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento de la forma de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.</p> <p>2) Existe efecto de las técnicas de enseñanza en el conocimiento del significado de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la</p>	<p>Variable 1: TÉCNICAS DE ENSEÑANZA</p> <p>1. Memorización del diálogo 2. Repetición por partes en reversa 3. Ejercicio de repetición 4. Repeticiones con sustitución de una palabra 5. Repeticiones con sustitución múltiple 6. Repeticiones con transformación 7. Repeticiones pregunta respuesta 8. Completar el diálogo.</p>		
			<p>Variable 2: CONOCIMIENTO DE VOCABULARIO</p>		
			<p>Dimensiones</p> <p>1: Forma</p> <p>2: Significado</p> <p>3: Uso</p>	<p>Subdimensiones</p> <p>Hablada</p> <p>Escrita</p> <p>Partes</p> <p>Forma y significado</p> <p>Asociaciones</p>	<p>Indicadores</p> <p>1. Identifica el sonido de una palabra o grupo de palabras. 2. Reproduce verbalmente la palabra u oración con corrección fonética 3. Reproduce verbalmente la palabra u oración con entonación adecuada.</p> <p>1. Escribe la palabra posicionando las letras. 1. Conoce las partes necesarias de la palabra para darle significado</p> <p>1. Conoce la forma del verbo que le da a la palabra el significado buscado. 2. Conoce la palabra correspondiente a una imagen.</p> <p>1. Conoce una palabra con</p>

3) ¿Cuál es el efecto de las técnicas de enseñanza en el uso de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup?	3) Identificar el efecto de las técnicas de enseñanza en el uso de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.	universidad Telesup. 3) Existe efecto de las técnicas de enseñanza en el uso de las palabras del idioma inglés en los estudiantes de medicina del tercer ciclo de la universidad Telesup.		Función gramatical Ubicación Restricciones	significado opuesto a otra. 1. Conoce situaciones de ocurrencia 1. Conoce palabras que se acompañan y su ubicación. 1. Conoce expresiones en las que se emplea la palabra.	
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA A UTILIZAR			
ENFOQUE: Cuantitativo DISEÑO: Experimental NIVEL: Presencia ausencia	POBLACIÓN: 54 ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA TELESUP.	Variable Independiente: TÉCNICAS DE ENSEÑANZA Variable Dependiente: Conocimiento de vocabulario	Tablas cruzadas, tablas de frecuencia, histogramas. U de Mann Withney			

ENGLISH TEST

Name: _____

Circle the word you hear:

- (1) a) far b) father c) farthest d) farther
(2) a) bill b) ill c) will d) win

Read the sentences:

- (3) You should eat healthy food.
(4) Paul is the tallest boy in the classroom
(5) Is the city more expensive than the country?
(6) We didn't study in the library.

Write the words you hear:

- 7) _____ 8) _____

Complete the sentence with the right form of the adjective in parenthesis:

- 9) The city is _____ than the country. (noise)

Complete with the right form of the adjective in parenthesis:

- 10) You are the _____ person I know. (crazy)

Complete with the verb in parenthesis:

- 11) What _____ you _____ yesterday at this time? (do)
12) Last night, you _____ a lot of noise. (make)
13) My sister _____ on the phone right now. (talk)

Complete with the right form of the adjective in parenthesis:

- 14) The weather in Cusco is _____ than the weather in Lima. (good)

Complete with the right form of the adjective in parenthesis:

- 15) What's the _____ team in the world Cup? (good)

Complete the sentence with right form of the verb in parenthesis:

16) Marco _____ a lot today. (study)

Look at the picture, compare and complete the sentences:



17) Mary is _____ James. 18) The elephant is _____ animal in the group.

Complete with the word that has opposite meaning to the underline word:

19) Tony is the happiest person in the classroom and Sony is the _____.

20) I have found my wallet but I have _____ my keys.

Complete the future sentences. Use “going to” or “will” according to the sentence:

21) It is cold here! I _____ a cup of hot coffee. (buy)

22) Tom has a plan for next year. He _____ in New York. (study)

Complete with the comparative form of the adjective in parenthesis:

23) A Lamborghini is _____ a Volkswagen.
(expensive)

Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis:

24) That is _____ place in the world. (far)

Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis:

25) _____ you _____ in Tokio? (be)

26) I _____ my homework. (not/finish)

27) The doctor _____ ten prescriptions today. (write)

Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis:

28) A: I have a headache. B: You _____ to the doctor. (go)

29) I have a lot of work. What _____? (do)

30) Tim _____ more if he wants to pass the exams. (study)

BASE DE DATOS DE LA PUEBA PILOTO

	it 1	it 2	it 3	it 4	it 5	it 6	it 7	it 8	it 9	it 10	it 11	it 12	it 13	it 14	it 15	it 16	it 17	it 18	it 19	it 20	it 21	it 22	it 23	it 24	it 25	it 26	it 27	it 28	it 29	it 30	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	
10	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	
12	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	
13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	
14	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	
15	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	
16	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	
17	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0
20	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
21	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
22	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
23	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
24	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1
25	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1
26	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
27	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1
28	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
29	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
30	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
31	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
32	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
33	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1
34	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
35	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
36	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
37	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
38	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
39	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
40	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
41	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
42	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
43	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0

CÁLCULO DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO CON LA FÓRMULA AIKEN

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

ITEM	PERTINENCIA					Σ	V	ITEM	RELEVANCIA					Σ	V	ITEM	CLARIDAD					Σ	V	Validez de contenido
	j1	j2	j3	j4	j5				j1	j2	j3	j4	j5				j1	j2	j3	j4	j5			
it 1	1	1	1	1	1	5	1	it 1	1	1	1	1	1	5	1	it 1	1	1	0	1	0	3	0.6	0.87
it 2	1	1	1	1	1	5	1	it 2	1	1	1	1	1	5	1	it 2	1	1	0	1	0	3	0.6	0.87
it 3	1	1	1	1	1	5	1	it 7	1	1	1	1	1	5	1	it 7	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 4	1	1	1	1	1	5	1	it 4	1	1	1	1	1	5	1	it 4	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 5	1	1	1	1	1	5	1	it 5	1	1	1	1	0	4	0.8	it 5	1	1	1	1	0	4	0.8	0.87
it 6	1	1	1	1	1	5	1	it 6	1	1	1	1	1	5	1	it 6	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 7	1	1	1	1	1	5	1	it 3	1	1	1	1	1	5	1	it 3	0	1	1	1	1	4	0.8	0.93
it 8	1	1	1	1	1	5	1	it 8	1	1	1	1	1	5	1	it 8	0	1	1	1	1	4	0.8	0.93
it 9	1	1	1	1	1	5	1	it 9	1	1	1	1	1	5	1	it 9	1	1	1	1	0	4	0.8	0.93
it 10	1	1	1	1	1	5	1	it 10	1	1	1	1	1	5	1	it 10	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 11	1	1	1	1	1	5	1	it 11	1	1	1	1	1	5	1	it 11	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 12	1	1	1	1	1	5	1	it 12	1	1	1	1	1	5	1	it 12	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 13	1	1	1	1	1	5	1	it 13	1	1	1	1	1	5	1	it 13	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 14	1	1	1	1	1	5	1	it 14	1	1	1	1	1	5	1	it 14	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 15	1	1	1	1	1	5	1	it 15	1	1	1	1	1	5	1	it 15	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 16	1	1	1	1	1	5	1	it 16	1	1	1	1	1	5	1	it 16	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 17	1	1	1	1	1	5	1	it 17	1	1	1	1	1	5	1	it 17	0	1	1	1	1	4	0.8	0.93
it 18	1	1	1	1	1	5	1	it 18	1	1	1	1	1	5	1	it 18	0	1	1	1	1	4	0.8	0.93
it 19	1	1	1	1	1	5	1	it 19	1	1	1	1	1	5	1	it 19	1	1	0	0	1	3	0.6	0.87
it 20	1	1	1	1	1	5	1	it 20	1	1	1	1	1	5	1	it 20	1	1	0	0	1	3	0.6	0.87
it 21	0	1	1	1	1	4	0.8	it 21	0	0	1	1	1	3	0.6	it 21	0	0	1	1	0	2	0.4	0.60
it 22	1	1	1	1	1	5	1	it 22	1	0	1	1	1	4	0.8	it 22	1	0	1	1	0	3	0.6	0.80
it 25	1	1	1	1	1	5	1	it 25	1	1	1	1	1	5	1	it 25	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 24	1	1	1	1	1	5	1	it 24	1	1	1	1	1	5	1	it 24	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 23	1	1	1	1	1	5	1	it 23	1	1	1	1	1	5	1	it 23	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 26	1	1	0	0	1	3	0.6	it 26	1	1	1	0	1	4	0.8	it 26	1	1	1	1	1	5	1	0.80
it 27	1	1	1	1	1	5	1	it 27	1	1	1	1	1	5	1	it 27	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 28	1	1	1	1	1	5	1	it 28	1	1	1	1	1	5	1	it 28	1	1	1	1	1	5	1	1.00
it 29	1	1	1	1	1	5	1	it 29	0	0	1	1	1	3	0.6	it 29	1	0	1	1	1	4	0.8	0.80
it 30	1	1	1	1	1	5	1	it 30	1	1	1	1	1	5	1	it 30	1	1	1	1	1	5	1	1.00
							0.98							0.95									0.87	0.93
VALIDEZ DE CONTENIDO =														0.93										

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO CONOCIMIENTO LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS

Nº	DIMENSIONES / ITEMS	PERTINENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Dimensión: Forma							
1	Circle the word you hear: a) far b) father c) farthest d) farther	X		X			X	
2	Circle the word you hear: a) bill b) ill c) will d) win	X		X			X	
3	Read the sentence: You should eat healthy food.	X		X		X		
4	Read the sentence: Paul is the tallest boy in the classroom	X		X		X		
5	Read the sentence: Is the city more expensive than the country?	X			X		X	
6	Read the sentence: We were studying in the library.	X		X		X		
7	Write the word you hear: _____	X		X		X		
8	Write the word you hear: _____	X		X		X		
9	Complete the sentence with the comparative form of the adjective in parenthesis: The city is _____ the country. (noise)	X		X			X	
10	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: You are _____ person I know. (crazy)	X		X		X		
	Dimensión: Significado	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
11	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: What _____ you _____ yesterday at this time? (do)	X		X		X		

12	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: You _____ a lot of noise. (make)	X		X		X	
13	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: My sister _____ to her friends when I arrived home. (talk)	X		X		X	
14	Complete with the comparative form of the adjective in parenthesis: The weather in Cusco is _____ the weather in Lima. (good)	X		X		X	
15	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: What's _____ team in the world Cup? (good)	X		X		X	
16	Complete the sentences with the present perfect of the verb in parenthesis: Marco _____ a lot today. (study)	X		X		X	
17	Look at the picture and complete the sentence with the comparative form of an adjective : Mary is _____ James. 	X		X			X
18	Look at the picture and complete the sentence with the superlative form of an adjective : The elephant is _____ animal in the group. 	X		X			X
19	Tony is the <u>happiest</u> person in the classroom and Sony is the _____.	X		X		X	
20	I have <u>found</u> my wallet but I have _____ my keys.	X		X		X	
	Dimensión: Uso	SI	NO	SI	NO	SI	NO
21	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": It is cold here! I _____ a cup of hot coffee		X		X		X
22	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": Tom has a plan for next year. He _____ in New York.	X		X		X	
23	Complete with the comparative form of the adjective: A Lamborghini is _____ a Volkswagen. (expensive)	X		X		X	

24	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: That is _____ place in the world. (far)	X		X		X	
25	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: _____ you _____ in Tokio?	X		X		X	
26	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: I _____ my homework.	X		X		X	
27	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: The doctor _____ ten prescriptions today.	X		X		X	
28	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: A: I have a headache. B: You _____ to the doctor. (go)	X		X		X	
29	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: I have a lot of work. What _____? (do)	X			X	X	
30	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: Tim _____ more if he wants to pass the exams. (study)	X		X		X	

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Lic. Mejía Castillo César A. DNI: 42271409

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Profesor de inglés con licenciatura en educación

15 de Diciembre de 2017.

Lic.

Lic. Mejía C. Augusto
TEACHER OF ENGLISH AND FRENCH

(1) Pertinencia: el ítem, el concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem: es conciso, exacto y directo.

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

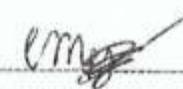
OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): *Existe suficiencia*

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () / Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: *Lic. Mejía Castillo César A.* DNI: *42277409*

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: *profesor de inglés con licenciatura en educación*

.3...de Enero...de 2018.



Lic. Mejía C. Augusto
TEACHER OF ENGLISH AND FRENCH

- (1) Pertinencia: el ítem al concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO CONOCIMIENTO LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS

Nº	DIMENSIONES / ITEMS	PERTINENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Dimensión: Forma							
1	Circle the word you hear: a) far b) father c) farthest d) farther	x		x		x		
2	Circle the word you hear: a) bill b) ill c) will d) win	x		x		x		
3	Read the sentence: You should eat healthy food.	x		x		x		
4	Read the sentence: Paul is the tallest boy in the classroom	x		x		x		
5	Read the sentence: Is the city more expensive than the country?	x		x		x		
6	Read the sentence: We were studying in the library.	x		x		x		
7	Write the word you hear: _____	x		x		x		
8	Write the word you hear: _____	x		x		x		
9	Complete the sentence with the comparative form of the adjective in parenthesis: The city is _____ the country. (noise)	x		x		x		
10	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: You are _____ person I know. (crazy)	x		x		x		
	Dimensión: Significado	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
11	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: What _____ you _____ yesterday at this time? (do)	x		x		x		

12	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: You _____ a lot of noise. (make)	x		x		x	
13	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: My sister _____ to her friends when I arrived home. (talk)	x		x		x	
14	Complete with the comparative form of the adjective in parenthesis: The weather in Cusco is _____ the weather in Lima. (good)	x		x		x	
15	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: What's _____ team in the world Cup? (good)	x		x		x	
16	Complete the sentences with the present perfect of the verb in parenthesis: Marco _____ a lot today. (study)	x		x		x	
17	Look at the picture and complete the sentence with the comparative form of an adjective : Mary is _____ James. 	x		x		x	
18	Look at the picture and complete the sentence with the superlative form of an adjective : The elephant is _____ animal in the group. 	x		x		x	
19	Tony is the <u>happiest</u> person in the classroom and Sony is the _____.	x		x			x
20	I have <u>found</u> my wallet but I have _____ my keys.	x		x			x
	Dimensión: Uso	SI	NO	SI	NO	SI	NO
21	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": It is cold here! I _____ a cup of hot coffee	x		x		x	
22	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": Tom has a plan for next year. He _____ in New York.	x		x		x	
23	Complete with the comparative form of the adjective: A Lamborghini is _____ a Volkswagen. (expensive)	x		x		x	

24	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: That is _____ place in the world. (far)	x		x		x		
25	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: _____ you _____ in Tokio?	x		x		x		
26	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: I _____ my homework.		x		x	x		
27	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: The doctor _____ ten prescriptions today.	x		x		x		
28	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: A: I have a headache. B: You _____ to the doctor. (go)	x		x		x		
29	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: I have a lot of work. What _____? (do)	x		x		x		
30	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: Tim _____ more if he wants to pass the exams. (study)	x		x		x		

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Sí hay suficiencia.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () Aplicable después de corregir (x) No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Dr. Juan Carlos Durand Porras, DNI 09953115

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Doctor en educación. Profesor de metodología de la investigación.

15 de Abril de 2018.



Dr. **JUAN CARLOS DURAND PORRAS**
Docente Universitario
Asesor en Investigación

- (1) Pertinencia: el ítem, el concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Sí hay suficiencia.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Dr. Juan Carlos Durand Porras, DNI 09953115

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Doctor en educación. Profesor de metodología de la investigación.

25 de Abril de 2018.



Dr. JUAN CARLOS DURAND PORRAS
Docente Universitario
Asesor en Investigación

(1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado

(2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.

(3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO CONOCIMIENTO LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS

Nº	DIMENSIONES / ITEMS	PERTINENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Dimensión: Forma							
1	Circle the word you hear: a) far b) father c) farthest d) farther	✓		✓			✓	
2	Circle the word you hear: a) bill b) ill c) will d) win	✓					✓	
3	Read the sentence: You should eat healthy food.					✓		
4	Read the sentence: Paul is the tallest boy in the classroom	✓		✓		✓		
5	Read the sentence: Is the city more expensive than the country?	✓		✓		✓		
6	Read the sentence: We were studying in the library.	✓		✓		✓		
7	Write the word you hear: _____	✓		✓		✓		
8	Write the word you hear: _____	✓		✓		✓		
9	Complete the sentence with the comparative form of the adjective in parenthesis: The city is _____ the country. (noise)	✓		✓		✓		
10	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: You are _____ person I know. (crazy)	✓		✓		✓		
	Dimensión: Significado	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

11	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: What _____ you _____ yesterday at this time? (do)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: You _____ a lot of noise. (make)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: My sister _____ to her friends when I arrived home. (talk)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Complete with the comparative form of the adjective in parenthesis: The weather in Cusco is _____ the weather in Lima. (good)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: What's _____ team in the world Cup? (good)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Complete the sentences with the present perfect of the verb in parenthesis: Marco _____ a lot today. (study)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Look at the picture and complete the sentence with the comparative form of an adjective : Mary is _____ James.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Look at the picture and complete the sentence with the superlative form of an adjective : The elephant is _____ animal in the group.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Tony is the <u>happiest</u> person in the classroom and Sony is the _____.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	I have <u>found</u> my wallet but I have _____ my keys.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Dimensión: Uso	SI	NO	SI	NO	SI	NO
21	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": It is cold here! I _____ a cup of hot coffee	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": Tom has a plan for next year. He _____ in New York.	✓		✓		✓	
23	Complete with the comparative form of the adjective: A Lamborghini is _____ a Volkswagen. (expensive)	✓		✓		✓	
24	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: That is _____ place in the world. (far)	✓		✓		✓	
25	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: _____ you _____ in Tokio?	✓		✓		✓	
26	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: I _____ my homework.		✓	✓		✓	
27	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: The doctor _____ ten prescriptions today.	✓		✓		✓	
28	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: A: I have a headache. B: You _____ to the doctor. (go)	✓		✓		✓	
29	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: I have a lot of work. What _____ ? (do)	✓		✓		✓	
30	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: Tim _____ more if he wants to pass the exams. (study)	✓		✓		✓	

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Si hay suficiencia teórica y técnica

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (✓) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Villacorta Barranto José Luis DNI: 25440027

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Metodología, Mgtr en Comunicación Social

30 de diciembre de 2017


Mgtr. Jorge Luis Villacorta S.

- (1) Pertinencia: el ítem, el concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar el componente o dimensión especificada del constructo
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO CONOCIMIENTO LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS

N°	DIMENSIONES / ITEMS	PERTINENCIA (1)		RELEVANCIA (2)		CLARIDAD (3)		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Dimensión: Forma							
1	Circle the word you hear: a) far b) father c) farthest d) farther	X		X		X		
2	Circle the word you hear: a) bill b) ill c) will d) win	X		X		X		
3	Read the sentence: You should eat healthy food.	X		X		X		
4	Read the sentence: Paul is the tallest boy in the classroom	X		X		X		
5	Read the sentence: Is the city more expensive than the country?	X		X		X		
6	Read the sentence: We were studying in the library.	X		X		X		
7	Write the word you hear: _____	X		X			X	
8	Write the word you hear: _____	X		X			X	
9	Complete the sentence with the comparative form of the adjective in parenthesis: The city is _____ the country. (noise)	X		X		X		
10	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: You are _____ person I know. (crazy)	X		X		X		
	Dimensión: Significado							
11	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: What _____ you _____ yesterday at this time? (do)	X		X		X		

12	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: You _____ a lot of noise. (make)	X		X		X		
13	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: My sister _____ to her friends when I arrived home. (talk)	X		X		X		
14	Complete with the comparative form of the adjective in parenthesis: The weather in Cusco is _____ the weather in Lima. (good)	X		X		X		
15	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: What's _____ team in the world Cup? (good)	X		X		X		
16	Complete the sentences with the present perfect of the verb in parenthesis: Marco _____ a lot today. (study)	X		X		X		
17	Look at the picture and complete the sentence with the comparative form of an adjective : Mary is _____ James. 	X		X		X		
18	Look at the picture and complete the sentence with the superlative form of an adjective : The elephant is _____ animal in the group. 	X		X		X		
19	Tony is the <u>happiest</u> person in the classroom and Sony is the _____	X		X		X		
20	I have <u>found</u> my wallet but I have _____ my keys.	X		X		X		
	Dimensión: Uso	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
21	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": It is cold here! I _____ a cup of hot coffee	X		X			X	
22	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": Tom has a plan for next year. He _____ in New York.	X		X			X	
23	Complete with the comparative form of the adjective: A Lamborghini is _____ a Volkswagen. (expensive)	X		X		X		

24	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: That is _____ place in the world. (far)	X		X		X	
25	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: _____ you _____ in Tokio?	X		X		X	
26	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: I _____ my homework.	X		X		X	
27	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: The doctor _____ ten prescriptions today.	X		X		X	
28	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: A: I have a headache. B: You _____ to the doctor. (go)	X		X		X	
29	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: I have a lot of work. What _____? (do)	X		X		X	
30	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: Tim _____ more if he wants to pass the exams. (study)	X		X		X	

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () Aplicable después de corregir (X) No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Lic. Jorge Luis Mendoza Pacheco, DNI

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Licenciado en educación. Profesor de inglés.

10 de Abril de 2018.


Lic. Jorge Mendoza Pacheco
ENGLISH TEACHER

- (4) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
- (5) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
- (6) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

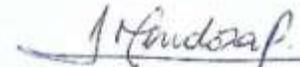
OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA): Existe suficiencia.

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ: Lic. Jorge Luis Mendoza Pacheco, DNI

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Licenciado en educación. Profesor de inglés.

25 de Abril de 2018.


Lic. Jorge Mendoza Pacheco
ENGLISH TEACHER

- (4) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
- (5) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
- (6) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

12	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: You _____ a lot of noise. (make)	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.
13	Complete with the past progressive of the verb in parenthesis: My sister _____ to her friends when I arrived home. (talk)	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.
14	Complete with the comparative form of the adjective in parenthesis: The weather in Cusco is _____ the weather in Lima. (good)	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.
15	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: What's _____ team in the world Cup? (good)	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.
16	Complete the sentences with the present perfect of the verb in parenthesis: Marco _____ a lot today. (study)	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.
17	Look at the picture and complete the sentence with the comparative form of an adjective : Mary is _____ James.	X		X		X		Sugiero como indicador: Reconoce el significado de una imagen.
18	Look at the picture and complete the sentence with the superlative form of an adjective : The elephant is _____ animal in the group.	X		X		X		Sugiero como indicador: Reconoce el significado de una imagen.
19	Tony is the happiest person in the classroom and Sony is the _____.	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.
20	I have found my wallet but I have _____ my keys.	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.
	Dimensión: Uso	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
21	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": It is cold here! I _____ a cup of hot coffee	X			X		X	Lo encuentro acertado según el indicador.
22	Complete with the simple future . Use "going to" or "will": Tom has a plan for next year. He _____ in New York.	X			X		X	Lo encuentro acertado según el indicador.
23	Complete with the comparative form of the adjective: A Lamborghini is _____ a Volkswagen. (expensive)	X		X		X		Lo encuentro acertado según el indicador.

24	Complete with the superlative form of the adjective in parenthesis: That is _____ place in the world. (far)	X		X		X		Lo encuentro acertado segun el indicador.
25	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: _____ you _____ in Tokio?	X		X		X		Lo encuentro acertado segun el indicador.
26	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: I _____ my homework.	X		X		X		Lo encuentro acertado segun el indicador.
27	Complete with the present perfect tense of the verb in parenthesis: The doctor _____ ten prescriptions today.	X		X		X		Lo encuentro acertado segun el indicador.
28	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: A: I have a headache. B: You _____ to the doctor. (go)	X		X		X		Lo encuentro acertado segun el indicador.
29	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: I have a lot of work. What _____? (do)	X			X		X	Sugiero incluir la forma interrogativa.
30	Give and ask for advice using a modal and the verb in parenthesis: Tim _____ more if he wants to pass the exams. (study)	X		X		X		Sugiero como indicador: Reconoce el significado de una imagen por categoría dada.

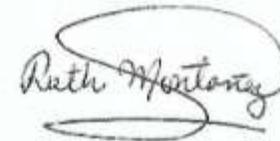
OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):.....Si hay suficiencia.....

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable () Aplicable después de corregir (X) No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ:...Ruth Montañez Gómez DNI.....06283547.....

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Educación en la especialidad de lengua extranjera, idioma inglés.

...2....de...Abril....de 2018.



Ruth Montañez

- (1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

OBSERVACIONES (PRECISAR SI HAY SUFICIENCIA):.....Si hay suficiencia.....

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

APELLIDOS Y NOMBRES DEL JUEZ:....Ruth Montañez Gómez DNI.....06283547.....

ESPECIALIDAD DEL EVALUADOR: Educación en la especialidad de lengua extranjera, idioma inglés.

...30....de...Abril...de 2018



Ruth Montañez

- (1) Pertinencia: el ítem, al concepto teórico formulado
- (2) Relevancia: el ítem es apropiado para presentar al componente o dimensión especificada del constructo.
- (3) Claridad: se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

Lima, 4 de Noviembre de 2018

A quien corresponda:

Tengo a bien comunicarle que la Srta. Rosa María Villacorta Santamato cuenta con el apoyo solicitado con fines académicos para realizar el trabajo de investigación: **“Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la Universidad Privada Telesup, Ancón, 2018”**.

La Universidad Privada TELESUP se encuentra comprometida con la calidad de la enseñanza y apoya la investigación científica en su búsqueda de la excelencia educativa.

Saludos cordiales,

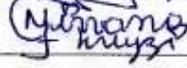
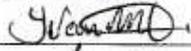
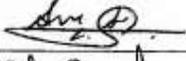
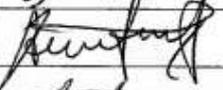
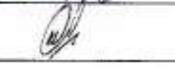


Fabiola Lourdes Ramírez Cocha
Coordinadora Académica Sede Ancón

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Con la finalidad de mejorar su nivel de desempeño en el área de lengua extranjera, el presente semestre se realizará en su aula un estudio sobre técnicas de enseñanza del idioma inglés. Se le pide su consentimiento para el manejo y publicación de la información obtenida por la investigadora, la cual se hará de manera anónima y empleará únicamente con fines académicos.

A continuación, se presenta la lista de estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Privada Telesup, Ancón, que con su firma muestran su consentimiento al manejo de los datos obtenidos para el desarrollo del estudio.

Nº	Nombres y Apellidos	Firma	DNI
1	Jose Sisa Mamani		29725275
2	Tipula Llanos Alicia		43481288
3	HUANCA BLATA MERLYN		76071511
4	Chavarría Ponte Betsy		70104138
5	Zegarra Cadenas Estefany		76949607
6	JANUÑA BENA SHON ANGEL		43966476
7	GUBARE TUPAYACANI NICHUANA		77232338
8	MARTÍNEZ VALVERDE YUAN		76057094
9	Arce Ligana Angie		76200295
10	Perna Avalos Víctor Alejandro		75067724
11	Vega Pasiones Brangan Alexa		70820588
12	Peraldo Cabongos Anju		78855809
13	Canargo Rodríguez Cosanto Fran		10389113
14	Canargo López Valentina Waina		74012953
15	Sánchez Dega Silvia Susana		43687674
16	Sosa Con Alberto Manuel		46740362
17	Alonso Rodríguez Alejandra		75086716
18	Tafur Navarro Daniel		70571951

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°1

DATOS GENERALES:

ÁREA: Inglés II
GRADO: Tercer ciclo
HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 20/07/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE III. Adjetivos comparativos regulares: noisier than, cheaper than, more expensive than, etc.

OBJETIVOS: hacer comparaciones usando adjetivos regulares.

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: ADJETIVOS COMPARATIVOS

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA S	CAPACIDADES	INDICADORES
Compara dos sustantivos usando adjetivos regulares	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce adjetivos • Transforma adjetivos regulares en comparativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el adjetivo con la imagen correspondiente • Pronuncia y escribe la forma comparativa de adjetivos regulares. • Escribe oraciones comparativas con estructura correcta,

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 70 minutos	
Oral: 40 minutos Escrita: 30 minutos Revisión: 15 minutos Práctica escrita: 10 minutos	Cuaderno
Cierre: 10 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los comparativos.	

Evaluación:

Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.
--	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°1

DATOS GENERALES:

ÁREA: Inglés II
GRADO: Tercer ciclo
HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 27/07/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE III. Adjetivos comparativos regulares: noisier than, cheaper than, more expensive than, etc.

OBJETIVOS: hacer comparaciones usando adjetivos regulares.

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: ADJETIVOS COMPARATIVOS

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA S	CAPACIDADES	INDICADORES
Compara dos sustantivos usando adjetivos regulares	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce adjetivos • Transforma adjetivos regulares en comparativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el adjetivo con la imagen correspondiente • Pronuncia y escribe la forma comparativa de adjetivos regulares. • Escribe oraciones comparativas con estructura correcta,

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 70 minutos	
Oral: 40 minutos Escrita: 30 minutos Revisión: 15 minutos Práctica escrita: 10 minutos	Cuaderno
Cierre: 10 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los comparativos.	

Evaluación:

Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.
--	--

DATOS GENERALES:

ÁREA: Inglés II
GRADO: Tercer ciclo
HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 03/08/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE III. Adjetivos comparativos regulares: noisier than, cheaper than, more expensive than, etc.

OBJETIVOS: hacer comparaciones usando adjetivos regulares.

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: ADJETIVOS COMPARATIVOS

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA S	CAPACIDADES	INDICADORES
Compara dos sustantivos usando adjetivos regulares	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce adjetivos • Transforma adjetivos regulares en comparativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el adjetivo con la imagen correspondiente • Pronuncia y escribe la forma comparativa de adjetivos regulares. • Escribe oraciones comparativas con estructura correcta,

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 70 minutos	
Oral: 40 minutos Escrita: 30 minutos Revisión: 15 minutos Práctica escrita: 10 minutos	Cuaderno
Cierre: 10 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los comparativos.	

Evaluación:

Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.
--	--

DATOS GENERALES:

ÁREA: Inglés II
GRADO: Tercer ciclo
HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 10/08/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE III. Pasado progresivo: auxiliar to be + gerund.

OBJETIVOS: 1) Convertir verbos a la forma progresiva pasada
 2) Hacer oraciones en pasado progresivo

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: PASADO PROGRESIVO**II. APRENDIZAJES ESPERADOS:**

COMPETENCIA S	CAPACIDADES	INDICADORES
Relata acontecimientos pasados empleando la forma progresiva	<ul style="list-style-type: none"> Hace oraciones en pasado progresivo 	<ul style="list-style-type: none"> Transforma un verbo de la forma infinitiva a gerundio Forma el tiempo pasado progresivo Identifica palabras empleadas en el pasado progresivo.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 95 minutos	
Oral- repeticiones: 40 minutos Escrita: 30 minutos Oral – en parejas: 25 minutos	Cuaderno
Cierre: 15 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los superlativos. Participan los estudiantes.	

Evaluación: 10 minutos

Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.
--	--

DATOS GENERALES:

ÁREA: Inglés II
GRADO: Tercer ciclo
HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 17/08/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE IV. Tiempo presente perfecto: participio pasado de verbos regulares, auxiliar haber.

OBJETIVOS: Hablar de acciones que empezaron en el pasado y continúan en el presente

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: PRESENTE PERFECTO**II. APRENDIZAJES ESPERADOS:**

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> Dialoga empleando el presente perfecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Hace oraciones en presente perfecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma el participio pasado de verbos regulares a partir del infinitivo. Conjuga verbos en presente perfecto. Identifica palabras que señalan el uso del presente perfecto.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 95 minutos	
Oral- repeticiones: 40 minutos Escrita: 30 minutos Oral – en parejas: 25 minutos	Cuaderno
Cierre: 15 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los comparativos. Participan los estudiantes.	

Evaluación: 10 minutos

Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.
--	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6**DATOS GENERALES:**

ÁREA: Inglés II
GRADO: Tercer ciclo
HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 24/08/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE IV. Tiempo presente perfecto: participio pasado de verbos irregulares, auxiliar haber.

OBJETIVOS: Hablar de acciones que empezaron en el pasado y continúan en el presente

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: PRESENTE PERFECTO

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA S	CAPACIDADES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> Dialoga empleando el presente perfecto. 	<ul style="list-style-type: none"> Hace oraciones en presente perfecto empleando verbos con participio pasado irregular. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma el participio pasado de verbos irregulares a partir del infinitivo. Conjuga verbos irregulares en presente perfecto. Identifica palabras que señalan el uso del presente perfecto.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 95 minutos	
Oral- repeticiones: 40 minutos Escrita: 30 minutos Oral – en parejas: 25 minutos	Cuaderno
Cierre: 15 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los comparativos. Participan los estudiantes.	

Evaluación: 10 minutos

Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.
--	--

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

DATOS GENERALES:

ÁREA: Inglés I

GRADO: Tercer ciclo
HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 31/08/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE IV. Futuro simple con “will” y con “going to”.

OBJETIVOS: Hacer oraciones empleando el futuro simple con will o con going to.

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: FUTURO SIMPLE

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> Dialoga empleando el futuro simple. 	<ul style="list-style-type: none"> Hace oraciones en futuro simple empleando el auxiliar will o la forma progresiva con going to. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma el futuro de los verbos con el auxiliar will. Forma el futuro de los verbos con going to. Reconoce la diferencia de uso entre will y going to.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 95 minutos	
Oral- repeticiones: 40 minutos Escrita: 30 minutos Oral – en parejas: 25 minutos	Cuaderno
Cierre: 15 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los comparativos. Participan los estudiantes.	
Evaluación: 10 minutos	
Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 8

DATOS GENERALES:

ÁREA: Inglés II
GRADO: Tercer ciclo

HORAS PEDAGÓGICAS: 3 HORAS PEDAGÓGICAS
FECHA: 07/09/2018
DOCENTE: Rosa María Villacorta S.

UNIDAD DE APRENDIZAJE IV. Uso del verbo modal “should”.

OBJETIVOS: Dar consejo empleando el verbo modal “should”.

I. TÍTULO DE LA SESIÓN: DANDO CONSEJO

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

COMPETENCIA S	CAPACIDADES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> Da consejo empleando el verbo modal “should”. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde al pedido de sugerencia y recomendación. Ofrece consejo. 	<ul style="list-style-type: none"> Forma el condicional de un verbo empleando el modal “should”. Reconoce situaciones en las que debe aconsejar.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

Inicio: 15 minutos	Materiales
Revisión de conocimientos	Pizarra y plumones
Desarrollo: 95 minutos	
Oral- repeticiones: 40 minutos Escrita: 30 minutos Oral – en parejas: 25 minutos	Cuaderno
Cierre: 15 minutos	
El profesor revisa los adjetivos y los comparativos. Participan los estudiantes.	

Evaluación: 10 minutos

Formativa () Sumativa (x) Práctica escrita. Observaciones:	Uso de un instrumento en papel.
--	--



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, **Angel Salvatierra Melgar**, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada "**Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la universidad privada Telesup, Ancón, 2018**" del (de la) estudiante **Rosa María Villacorta Santamato**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito(a) analizo dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 20 de enero de 2019



Angel Salvatierra Melgar
DNI: 19873533

Feedback Studio - Google Chrome
 https://ev.turnitin.com/app/carta/es/?s=1&io=1052753503&u=1082413998&lang=es&student_user=1

feedback studio Rosa María Villacorta Santamato Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la



Técnicas de enseñanza para promover el conocimiento léxico del idioma inglés en estudiantes de medicina de la universidad privada Telesup, Ancón, 2018

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
 Doctora en Educación

AUTOR:
 Mg. Rosa María Villacorta Santamato

ASESOR:
 Dr. Angel Salvatierra Melgar

SECCIÓN:

Resumen de coincidencias

17 %

2	Entregado a Universida... <small>Tesis del estudiante</small>	3 %
3	www.franciscohuertas... <small>Fuente de Internet</small>	1 %
4	repository.lasalle.edu.ec <small>Fuente de Internet</small>	1 %
5	unmamms2009i.blogsp... <small>Fuente de Internet</small>	1 %
6	portal.ifrn.edu.br <small>Fuente de Internet</small>	<1 %
7	www.scribd.com <small>Fuente de Internet</small>	<1 %
8	docplayer.es <small>Fuente de Internet</small>	<1 %
9	es.slideshare.net <small>Fuente de Internet</small>	<1 %

Página: 1 de 79 Número de palabras: 21063 Text-only Report High Resolution Activado

recibo_Técnicas de e...pdf Técnicas de enseñan...pdf Error: Error de red [Mostrar todas las descargas...](#)



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

VILLACORTA SANTAMATO ROSA MARÍA

D.N.I. : 25736396

Domicilio : CALLE 20 LT. 1 M. 2.33 URB. COUNTRY CLUB STA. ROSA

Teléfono : Fijo : 7364863 Móvil :

E-mail : rosm_vtsm@yahoo.es

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad :

Escuela :

Carrera :

Título :

Tesis de Posgrado

Maestría

Grado : DOCTORA EN EDUCACIÓN Doctorado

Mención:

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

ROSA MARÍA VILLACORTA SANTAMATO

Título de la tesis:

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA PARA PROMOVER

EL CONOCIMIENTO LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS

EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA TELESUF

Año de publicación : 2019 ANCON, 2018

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento, autorizo a la Biblioteca UCV-Lima Norte, a publicar en texto completo mi tesis.

Firma :

Fecha : 17/10/2019



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

ROSA MARÍA VILLACORTA SANTAMATO

INFORME TITULADO:

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA PARA PROMOVER EL CONOCIMIENTO
LÉXICO DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE
LA UNIVERSIDAD PRIVADA TELESUP, ANCÓN, 2018

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 8 de Agosto de 2019

NOTA O MENCIÓN: APROBADO POR MAYORÍA



[Firma]
FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN