



Fecha de presentación: Abril, 2021
Fecha de aceptación: Julio, 2021
Fecha de publicación: Septiembre, 2021

LA MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS MEDIANTE VIDEO-LECCIONES

MOTIVATION TOWARDS LEARNING ENGLISH THROUGH VIDEO LESSONS

Víctor Manuel Alonso Surí¹

E-mail: vasuri@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3017-4656>

Adrian Abreus González²

E-mail: aabreus@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4643-3269>

Deyse Matilde Fernández González²

E-mail: deysemf@uclv.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9661-0038>

¹ Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara. Cuba.

² Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Alonso Surí, V. M., Abreus González, A., & Fernández González, D. M. (2021). La motivación por el aprendizaje del inglés mediante video-lecciones. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(3), 79-87.

RESUMEN

El estudio que origina el artículo se realiza como parte de una intervención desde la Universidad en la escuela primaria Marcelo Salado Lastra de Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Este aborda la motivación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en un contexto donde no es necesario para la comunicación. El objetivo del estudio estuvo dirigido a elaborar video-lecciones para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, partiendo de considerar la escasa motivación evidenciada en la pobre participación en clases y falta de interés durante el aprendizaje. Para corroborar la existencia de esta situación problemática se utilizaron los métodos del nivel teórico y otros como el análisis documental, observación, entrevista, encuesta y análisis del producto de la actividad. Se siguió el enfoque cuantitativo, el diseño pre-experimental, en su variante pretest y posttest en un grupo. El resultado práctico final incluye diez video-lecciones, que se corresponden con los contenidos del primer ciclo del quinto grado en la escuela primaria en Cuba.

Palabras clave:

Video-lecciones, motivación intrínseca, motivación extrínseca, enseñanza-aprendizaje del inglés

ABSTRACT

The study derives as part of an educational intervention of University staff in Marcelo Salado Lastra Primary School in Santa Clara, Villa Clara, Cuba. This study is about motivation in the teaching of a foreign language in a context where the students do not need it for communication. The objective of the study was to design videos lessons to stimulate the students' motivation to learn the English language, taking as starting point the poor motivation of the students evidenced in poor participation in class, lack of interest, and disrupted behavior during learning. In order to corroborate the problem described, several theoretical methods were used, along with observation, interview, survey, and analysis of students' outcomes. A quantitative approach was followed. The pre-experimental design was used, specifically one-group pretest-posttest design. The final practical result consists of ten video lessons that correspond to each lesson planned for the first period of the fifth grade of elementary schools in Cuba.

Keywords:

Video, intrinsic motivation, extrinsic motivation, primary school.

INTRODUCCIÓN

La escuela cubana educa y prepara a sus estudiantes para la vida futura. Esta formación requiere al menos del aprendizaje de un idioma extranjero como vía para ampliar el nivel cultural. Debido a la importancia del inglés como lengua en el mundo actual, la educación cubana incluye su enseñanza en el currículo de todas las enseñanzas, como medio para alcanzar el desarrollo cultural que la sociedad necesita. Los profesores que tienen como misión enseñar esta lengua extranjera deben estimular el interés de sus estudiantes por su aprendizaje y sensibilizarlos con la necesidad de su conocimiento.

El objetivo fundamental de la enseñanza del inglés en Cuba es que el estudiante comprenda información oral y escrita, que hable y escriba acerca de tópicos vinculados a su vida personal, escolar y social. Sin embargo, el cumplimiento de este objetivo no siempre es alcanzado en todos los grados de los diferentes niveles de enseñanzas; en tanto los estudiantes, en su mayoría, no poseen una motivación intrínseca para aprender este idioma.

En el caso particular de los estudiantes de la enseñanza primaria, aun cuando los niños se muestran ávidos de conocimientos en esta etapa, no consideran necesario el aprendizaje de otro idioma y por tanto aprenderlo no les brinda satisfacción. La insuficiente estimulación hacia el aprendizaje del idioma inglés es uno de los factores que con mayor frecuencia incide negativamente en su aprendizaje.

Son múltiples los intentos que ha realizado el Ministerio de Educación en Cuba para incentivar el estudio del inglés y crear una atmósfera motivacional, fundamentalmente en la enseñanza primaria, a partir del uso de materiales didácticos como: videos, clases televisivas, canciones y juegos. Sin embargo, a partir de un estudio diagnóstico en la escuela primaria Marcelo Salado Lastra, de Santa Clara, Villa Clara, Cuba (de tercero a sexto), se ha identificado la falta de motivación en estudiantes que reciben la asignatura Inglés.

Lo anterior se agudiza en los estudiantes del quinto grado. La falta de motivación en este grupo se manifestó de diferentes maneras en la etapa exploratoria de esta investigación: poca atención a las clases, falta de interés y problemas de indisciplina. Lo antes expuesto justifica por qué los autores de este estudio se involucraron en un proceso de análisis, evaluación y reflexión sobre lo que estaba sucediendo en las clases de inglés de este grado, la investigación de sus causas y la búsqueda de soluciones que logran transformar la realidad de estos estudiantes.

Se analizaron como antecedentes trabajos dirigidos a la motivación de estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés de Pincay, et al. (2019), quienes proponen un sistema de actividades para ser aplicado en la primera parte de la clase a un grupo de 30 estudiantes. El sistema de actividades permitió elevar el nivel de motivación en los estudiantes seleccionados como muestra.

Tamayo, et al. (2020), desarrollaron su investigación en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la enseñanza del inglés en estudiantes en los niveles 1 y 2 del programa de Administración Financiera

del Tecnológico de Antioquia- Institución Universitaria. En sus resultados declaran que las estrategias enfocadas en videos, juegos, lecturas y demás formatos digitales aportaron al aprendizaje de estructuras sintácticas, tiempos verbales y léxico, donde los estudiantes mostraron compromiso y participación.

Sánchez (2020), expone una propuesta didáctica que motiva el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado séptimo de una institución Educativa Oficial de Cali durante el segundo y tercer periodo del año lectivo a través de la metodología basada en proyectos. Esta investigación busca generar en los maestros un proceso de reflexión frente a sus prácticas en la enseñanza del inglés.

Todas las investigaciones relacionadas con la motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera analizadas como antecedentes en este estudio, reafirmaron que ciertamente la motivación es condición imprescindible para que ocurra el aprendizaje significativo. Asimismo, se analizaron definiciones de motivación ofrecidas por diferentes autores, entre ellos Harmer (2005), quien define la motivación como *“some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something* y Thornbury (2007), para quien esta se refiere a *what drives learners to achieve a goal, and it is a key factor determining success or failure in language learning*”. Ambas definiciones tienen en común la idea del propósito de una persona al hacer algo para satisfacer una necesidad o lograr un objetivo.

Ryan & Deci (2000), distinguen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca, reconocida como la tendencia inherente del ser humano de salir a la búsqueda de todo lo que pueda contribuir a ampliar y ejercitar su capacidad y la motivación extrínseca como aquellas actividades que se realizan por su valor instrumental. Igualmente, estos autores identifican dos tipos de motivación extrínseca: cuando el estudiante realiza acciones con desinterés y resistencia y por tanto se siente que es forzado a hacer algo y cuando el estudiante actúa con entusiasmo y demuestra comprensión de la importancia de la tarea realizada. Para ellos esta distinción es muy importante sobre todo para aquellos profesores que no cuentan con la motivación intrínseca de sus estudiantes hacia los contenidos de la asignatura que enseñan.

Es evidente que el profesor juega un rol muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, aun cuando es conocido ampliamente lo significativo que es el protagonismo del alumno en este proceso. Verner (2017), considera que motivar a los estudiantes en la forma más adecuada es una de las tareas más difíciles para los docentes. Este autor concede gran importancia a la motivación intrínseca en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, reconoce que cuando los estudiantes no están intrínsecamente motivados, ellos necesitan de un estímulo externo que debe de alguna manera incitar la motivación intrínseca.

Al hablar de motivación, Orbegoso (2016), da mucha importancia al interés personal. Para él *“elevar el desempeño de las personas hacia determinados objetivos depende del grado de energía o motivación que ellas mismas decidan aplicarle a su acción”* (p. 76). Considera peligroso

un fracaso en el aprendizaje en edades tempranas cuando expresa, *“un temprano inicio sellado por fracasos puede revertirse años después con el éxito y una niñez preñada de logros puede truncarse debido a situaciones desafortunadas posteriores”* (p.79).

La revisión de esta información teórico-metodológica motivó a los autores del artículo a identificar una vía apropiada para lograr la motivación de los estudiantes que forman parte de la muestra, hacia el aprendizaje del idioma inglés. De ahí que el objetivo propuesto sea elaborar video-lecturas para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, en el quinto grado de la escuela primaria Marcelo Salado Lastra.

DESARROLLO

La experiencia original de la cual se deriva el artículo de investigación se desarrolló siguiendo el enfoque cuantitativo a partir del criterio de Hernández, et al. (2010), quienes plantean que *“debido a las diferentes premisas que las sustentan desde el siglo pasado tales corrientes [diversas corrientes de pensamiento] se han “polarizado” en dos aproximaciones principales para indagar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación.”* (p. 4)

En la literatura sobre la investigación cuantitativa existen diferentes clasificaciones de diseños. Hernández, et al. (2010), adoptan la clasificación hecha por Campbell & Stanley (1966) quienes dividen los diseños en experimental y no experimental. En este sentido se afilian a la clasificación hecha por estos autores de los diseños experimentales: pre-experimentos, experimentos puros y cuasi-experimentos.

Con relación al pre experimento, Hernández, et al. (2010), plantean que *“se llaman así porque su grado de control es mínimo”* (p. 136). Dividen este tipo de diseño en: estudio de caso con una sola medición y diseño de preprueba / posprueba con un solo grupo. Estos autores también consideran que el diseño de preprueba / posprueba con un solo grupo ofrece ventaja sobre el estudio de caso con una sola medición cuando plantean que *“existe un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en la(s) variable(s) dependiente(s) antes del estímulo.”*

Sugieren para ello un control sistemático y un lapso de tiempo relativamente corto para evitar la influencia de *“acontecimientos capaces de generar cambios, además del tratamiento experimental, y cuanto más largo sea el lapso entre ambas mediciones, mayor será también la posibilidad de que actúen tales fuentes”*: (Hernández, et al., 2010, p. 136)

Los autores de este estudio analizaron otros criterios antes de decidir por el diseño del pre experimento, en su variante *pretest-posttest* en un grupo. Para ello consultaron a Fraenkel & Wallen (2009), quienes llaman a este tipo de diseño *weak experimental designs* y lo definen como *“Designs that are “weak” do not have built-in controls for threats to internal validity”* (Fraenkel & Wallen 2009, 265). En opinión de los autores estas ideas no se contradicen en nada con la definición dada por Hernández, et al. (2010).

También Fraenkel & Wallen (2009), distinguen dos diseños: el primero, *one-shot case study design* y lo definen como *“In the one-shot case study design, a single group is exposed*

to a treatment or event and a dependent variable is subsequently observed (measured) in order to assess the effect of the treatment”. (p. 265)

En este diseño, Fraenkel & Wallen (2010), reconocen que no hay posibilidades de comparación, no pueden ser comparados los resultados porque no hubo una evaluación previa a la introducción de la variable independiente, y por tanto el investigador no tiene argumento para justificar si esa variable tuvo efecto o no.

Consideran la falta de control como la debilidad más clara en este tipo de diseño. Para remediar un tanto sus debilidades sugieren la comparación con otro grupo de estudiantes con las mismas características, entendidas como características psicológicas del estudiante, grado, contenido, escuela, profesor, metodología, etc.

El segundo diseño, the one-group pretest-posttest design lo definen como *“a single group is measured or observed not only after being exposed to a treatment of some sort, but also before”* (Fraenkel & Wallen 2009, p. 265). Lo consideran mejor que el anterior al expresar: *“the researcher at least knows whether any change occurred”* (Fraenkel & Wallen 2009, p. 265). No obstante, siguen considerándolo débil porque el investigador no sabrá si las diferencias son producto de la introducción de la variable independiente o por otras variables.

Precisamente por esta debilidad es que Hernández, et al. (2010), sugieren un lapso de tiempo corto entre el pretest y el posttest cuando dicen: *“cuanto más largo sea el lapso entre ambas mediciones, mayor será también la posibilidad de que actúen tales fuentes [acontecimientos capaces de generar cambios]”* (p. 136). Estos autores valoran como útil este tipo de diseño cuando se trata de un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad.

Otras investigaciones que usaron el pre-experimento fueron analizadas como antecedentes. Entre ellas están: Pincay, et al. (2019), quienes realizan un pre-experimento en su variante *pretest y posttest* para la evaluación de la efectividad de las actividades propuestas a través de su aplicación en la práctica educativa. Al revisar el trabajo de estos autores es posible identificar que se realizó un *pretest* y un *posttest* en un grupo.

Otro de los trabajos analizados fue el de Tamayo, et al. (2020), que utilizaron en su investigación el pre-experimento con *pretest y posttest* y el diseño estático de dos grupos. Para ello siguieron tres etapas: administración del *pretest* para medir la variable dependiente, aplicación del tratamiento experimental a los sujetos, y administración del *posttest* con el que vuelven a medir la variable dependiente.

Salas (2013), se refiere en su trabajo al pre-experimento en la investigación en educación y plantea que *“en los pre-experimentos casi siempre se tienen dificultades en la composición azarosa de la muestra, con la composición y la igualación de los grupos y en general con el control de las variables extrañas. El profesor-investigador, el pedagogo o el psicólogo educativo por estas limitaciones tienen que recurrir a los pre o cuasi experimentos cuando se desarrollan trabajos con un sólo grupo de participantes o cuando*

eligiendo a dos o más grupos, no se tiene control sobre su conformación”.

Los argumentos expuestos anteriormente sirvieron para fundamentar el uso del pre- experimento en el estudio del cual se derivó el artículo de investigación: se trabajó con la población del quinto grado, se evaluó un antes y un después de forma sistemática y cuidadosa y el lapso de tiempo entre el *pretest* y *posttest* solo duró tres meses, el primer ciclo del tercer grado.

Se comprueba que las video-lecciones implementadas motivaron a los estudiantes del quinto grado hacia el aprendizaje del inglés. De ahí que la posibilidad de elaborar otras video-lecciones para el resto de los grados a partir de los contenidos de la asignatura pueda replicarse en el resto de los grados teniendo en cuenta los contenidos de la asignatura Inglés.

Los autores tomaron como argumento para ello las ideas expresadas por Hernández, et al. (2010), al respecto: **“En una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse”** (p. 6). En este caso se pretende replicar el uso de las video-lecciones para motivar a los estudiantes del resto de los grados con los contenidos de cada grado.

El proceso investigativo transcurrió teniendo en cuenta algunas características sobre el enfoque cuantitativo descritas por Hernández, et al. (2010); así como otros momentos necesarios en este proceso:

En sesión de entrenamiento metodológico realizado al profesor que imparte la asignatura Inglés en la escuela primaria se conoce que la falta de motivación hacia el aprendizaje del este idioma como lengua extranjera es común a todos los estudiantes que reciben la asignatura en la escuela (de tercero a sexto).

Se necesitó de observaciones a clases en cada grupo y entrevistas grupales para conocer qué grupo era el más afectado en términos de motivación. Se comprueba que el porcentaje de estudiantes desmotivados era diferente en cada grupo y que es el quinto grado el más afectado con un 80%. Se toma como unidad de estudio toda la población de este grado (un grupo).

Esta unidad de estudio estuvo conformada por 25 estudiantes. Se describen como estudiantes interesados en aprender acerca de diferentes tópicos, muy imaginativos y que gustan de juegos lingüísticos y del uso de medios audiovisuales.

Se declara la siguiente hipótesis: El uso de video-lecciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés que cumplan con los siguientes requisitos: representaciones electrónicas Power Point exportadas como video mp4 y convertidos al formato MPG con calidad visual, auditiva, gráfica y estética que despierten en el niño interés, curiosidad y pasión por aprender motivan a los estudiantes del quinto grado hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Se identifican dos variables, la independiente: videos educativos para motivar a los estudiantes y la variable

dependiente: motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Se revisa y analiza la literatura sobre el pre-experimento en su variante de *pretest-posttest* en un grupo y la motivación para conocer de los antecedentes del problema declarado, del tipo de investigación seguida, la construcción del marco teórico, la conceptualización y operacionalización de la variable dependiente.

Se concreta el diseño teórico metodológico de la investigación (planificación) y se ratifica la hipótesis declarada.

Se procede a la recolección de datos, al análisis de los resultados y la identificación de las regularidades a partir de las dimensiones e indicadores declarados.

Para operacionalizar la variable dependiente los autores adaptaron al contexto del quinto grado las tres dimensiones declaradas por Núñez (2009).

La primera dimensión tiene que ver con los motivos, razones para implicarse en la realización de una actividad. La importancia que una persona da a una actividad es lo que determina si la realiza o no.

Una segunda dimensión de la motivación académica incluye las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. Es decir, creencias que la persona tiene sobre su capacidad y competencia.

La tercera dimensión es la afectiva y emocional que incluye las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad y da significado a las acciones que se realizan para la consecución de objetivos propuestos (p.44).

La primera dimensión es amplia, de la que se pueden derivar otras en correspondencia con el contexto en el que se trabaja. Teniendo en cuenta que la primera razón para involucrarse en una acción es el conocimiento que sobre ella se tenga los autores derivan de esta la dimensión conocimiento.

En el caso de la segunda dimensión, se deriva la dimensión habilidades porque en cierta medida el desarrollo de las habilidades comunicativas puede ser al mismo tiempo consecuencia de una práctica sistemática y significativa en el idioma y de una buena motivación.

De la tercera dimensión se deriva la dimensión actitud porque esta implica la disposición de una persona a comportarse u obrar en un momento dado en tiempo y espacio. Cada una de estas dimensiones tiene sus indicadores.

Se implementan las video-lecciones elaboradas durante el primer ciclo del tercer grado (tres meses). Para ello se aplicó un pretest, utilizando métodos empíricos mencionados anteriormente y se analizaron los resultados usando el método inductivo-deductivo y el matemático y/o estadístico. Se aplicó un posttest para analizar los resultados de la implementación de las video-lecciones haciendo uso de los métodos deductivo-inductivo y se compararon los resultados del pretest y posttest a través de métodos matemáticos y/o estadísticos.

El resultado final de investigación de la cual se deriva este artículo fue la elaboración de vídeo lecciones para motivar a los estudiantes del quinto grado de la escuela primaria

Marcelo Salado Lastra. El uso de las Tics y el video como un recurso incluido dentro de ellas en el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido altamente evaluado por diferentes autores, fundamentalmente como medio para lograr la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de una u otra asignatura.

Hinojo, et al., citados por Gómez, et al. (2020), señalan que el uso de las TIC en el contexto educativo ha permitido el trabajo con diferentes recursos tecnológicos para activar el proceso de enseñanza aprendizaje y lograr un aprendizaje más activo en el alumno.

Para Bajrami & Ismaili (2016), el video no solo motiva al estudiante sino que además contribuye a su desarrollo cultural cuando plantean: "*When teachers bring video materials into their English classrooms, students can directly acquire a great amount of cultural background information and emotional attitudes about the learning materials*". (p. 504)

Acuña (2019) define el video educativo como la compilación de medios audiovisuales grabados, que cumplen un objetivo didáctico identificado por el docente.

Esta autora reconoce también tres niveles de potencialidad expresiva: baja, media y alta. Ubica en la expresividad baja aquellos que solo sirven como un medio de apoyo que necesitan del accionar del profesor para generar aprendizaje, en la expresividad media a los que también requieren de la intervención del docente durante la transmisión del mismo, pero en menor medida y como expresividad alta aquellos que por sí solos, son capaces de transmitir un contenido educativo completo. Dentro de estos videos incluye a las video-lecciones.

En su criterio, el uso de video-lecciones en el aula facilita la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulan los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en los estudiantes.

Las video-lecciones se elaboraron a partir de razonamientos que acerca del video educativo como recurso dinamizador del aprendizaje ofrece Acuña. De acuerdo a su lógica, cualquier video puede emplearse en clases independientemente de la forma narrativa que se haya empleado en su realización, ya que lo importante es la intención del mismo de acuerdo a los objetivos planteados, es decir, un banco de imágenes grabadas, una película, etc., pueden ser considerados videos educativos, si se insertan con un fin pedagógico (Acuña 2019).

M. Schmidt (citado en Acuña, 2019) refiere diferentes tipos de videos: instructivos, cognoscitivos, motivadores, modelizadores y lúdicos o expresivos. El objetivo de las video-lecciones es precisamente motivar a los estudiantes del quinto grado de la mencionada escuela **hacia el aprendizaje del inglés**.

Las videos-lecciones que se elaboraron e instrumentaron están respaldadas por el plan de clases confeccionado en forma de sistema. Su estructura se corresponde con la de una clase: introducción, desarrollo y conclusiones, en ellas se cumplen las funciones didácticas. Los videos y las audiciones se trabajan teniendo en cuenta la metodología

establecida para el trabajo con videos: antes, durante y después. Están presente los componentes didácticos: objetivo, contenido, método, medios y evaluación.

Estas tienen mayor calidad visual y auditiva que los que tiene el maestro a su alcance en la mayoría de los casos. Esto las hace mucho más llamativas y por consiguiente contribuyen a aumentar la motivación hacia el aprendizaje del inglés. De acuerdo a los criterios de González (2009), en un video los cuadros sinópticos, resúmenes, carteles, etc. poseen una mayor calidad gráfica y estética y pueden mantenerse en pantalla durante el tiempo necesario para ser copiados por los estudiantes.

Las video-lecciones son presentaciones electrónicas de Power Point exportadas como video mp4 y convertidos al formato mpg que pueden ser reproducidos en cualquier reproductor de video y los estudiantes pueden utilizarlas fuera de clase para seguir la práctica del idioma. En ellas hay materiales audio-visuales, conversaciones, canciones, otros medios visuales como cuadros, carteles, mapas, imágenes, objetos, personas, acciones, guiones de diálogos, etc.

Estas video-lecciones no solo dan al maestro la posibilidad de tener a su alcance materiales visuales y auditivos que sirven de punto de partida para presentar y practicar una función comunicativa dada, su pronunciación, estructura gramatical, su vocabulario, sino que además contribuyen a evitar errores de ortografía en los estudiantes.

No se puede olvidar que copiar de la pizarra es una de las tareas que más rechazan los estudiantes porque implica esfuerzo físico y visual; los maestros no siempre tienen una caligrafía legible y en el caso del idioma inglés se les une las características de la falta de correspondencia fonema-grafema y la interferencia de la lengua materna. Estas realidades también influyen de forma negativa en la motivación de un estudiante hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Las video-lecciones contienen material audiovisual y los personajes que interactúan son fundamentalmente nativos. Las fuentes más usadas fueron: la serie Magic English, videos tomados de varios cursos nacionales y foráneos como: Universidad para Todos, *Interchange*, Children Beginner English Course, canciones infantiles tradicionales, el website kids del Consulado Británico, materiales audiovisuales del software educativo Rainbow, fragmentos de video-clases del grado, materiales del portal educativo Cubaeduca e imágenes libres de internet.

Estas lecciones no solo ofrecen material audiovisual sino también ejercicios derivados de los mismos, canciones infantiles en inglés, raps, Jazz Chants y sesiones que permiten el trabajo con las diferencias individuales. La base orientadora de cada video está en la clase que acompaña al resultado final.

Los medios audiovisuales empleados en este producto reflejan en su mayoría contextos propios de países de habla inglesa con sus respectivos elementos socio-culturales. Esto ofrece la posibilidad de enriquecer la cultura de los estudiantes sin obviar los elementos propios de la cultura nacional. Es por esta razón que los autores también

presentaron contextos cubanos en el diseño de diferentes ejercicios en los que se logró combinar información para ser escuchada y observada.

En la propuesta se trabaja esencialmente la habilidad del habla por ser esta la priorizada en la enseñanza primaria. Sin embargo, hay algunas actividades dedicadas a la escritura instrumental como forma de ayudar al alumno a sistematizar lo que puede decir de forma oral.

Dimensiones e indicadores para evaluar los resultados del *pretest* y el *postest*.

Dimensión conocimiento

Indicadores:

1. Conocimiento de los estudiantes acerca de las diferentes esferas donde se usa el idioma inglés
2. Conocimiento de los estudiantes acerca de los beneficios de tener habilidades en el idioma inglés

Dimensión habilidades:

Indicadores:

3. Precisión en la pronunciación, el vocabulario y la gramática
4. Fluidez en el idioma

Dimensión actitud:

Indicadores:

5. Carácter de su participación en clases (espontánea o dirigida)
6. Interés, atención y disciplina de los estudiantes en la clase de inglés

Para implementar la propuesta, los autores aplicaron un *pretest* para conocer el estado real inicial de la motivación en los estudiantes. Para ello tuvieron en consideración las dimensiones e indicadores declarados.

Los resultados se analizaron a partir de los métodos del nivel matemático y/o estadístico (Figura 1).

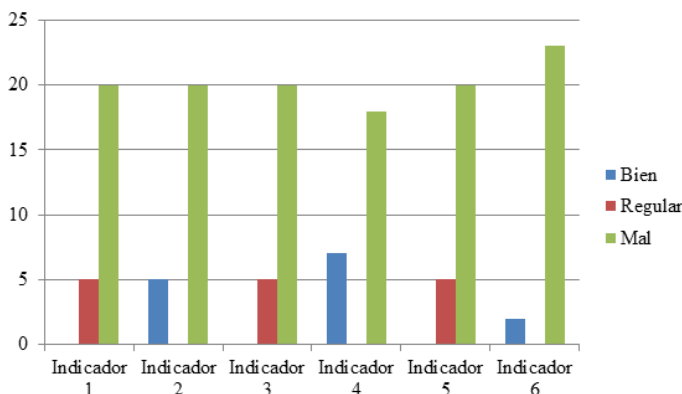


Figura 1. Resultados del pretest.

Dimensión conocimiento:

En la encuesta realizada a los estudiantes, se infiere que la mayoría de ellos (20) demostraron su falta de conocimiento acerca de las esferas donde se usa el idioma inglés, solo cinco estudiantes expresaron una o dos razones. Con relación a los beneficios de tener habilidades en el idioma los 20 estudiantes expresaron que no sabían ciertamente para qué les haría falta tener habilidades en el idioma porque ya ellos tenían el idioma español para la comunicación. El resto, cinco estudiantes, se refirió a posibles estudios universitarios.

Estas carencias se observaron también durante las primeras semanas donde se trabajó con información acerca de países de habla inglesa.

En una entrevista que se realiza en la cuarta semana de clases para corroborar las causas del desconocimiento que tenían los estudiantes acerca de países de habla inglesa conocidos por todos los cubanos por diferentes razones como Inglaterra, Estados Unidos, Jamaica, Barbados, tanto en lo geográfico como en lo histórico cultural etc. se pudo conocer que los estudiantes no sentían ninguna curiosidad por conocer acerca de esos países.

Dimensión habilidades:

Con relación a la precisión en la pronunciación, el vocabulario y la gramática se pudo conocer a través de varias observaciones que se realizaron durante las primeras semanas del curso que 20 estudiantes cometían muchos errores en las habilidades del habla y en la escritura con carácter instrumental. No eran capaces de responder la mayoría de las preguntas de información personal; no lograban organizar las palabras en oraciones; tenían problemas en la pronunciación de consonantes y diptongos; no habían adquirido el nivel de vocabulario que necesitan. En la escritura cometían muchos errores ortográficos.

Solo cinco estudiantes fueron capaces de expresar algunas ideas con muchos errores en la pronunciación y en la ortografía. Dada la estrecha relación entre motivación y calidad de respuestas, esta información explica por sí misma que el entusiasmo de los estudiantes por aprender el idioma era muy bajo.

La fluidez en el idioma estaba muy afectada, solo siete estudiantes fueron capaces de dar información personal y hablar acerca de sus familias de forma continuada. Los 18 estudiantes restantes dudaron cómo expresar lo que deseaban porque no sabían cómo pronunciar muchas palabras o por no tener en su léxico las palabras que necesitaban, fundamentalmente adjetivos y verbos.

Dimensión actitud:

La participación en clases se corroboró a través de observaciones. El resultado de estas demostró que ni los estudiantes más aventajados (cinco) participaban espontáneamente sino cuando el profesor les dirigía la pregunta.

En la entrevista todos los estudiantes plantearon (25) que no podían participar porque no entendían, no eran capaces de responder las preguntas oralmente, no sabían cómo pronunciar las palabras. Los cinco estudiantes más aventajados informaron que les daba pena participar por temor a equivocarse.

Finalmente al analizar el interés y disciplina se corrobora que solo dos estudiantes tenían realmente interés en aprender, los demás (23) no les interesaba aprender inglés porque según ellos nunca lo iban a necesitar, ya tenían el idioma español para comunicarse. La disciplina estaba afectada por la falta de atención, realización de otras actividades en la clase, demostración de cansancio y sueño en sus rostros, así como por un poco de ansiedad. Además, la autoestima en ellos era muy baja.

A continuación se exponen los resultados del postest (Figura 2).

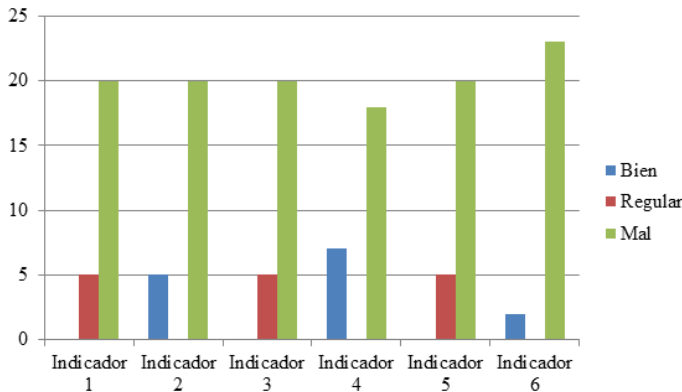


Figura 2. Resultados del postest.

Dimensión conocimiento:

El profesor aplicó de nuevo una encuesta para medir el conocimiento de los estudiantes en cuanto a las diferentes esferas donde se usa el idioma y las ventajas de tener habilidades en el mismo. La mayoría de los estudiantes (23) podían hablar de lugares y actividades donde el inglés era necesario: turismo, actividades culturales, deportivas, económicas y científicas que se celebran en Cuba y donde había participación de personas de otros países y por tanto era necesario el uso del idioma inglés como idioma internacional. No respondieron la encuesta dos estudiantes.

De igual forma, 23 estudiantes conocieron que en los aeropuertos, centros turísticos y recreativos hay visitantes de diferentes países y los que trabajan en esos centros tienen que saber comunicarse en inglés. No respondieron la encuesta dos estudiantes.

Es preciso comentar que estos indicadores (conocimiento) solo se trabajaron en dos lecciones. El resto del trabajo se realizó a partir de las escuelas de padres. A ellos se les informó de la falta de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés y se les solicitó que atendieran estas carencias a través de conversaciones, la televisión, intercambios con personal del turismo, aeropuertos, etc.

Dimensión habilidades:

Durante la implementación de la propuesta se observó que 23 estudiantes logran mejorar la calidad de las respuestas en la habilidad del habla materializada en una pronunciación más comprensible, oraciones una mejor sintaxis y un vocabulario más amplio. En el análisis del producto de la actividad (libretas) se observa que los errores ortográficos disminuyeron. Los estudiantes continúan presentando

dificultades en la escritura de palabras con doble consonante, la combinación de vocales au, ee, eau y las consonantes finales que no se usan en español.

La fluidez en el idioma mejoró en 20 estudiantes que lograron ofrecer información personal y hablar acerca de sus familias de forma continuada. Tomaron el riesgo y no los detuvieron los errores en pronunciación y gramática. Al aumentar su vocabulario les fue posible expresar ideas completas. Cinco estudiantes lo lograron con muchas dificultades por la gran cantidad de errores en el idioma.

Dimensión actitud:

La participación durante las clases mejoró puesto que 18 estudiantes lograron expresar oraciones completas sin hacer pausas, aunque cometiendo errores de pronunciación. Su participación en la mayoría de las clases fue espontánea y activa. El resto de los estudiantes (siete) aunque no logró llegar al nivel de sus compañeros sí se preocupó por estudiar, hacer preguntas y participar en clases de forma dirigida, aunque con algunos errores. Es decir, tomaron el riesgo que es un comienzo para llegar a la meta.

La disciplina mejoró en los 25 estudiantes, prestaban atención a las clases, participaban en ellas, no se distraían, mostraban mucha energía y deseos de aprender. No obstante, el profesor tuvo en varios momentos que llamar la atención de algunos estudiantes porque hablaban alto y se paraban de sus pupitres cuando querían responder.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes en tres momentos diferentes en el periodo de implementación se conoció que todos (25) reconocieron que su motivación hacia el aprendizaje del inglés había aumentado al igual que la calidad del aprendizaje. Destacaron que las clases ya no les resultaban tediosas, que les era menos engorroso copiar de las diapositivas que del pizarrón, que aprender con medios audiovisuales como carteles, mapas, canciones y repetir a partir del modelo de un nativo era más atractivo.

Comparación entre el pretest y postest (Figura 3).

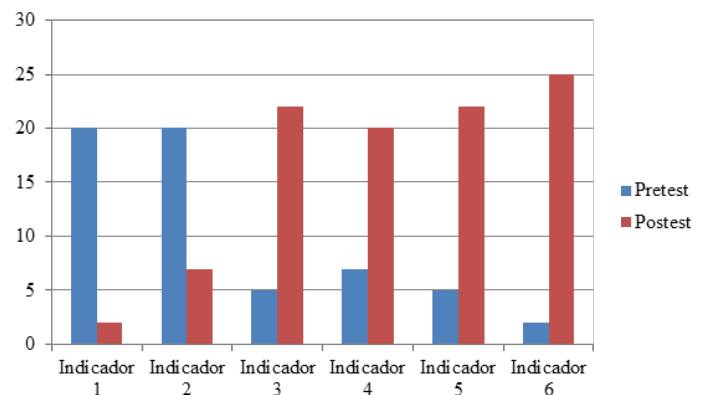


Figura 3. Comparación de resultados.

Al hacer un análisis comparativo entre los resultados del pretest y postest se identifican las siguientes diferencias:

Conocimiento: de 20 estudiantes que no tenían conocimiento acerca de las diferentes esferas donde se usa el idioma inglés y de los beneficios de tener habilidades en

este idioma en el pretest, en el postest solo dos estudiantes demostraron no haber adquirido los conocimientos.

Habilidades: de 20 estudiantes que cometían errores en las habilidades del habla y la escritura con carácter instrumental en el pretest, en el postest solo siete estudiantes cometieron errores en estas habilidades.

De siete estudiantes que fueron capaces de dar información personal y hablar acerca de sus familias de forma continuada en el pretest, en el postest 20 estudiantes lo lograron y muy importante tomaron el riesgo sin cohibirse de hacerlo por los posibles errores en el idioma.

Actitud: Carácter de la participación de los estudiantes en clases (espontánea o dirigida): en el pretest solo cinco estudiantes respondían de forma espontánea, los 20 estudiantes restantes no lo hacían ni cuando el profesor les dirigía la pregunta, en el postest se corrobora que 22 estudiantes respondían de forma espontánea aunque cometían errores. Solo la participación de tres estudiantes era dirigida.

-Interés y disciplina de los estudiantes en la clase de inglés: se corrobora que de dos estudiantes que sí estaban interesados en aprender en el *pretest*, al finalizar la implementación de la propuesta, en el *postest* los 25 estudiantes de la clase demostraron interés. Esto llevó a que los resultados en la calidad del aprendizaje del idioma fueran mejores y que los aspectos vinculados a la disciplina de los estudiantes también mejoraran.

Evidentemente el uso de las Tics de forma general en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y en particular las video-lecciones, tienen muchas potencialidades tanto para motivar al estudiante y mejorar sus resultados académicos como para perfeccionar y renovar el accionar del profesor. Es por ello que la hipótesis planteada queda demostrada.

El resultado práctico final consistió en diez video-lecciones, creadas a partir de presentaciones electrónicas de *Power Point* exportadas como video mp4 y convertidas en formato MPG, que se corresponden con los contenidos del primer ciclo del 5to grado.

El tribunal donde se presentó el trabajo original sugirió la socialización de las video-lecciones, como medio de enseñanza con profesores de la disciplina Didáctica de Lenguas Extranjeras de la Carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua. Los criterios y las valoraciones hechas fueron satisfactorios, no obstante, se hicieron sugerencias valiosas que contribuyeron a mejorar tanto la propuesta de video-lecciones como el contenido de algunas de ellas.

Este colectivo de profesores propuso un entrenamiento metodológico con estas video-lecciones a maestros de inglés de la enseñanza primaria que trabajan en la zona urbana de la ciudad de Santa Clara, su uso en la preparación de estudiantes de la especialidad de Inglés de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce Domenech de Villa Clara para la culminación de estudios y en la preparación del componente laboral de los estudiantes de los primeros años de la Carrera Licenciatura en Educación. Lenguas Extranjeras. Inglés con Segunda Lengua.

Tanto los maestros entrenados como los docentes que hicieron uso de las video-lecciones en la preparación de estudiantes para la culminación de estudios y para el componente laboral testifican que es un resultado científico que contribuye a humanizar el proceso de enseñanza- aprendizaje porque se hace mucho menos uso de la voz del maestro que en una clase tradicional, se evita así la exposición del maestro a factores que influyen de manera negativa en la higiene óptima del sistema fono articulario y la aparición de enfermedades profesionales asociadas al uso abusivo de la voz.

Consideran asimismo que el producto que se ofrece tiene potencialidades para la estimulación de la motivación por la cantidad y variedad de materiales para la audición e *input* para que el alumno hable. Además, puede ser entregado al estudiante para continuar la práctica del idioma más allá del contexto del aula.

CONCLUSIONES

Se confirmó que cuando el docente rompe la rutina en su accionar en el aula atrae más la atención del estudiante y por tanto logra mayor motivación hacia el aprendizaje. El uso de video-lecciones es una forma muy atractiva y efectiva para lograrlo.

Quedó demostrado que el uso de video-lecciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés con las siguientes características: representaciones electrónicas *Power Point* exportadas como video MP4 y convertidas al formato MPG pueden ser reproducidas en cualquier reproductor de video; deben responder a las características psicológicas del niño, despertar su interés, curiosidad y pasión por aprender; además deben contener conversaciones, canciones, cuentos, juegos y personajes infantiles y cuadros sinópticos, carteles, mapas, imágenes, objetos, personas, acciones, guiones de diálogos y resúmenes con calidad visual, auditiva, gráfica y estética motivan a los estudiantes del quinto grado de la escuela primaria Marcelo Salado Lastra hacia el aprendizaje del idioma inglés.

El resultado práctico consistió en diez video-lecciones creadas a partir de presentaciones electrónicas de *Power Point* exportadas como video mp4 y convertidos en formato mpg que se corresponden con los contenidos del primer ciclo del 5to grado demostró su efectividad en la práctica ya que se lograron cambios significativos en las esferas cognoscitiva, volitiva y actitudinal de los estudiantes de la muestra. Estos fueron capaces de encontrar al final de cada clase sus propios motivos para trabajar, participar de forma activa, dar respuestas con mayor calidad e incentivar sus deseos de aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. (2019). *El Video Educativo como recurso dinamizador del Aprendizaje*. <https://www.evirtualplus.com/video-educativo-como-recurso-aprendizaje/>
- Bajrami, L., & Ismaili, M. (2016). The Role of Video Materials in EFL Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 232, 502-506.

- Fraenkel, J., & Norman W. (2009). How to Design and evaluate Research in Education. Seventh Edition. McGraw-Hill.
- Gómez, G., Rodríguez, C., & Marín, J. A. (2020). La trascendencia de la Realidad Aumentada en la motivación estudiantil. Una revisión sistemática y meta-análisis. *Alteridad*, 15, 36-46.
- González, R. (2009). *La clase de Lengua Extranjera. Teoría y práctica*. Pueblo y Educación.
- Harmer, J. (2005). The Practice of English Language Teaching. Third Edition. Pearson Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista L. P. (1998) Metodología de la investigación Segunda edición. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. (Ponencia). X Congreso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen Educare*, 2(1), 75-93.
- Pincay, G. E., San Lucas, S. M., & Sánchez, L. R. (2019). La motivación en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés. *Cognosis*. 4(3), 53-64.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Salas, E. (2013). Diseños pre-experimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. *Liberabit*, 19, 133-141.
- Sánchez, M. (2020) *La Motivación en el Aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos de los Estudiantes del Grado Séptimo de una Institución Educativa Oficial de Cali*. (Tesis de maestría). Universidad Icesi.
- Tamayo, E., Páez, J., & Palacios, J. (2020). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. *Espacios*, 41(26).
- Verner, S. (2017). *Five Ways to Promote Your Students' Intrinsic Motivation to Learn English*. <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/motivating-students-to-learn-english/>