

**ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
MEJORAR LA HABILIDAD ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

ELIZABETH GÓMEZ MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

CHIA, COLOMBIA

2018

**ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y
MEJORAR LA HABILIDAD ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

ELIZABETH GÓMEZ MUÑOZ

Tesis presentada a la Universidad de la Sabana como requisito

Para la obtención del título

Magister en Pedagogía.

Asesor

JESÚS ROBERTO ALVIRA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Colombia, 2018

Dedicatoria

*Indudablemente, este proyecto representa un logro muy importante en mi vida profesional
y la culminación de una maravillosa experiencia.*

*Está dedicado a Dios por darme la suficiente fortaleza y determinación para alcanzar mis
metas, a mi hermosa familia y a Carlos Rodríguez por su apoyo incondicional, por ser mi
motivación y acompañarme durante todo este proceso, personas fundamentales en mi
proyecto de vida.*

Agradecimientos

Es un placer para mí agradecer a las personas que hicieron posible este proyecto.

Primero que todo me gustaría agradecer al Dios de la vida por darme la maravillosa oportunidad de aprender más y enriquecerme con esta experiencia, por darme la entereza y sabiduría para afrontar este reto profesional.

A la Universidad de la Sabana, por brindarme dos años colmados de aprendizajes, en espacios académicos e innumerables satisfacciones y a sus docentes, quienes de una u otra manera aportaron en mi crecimiento profesional durante este tiempo.

A mi asesor, Roberto Alvira, quien con su experiencia, entusiasmo, practicidad y tranquilidad, supo orientarme durante el proceso para poder dar feliz término a este proyecto de investigación.

A mis estudiantes, fuente de inspiración y por quienes me esfuerzo cada día por ser mejor docente, a mi institución, el Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe, por su gran colaboración, apoyo y comprensión.

A mi familia y al amor de mi vida por su cariño, motivación y compañía.

Tabla de contenido

Índice de tablas y gráficas	7
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo I. Planteamiento del problema	13
Antecedentes del problema	13
Justificación	16
Pregunta de Investigación	18
Objetivos	18
<i>Objetivo general</i>	18
<i>Objetivos específicos</i>	19
Capítulo II. Marco teórico	19
Antecedentes. Estado del arte	19
<i>Antecedentes relacionados con la Inteligencia Emocional y el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera</i>	19
<i>Antecedentes relacionados con la Inteligencia Emocional y la habilidad oral en el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera</i>	23
Marco Teórico: Referentes Teóricos	27
<i>Inteligencia Emocional</i>	27
<i>Inteligencia Emocional y la educación emocional</i>	29
<i>Principios de la educación emocional</i>	30
<i>Competencias emocionales.</i>	30
Inteligencia Emocional y el rol del maestro	32
Inteligencia emocional y el aprendizaje de una lengua extranjera	33
Habilidad oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera	35
Precisión	36
Disposición para comunicarse	37
Método comunicativo	37
Rutinas de pensamiento	39
<i>Clasificación de las rutinas del pensamiento</i>	40
Capítulo III. Metodología	42
Enfoque	42

Alcance	42
Diseño de la Investigación	43
Población	44
Categorías de Análisis	45
Instrumentos de recolección de datos	45
Plan de acción para el desarrollo del proyecto	47
<i>Fase exploratoria</i>	47
<i>Fase de intervención</i>	48
<i>Fase de Análisis</i>	49
Capítulo IV. La intervención	49
Diseño de la estrategia de intervención.	49
<i>Secuencia didáctica.</i>	50
Capítulo V. Resultados y análisis de investigación	60
Fase diagnóstica. Análisis antes de la intervención	61
<i>Test 1. Emotional Intelligence Appraisal Test</i>	61
<i>Encuesta 1. Disposición a comunicarse en inglés en el aula.</i>	63
<i>Cuestionario 1. Interés por la lengua meta.</i>	63
Fase de intervención. Análisis de las rutinas de pensamiento	65
Fase de análisis. Posterior a intervención	72
<i>Encuesta 2. Inteligencia emocional y habilidad oral después de la intervención con rutinas de pensamiento.</i>	78
Categorías emergentes	85
Capítulo VI. Conclusiones	87
Recomendaciones	90
Divulgación de los resultados	91
Reflexión pedagógica	92
Bibliografía	94
ANEXOS	101
Anexo A. Formato de consentimiento	101
Anexo B. Formato diarios de campo	102
Anexo C. Formatos de encuestas 1 y 2	103
Anexo D. Formato de los cuestionarios 1 y 2	106

Anexo E. Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry y Greaves 2004)	109
Anexo F. Matriz de análisis de rutinas de pensamiento	111
Anexo G (Diagnóstico). Resultados del Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry y Greaves 2004)	112
Anexo H. Resultados Cuestionario 1 (Diagnóstico). <i>Attitude and motivation test battery</i> (AMTB) (Gardner, 1985)	116
Anexo I. Resultados Encuesta 1 (Diagnóstico). Escala que mide la disposición a comunicarse en el aula adaptada y traducida de <i>Willingness to communicate scale</i> (McCroskey y Richmond, 1985; 1987)	118
Anexo J. Resultados Encuesta 2 (Después de la intervención). Encuesta sobre la percepción de los estudiantes acerca del desarrollo de la inteligencia emocional y de la habilidad oral después de la intervención con rutinas de pensamiento.	119
Anexo K. Matriz de triangulación de instrumentos de diagnóstico.	120

Índice de tablas y gráficas

Tabla 1. Categorías de Análisis	45
Tabla 2. Cronograma de intervención	53
Tabla 3. Secuencia Didáctica	53
Tabla 4. Matriz de resultados rutinas de pensamiento.	66
Tabla 5. Ejemplo respuesta 1 del cuestionario	73
Tabla 6. Ejemplo respuesta 2 del cuestionario	74
Tabla 7. Ejemplo respuesta 3 del cuestionario	74
Tabla 8. Ejemplo respuesta 4 del cuestionario	75
Tabla 9. Ejemplo respuesta 5 del cuestionario	76

Tabla 10. Ejemplo respuesta 6 del cuestionario	76
Tabla 11. Ejemplo respuesta 7 del cuestionario	77
Tabla 12. Ejemplo respuesta 9 del cuestionario	78
Tabla 13. Matriz de resultados triangulación final	81
Tabla 14. Categorías emergentes	86

Gráfica 1. Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry Y Greaves 2004) ¡Error!

Marcador no definido.

Gráfica 2. Mejora en los componentes de la inteligencia emocional **79**

Gráfica 3. Mejora en los componentes de la habilidad oral ¡Error! Marcador no definido.

Resumen

El presente trabajo de investigación surge a partir de la preocupación por el fortalecimiento de la inteligencia emocional para mejorar la habilidad oral de los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Para esto, se optó por implementar una secuencia didáctica compuesta por tres rutinas de pensamiento como estrategia pedagógica adaptadas a las temáticas del plan de estudios de la asignatura y al contexto de los estudiantes para determinar el impacto en los estudiantes y analizar el efecto de los factores asociados a la inteligencia emocional en el mejoramiento de la habilidad oral en términos de disposición para comunicarse en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Mediante instrumentos de recolección de datos como diarios de campo, test, cuestionarios, encuestas, videos y fotografías se recogió información que fue analizada mediante gráficos, tablas y matrices para su posterior discusión. Dentro de los hallazgos más significativos se puede resaltar que factores emocionales tales como la disposición, la confianza, la motivación, el autocontrol y la empatía se fortalecieron en los estudiantes y, a su vez, su disposición para comunicarse en términos de habilidad oral mejoró gracias al trabajo realizado con las rutinas de pensamiento, además de generarse un mejor ambiente de aprendizaje y mucha más participación.

Palabras clave: *Inteligencia emocional, aprendizaje, lengua extranjera, motivación, autocontrol, empatía, participación, habilidad oral, rutinas de pensamiento.*

Abstract

This research arises from the concern for strengthening of the emotional intelligence to improve the oral ability of the ninth grade students from Laureles School in learning English as a foreign language. For this, a didactic sequence was implemented by using three thinking routines as a pedagogical strategies adapted to the curriculum of the subject and students' context in order to determine the impact on the students and to analyze the effect on emotional intelligence to improve oral ability in terms of willingness to communicate in the learning of a foreign language process.

Data collection instruments such as field journals, tests, questionnaires, surveys, videos and photographs collected information that was analyzed using charts, tables and matrices for further discussion. Within the most significant findings it can be highlighted that emotional factors such as attitude, confidence, motivation, self-control and empathy were strengthened in the students and, as well as, their willingness to communicate in terms of oral ability improved thanks to working with thinking routines. In addition, it generated a better learning environment and much more participation.

Key words: *Emotional intelligence, learning, foreign language, motivation, self-control, empathy, participation, oral ability, thinking routines.*

Introducción

La presente investigación se interesó por conocer cómo fortalecer los factores de la inteligencia emocional como: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social, con el fin de mejorar la habilidad oral en términos de disposición a comunicarse en inglés y la precisión gramatical de los estudiantes de grado noveno en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera del Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe, considerando además los intereses y necesidades de los estudiantes dentro de un programa institucional que promueve el trabajo con las inteligencias múltiples, pero que se centra en los resultados académicos, lo cual constituye el problema de este estudio; lo que ameritó una reflexión y el planteamiento de estrategias que permitieran disminuir dichas dificultades y que además favorecieron el aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, se diseñó e implementó una secuencia didáctica compuesta por tres rutinas de pensamiento: *Think, pair, share*, *Zoom in* y *Chalk talk* adaptadas a las temáticas del plan de estudios de la asignatura y al contexto de los estudiantes durante seis semanas. Luego de su implementación, cada rutina de pensamiento se evaluó respecto al trabajo de los estudiantes, sus percepciones y el efecto observado. La metodología seleccionada fue cualitativa, con un alcance descriptivo, interpretativo y correlacional dando cuenta de cada uno de los factores de análisis.

En el capítulo uno se presenta los antecedentes el problema de investigación, la justificación del estudio, la pregunta de investigación y los objetivos. Luego, en el capítulo dos, el marco teórico muestra un recorrido por las diferentes investigaciones y autores que

aportan al estudio sobre inteligencia emocional en la educación, la habilidad oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y las rutinas de pensamiento. En el capítulo tres, se describe el diseño metodológico, enfoque, alcance, la población, las categorías de análisis, los instrumentos y se describe el plan de acción.

En el capítulo cuarto se describen las tres estrategias pedagógicas implementadas bajo la secuencia didáctica y los registros durante esta fase de intervención. En el capítulo cinco se presentan los resultados a partir del análisis de cada instrumento y de las tres estrategias, durante y después de ser implementadas a la luz de las 2 categorías y sus respectivas subcategorías previstas para el análisis. Finalmente, en el capítulo sexto se presentan las conclusiones, posibles hallazgos, recomendaciones pedagógicas y reflexión pedagógica.

Capítulo I. Planteamiento del problema

Antecedentes del problema

El Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe, es una institución privada ubicada vía Cajicá. Una institución que cuenta con los niveles de preescolar, primaria y bachillerato y que cuenta con grupos pequeños de máximo 20 estudiantes. A pesar del carácter bilingüe de la institución, los estudiantes no tienen un buen nivel en habilidades comunicativas presentando mayor dificultad en gramática y la habilidad oral (*speaking*).

Así mismo, la mayoría de los estudiantes de bachillerato del colegio muestran poco interés por aprender o mejorar su nivel de lengua, así como temor y poca participación. Esto se evidenció durante la etapa diagnóstica mediante el test sobre inteligencia emocional, *Emotional Intelligence Appraisal Test*, la encuesta para conocer la disposición de los estudiantes a comunicarse en una lengua extranjera (WTC) y el cuestionario para conocer el interés hacia el aprendizaje de inglés (AMTB), factores que influyen en la adquisición del idioma extranjero, pero que no indicarían una dificultad cognitiva sino de tipo emocional. (Ver anexo G anexo H)

Investigaciones sobre este tema afirman que la educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo del intelecto, con un marcado olvido de lo emocional. Sin embargo, ha sido recurrente el planteamiento de la necesidad de una educación integral, en tanto que deben desarrollarse todas las dimensiones del individuo (Tapia, 1998).

Al respecto, Vivas (2003) sugiere que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional, pues la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, impregnada de factores emocionales que exige se le preste una atención especial a las emociones por las múltiples influencias que tienen en el proceso educativo.

De acuerdo con lo anterior, se debe considerar también que el proyecto institucional del Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe, contempla el trabajo con las Inteligencias Múltiples y en especial la Inteligencia Emocional, dándole mayor relevancia al estudiante como agente del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de esta intención humanista explícita, no se está dando la atención necesaria a este aspecto por parte de los docentes ni directivos, dejando de lado factores como los intereses y necesidades de los estudiantes, para darle relevancia al desempeño académico.

En los últimos años se está atendiendo cada vez con más fuerza la idea de que si se quiere apuntar a una educación integral, se le debe capacitar al estudiante para la vida con el fin de aumentar su bienestar personal y no solo apuntar a aspectos académicos (Cappi, Christello y Marino, 2009)

En el caso particular del grupo bajo estudio, grado noveno de bachillerato, la mayoría de los estudiantes se muestran temerosos de hablar en inglés, aun cuando la mayoría de las clases son en este idioma, lo cual les genera dificultades académicas. Además, presentan problemas gramaticales, lo que les impide muchas veces escribir y leer correctamente, hace que las clases se vuelvan difíciles para los docentes por la poca participación de aquellos que dominan el idioma y se expresan mejor que aquellos que no les interesa, no entienden, se avergüenzan, no preguntan o simplemente prefieren esperar el docente de la respuesta. Además, en ocasiones los estudiantes no preguntan al docente porque sienten mayor

confianza con sus compañeros, por lo que el trabajo en parejas o en grupo es una de las pocas opciones efectivas de trabajo de clase.

Los docentes buscan la manera en que los estudiantes comprendan las temáticas y se involucren más en el idioma y las actividades de clase, pero ellos se distraen con facilidad, generan indisciplina y su rendimiento es bajo en la mayoría de los casos, lo cual indica que es indispensable un mejor ambiente de aula e implementar nuevas estrategias que consideren no solo factores cognitivos, sino que comprendan los comportamientos de los estudiantes y generen mayor confianza en su proceso de aprendizaje, en este caso de una lengua extranjera.

Arnold, (2000) indica que en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera se deben considerar factores emocionales que afectan el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y, en especial, las habilidades orales. Es importante identificar estos implementar estrategias que permitan fortalecer las emociones y favorecer el aprendizaje, además, que permita a los docentes comprender estos procesos en los estudiantes y llevar a las aulas prácticas metodológicas apropiadas y más eficaces.

Atendiendo a lo anterior, aprender una lengua extranjera requiere esfuerzo y dedicación, por lo que el docente debe tener en cuenta a sus estudiantes, lo que exige al maestro mayores retos y creatividad en sus planeaciones. Buitrón y Navarrete (2008) sugieren que las emociones van de la mano del aprendizaje y su desarrollo es fundamental para facilitarlos.

Dado que es el aula el entorno en el que el docente y el estudiante convergen, resulta indispensable para una formación de calidad que el docente tenga en cuenta el estado emocional del estudiante, sus valores y estados motivacionales en todas las actividades pedagógicas que se proponen, y ser consciente del impacto de estos factores en la habilidad

oral, que es precisamente el foco de esta investigación, sin desconocer que la inteligencia emocional también tiene impacto en las otras habilidades lingüísticas.

Justificación

Sucaromana (2004), afirma que los docentes de lenguas extranjeras deben procurar estimular el desarrollo de cualidades y actitudes que permitan el despliegue de la Inteligencia Emocional a través de actividades y prácticas que desarrollen el factor afectivo motivacional y que ponga en marcha las emociones que además promueva el desarrollo eficiente de las competencias comunicativas.

Cuando se aprende un idioma extranjero, la interacción entre el docente y el aprendiz es importante para la comunicación y los aspectos psicológicos entre ambos. Goleman, (1995) plantea que un factor importante en el aprendizaje de lenguas es la habilidad de ser emocionalmente inteligente mostrando la capacidad de reconocer, emplear, comprender y manejar emociones.

Tomando en cuenta estos aspectos y la importancia de las emociones para la consecución de metas, del factor afectivo en las relaciones interpersonales y en el aprendizaje para la escuela y la vida, Mena (2013) sostiene que no hay mejor espacio que una clase de lengua extranjera para estimular el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional en los estudiantes que posibilite el desarrollo de un proceso armónico, eficaz y libre de estrés que permita mejorar las habilidades comunicativas, el trabajo cooperativo y el aprendizaje. De esta manera, determinar el efecto de las emociones en el proceso de aprendizaje resulta de vital importancia dentro de la permanente reflexión docente para

mejorar las prácticas de aula y las habilidades comunicativas de una lengua extranjera, en particular, la habilidad oral.

Así mismo, es pertinente en el contexto de investigación del Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe, ya que es una institución que trabaja con las inteligencias múltiples y se hace necesario fortalecer la habilidad oral en los estudiantes de bachillerato, además considerando que sus resultados en la asignatura y en los exámenes internacionales, Cambridge, no son del todo satisfactorios.

Por otro lado, la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje ha sido abordada con mayor fuerza en preescolar; no obstante, acerca de dicha influencia de la Inteligencia Emocional en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y la habilidad oral específicamente, no se ha encontrado mucha evidencia en el aprendizaje de adolescentes, lo cual hace de este proyecto de especial interés dado que entra a llenar un vacío de investigación.

En consecuencia, el presente proyecto de investigación se propuso identificar, adaptar e implementar una estrategia creativa y pertinente que permitiera fortalecer los factores asociados a la Inteligencia Emocional y, a su vez mejorar la habilidad oral de los estudiantes de grado noveno en términos de disposición para comunicarse verbal y precisión gramatical explorando diversas maneras de abordar las necesidades y habilidades de los estudiantes en el aula.

Por lo anterior, se propone como estrategia pedagógica Rutinas de Pensamiento, tres en particular denominadas: *“Think, pair, share”*, *“Chalk talk”* y *“Zoom in”*, adaptadas y planeadas como herramientas dinámicas que promuevan el pensamiento y beneficien el desarrollo de la inteligencia emocional como medio para mejorar el desempeño de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, particularmente

la habilidad de comunicación oral. Al respecto, Román (2008) afirma que las buenas planeaciones de todas las actividades en el aula conlleva a potenciar el conocimiento y desarrollar habilidades, así mismo permite el aumento de la motivación e interés por el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por esta razón, emplear las rutinas de pensamiento como estrategia pedagógica está pensada para mejorar factores emocionales como el interés, la participación, la empatía, el autocontrol, la colaboración, entre otros, así como la disposición para comunicarse y la precisión gramatical en la habilidad oral de los estudiantes de grado noveno. Si esto se logra, se verá reflejado en mejores logros de aprendizaje y en la mejora del ambiente escolar, el uso del idioma y la vinculación a otras áreas del conocimiento, así como el consecuente avance en la calidad de la educación de la institución. Basado en las anteriores consideraciones, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el impacto de las rutinas de pensamiento como estrategia en el fortalecimiento de la inteligencia emocional y de la habilidad oral en inglés como lengua extranjera de los estudiantes de noveno grado del Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe?

Objetivos

Objetivo general

- Identificar el impacto de las rutinas de pensamiento como estrategia en fortalecimiento de la inteligencia emocional y la habilidad oral en inglés como lengua extranjera.

Objetivos específicos

- Conocer las percepciones de los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe sobre la implementación de rutinas de pensamiento como estrategia en el mejoramiento de la disposición a comunicarse en inglés como lengua extranjera.
- Analizar el fortalecimiento de la inteligencia emocional sobre el mejoramiento de la disposición a comunicarse en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera con estudiantes de grado noveno del Gimnasio Campestre Los laureles Bilingüe.
- Reflexionar sobre el efecto de la secuencia didáctica y las rutinas de pensamiento sobre la inteligencia emocional de los estudiantes de grado noveno.

Capítulo II. Marco teórico

Antecedentes. Estado del arte

Antecedentes relacionados con la Inteligencia Emocional y el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera

El estudio de las inteligencias múltiples y en particular, de la inteligencia emocional, enmarcada en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera ha sido discutido en diferentes investigaciones y prácticas en el campo de la educación. Al respecto, Díaz (2009) en su tesis doctoral se interesó en la necesidad de incrementar en el alumnado de secundaria su disposición para comunicarse en el aula de inglés. El principal objetivo de su investigación fue fortalecer la disposición comunicativa de los estudiantes identificando los factores emocionales que inciden en su aprendizaje para diseñar estrategias que promuevan un mejor dominio de la segunda lengua.

Este estudio brinda aportes importantes que apoyan el interés por conocer los factores emocionales y cómo trabajarlos para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes de una lengua extranjera. Como resultado, Diaz (2009) concluye que es igualmente importante prestar atención a los factores emocionales como a los objetivos didácticos en clase, puesto que los primeros facilitan el desarrollo de los segundos.

Por su parte, Pizarro y Josephy (2010) en su estudio sobre el efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua describen y analizan ciertos factores básicos que influyen en el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua como el nivel de ansiedad, la autoconfianza, la motivación, y la actitud de los participantes, así como la interacción entre el docente y el estudiante. Los autores señalan la importancia de tener en cuenta factores internos y externos en la interacción profesor-alumno.

Así mismo, los autores sostienen que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que ingrese la información necesaria para la comprensión, o puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma. Así cuanto más alto sea el filtro afectivo, término planteado inicialmente por Krashen (1985), reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación, más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

La investigación de Pizarro y Josephy (2010) aporta hallazgos relevantes para el presente estudio, ya que insiste en el cambio de prácticas educativas que permitan conocer más al estudiante, tener en cuenta factores emocionales e intereses, empleando diferentes recursos de manera creativa. Asimismo, destaca el rol del docente frente la necesidad de

generar ambientes de confianza para que el aprendizaje de una segunda lengua sea un proceso fluido, natural y agradable lo que incrementará proporcionalmente en el estudiante la autoestima, confianza y dominio del idioma meta.

Ahora bien, López y Morera (2012) indican que aprender una lengua extranjera constituye un reto de gran magnitud. Desde lo vivencial de las autoras en muchos casos, la actitud para aprender una lengua extranjera es más importante que la aptitud. Constituye objetivo de este trabajo invitar a la reflexión acerca de cómo estimular la inteligencia emocional en la clase de lengua extranjera. Para las autoras, es necesario tomar conciencia acerca de qué habilidades de la inteligencia emocional pueden desarrollarse con lo que se ha estado haciendo durante años y ofrecer algunas consideraciones que posibiliten el logro de un clima favorable en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera como un proceso en que han de converger las dimensiones afectiva y cognitiva.

Mancas (2012), por su parte, explora posibles formas de aplicar la teoría de la inteligencia emocional en la clase de Lengua y Literatura con estudiantes de educación secundaria. Los principales objetivos de estudio fueron mejorar la adquisición del lenguaje y apoyar el desarrollo de algunos componentes emocionales como ser conscientes de sus propias emociones, expresar sentimientos por medio de lenguaje verbal u otros códigos simbólicos y, por último, pero no menos importante, mostrar empatía.

El estudio concluye que luego de una serie de actividades especialmente diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, los estudiantes se involucraron más en su aprendizaje, su nivel de lectura incrementó y la motivación para el aprendizaje es mayor.

El anterior trabajo aporta elementos significativos al presente estudio ya que refuerza la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje generalmente los docentes ignoran la

dimensión emocional de los estudiantes y es un elemento primordial en la enseñanza que debe ser considerado dentro del currículo y la planeación de clases. El presente proyecto trabajó en este sentido.

Rodríguez (2014) en su proyecto de investigación sugiere que es necesario abarcar la enseñanza del inglés desde una Pedagogía de las Emociones, como aquella actividad formativa que se basa en la sensibilidad y comprensión humana, aquella que agota sus energías por incentivar y estimular a través de estrategias innovadoras a los estudiantes valorando su libertad para construir sus aprendizajes, en un ambiente amoroso, alegre, motivador y empático con el fin de fortalecer el desarrollo de las capacidades y destrezas lingüísticas del idioma.

Según Rodríguez (2014), esta nueva visión pedagógica representa una acción fundamental para impactar y motivar a los estudiantes quienes, configurados en un ambiente de amor y dialogicidad, les hará sentirse humanamente más relajados tratando de vencer las barreras del miedo y el temor que les pueda causar aprender otro idioma como lo es el inglés y ello favorecerá la aprehensión y desarrollo de otras habilidades sociales que va a permitir que se den las condiciones adecuadas para su dominio.

Fabregat (2015), aborda la inteligencia emocional identificando cómo a través de la escuela se puede desarrollar en el alumnado y cómo debe ser su aplicación en la clase de lengua inglesa en secundaria, a partir de la elaboración de una secuencia didáctica donde se desarrollen actividades para el aprendizaje de la lengua inglesa mientras se les estimula emocionalmente. De acuerdo con esta autora, la IE es un tema ampliamente tratado por numerosos investigadores, pero poco se ha hablado de su aplicación en la enseñanza de lenguas, y es este el principal objetivo de su investigación, la aplicación práctica de las emociones en el aula de lengua para maximizar el rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, Fernández (2015) en su investigación sobre la inteligencia emocional en el aula bilingüe, buscó reflexionar sobre cómo trabajar las emociones en la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso inglés. Asegura, que la Inteligencia Emocional favorece el desarrollo de la empatía, del control emocional, la expresión de sentimientos, una serie de características que se deben trabajar dentro y fuera de la escuela. Este trabajo caracteriza las diferentes teorías y opiniones sobre la inteligencia emocional y plantea una propuesta didáctica para determinar la eficacia de trabajar las emociones en el aula de clase de una lengua extranjera.

Lo anteriormente presentado muestra la necesidad de considerar los factores emocionales de la inteligencia emocional que se involucran en los procesos de aprendizaje y cómo estos pueden influir notablemente en la adquisición de una lengua extranjera, así como el rol del docente y la notable importancia de generar una planeación diferente, con actividades y didácticas creativas que permitan a los estudiantes sentir confianza y dejar de lado el temor a comunicarse en otro idioma dentro de espacios de mayor interacción y compromiso.

Antecedentes relacionados con la Inteligencia Emocional y la habilidad oral en el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera

Con respecto a la relación entre la inteligencia emocional y la habilidad oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, los estudios son algo limitados; sin embargo, se pudo encontrar un estudio que terminó siendo relevante para la investigación doctoral llevada a cabo por Díaz (2006) sobre la inteligencia intrapersonal e interpersonal, como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicación en el aula de inglés.

La autora afirma que la enseñanza de lenguas extranjeras en la actual educación secundaria no parece estar cumpliendo con objetivos mínimos para que el alumnado sea capaz de hablar y entender otra lengua que no sea la propia. Además, la mayoría de los alumnos/as no siente la motivación necesaria para hablar en inglés delante de sus compañeros y ante esta situación, el reto que se le plantea al profesorado es qué hacer para motivarlos. Por esto, afirma que existe la necesidad de trabajar la inteligencia emocional para aumentar o favorecer el deseo y la disposición de los alumnos a comunicarse, pues la potenciación de factores emocionales tales como la autoestima, la empatía o la motivación intrínseca facilitan la adquisición de una segunda lengua.

Pishghadam (2009), en su estudio examina el papel de la Inteligencia Emocional en el aprendizaje de inglés como segundo idioma. Según el autor, los estudiantes varían enormemente en el éxito que tienen al aprender un segundo idioma, además, reconoce que algunas personas aprenden una segunda lengua fácilmente y otras con más dificultad. Entre tantos factores que contribuyen al éxito del aprendizaje, incluidos los tipos de motivación, actitud o personalidad, sugiere que un factor importante que explica el éxito en el aprendizaje del idioma es el grado de inteligencia emocional que poseen los individuos. El autor concluye que la estrecha relación entre el aprendizaje de idiomas y la inteligencia emocional es inminente. Además, aprender un segundo idioma puede ser difícil, exigente, lleno de estrés y presión para los estudiantes porque al tener que hablar en otro idioma que no es su lengua materna, cometen muchos errores y pueden enfrentar retrocesos.

Bora (2012) presenta en su estudio la relación existente entre la Inteligencia Emocional y la percepción de los estudiantes hacia la habilidad oral en las clases de lengua extranjera. De esta manera, pretende determinar si los niveles de inteligencia emocional de los

estudiantes afectan sus actitudes en términos de participación activa en las clases de expresión oral en el proceso de aprendizaje de idiomas teniendo en cuenta que la habilidad oral es una de las más complicadas de desarrollar. Por esta razón, debido a la dificultad presente, el autor afirma que muchos docentes, al enfrentar la poca participación de sus estudiantes, optan por dejar de lado el trabajo con esta habilidad. Esto es causado por la falta de motivación, autoconfianza y auto-conocimiento de los estudiantes lo que conduce a la interrupción en sus sentimientos demostrando un bajo nivel de Inteligencia Emocional.

Torres y Carvajal (2014), en el contexto colombiano, se centraron principalmente en el aprendizaje de la producción oral en el área de Inglés, en donde se involucraron ciertos rasgos generales de la cultura norteamericana con estudiantes de grado noveno, jornada noche, del colegio Magdalena Ortega de Nariño del barrio Las Ferias (Localidad Engativá). La investigación logró efectos positivos, pues a través de las actividades propuestas se crearon espacios lúdicos de aprendizaje, donde los educandos interactuaron, se interesaron, mejoraron el vocabulario y asimismo su capacidad de expresión oral. Además, las actividades realizadas cumplieron el objetivo de facilitar gradualmente la producción oral, respecto al nivel básico que presentaban inicialmente.

Estos trabajos son pertinentes para esta investigación ya que están relacionados con el objeto de estudio sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y la habilidad oral en inglés, ya que muestran una visión muy cercana al del presente estudio. Más recientemente Genç, Kuluşaklı y Aydın (2016), indagan en su estudio sobre la relación entre la Inteligencia Emocional y las habilidades productivas de lengua: hablar y escribir. En el estudio se toman en cuenta factores emocionales y afectivos como: la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y la independencia, la empatía, las relaciones interpersonales y sociales, entre otros. Los autores concluyen que los

estudiantes que logran manejar sus emociones y situaciones de estrés alcanzan un mejor desempeño al hablar en otro idioma, por lo que se debe potenciar las habilidades lingüísticas teniendo en cuenta el estado de ánimo de los participantes y su autocontrol; además, sugieren que la interacción es determinante para que se dé una efectiva comunicación en otro idioma dentro del aula de clase.

Finalmente, Guevara (2016), en su estudio sobre la motivación en la producción oral de estudiantes de Bachillerato, destaca la necesidad de reconocer los intereses de los estudiantes y que los docentes consideren en el currículo y la planeación de clases las emociones de sus alumnos para generar mayor agrado e interés durante el proceso de aprendizaje del inglés. De esta manera, las actividades de aula deben fortalecer estos factores puesto que ayudan notablemente a los estudiantes a mejorar su nivel de lengua y ser capaces de adquirirla; de esta forma podrán producir oralmente de una forma clara y natural en distintas situaciones de su vida cotidiana dentro y fuera del aula de clase.

Estos estudios hacen grandes aportes a la presente investigación ya que fortalece la idea que se tiene sobre la necesidad de replantear las clases de inglés generando nuevas estrategias que interesen a los estudiantes donde el docente considere temores y dificultades. Además, es evidente que el problema aquí presente se manifiesta en diferentes contextos y niveles de educación y es una preocupación latente que merece reflexión y análisis.

Marco Teórico: Referentes Teóricos

Inteligencia Emocional

Para el presente estudio resulta de gran relevancia conocer las diversas concepciones sobre Inteligencia Emocional descritas a continuación. Salovey y Mayer (1990), fueron los primeros autores que utilizaron el término de Inteligencia Emocional. Definieron este término como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propias así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones.

Goleman (1995), toma como base el estudio de Salovey y Mayer definiendo la Inteligencia Emocional como “la capacidad para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás, es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de otras facultades”. Asimismo, la concibe como “la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, conservar la tranquilidad, ser optimistas cuando se trata de confrontar ciertas pruebas y mantenerse a la escucha del otro.”(p. 23)

Posteriormente Salovey y Mayer (1997), afirman que la Inteligencia Emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, la habilidad para entender la emoción, el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento intelectual. (p. 4)

Yöney (2000), reconoce que aunque algunos rasgos de la IE son determinados genéticamente las habilidades de la IE pueden ser aprendidas a través de la experiencia y también es posible desarrollarla a través de la orientación profesional. Por su parte Goldie (2002), sostiene que la idea esencial es que nuestras emociones pueden educarse: se puede enseñar a reconocer las emociones y se puede aprender a controlarlas. Salovey y Grewal (2005), indican que la inteligencia Emocional se refiere a la interacción adecuada entre emoción y cognición, lo que permite al individuo un funcionamiento adaptado a su medio.

Bar-On (2006), postula la existencia de un conjunto de factores que explican el bienestar psicológico de las personas dentro de la Inteligencia Emocional, factores intrapersonales e interpersonales como: la autoestima; conciencia de las propias emociones; asertividad; independencia y el auto-desarrollo personal. Como factores interpersonales: la empatía, responsabilidad social y las relaciones interpersonales.

Márquez, Cleves y Velásquez (2011), sostienen que la Inteligencia Emocional interactúa con la cognitiva en los procesos de aprendizaje y en la vida cotidiana; no es posible excluir el aspecto afectivo y emocional en la formación de la persona, en las actividades laborales, en la convivencia y específicamente en las relaciones interpersonales, puesto que desde el punto de vista de los logros personales, contribuye a exaltar los sentimientos y acentuar las actitudes cuando se trata de tomar decisiones cruciales, de resolver problemas o conflictos de diversa índole, de interactuar con los demás en diferentes escenarios donde la empatía es el ingrediente indispensable para el buen entendimiento, y donde es necesario actuar con respeto a la diferencia, a tener en cuenta el punto de vista de los otros, favoreciendo el debate sobre dilemas morales o sobre casos que exijan decisiones de carácter ético.

Ahora bien, teniendo en cuenta más claro el concepto, se considera necesario aclarar a relevancia de la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.

Inteligencia Emocional y la educación emocional

Bisquerra (2000), define la educación emocional como:

“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, afirma el autor, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (p.243)

En tal sentido, la educación debe incluir en sus programas la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás. Para autores como Steiner y Perry (1997), la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones.

Greeberg (2000), sostiene que se requiere enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

Principios de la educación emocional

La educación emocional ha de entenderse como un elemento imprescindible para la promoción de una personalidad integral. Bisquerra (2000, 2002), describe cuatro principios importantes:

1. El desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la educación debe atender a la educación de los sentimientos, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos de manera auténtica y adecuada.

2. La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental.

3. La educación emocional debe ser un proceso continuo permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente.

4. La educación emocional debe tener un carácter participativo porque requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico-docente-administrativa de las instituciones educativas y porque es un proceso que exige la participación individual y la interacción social.

Competencias emocionales.

Teniendo en cuenta los principios de la educación emocional propuestos por Bisquerra (2000, 2002), posteriormente Bisquerra (2005) y Bisquerra y Pérez (2007), plantean las competencias emocionales. Un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y

actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Las competencias emocionales contribuyen a una mejor adaptación al contexto social y a afrontar de manera creativa los retos que se presentan en la cotidianidad; por ello, de acuerdo con los autores, es imperativo que los docentes como los estudiantes desarrollen estas competencias para lograr un mejor aprendizaje y mejorar las relaciones inter/intrapersonales, lo que conlleva a elevar la calidad de vida y, por ende, ser más eficiente y eficaz en los diferentes escenarios donde tengan que desenvolverse. (p.100)

De esta manera Bisquerra (2005), clasifica las competencias emocionales en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar. Adicionalmente, identifican cinco capacidades integrantes de la competencia emocional: Reconocer las propias emociones, saber manejar las propias emociones, utilizar el potencial existente, saber ponerse en el lugar del otro (empatía) y facilidad de establecer relaciones interpersonales.

Con base en lo anterior Bisquerra (2005) y Bisquerra y Pérez (2007), destacan cinco importantes determinantes del desarrollo de la Inteligencia Emocional:

1. Conciencia emocional: Entender las propias fortalezas, los impulsos, estados de ánimo y, sobre todo, el propio sentimiento de vida, indispensable para el autocontrol.

2. Autocontrol: Es la habilidad para controlar nuestras emociones e impulsos, los estados de ánimo, permanecer tranquilos para afrontar los sentimientos de angustia, miedo y para recuperarse pronto de los sentimientos negativos.

3. Motivación: Es la capacidad de búsqueda constante y persistente del logro de los objetivos propuestos, haciendo frente a los problemas identificados.

4. Empatía: Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos, emociones y problemas de los demás, sentir con las otras personas.

5. La habilidad social: Es la destreza para manejar las relaciones con los demás, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo.

Bisquerra (2005) agrega que la Inteligencia Emocional da respuesta a una serie de necesidades presentes en la sociedad actual como son el estrés, la angustia, la ansiedad, la depresión, entre otros aspectos; por ello, es indispensable conocer el perfil emocional del individuo y los factores que inciden en el comportamiento de los estudiantes y por consiguiente en el desarrollo cognitivo, para dirigirlos al logro de aprendizajes significativos. (p.105-107)

Inteligencia Emocional y el rol del maestro

Los resultados de las investigaciones más recientes confirman que las actitudes afectivas de los profesores juegan un papel importante tanto en lo académico o cognoscitivo como en lo interpersonal. Por esta razón, Meyer y Turner (2002) destacan que el apoyo cognoscitivo es necesario, pero no suficiente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Vivas (2003), es fundamental que toda persona que se dedique a enseñar tenga habilidades para relacionarse con los alumnos en diversas circunstancias. Rasgos como flexibilidad, tolerancia, sentido del humor, capacidad para relajarse, ser innovador y poder improvisar son primordiales en un docente. También sostiene que el compromiso del docente con el desarrollo emocional de los alumnos no se circunscribe sólo

a las primeras etapas, sino que debe estar presente a lo largo de todas las etapas del proceso educativo.

El docente debe constituirse en un mediador esencial de las habilidades emocionales en el alumno, pues debe seleccionar, programar y presentar al estudiante aquellos estímulos que modifiquen su trayectoria emocional, le hagan sentirse bien consigo mismo y desarrolle su capacidad para regular sus reacciones emocionales. (p.14)

Con respecto a lo anterior, Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) afirman que un buen profesional de la enseñanza debe tener conciencia de sus propias emociones, tener la capacidad de controlarlas, ser capaz de motivarse a sí mismo, empatizar con sus alumnos, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, para reconocer el conflicto y saber solucionarlos, encontrar el tono adecuado para dirigirse a alumnos, padres y colegas, entre otras capacidades.

Estos autores también señalan que frecuentemente el docente en su actividad del día a día en las aulas, debe enfrentarse a múltiples situaciones que tienen que ver con un pobre desarrollo de la Inteligencia Emocional de sus alumnos como patrones actitudinales y conductuales poco apropiados, dificultades para relacionarse, existencia de etiquetados y estigmatizados, afrontamiento inefectivo de los problemas, entre otros.

Inteligencia emocional y el aprendizaje de una lengua extranjera

Cada vez son más los estudios que confirman que la atención en el aula a los distintos aspectos afectivos del alumnado conlleva un aprendizaje más efectivo, así, la potenciación de factores emocionales tales como la autoestima, la empatía o la motivación facilitan la adquisición de una lengua extranjera (Arnold, 1999).

Horwitz y Young (1991) por su parte, aseguran que son los factores afectivos los que van a determinar la motivación y las reacciones de los alumnos. De hecho, la edad, las aptitudes, los estilos cognitivos, el interés y la personalidad favorecen o dificultan el aprendizaje. En cuanto a la motivación, Dulay y Burt introdujeron por primera vez en 1977 el término “filtro afectivo” y más tarde en 1985, Stephen Krashen retomó esta hipótesis donde observa que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición de otro idioma.

Krashen abarca aspectos como la motivación, la actitud, la ansiedad y la autoconfianza, para referirse a cómo actúan positiva o negativamente en la adquisición de una segunda lengua, que le permite a través de sus necesidades, actitudes y estados emocionales abrirse o cerrarse consciente o inconscientemente a ella. Así estará más o menos motivado hacia el aprendizaje dependiendo de sus necesidades comunicativas, de su actitud, rechazo o aceptación hacia el nuevo idioma, hacia la cultura en que se desarrolla y hacia el profesor que lo imparte.

En este proceso, el Informe Delors de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI de la Naciones Unidas (1996), plantea en sus líneas principales que la educación debe estar centrada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales deben consolidarse mutuamente con el fin de que se tome en cuenta al ser, no sólo desde su desarrollo cognitivo como se ha abordado recientemente, sino también desde lo afectivo.

Por esto para autores como Rodríguez (2014), es importante fortalecer la enseñanza del inglés desde la educación emocional para lograr que los estudiantes alcancen felizmente las

capacidades y destrezas lingüísticas del idioma, es decir, se trata de formar con una postura sensitiva donde el ser humano se reconozca en su dimensión afectiva- emocional, de forma empática con el fin de que los procesos educativos se conviertan en aprendizajes para la vida a través de la interacción con los semejantes quienes piensan, sienten, se emocionan y aprenden en comunión.

Además, el autor afirma que es necesario hacer énfasis en la importancia de brindar una pedagogía que contemple las emociones desde una práctica amorosa centrada en el estudiante, que rompa las barreras de la desconfianza, del desamor y del temor, una pedagogía que estimule a creer en ellos mismos, a construir sus propios aprendizajes, a sentir esa necesidad de aprendizaje, incentivar la curiosidad por aprender cada día, transmitir la necesidad de sentir seguridad de sí mismos y alcanzar autonomía.

Habilidad oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera

A continuación se mencionan algunas definiciones de diversos autores en torno al concepto de expresión oral; es de utilidad mencionar varias de ellas, pues cada una incorpora diferentes elementos. Por ejemplo, Brown y Yule (1983) consideran que la producción oral es un proceso interactivo donde se construye un significado que incluye producir y recibir, además de procesar información. La forma y el significado dependen del contexto donde se da la interacción, incluyéndose los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de comunicarse. Frecuentemente es espontáneo, tiene inicios y terminaciones, y tiene un desarrollo.

La comunicación oral según Bygates (1991), es la habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento. Esto es, tomar

decisiones rápidas integrándolas adecuadamente y ajustándolas de acuerdo con problemas inesperados que aparecen en los diferentes tipos de conversación.

Además, el autor afirma que para que se dé la producción oral, es necesario conocer las funciones del idioma y las herramientas del lenguaje, que son la gramática, la pronunciación y el vocabulario (competencia lingüística). Por otro lado, O'Maley y Valdez (1996) sostienen que la producción oral se refiere a la habilidad de negociar significados entre dos o más personas que están relacionadas al contexto donde ocurre la conversación.

Considerando lo anterior, con respecto a la habilidad oral en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, este estudio centra su atención particularmente en dos elementos de la competencia comunicativa: la disposición para comunicarse y la precisión (*willingness to communicate -Accuracy*).

Precisión

García (2012), la describe como la capacidad de producir oraciones usando elementos gramaticales y vocabulario; es decir, a qué tan correctamente los alumnos se expresan siguiendo las reglas de la gramática, pronunciación y vocabulario en un contexto determinado.

Los maestros que se concentran en la precisión ayudan a sus estudiantes a producir un inglés escrito y hablado gramaticalmente correcto, idealmente dirigido a la precisión de un hablante nativo de edad y antecedentes similares. El énfasis en el aula estará en el trabajo con presentaciones y ejercicios de gramática, comprensión lectora, entre otros dentro de situaciones comunicativas. (p. 30)

Disposición para comunicarse

McCroskey y Richmond (1991) la definen como el deseo de cualquier hablante a expresarse libremente si tiene la oportunidad de hacerlo. Señalan que el deseo o la disposición para comunicarse dependen de factores tan importantes como la aprensión a la comunicación, la extroversión, la introversión, la percepción de la propia competencia o el nivel de autoestima del hablante entre otros factores.

Afirman además, que cuando una persona decide comunicarse verbalmente con otras hay que tener en cuenta además, factores como las emociones sentidas por esa persona ese día, quién es el otro interlocutor, cuáles han sido sus comunicaciones previas, qué aspecto físico tienen, qué puede ganar o perder mediante dicha comunicación y el tiempo del que se dispone.

Método comunicativo

Considerando lo anterior, la enseñanza del inglés como lengua extranjera está enmarcado en el método comunicativo. Brown (2000) sostiene que es un enfoque que entiende al lenguaje como un medio que favorece la comunicación interpersonal. Este método da importancia al proceso comunicativo y a las relaciones que se establecen entre los sujetos que interaccionan.

Además, según el autor, este método trabaja las cuatro habilidades de lengua (oral, escrita, auditiva y lectura) con el fin de buscar que el lenguaje tenga un rol principal dentro de contextos reales. Por esta razón, las actividades propuestas deben producir información y promover la interacción durante la comunicación.

Brown (2000 p.43), describe una serie de características del enfoque comunicativo:

1. Los objetivos de la clase se enfocan en todos los componentes (gramática, discurso, funciones, sociolingüística y estrategias) de la competencia comunicativa.

2. Las técnicas del lenguaje son diseñadas para captar la atención en la práctica, autenticidad y las funciones del idioma con un propósito significativo.

3. Disposición para comunicarse y precisión son vistas como principios complementarios subyacentes a las técnicas comunicativas. En ocasiones, la disposición para comunicarse puede tener más importancia que la precisión, pues mantiene a los alumnos significativamente enfrascados en el uso del lenguaje.

4. En una clase comunicativa los alumnos tienen que usar el idioma productiva y receptivamente en contextos aún no practicados fuera del salón de clase. Es por esto que las actividades en clase deben equipar al alumno con las habilidades necesarias de comunicación en esos contextos.

5. Los alumnos pueden enfocarse en su proceso individual de aprendizaje, puesto que se les da la oportunidad de entender sus propios estilos para lograrlo, además, se desarrollan estrategias adecuadas para un aprendizaje autónomo.

6. El papel del maestro es de facilitador y guía, no de aquél que todo lo sabe y es el único poseedor del conocimiento. Es por esto que los alumnos son motivados a construir significado a través de una genuina interacción lingüística con los otros.

Estas características son importantes dentro de la generación de estrategias comunicativas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, donde la motivación e interés por parte de los estudiantes es primordial durante el desarrollo de las clases y la ejecución de las estrategias, actividades y ejercicios que promuevan la interacción y la comunicación efectiva.

Rutinas de pensamiento

Ritchart (2002), afirma que las rutinas de pensamiento son herramientas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, para controlar el comportamiento y su interacción, organizar el ambiente de aula, facilitar las transiciones y mantener reglas de comunicación y discurso además de promover el pensamiento. Además, se convierten en hábitos de clase que permiten un mejor aprendizaje y comprensión.

Ritchart, Church y Morrison (2011), indican que las rutinas de pensamiento son actividades muy útiles para estructurar las ideas y los conocimientos, ayudan a tomar conciencia sobre la propia estructura mental y a comprender el proceso que se ha seguido para llegar a determinadas ideas mediante ejercicios sencillos, flexibles y adaptables que pueden utilizarse ante cualquier concepto, de manera individual o en grupo. (p. 45)

De acuerdo con estos autores, las rutinas de pensamiento permiten a los estudiantes ser cada vez más conscientes y por tanto, más autónomos de su propio aprendizaje. Gracias a ellas, se dota a los estudiantes de las herramientas necesarias para enfrentar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de manera positiva y entender cualquier actividad reflexiva de manera natural. (p. 50)

Así mismo, Ritchart, Church, Morrison (2011), consideran que es sin duda la mejor manera de que el alumno se mantenga motivado, se interese e identifique sus debilidades y fortalezas. A través de una mente estructurada es mucho más sencillo abordar aquellos aspectos del aprendizaje que necesitan mejorar lo que necesariamente repercute en la autoestima del alumno, quien se ve capacitado para superar los obstáculos que surgen en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Clasificación de las rutinas del pensamiento

Las rutinas de pensamiento pueden ser clasificadas de diferentes formas, (Ritchhart, 2002, pág. 45), las cuales se conciben de esta manera:

1. Como una herramienta: En donde las rutinas de pensamiento, precisamente, son herramientas que promueven el pensamiento, pero para que éstas den un resultado adecuado se debe seleccionar la rutina correcta según el objetivo que se persiga. Es por esto que a la hora de poner en práctica una rutina de pensamiento se debe contemplar qué tan adecuada es para la meta que se desea alcanzar y para el contenido que se está trabajando. Contenido, rutina de pensamiento y meta; deben ser tres elementos inseparables. Por otra parte, al concebir la rutina de pensamiento como una herramienta de aprendizaje, ésta debe ser útil tanto para el estudiante como para el docente. Las rutinas del pensamiento, deben ser herramientas que inviten al estudiante a argumentar su pensamiento.

2. Como estructura: Las rutinas del pensamiento funcionan estipulando pasos que apoyan la estructura del pensamiento del estudiante. Cuando una rutina es contemplada como una estructura, ésta sigue pasos que llevan al estudiante a pensar de una manera más compleja y sofisticada. Es importante mencionar que, según sea la rutina de pensamiento que se pone en práctica, sus pasos cambiarán con base en lo que se quiere lograr, pero siempre tendrán una secuencia lógica y repetitiva que garantice y facilite el proceso de entendimiento y aprendizaje.

3. Como patrones de comportamiento: Las rutinas, cuando son vistas de este modo, no solo facilitan el proceso de aprendizaje, sino que establecen una serie de hábitos sociales, culturales, académicos y comportamentales, los cuales se hacen “rutinarios” o

normales dentro del aula de clases. El uso frecuente de las rutinas de pensamiento no solo crea hábitos para pensar, sino hábitos comportamentales que benefician el proceso de adquisición y comprensión de conocimientos.

Es importante resaltar que, así como existen clasificaciones en la concepción de las rutinas de pensamiento, también existe una clasificación según su utilidad las cuales se presentan a continuación:

1. Rutinas para la introducción y exploración de ideas:

- Think, pair, share
- Zoom In
- Think- Puzzle- Explore.
- Chalk Talk
- 3-2-1 Bridge
- Compass Point
- The Explanation Game

2. Rutinas para la síntesis y organización de ideas:

- Headlines
- CSI: Color, Simbol, Image
- Connect- Extend- Challenge
- The 4C's
- The Micro Lab Protocol.

3. Rutinas para la profundización de ideas:

- What Makes You Say That?
- Circle of Viewpoints
- Step Inside

- Claim- Support- Question,
- Tug- of- War
- Sentence- Phrase-word

Capítulo III. Metodología

Enfoque

Este proyecto de investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, en el que el investigador busca descubrir y comprender un fenómeno, un proceso, las perspectivas y visiones de mundo de las personas involucradas o una combinación de ellas. (Merriam, 2009)

En el contexto del aprendizaje de idiomas, Merriam (2002) sostiene que la investigación cualitativa puede permitir a los profesores tomar en cuenta las situaciones, experiencias y comportamientos de los estudiantes. Además, puede ayudarles a entender cómo el significado es construido socialmente por los individuos al interactuar con su mundo. Permite analizar y comprender un contexto de investigación y cómo los factores contextuales más grandes afectan las maneras en que los individuos construyen la realidad.

Alcance

Teniendo en cuenta que el estudio está enmarcado en un enfoque cualitativo, el alcance es descriptivo, interpretativo y correlacional, ya que pretende analizar las perspectivas de los participantes en el aprendizaje de una lengua extranjera con respecto a la Inteligencia Emocional para mejorar la habilidad oral en un contexto particular, trasciende la

descripción de conceptos y fenómenos o relaciones entre conceptos pues está dirigido a dar respuesta a unas preguntas enmarcadas en la reflexión de las prácticas de aula y a comprender cómo se relacionan los elementos.

Diseño de la Investigación

El diseño metodológico que se pretende emplear en este proyecto está dentro del modelo de investigación-acción realizando un proceso continuo de articulación entre la acción, diseño e implementación de actividades y la reflexión sobre la pertinencia y eficiencia de las mismas, de tal forma que estos momentos se integren y complementen, en un proceso de mejora constante (Latorre, 2003).

Este tipo de investigación, aporta elementos que permiten caracterizar los procesos seguidos para el logro de los objetivos. Así mismo, la investigación acción, permite generar procesos de cambio, puesto que conlleva a conocer la realidad del contexto donde se está interviniendo. (Hernández et al, 2010).

La investigación acción se suele conceptualizar como un proyecto formado por estrategias de acción, vinculadas a las necesidades particulares de los estudiantes. Específicamente la Investigación-acción en la educación, concebida según, Elliot (1990) es: “la forma de analizar las acciones humanas y las situaciones sociales en la escuela experimentadas por los profesores (...) La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos”. (p. 5)

Uno de los principales fines de la investigación acción, es el de profundizar no sólo la problemática del aula sino también su propia práctica docente a partir de un diagnóstico

generado de un problema y asumiendo una postura de exploración, de tal forma que pueda tomar decisiones iniciales a partir de la situación problema. De acuerdo con Pineda (2013), el diseño de la investigación acción implica el desarrollo de una serie de pasos que se desarrollan de manera cíclica, buscando la mejora permanente en el proceso de enseñanza. Por lo tanto, en esta investigación se identificó el problema, se diseñó un plan de acción para ser implementado con el fin de evaluar y analizar para mejorar la práctica docente en el aula y el desempeño en la habilidad comunicativa de los estudiantes en el área.

Población

El proyecto de investigación se lleva a cabo en El Gimnasio Campestre Los Laureles Bilingüe. Una institución educativa de carácter privado, mixta, calendario A y de jornada única que cuenta con secciones de Preescolar, Primaria y Bachillerato. Una institución campestre bilingüe nacional que cuenta con certificación internacional de Cambridge, por lo que cada grado debe cumplir con un nivel de lengua establecido para ser promovido, ubicada en el km 27 vía Cajicá, Cundinamarca.

La investigación fue realizada con los estudiantes de grado 9° de bachillerato que oscilan entre los 14 y 16 años. El grupo está compuesto por 20 estudiantes, número máximo por salón en la institución. Un grupo activo, creativo y entusiasta pero con deficiencias en habilidades comunicativas en inglés, especialmente en la habilidad oral, uso del vocabulario y en gramática. Además, presentan dificultades de actitud que se manifiestan en la poca participación y motivación hacia el aprendizaje del idioma. (Ver anexo A)

Categorías de Análisis

Para realizar este estudio, las categorías y subcategorías surgen del marco teórico. De acuerdo con Freeman (1998), este proceso se denomina codificación a priori porque las categorías son determinadas antes del análisis de los datos.

Tabla 1. Categorías de Análisis

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Inteligencia Emocional (IE)	Conciencia emocional
	Autocontrol
	Motivación
	Empatía
	La habilidad social
Habilidad oral	Disposición para comunicarse
	Precisión (gramática)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de recolección de datos

Para este estudio se emplearon los siguientes instrumentos descritos a continuación:

Diarios de campo (Anexo B): Con el diario de campo se buscó registrar y describir las experiencias, comportamientos y el trabajo de los estudiantes desde el diagnóstico, durante la implementación de las rutinas de pensamiento, y hasta el final de la implementación. También se registró información no verbal, observaciones sobre las dinámicas grupales, gestos, y demás manifestaciones de agrado, desagrado, alegría, frustración, etc. Este instrumento sirvió para recoger información conducente a responder a la pregunta y todos los objetivos de investigación, lo cual fue especialmente útil para triangular con la información proveniente de los otros instrumentos.

Encuestas (Anexo C): Freeman (1998) las define como un conjunto de preguntas escritas, centradas en un tema o área en particular de estudio y que buscan respuestas a preguntas cerradas o clasificadas, opciones múltiples y/o preguntas abiertas, opiniones, juicio, percepciones o incluso creencias sobre determinado tema de estudio. Para el caso particular de este estudio, se empleó durante la fase inicial una encuesta diagnóstica para determinar la disposición de los estudiantes para comunicarse en inglés en el aula, adaptada y traducida de *Willingness to Communicate Scale* (McCroskey y Richmond, 1985; 1987). Otra encuesta se aplicó después de la intervención para conocer la percepción de los estudiantes sobre el uso de las rutinas de pensamiento para mejorar la inteligencia emocional y la habilidad oral.

Cuestionarios (Anexo D): Wallace (1998) señala que los cuestionarios son un conjunto de preguntas diseñadas para obtener información sobre un objetivo o tema específico. Se utilizan para conocer los conocimientos, creencias, percepciones, pensamientos o experiencias de los participantes de un estudio. Las preguntas y las respuestas se registran generalmente se convierten en material para la reflexión posterior y el análisis. En los cuestionarios, las preguntas suelen presentarse de manera muy sistemática y a menudo se responden al leer las preguntas, luego marcar respuestas o escribir respuestas cortas.

Para este estudio, se emplearon dos cuestionarios. El primero de carácter diagnóstico para conocer el interés de los estudiantes por el aprendizaje y uso del idioma inglés como lengua extranjera, adaptado y traducido del *Attitude and Motivation Test Battery-AMBT* (Gardner, 1985), y el segundo posterior a la intervención, para evaluar las rutinas de

pensamiento como estrategia y reconocer las percepciones de los estudiantes durante la intervención con respecto al fortalecimiento de la inteligencia emocional y el mejoramiento de la habilidad oral.

Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry y Greaves 2004): se realizó este test durante la fase diagnóstica para obtener una visión global de la inteligencia emocional de los estudiantes a partir de las cuatro áreas que conforman el test: autoconciencia, la autogestión, conciencia social y relaciones sociales. De esta manera, identificar el estado inicial de la inteligencia emocional de los estudiantes (Anexo E).

Videos de clase: Con los videos se recopiló información durante la fase diagnóstica y la implementación de las estrategias para responder a los objetivos de investigación y apoyar la información obtenida con los otros instrumentos para el posterior análisis y discusión de los resultados.

Plan de acción para el desarrollo del proyecto

Para la ejecución de esta investigación se llevó a cabo el siguiente proceso en tres etapas: exploratoria, intervención y análisis de la siguiente manera:

Fase exploratoria

1. Elaborar los formatos de observación e instrumentos para esta fase.
2. Identificar el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes dentro de sus componentes mediante el Test *Emotional Intelligence Appraisal Test* con el fin de tener un punto de referencia inicial.

3. Aplicar la encuesta 1, el *Willingness to Communicate Scale* (McCroskey y Richmond, 1985; 1987), para conocer la disposición de los estudiantes a comunicarse en una lengua extranjera.
4. Aplicar el cuestionario 1, el *Willingness to Communicate Scale* (McCroskey y Richmond, 1985; 1987), para conocer el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.
5. Identificar y diseñar las actividades de la secuencia didáctica de las rutinas de pensamiento como estrategia para la siguiente fase teniendo en cuenta las categorías y los resultados de los instrumentos iniciales.
6. Diseño de cronograma de intervención.

Fase de intervención

1. En esta fase se llevó a cabo la implementación de la secuencia didáctica de la estrategia basada en 3 rutinas de pensamiento *Think, pair, share, Zoom in* y *Chalk talk*, durante 6 semanas de periodo académico distribuidas en 3 sesiones de clase semanales. Cada rutina se repitió 2 veces de manera alternada según la temática a trabajar.
2. Aplicar la encuesta 2 y el cuestionario 2 después de la intervención para conocer el impacto de la estrategia de los estudiantes objeto de estudio.
3. Recopilar fotografías, material elaborado y videos durante cada sesión de clase.
4. Los datos recolectados de los diarios de campo y fotografías de cada rutina de pensamiento implementada fueron organizados en tablas.

Fase de Análisis

Los resultados obtenidos antes, durante y después de la intervención se analizaron a partir de:

1. Las encuestas y cuestionarios mediante gráficos y tablas.
2. En una matriz de análisis se compararon los datos de las tres rutinas de pensamiento implementadas frente a las categorías y subcategorías.
3. Los datos obtenidos en las encuestas y cuestionarios fueron analizados a la luz de las categorías y subcategorías.
4. Discusión de los resultados a la luz de cada una de las categorías y subcategorías.
5. Escritura del informe final de investigación
6. Divulgación de los resultados: se realizó inicialmente una socialización en la institución educativa, ya que muchos docentes se interesaron por el trabajo realizado con el grado noveno con las rutinas de pensamiento.

Capítulo IV. La intervención

Diseño de la estrategia de intervención.

La propuesta de esta investigación se fundamenta en las rutinas de pensamiento como estrategias seleccionadas con el fin de fortalecer la inteligencia emocional y mejorar la habilidad oral de los estudiantes de grado noveno en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, mediante una secuencia didáctica organizada para alcanzar los objetivos de investigación.

Secuencia didáctica.

De acuerdo con Vila (2005), las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje conformados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción oral o escrita. Además, pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades están planificadas y adaptadas a cada contexto educativo.

Por su parte sobre las rutinas de pensamiento, Ritchart (2002) afirma que son patrones con los cuales se aprende y se trabaja en el aula; pueden ser consideradas como cualquier procedimiento o proceso de acción que se usa de manera repetida para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas. Permiten manejar el comportamiento del estudiante y sus interacciones, para organizar el aprendizaje y establecer reglas de comunicación y expresión. Del mismo modo, estructuran la forma en que los estudiantes aprenden, ya sea con prácticas simples o con prácticas diseñadas para promover el pensamiento de los estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, las rutinas de pensamiento adquieren un rol importante también como estrategias de comunicación oral para fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de lengua extranjera. Canale (1983), expone que las estrategias de comunicación permiten a los estudiantes aprender una lengua y ser más eficaces en el uso oral de ésta. Por su parte, Rubio (2007) sugiere que la integración de

las estrategias de comunicación a las actividades de aula, deben tener como objetivo fundamental mejorar la comunicación oral de los estudiantes.

Por tanto, mediante el uso de las tres rutinas de pensamiento como estrategias comunicativas se pretende buscar que el alumno se motive e interese en su aprendizaje y mejore su competencia oral. Para los propósitos de esta investigación, a continuación se describen las tres rutinas de pensamiento seleccionadas:

1. *Think, pair, share*: Esta rutina activa el razonamiento y la explicación animando a los estudiantes a pensar en algo como un problema, una pregunta o un tema, y luego articular sus pensamientos. La rutina promueve la comprensión a través del razonamiento activo y la explicación oral. Con esta rutina de pensamiento se buscó que los estudiantes escucharan, propusieran y compartieran ideas de manera oral y escrita en parejas de trabajo o en grupos sobre un tema en particular invitándolos a entender y compartir múltiples perspectivas. Además se pretendía fortalecer la confianza, las habilidades sociales, la interacción, la motivación y la disposición a hablar en el idioma extranjero, así como vocabulario específico y estructuras gramaticales asociadas al tema (Ritchart, 2002).

2. *Zoom In*: Esta rutina busca que los estudiantes se centren en los detalles, que generen preguntas e interpretaciones a partir de imágenes. Los participantes trabajan con una imagen oculta sobre algún tema particular haciendo inferencias o preguntas a medida que las partes se revelan lentamente. Esta rutina ayuda a relacionar los conocimientos previos y a construir nuevos aprendizajes. Además, ofrece a los estudiantes la oportunidad de comprender y reforzar un aprendizaje a través de imágenes ya que se realiza de manera oral para poder escucharse entre sí. En este estudio con esta rutina de pensamiento se buscó

que los estudiantes observaran, analizaran y compartieran ideas de manera oral o escrita de manera individual, luego en parejas y finalmente en equipos de trabajo sobre un tema específico. Además, se proponía disminuir el temor al hablar, fortalecer participación, el interés, la empatía y mejorar la disposición a hablar y la precisión en inglés, vocabulario y estructuras específicas durante cada actividad de la rutina (Ritchart, 2002).

3. *Chalk talk*: Esta rutina de pensamiento promueve la conexión entre ideas y el pensamiento, el trabajo cooperativo, la creatividad y la oralidad. Además, ayuda a los alumnos a recordar lo que saben de un tema y a trabajar vocabulario sobre el mismo. Se puede emplear al inicio o al final de una unidad temática y le da dinamismo a la clase. Esta rutina se eligió porque se pretendía que los estudiantes exploraran su creatividad, consideraran ideas, preguntas, conceptos, vocabulario y estructuras de manera oral, que trabajaran en grupo para fortalecer factores como la colaboración, el autocontrol, la motivación la participación y la empatía, así como desarrollar en las presentaciones de la rutina la comunicación oral, la disposición y poder evaluar la precisión sobre un tema establecido (Ritchart, 2002).

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, se consideró pertinente organizar un cronograma de trabajo con el fin de establecer las temáticas y la rutina más adecuada para cada una de ellas semanalmente y así registrar los datos mediante fotografías, diarios de campo y videos de la siguiente manera:

Tabla 2. Cronograma de intervención

Semana	Tema	Rutina de pensamiento
Semana 1: 18-22 Julio	<i>Phrasal verbs</i>	<i>Think, pair share</i>
Semana 2: 25-29 Julio	<i>Phrasal verbs</i>	<i>Zoom In</i>
Semana 3: 1-5 Agosto	<i>Reduced relative clauses</i>	<i>Chalk talk</i>
Semana 4: 8-12 Agosto	<i>Reduced relative clauses</i>	<i>Zoom In</i>
Semana 5: 16-19 Agosto	<i>Tag Questions</i>	<i>Think, pair share</i>
Semana 6: 22-26 Agosto	<i>Tag Questions</i>	<i>Chalk talk</i>

Fuente: Creación propia

De acuerdo con el cronograma, la secuencia didáctica se diseñó bajo la estructura propuesta por Vila (2005): presentación, desarrollo, cierre y evaluación. En la que se comienza con una presentación del tema, luego se desarrollan los contenidos para que el alumno los comprenda, se invita al estudiante a poner en práctica lo aprendido y finalmente se hace una evaluación por parte de docente. El diseño de la secuencia didáctica mediante las rutinas de pensamiento como estrategias empleadas durante la intervención se describe a continuación:

Tabla 3. Secuencia Didáctica

Thinking routine 1 : “Think, pair share”

Theme: Phrasal Verbs

Objective: Students will identify some phrasal verbs meaning and function in order to use them in real life situations.

Date: July 18th -22nd

Registros fotográficos

1. La docente pide a los estudiantes respondan la siguiente pregunta en su cuaderno individualmente para luego socializar: *¿Qué son y para que creen se usan los Phrasal verbs?*



2. Los estudiantes comparten su respuesta con un compañero y luego se socializa con el resto del salón.



3. Los estudiantes se organizan en 4 grupos de trabajo para recorrer el salón e identificar 14 *phrasal verbs* y los significados distribuidos por todos lados.

Luego, los organizan y tratan de relacionarlos.



4. Se realiza la socialización, se corrigen errores y se revisan dudas.



5. Luego, los estudiantes se organizan en parejas. A cada pareja se le entrega un sobre con 2 oraciones donde se emplean *phrasal verbs* que deben reorganizar, luego discutir e identificar en contexto el significado.



6. Al final los estudiantes en parejas los ponen en práctica en una guía de trabajo de 3 ejercicios para contextualizar. En parejas discuten y resuelven cada ejercicio para socializar de manera oral.



Thinking routine 2 : “Zoom In”
Theme: Phrasal Verbs
Objective: Students will identify some phrasal verbs meaning and function in order to use them in real life situations.
Date: July 25th -29th

Registros Fotográficos

1. Los estudiantes trabajan de manera individual inicialmente. Se presentan una serie de 5 imágenes para la rutina, cubiertas inicialmente para que al ir descubriendo los estudiantes vayan arrojando ideas sobre la imagen y la relacionen con un *Phrasal verb*.
2. Quien logre identificar correctamente el *Phrasal verb*, debía hacer un ejemplo, una oración con el ejemplo.
3. Luego, se realiza el ejercicio con otras 5 imágenes pero esta vez por parejas. La pareja que logra descubrir el *phrasal verb* da un ejemplo en voz alta para socializar, la docente guía la actividad.
4. Después, se realiza el ejercicio con 5 imágenes diferentes pero esta vez en grupos de 4 estudiantes con algo de mayor dificultad.
5. Posteriormente, se organizan en 5 grupos de trabajo de 4 estudiantes y a cada grupo se le entrega un sobre que contiene una imagen en rompecabezas, deben armarla y discutir a cual *Phrasal verb* pertenece y organizar también un ejemplo que viene con la imagen para luego rotar los sobres y realizar el ejercicio con todas las imágenes. Cada grupo deberá tener 10 ejemplos con cada imagen para luego socializar y corregir entre todos.



Thinking routine 3 : “Chalk talk”
Theme: Reduced relative clauses-Fame
Objective: Students will understand the use of Reduced relative clauses in a real life context.
Date: Aug 1st- 5th

Registros Fotográficos

1. Teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a *relative clauses*, la rutina inicia con 3 preguntas para que los estudiantes escriban lo que recuerdan, lo que saben y lo que suponen sobre el tema nuevo en el tablero con papeles de colores correspondiente a cada pregunta.

2. Luego, cada estudiante pega su respuesta en el tablero según el color de la pregunta, se socializan algunas respuestas de manera libre y luego los estudiantes van a leerlas todas al tablero, algunas muy cortas, otras largas o cómicas.

3. Posteriormente, mediante una actividad de relación, los estudiantes identifican las funciones de los *reduced relative clauses* para aplicarlas en un contexto específico en una presentación oral de la rutina de pensamiento.

4. El tema de la unidad es Fama, así que para la rutina *chalk talk*, los estudiantes trabajaron por grupos con revistas, papeles de colores, marcadores, imágenes de revista e impresas con el fin de elaborar un póster donde identificaron los principales aspectos sobre la fama a partir de un personaje famoso y realizar un mapa mental.

5. Al final debían socializar de manera oral el poster por grupos usando las temáticas trabajadas.



Thinking routine 4 : “Zoom in”

Theme: Reduced relative clauses/ relative clauses-famous people and famous places

Objective: Students will understand the use of Reduced relative clauses vs relative clauses about famous places or famous people.

Date: Aug 8st- 12th

1. Para esta rutina, se realizó un *guessin game*, una actividad oral sobre personajes y lugares famosos para que los estudiantes adivinen de quien o de qué se trata con la ayuda de las pistas dadas por sus compañeros mediante el uso de *Relative clauses* y *reduced relative clauses*.

2. Inicialmente las imágenes estaban cubiertas y se fueron destapando lentamente para que algunos estudiantes voluntarios sentado de espaldas al tablero fuera quien adivinara el personaje o lugar escondido.

3. Durante la actividad oral con 20 imágenes, los estudiantes participaron dando diferentes pistas a sus compañeros empleando *Relative clauses* y *reduced relative clauses* en una sesión de trabajo, lo que además permitió registrar en video.

4. Posteriormente, en la siguiente sesión, los estudiantes fueron organizados en parejas para trabajar en un ejercicio con imágenes y oraciones a modo de rompecabezas en sobres de colores.

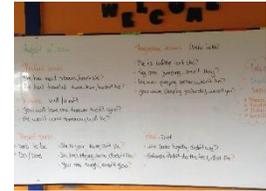
5. Cada pareja debía organizar la imagen para identificar el personaje famoso, además, la oración que se encontraba por partes en el sobre que corresponde a la imagen de manera correcta. Los sobres se rotaban por todas las parejas de trabajo.

Registros fotográficos


Thinking routine 5 : “Think, pair share”
Theme: Tag questions
Objective: Students will review Tag questions use in real contexts.
Date: Aug 16th- 19th

Registros fotográficos

1. Para trabajar esta rutina y el tema del programa, un repaso de Tag questions, los estudiantes se organizaron en parejas para un ejercicio con una canción en la que debían completar la letra con las Tags que hicieran falta. Al final la revisamos y la cantaron todos.



2. Luego, frente a dudas gramaticales sobre los tiempos y la formación de las preguntas se realizó un ejercicio en el tablero con ayuda de todos los estudiantes y así resolver estas inquietudes, ellos tomaron nota. (esta parte no se había considerado)



3. Posteriormente, como parte de la rutina, los estudiantes de manera individual completan un ejercicio a modo de cuestionario para responder entre todos los estudiantes y practicar el tema de manera oral.



4. Al terminar de formular las preguntas, los estudiantes buscan por todo el salón a quien pueda contestar cada pregunta del cuestionario empleando *tag questions*.



5. Con esta actividad oral los estudiantes resolvieron el cuestionario y se divertieron practicando las preguntas, además permitió corregir y comprender mejor el uso en un contexto particular.



6. En la última sesión de trabajo, los estudiantes trabajan de manera grupal, 4 estudiantes, un juego de mesa con el fin de trabajar de manera interactiva y oral.



Thinking routine 6: “Chalk talk”
Theme: Tag questions
Objective: Students will work on Tag questions presentation about a topic.
Date: Aug 22nd - 26th

Registros fotográficas

1. Para esta rutina de cierre, los estudiantes se organizaron por grupos de trabajo para elaborar un esquema, grafico, mapa o cuadro comparativo acerca de un tema libre y de interés grupal empleando papel de colores, imágenes de revista, palabras clave, conceptos y fotos para socializar a los demás grupos usando de manera creativa Tags questions.



2. Cada grupo se reunió para definir el tema que iba a trabajar y el esquema de trabajo para empezar ya que contaban con dos clases para elaborar la actividad. En el cuaderno de la asignatura realizaron borradores y listados de palabras y conceptos.



3. Cada grupo se organizó en un espacio del salón con revistas, materiales y marcadores para elaborar el esquema. Este ejercicio fue tomado como la parte oral de la evaluación bimestral de este periodo (3)



4. Al finalizar la actividad, cada grupo tenía que defender y presentar su tema desde las características principales, ventajas y desventajas de dicho tema, ejemplos y tips así como la importancia del tema por lo que fue elegido.



5. Cada grupo presentó de manera oral el ejercicio en una socialización de 10 minutos donde cada grupo presentó su poster a los demás grupos pero los estudiantes fueron evaluados de manera individual.



Capítulo V. Resultados y análisis de investigación

El presente apartado se construyó a la luz de las 2 categorías previstas para el análisis de datos: Inteligencia emocional y habilidad oral. A su vez, cada categoría bajo las subcategorías: Conciencia emocional, autocontrol, motivación, empatía y habilidad social; disposición para comunicarse y precisión.

La información analizada se recolectó por medio de los instrumentos diseñados para ello. Estos instrumentos fueron: diarios de campo, test, encuestas, cuestionarios y videos de las sesiones durante la intervención. Los datos obtenidos se organizaron en una matriz para su posterior análisis y discusión (Ver anexo F).

El análisis se concreta en la determinación del impacto de las tres estrategias pedagógicas implementadas, para determinar el impacto que tuvo cada una de ella en los estudiantes a partir de cada categoría y subcategoría. Igualmente se comparó el impacto de las tres estrategias. De esta manera se pudo identificar el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la mejora en la habilidad oral de los estudiantes sujeto del estudio. Posteriormente, se realizó la triangulación entre los datos recolectados de los diarios de campo, la encuesta y el cuestionario final para dar soporte a los resultados en cada categoría e identificar categorías emergentes y otros posibles hallazgos.

Fase diagnóstica. Análisis antes de la intervención

Test 1. Emotional Intelligence Appraisal Test

En primer lugar, se empleó el *Emotional Intelligence Appraisal Test* (Bradberry y Greaves 2004) cuyo objetivo fue el de proporcionar una visión global de la inteligencia emocional, a partir de las cuatro áreas que lo conforman: autoconciencia, la autogestión, conciencia social y las relaciones sociales (Anexo E).

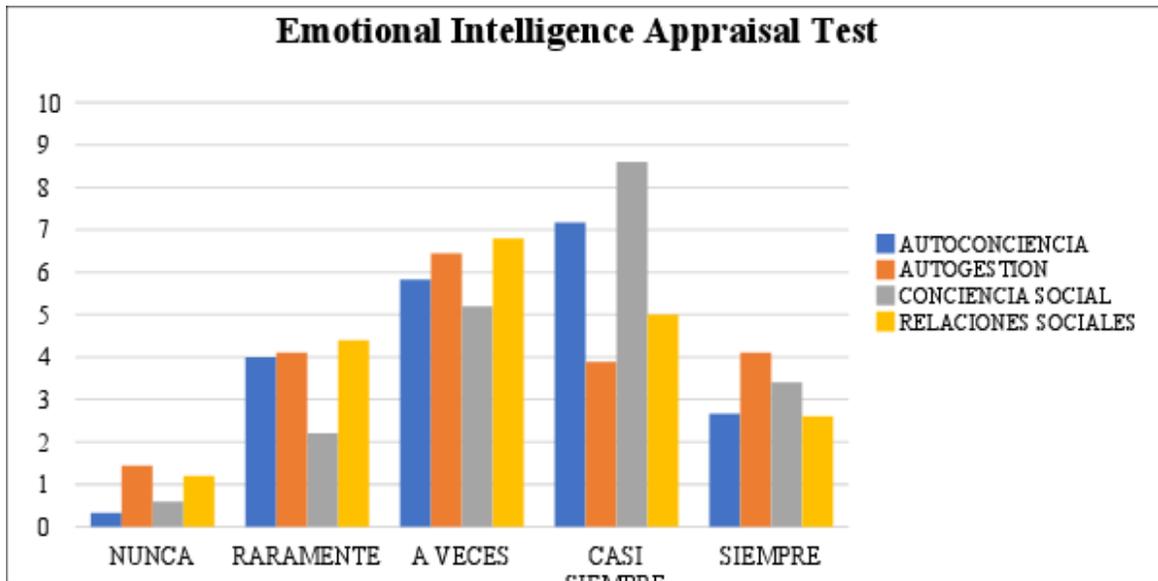
El test adaptado consta de 28 preguntas divididas según las áreas emocionales del test original para que los resultados fueran igualmente fiables. Las preguntas del primer bloque (1-6) están dirigidas al reconocimiento de las emociones propias, la superación de dificultades y la confianza en las propias habilidades. Las del segundo bloque (preguntas 7-15) se refieren a la capacidad de adaptarse a los cambios, la tolerancia de la frustración y el control de las emociones negativas.

El tercer bloque (preguntas 16-20) se basa en las relaciones con los demás y en el reconocimiento de los sentimientos del grupo. Por último, el bloque final (preguntas 21-28) permite analizar la resolución de conflictos y al manejo de las relaciones personales en general.

Los resultados del test, los cuáles se presentan en la gráfica 1, evidencian que los estudiantes presentaban una baja confianza en sus habilidades, generalmente les cuesta reconocer sus falencias por lo que se les dificulta entender sus emociones, así como el impacto de sus comportamientos en los demás, aunque generalmente notan cuando otras personas influyen en sus emociones. Además, frente a las dificultades que puedan

presentarse, en la mayoría de los casos saben enfrentarlas y salir adelante, esto en términos de autoconciencia.

Gráfica 1. Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry y Greaves 2004)



Fuente: elaboración propia

No obstante, cuando se analiza la autogestión, en su mayoría se reflejaban en el instrumento como personas solidarias pero con grandes temores, miedo a los cambios y dificultad para tranquilizarse y concentrarse en tareas específicas. Según los resultados, a los estudiantes les costaba trabajo tolerar la frustración, la toma de decisiones y no solían esforzarse al máximo por lo que sentían frustración y enojo frente al fracaso.

Por otro lado, sobre conciencia social, se evidenciaba una buena disposición a recibir observaciones y correcciones, a respetar los sentimientos y estados de ánimo de los demás. De igual manera, demostraban poca timidez en la mayoría de los casos y, aunque con dificultad, enfrentan exitosamente situaciones problema, y tenían buenas relaciones interpersonales. La comunicación casi siempre se lograba con claridad y efectividad, había preocupación por el otro y en su mayoría son empáticos. Estas últimas partes del test, hacen

alusión a conciencia y relaciones sociales, aspectos a destacar en la fase diagnóstica (Anexo G)

Encuesta 1. Disposición a comunicarse en inglés en el aula.

Posteriormente, se solicitó a los estudiantes responder una encuesta adaptada y traducida de *Willingness to Communicate Scale* (McCroskey y Richmond, 1985; 1987) para conocer su disposición a comunicarse en inglés en el aula. Se evidenció su temor -en la mayoría de los casos- a emplear el idioma extranjero frente a sus compañeros de clase; preferían hacerlo únicamente con la docente. Sin embargo, de tener que hacer una presentación frente a compañeros de otro grado, respondieron que se negarían a hacerlo. Además, al principio, cuando trabajan en grupo, generalmente no hablaban en inglés, pero sí lo hacían cuando trabajaban en parejas. La mayoría respondió positivamente a la pregunta sobre si consideraban que dominar un segundo idioma mejoraría la imagen que tenían de sí mismos. (Anexo I)

Cuestionario 1. Interés por la lengua meta.

Finalmente, se aplicó a los estudiantes el primer cuestionario para determinar su interés por la lengua meta, cuestionario adaptado y traducido del *Attitude and motivation test battery* (AMTB) (Gardner, 1985). Este instrumento evidenció que los estudiantes, a pesar de ver el aprendizaje de inglés como una necesidad, no hay se preocupaban por usarlo en clase. Paradójicamente, afirmaban que les gustaba usar el idioma inglés fuera del colegio.

Cuando a los estudiantes se les ponía a comparar inglés con las demás asignaturas, no mostraban preferencia especial por la clase en este idioma; sin embargo, manifestaron que les gustaría tener más clases de inglés como lengua extranjera. Más aún, llegaron a afirmar

que si la materia inglés fuera electiva, todos la elegirían. Así mismo, la gran mayoría de estudiantes consideraban que aprender y estudiar inglés como lengua extranjera les resultaba muy interesante, por lo que a muchos les interesaba ver programas de televisión en este idioma, películas y tener contacto con familias extranjeras para mejorar su habilidad oral; no así les interesaba leer periódicos, publicaciones o artículos en este idioma (Anexo H).

En resumen, al revisar los tres instrumentos empleados durante la fase exploratoria: el test inicial sobre inteligencia emocional, *Emotional Intelligence Appraisal Test*, la encuesta sobre la disposición para comunicarse en inglés (WTC) y el cuestionario sobre el interés por la lengua meta, *Attitude and Motivation Test Battery* (AMTB), se puede observar que los estudiantes presentaban muchas dudas, temores y dificultades al momento de expresarse de manera oral frente a otras personas o compañeros de clase; preferían no hacerlo o emplear su lengua materna, lo que denotaba falta de confianza o, en otras palabras, baja conciencia emocional.

Además, estas dificultades les generaban también grandes problemas para tomar decisiones, enfrentar retos y frustración por lo que preferían no participar. Por otro lado, manifestaban que les gustaba trabajar con un par o en grupo ya que esto les daba confianza y reducía su temor a enfrentarse a una tarea específica. En este sentido, la habilidad social de los estudiantes era buena, se interesaban por los demás y se preocupaban por el bienestar del grupo: ya había empatía entre los integrantes del grupo antes de la intervención.

Finalmente, en términos de aprendizaje de la lengua extranjera, los instrumentos de diagnóstico mostraron que los estudiantes presentaban gusto por el idioma extranjero e interés por mejorar su expresión oral y dominarlo con todas las habilidades de lengua.

Los resultados mostraron gran interés por parte de los estudiantes por tener espacios de aprendizaje de la lengua, además de las clases, para practicar y conocer personas extranjeras para interactuar, hasta el punto de que afirmaban que si el inglés no fuera una asignatura obligatoria sino electiva, sin duda la tomarían, lo que denota buena disposición y motivación por aprender. Sin embargo, también es evidente la resistencia de algunos estudiantes a utilizar recursos y a realizar actividades en inglés -libros, artículos, periódicos en internet o películas- fuera de los trabajos en clase (Anexo K).

Fase de intervención. Análisis de las rutinas de pensamiento

Ahora bien, considerando los resultados anteriormente descritos, durante la fase de intervención con las rutinas de pensamiento como estrategia pedagógica, se analizan dichos resultados continuación a partir de las categorías y subcategorías. Los datos analizados se triangularon entre los registros y notas reflexivas del diario de campo en las que se consignan las observaciones sobre desarrollo de cada rutina de pensamiento, las fotografías y los videos realizados durante cada actividad en cada rutina. Los resultados se describen a continuación (Tabla 4):

Tabla 4. Matriz de resultados rutinas de pensamiento.

Categoría	Sub categorías	<i>Rutina Think pair, share</i>	<i>Rutina Zoom in</i>	<i>Rutina Chalk talk</i>
<i>Inteligencia emocional</i>	Conciencia emocional	<p>En esta categoría se evidenció que los estudiantes trabajaron con mayor confianza y seguridad siendo conscientes de sus fortalezas y debilidades, involucrándose durante todas las sesiones de trabajo. Además, el trabajo con otro compañero les permitió comprender mejor el tema, divertirse y aprender más. Mostraron mayor autonomía y control para el éxito de las actividades y de su aprendizaje. Sin embargo, algunos estudiantes demostraron no querer trabajar en grupo o con otro compañero porque consideran prefieren trabajar solos, así que la dinámica de la rutina les generó algo de inconformismo.</p>	<p>Esta rutina de pensamiento generó gran expectativa porque su estructura se diseñó a modo de juego para practicar y reforzar la temática iniciada con la anterior rutina. De esta manera, durante el ejercicio inicial fue complicado que participarán de manera oral, pero a medida que fue pasando las imágenes de la rutina, se observó mayor confianza y participación, los estudiantes se divirtieron mucho y se mostraron complacidos, además, se observó que aprender con imágenes para la mayoría de estudiantes cuyo estilo cognitivo es visual fue muy interesante y divertido.</p>	<p>Con esta rutina, la número 3, se observó que los estudiantes se involucraron mucho en la elaboración de los posters, trabajaron con entusiasmo y se preocuparon mucho por el detalle, las imágenes, el esquema o los conceptos empleados. Su confianza parece mejorar en la medida en que se les asigna una tarea concreta y ellos adquieren roles dentro de cada equipo de trabajo y juntos aportan para obtener un resultado.</p>

Autocontrol	<p>En vista de que al rutina era una novedad para los estudiantes de alguna manera, al principio estaban algo temerosos por saber cómo iban a funcionar las clases, pero durante la dinámica de la rutina fueron soltándose y se involucraron dejando de lado en muchos de los casos la timidez y el temor a preguntar, opinar y participar, así como el temor a la cámara o a las fotografías. Para los estudiantes fue evidente la emoción de ser parte del proyecto y de participar en nuevas dinámicas que pusieron a prueba sus habilidades y aptitudes.</p>	<p>Al emplear imágenes durante esta rutina se generó un espacio de tranquilidad para que los estudiantes participaran sin temor, sin embargo, se observó preocupación, vergüenza y miedo al hablar porque temían equivocarse delante de sus compañeros. No obstante, a medida que pasaban las sesiones de trabajo se observó que se generó un espacio de interacción propicia para fortalecer el autocontrol, la confianza en sí mismos y en sus capacidades.</p>	<p>Durante la elaboración de los posters, el trabajo con respecto a la presentación y el eje temático, se observó que los estudiantes no tenían temor o miedo alguno ya que durante las sesiones estuvieron en grupos con compañeros que ellos mismos eligieron. No obstante, para el día de la presentación y socialización, estaban bastante preocupados porque debían hacerlo en inglés y como grupo, debían cumplir con unos parámetros durante la socialización, lo cual generó algo de temor por ser evaluados, pese a que al parecer se divirtieron realizando la tarea asignada.</p>
Motivación	<p>En esta subcategoría, durante la rutina de pensamiento, se evidenció gran entusiasmo e interés por parte de los estudiantes, ya que les llamó bastante la atención la nueva dinámica de clase y la organización requerida para llevar a cabo la rutina de pensamiento. Así mismo, su motivación durante las sesiones fue incrementando y estaban listos para trabajar siempre que había clase. Durante las actividades de la rutina los estudiantes estaban alegres y hubo siempre buen ambiente de trabajo, no hubo quejas o llamados de atención en la mayoría de los casos. No obstante, algunos</p>	<p>En esta rutina se observó gran interés y motivación por la mayoría de los estudiantes, por el material y las herramientas visuales que se emplearon, aunque para algunos estudiantes resultó más complicado resolver algunas de las actividades grupales, en pareja las imágenes fueron de gran ayuda. La rutina de pensamiento se llevó a cabo con imágenes en una dinámica de juego, de manera individual, en parejas y grupal lo que permitió observar compromiso y muy buena actitud por parte de los estudiantes ya que comprendieron mejor las temáticas y el ambiente de clase fue mucho mejor.</p>	<p>Se observó durante la rutina de pensamiento que los estudiantes se involucraron e interesaron bastante en las actividades trabajando con diferentes materiales y se preocuparon mucho por la elaboración del poster. Además, les entusiasmó mucho el tema de personajes famosos, investigaron aspectos relevantes para las socializaciones y supieron organizarse durante el trabajo en clases. También se evidencio buena disposición durante las sesiones tanto de preparación como de exposición final.</p>

estudiantes mostraron pereza y falta de interés, algo de desinterés al trabajar con otro compañero o en grupo por creer conocer el tema muy bien.

Por otro lado, se observó que se requiere tener en cuenta el contexto y conocimiento de los estudiantes en términos de personajes, lugares y cultura general, ya que se emplearon imágenes sobre personajes que en algunos casos no pudieron adivinar al no tener referencia alguna, era muy antiguo para su edad o no lo habían visto jamás, se incurrió en supuestos que en un punto dificultaron el ejercicio con la rutina de pensamiento, pero que se convirtió en una fortaleza porque generó inquietud por saber de quién se trataba.

Empatía

En esta subcategoría durante la primera rutina, los participantes mostraron muy buena actitud y disposición a lo largo de todas las actividades, al trabajar en parejas, en cada parte de la rutina o durante el trabajo en equipo. Todos los estudiantes tienen buena relación con sus compañeros, por lo que hubo una conexión entre los estudiantes, la docente y el objetivo de las clases lo que hacía que el trabajo fuera enriquecedor y gratificante para todos. No obstante, en algunos casos al principio les costó trabajo generar dicha conexión para participar

Con esta rutina de pensamiento, se pudo observar que la calidad del trabajo que realizaron los estudiantes fue mucho mejor debido a su buena disposición y actitud hacia la clase, la nueva rutina y la dinámica de las actividades. Los estudiantes estuvieron prestos en todo momento a las indicaciones, preguntas, videos, toma de apuntes, organización de clase, trabajo en parejas o en grupo, no se manifestó ningún tipo de desagrado por el trabajo realizado; al contrario, se evidenció mucho agrado y motivación. Así mismo, hubo buen ambiente de trabajo, tranquilidad y mayor responsabilidad, lo que

Teniendo en cuenta que la rutina de pensamiento implica trabajar en equipo, la primera vez que se implementó se procuró organizar los estudiantes para que fuera más dinámico y hubiera participación de todos. La siguiente vez se les permitió agruparse a voluntad con aquellos que quisieran trabajar; en ambos casos resultaron muy efectivos y proactivos los equipos de trabajo. La rutina de pensamiento permitió además, mostrar un mejor ambiente en el aula, responsabilizar a los estudiantes y adquirir buena actitud de manera constante, apoyo y trabajo cooperativo, aspecto relevante en este tipo de actividades.

**Habilidad
social**

activamente en las actividades, por eso el trabajo en parejas fue vital y significativo para ellos.

En su mayoría el grupo siempre ha sido muy activo y participativo, colaborador y entusiasta así que no fue difícil que se involucraran rápidamente en la nueva estructura de clase. En cada actividad o ejercicio ya se evaluara o no se observó preocupación, colaboración con los compañeros, trabajo en equipo y recursividad. Aspectos que fueron de vital importancia en la ejecución de las clases y para la investigación.

posteriormente se reflejaría en los resultados y las calificaciones.

Durante la ejecución de esta rutina se pudo observar que la participación de los estudiantes se incrementó y la colaboración para trabajar en cada una de las actividades fue mucho mejor que antes de la intervención. De esta manera, los estudiantes demostraron involucrarse muy bien en las tareas asignadas, se escucharon entre si y, en la mayoría de los casos, se preocuparon por tener una participación importante durante la rutina de pensamiento bajo la guía permanente de la docente.

El trabajo con esta rutina de pensamiento fue determinante para observar la participación de cada estudiante en sus respectivos grupos de trabajo, así como la colaboración en la elaboración de los posters y presentaciones, apoyo con materiales y el rol dentro del salón. Por otro lado, se observó muy buena relación entre compañeros y estudiantes y docente.

De igual manera, durante esta rutina la participación de la docente fue menor que en las anteriores, ya que solo hubo supervisión y acompañamiento en esta rutina de pensamiento puesto que con base en las indicaciones dadas, la labor fue asumida por los estudiantes.

**Habilidad
oral**

**Disposición
para
comunicarse**

En términos del uso del idioma, la rutina de pensamiento permitió que hablaran entre ellos, con su compañero y en grupo. No obstante se observó que no estaban teniendo la disposición para comunicarse para hablar durante toda la clase en Inglés, así que en la mayor parte del tiempo hablaron en español, lo cual no permitía que los estudiantes trabajaran en este elemento de la habilidad oral. Con el paso del tiempo, al repetir la rutina, este aspecto fue mejorando poco a poco también por la dinámica misma de la rutina.

En términos de uso del idioma extranjero durante esta rutina de pensamiento, los estudiantes demostraron mayor disposición para comunicarse a lo largo de las actividades, donde incluso, algunos de los estudiantes que les costaba mayor trabajo hablar en inglés, se atrevieron a participar en diversas oportunidades pese a los registros de video que se realizaron durante las sesiones de trabajo, lo cual generó en ellos satisfacción, según se pudo observar, dándoles mayor confianza para seguir interviniendo.

En esta categoría durante la rutina de pensamiento, fue mayor la exigencia a la hora de emplear el idioma extranjero de manera oral tanto durante el trabajo de elaboración de los posters, como en las socializaciones. Se observó que los estudiantes adquirieron mayor confianza al comunicarse con la ayuda de las anteriores rutinas y frente a la presentación final, hubo mayor disposición para comunicarse por la mayoría de los estudiantes. Aquellos con bajo desempeño se desarrollaron mucho mejor a pesar de la presión de grupo y las calificaciones.

Así mismo, aunque se dio mayor disposición para comunicarse, se pudo observar que no se emplea el idioma de manera constante y durante toda la sesión, pues la comunicación entre ellos y en muchas ocasiones hacia el docente, a pesar de que se insista en el permiten uso del inglés, se hizo en español.

Precisión

Al trabajar la rutina de pensamiento bajo una temática particular, los estudiantes requerían de vocabulario y estructuras gramaticales específicas, por esto al empezar la rutina de pensamiento cometían bastante errores que solo eran percibidos por su compañero de

En este aspecto en particular, se pudo observar mejoría en el uso de las estructuras gramaticales y el vocabulario trabajado durante la rutina en los ejercicios escritos y orales trabajados. Los estudiantes fueron conscientes de sus equivocaciones al expresarse al grupo o frente a

Por otro lado en esta subcategoría, pese a que mejoró la disposición para comunicarse la precisión se mantuvo estable con respecto a las anteriores rutinas, aunque se realizaron de manera alternada. Sin embargo, los estudiantes cometieron menos errores gramaticales y usaron vocabulario, además de las

<p>trabajo inicialmente y la docente que hacía revisión de cada pareja, ya que entre ellos no se daba corrección. A medida que se fue trabajando con la rutina se observó cierta mejora en el uso de la gramática y la precisión en el uso del idioma con respecto a la habilidad oral y de escucha.</p>	<p>determinadas actividades autocorrigiéndose y esforzándose por hacerlo mejor cada vez, ya fuera de manera oral o escrita. No obstante, el uso de la lengua extranjera sigue sin darse durante el 100 % de la clase.</p>	<p>estructuras asignadas para la socialización final.</p> <p>De igual manera, esta rutina permitió observar con detalle las debilidades y fortalezas de cada grupo de trabajo y ellos identificaron sus habilidades para tener equilibrio frente a aquellos que tienen mayor habilidad oral. Además, se observó que frente a mayor práctica y variedad de elementos en las presentaciones orales, hubo mayor apropiación y disposición al momento de comunicarse en un idioma extranjero.</p>
--	---	---

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados de la matriz presentada anteriormente (Tabla 4), se puede decir que las tres estrategias tuvieron un impacto positivo en los estudiantes de acuerdo con el análisis de la información arrojada por los instrumentos, según cada categoría y subcategoría. Lo que muestra que mediante la implementación de estas estrategias se posibilita a los estudiantes superar dificultades y adaptarse a nuevos modelos de aprendizaje en el aula, así como impactar al docente de manera significativa en la forma de enseñar.

Se observó que la estrategia que muestra mayor impacto en la inteligencia emocional y habilidad oral de los estudiantes es la de rutina de pensamiento *Think, pair share*. Gracias a la constante interacción con los compañeros, esta estrategia les permitió incrementar su confianza, la participación y el interés, así como la motivación y la disposición a comunicarse en inglés. Además, a los estudiantes les ayudó la variedad de estrategias para obtener resultados positivos, según lo manifestaron los mismos estudiantes, y se recoge en el diario de campo, en los videos, y en las encuestas y cuestionarios.

Fase de análisis. Posterior a intervención

Luego de la intervención, los estudiantes evaluaron su experiencia con las rutinas de pensamiento mediante una encuesta y un cuestionario, de creación propia, para identificar el impacto y las percepciones de los estudiantes participantes. Los hallazgos se describen a continuación:

Cuestionario 2 (Anexo D). Cuestionario final de evaluación de rutinas de pensamiento: *Think, pair, share, Zoom in, Chalk talk.*

Este cuestionario consta de 10 preguntas abiertas para determinar el impacto de las rutinas de pensamiento y cómo fue la experiencia de los estudiantes durante la intervención y las actividades de cada rutina.

A la pregunta sobre la opinión de los estudiantes acerca de las rutinas de pensamiento empleadas durante el periodo académico en clase, los estudiantes afirman que fueron actividades didácticas, creativas, innovadoras, entretenidas y muy interesantes. Además, los estudiantes consideraron como herramientas que facilitaron la comprensión de las temáticas abordadas durante el periodo. En el siguiente ejemplo se presentan algunas de las respuestas de los estudiantes:

Tabla 5. Ejemplo respuesta 1 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:9	<i>¿Qué te parecieron las rutinas de pensamiento realizadas el periodo anterior en la clase de inglés?</i>	<i>“Fueron un muy buen método de aprendizaje. Entendí más, aprendí mejor y me ayudaron mucho con la materia”</i>
E:15		<i>“Me parecen muy buenas porque uno utiliza la creatividad y el ingenio al mismo tiempo que uno aprende”</i>
E:20		<i>“Entretenidas y diferentes a una clase normal, son más efectivas”</i>

Fuente: elaboración propia

La segunda pregunta del cuestionario hacía referencia a la sensación que las rutinas de pensamiento les generó a los estudiantes, a lo cual respondieron en su mayoría que se

sintieron muy bien, tranquilos, motivados, felices y cómodos, pues les facilitó el aprendizaje y el dinamismo de las actividades y les permitió hacer cosas diferentes cada sesión.

Tabla 6. Ejemplo respuesta 2 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:7		<i>“bien, sentí que entendía más con esta manera tan dinámica y me gusto trabajar en grupo”</i>
E:9	<i>¿Cómo te sentiste al realizarlas?</i>	<i>“bien, tranquila, relajada, fue cómodo hacerlas y comprender los temas”</i>
E:20		<i>“pues bien, porque son diferentes actividades y no son aburridas”</i>

Fuente: elaboración propia

La tercera pregunta cuestionaba a los estudiantes sobre el uso del inglés durante las sesiones de trabajo con las rutinas. La mayoría de los participantes reconocieron que hicieron algunas actividades con agrado y porque era importante practicar por iniciativa propia. No obstante, en algunos casos no se comunicaron en inglés por falta de vocabulario o por inseguridad frente al uso del idioma.

Tabla 7. Ejemplo respuesta 3 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:6		<i>“no, porque no me considero muy buena para esto”</i>
E:9	<i>¿Hablaste en inglés durante estas clases? ¿Por qué?</i>	<i>“si, ya que al estar tan conectada en clase no me molesto participar”</i>
E:14		<i>“si, hable más que en otros periodos porque sentí que las didácticas me ayudaron”</i>

Fuente: elaboración propia

La siguiente pregunta, buscaba conocer cuál fue la rutina que más le gustó a los estudiantes cual menos, y las razones de su apreciación. En las respuestas se puede observar que la rutina que mayor efecto e impacto causó en los estudiantes fue la rutina *Zoom In*, ya que emplea imágenes y a la mayoría se le facilitaron las actividades de este tipo. Por otra parte, la rutina *Think, pair, share les gustó* porque se trabajaba en parejas. Por otro lado, la rutina *Chalk talk* fue la que mayor dificultad causó a la mayoría de los estudiantes debido a que tenían que expresarse en público y socializar todo el tiempo en inglés.

Tabla 8. Ejemplo respuesta 4 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:7	¿Cuál fue la rutina que más te gustó y la que menos te gustó y por qué?	<i>“la que más me gusto fue Zoom-in ya que con imágenes yo aprendo mejor, y la que menos me gustó fue chalk talk pues se me dificulta hablar en público”</i>
E:9		<i>“la que más me gusto fue Think, pair, share porque participe y entendí, la que menos me gusto fue chalk talk, porque tenía que exponer y eso me da mucha pena”</i>
E:12		<i>“Zoom in me gustó más porque entiendo mejor observando y think, pair, share me pareció muy lento”</i>

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la pregunta cinco (Tabla 9), los estudiantes concuerdan en que les gustaría se implementaran las rutinas de pensamiento en otras áreas o asignaturas porque les permitiría comprender mejor las temáticas y las clases serían mucho más divertidas, además de que permiten poner en práctica el idioma objetivo.

Tabla 9. Ejemplo respuesta 5 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:4	¿Recomendarías estas rutinas a otras asignaturas?	“si, porque yo soy ejemplo de que funcionan muy bien para aprender”
E:17	¿Por qué?	“si, en mandarín porque no es muy fácil, pero con las rutinas seguramente mi desempeño sería mejor”
E:20		“si, a la de algebra porque con las rutinas se entendería más ”

Fuente: elaboración propia

En la pregunta seis (Tabla 10), se solicitó a los estudiantes que indicaran el aspecto del idioma extranjero que consideraran habían mejorado durante las clases trabajados con las rutinas de pensamiento. En su mayoría concuerdan en que -sin duda- el aspecto que más trabajaron y que mejoraron fue la habilidad oral. No obstante, algunos identificaron que el vocabulario aprendido, la gramática e incluso la habilidad auditiva mejoraron mucho durante estas sesiones. Se muestra ejemplo a continuación:

Tabla 10. Ejemplo respuesta 6 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:2	¿Qué aspecto del idioma extranjero consideras mejoraste durante las clases con rutinas de pensamiento?	“considero que mejore mucho Speaking”
E:10		“mejoré mi parte oral y auditiva, además aprendí mucho vocabulario nuevo”
E:3		“definitivamente mejoré mi disposición para comunicarme al hablar, vocabulario y pronunciación”

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, con la siguiente pregunta (Tabla 11) se buscó conocer la percepción de los estudiantes sobre el rol de la docente durante el trabajo realizado en la intervención e implementación de las rutinas de pensamiento. Para este efecto, se les solicitó que dieran una puntuación de 1 a 10 y que justificaran sus respuestas.

En la mayoría de los casos la calificación fue bastante alta y afirmaron que es una docente muy creativa, recursiva y paciente, además de considerarla, una muy buena docente, que se esfuerza porque sus clases sean dinámicas e interesantes para que los estudiantes aprendan mejor.

Tabla 11. Ejemplo respuesta 7 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:16	<i>Evalúa a la docente (del 1 al 10). ¿Por qué?</i>	<i>“(10)porque siempre nos trajo actividades dinámicas, fue muy atenta, divertida y muy amable”</i>
E:18		<i>“(8)porque considero que su método de enseñanza es efectivo al combinar muchas formas de aprendizaje”</i>
E:19		<i>“(10)porque Miss Elizabeth es una docente súper chévere, además cada clase es distinta y eso la hace mejor ”</i>

Fuente: elaboración propia

De igual manera, en la siguiente pregunta, la número 8, los estudiantes calificaron su motivación del 1 al 10 en las clases de inglés durante la implementación de las rutinas de pensamiento. En su mayoría la puntuación fue 7 a 10 indicando que su interés en las clases y la disposición fue muy buena gracias a las rutinas de pensamiento.

La pregunta nueve (Tabla 12), hacía referencia a la posibilidad de seguir trabajando con las rutinas de pensamiento en el siguiente periodo académico, a lo cual los estudiantes

concuerdan en que sería de gran ayuda en términos de aprendizaje, pues les permitirían obtener mejores resultados y trabajar con mayor entusiasmo e interés.

Tabla 12. Ejemplo respuesta 9 del cuestionario

Estudiante	Pregunta	Respuesta
E:3	¿Te gustaría seguir trabajando con las rutinas de pensamiento el siguiente periodo? ¿Por qué?	“si, porque entendí los temas con mayor facilidad con respecto a los periodos anteriores.”
E:4		sí, porque entiendo más de esta manera que de la tradicional”
E:14		“si, porque quiero seguir mejorando el speaking y otros aspectos del idioma ”

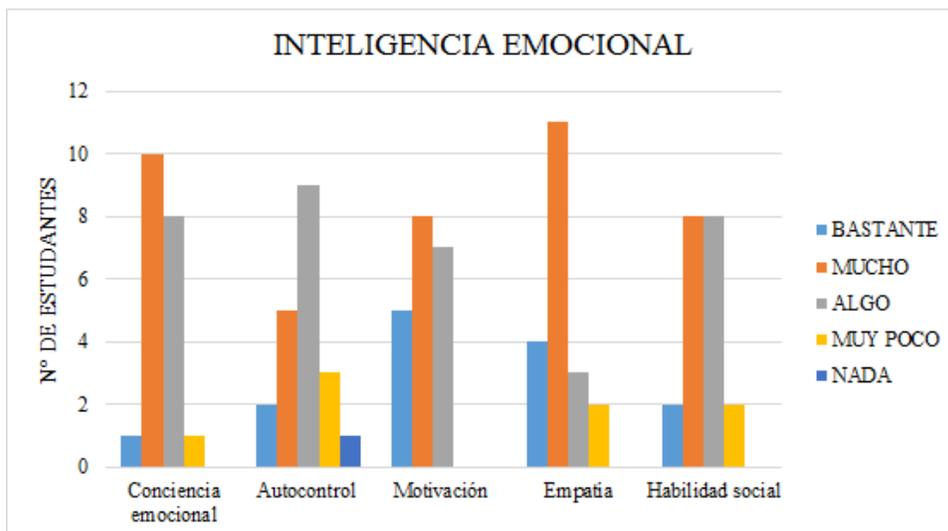
Fuente: elaboración propia

Finalmente, en la última pregunta del cuestionario, los estudiantes indicaron una puntuación para las clases de inglés durante el periodo que terminaba, con puntaje de 1 a 10. En todos los casos los estudiantes calificaron la asignatura con puntaje entre 8 y 10 como puntuación final. Para dar esta calificación tuvieron en cuenta cada una de las actividades realizadas.

Encuesta 2. Inteligencia emocional y habilidad oral después de la intervención con rutinas de pensamiento.

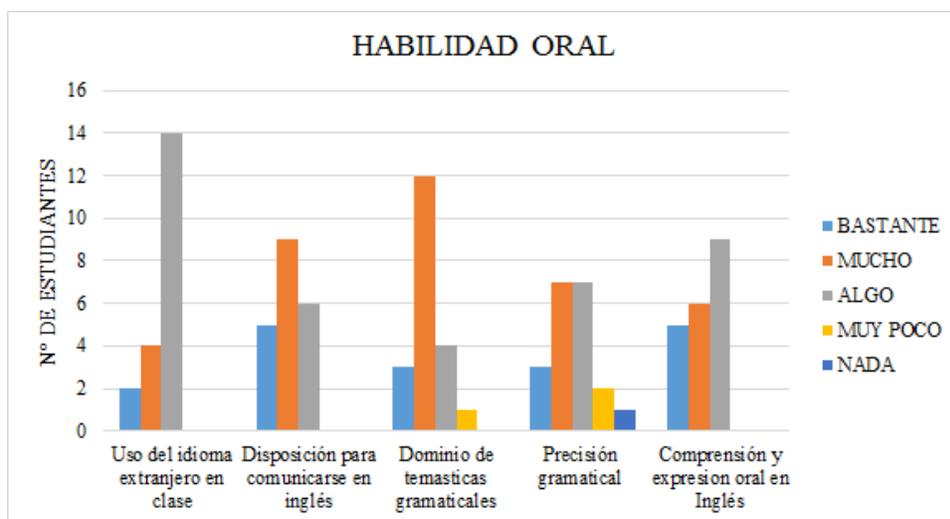
Los gráficos a continuación expresan los resultados de la encuesta que constaba de 10 enunciados. Estos enunciados se elaboraron con base en las categorías de análisis: inteligencia emocional y habilidad oral, las cuáles, a su vez, hacían referencia a las subcategorías correspondientes.

Gráfica 2. Mejora en los componentes de la inteligencia emocional



Fuente: elaboración propia

Gráfica 3. Mejora en los componentes de la habilidad oral



Fuente: elaboración propia

Los resultados pregunta por pregunta (ver Anexo J) muestran que en la categoría de inteligencia emocional, el 50% de los estudiantes indicaron que la confianza mejoró mucho

durante las sesiones de clase con rutinas de pensamiento; así mismo, un 45% de los estudiantes manifestó que su temor a hablar en inglés durante la intervención disminuyó gracias a las rutinas de pensamiento.

Además, un 65% de los estudiantes considera que aumentó bastante su interés por los temas y actividades de la asignatura gracias al trabajo realizado con las rutinas de pensamiento, lo que beneficia su motivación. Por otro lado, un 55% de los estudiantes encuestados indicaron que su actitud y la disposición a usar la segunda lengua se incrementaron. Finalmente, un 90% de los estudiantes aseguró que hubo mejora en su participación y colaboración durante la intervención.

De esta manera, con respecto a la categoría de inteligencia emocional, las subcategorías que muestran mejores resultados fueron la conciencia emocional y la empatía. No obstante, las subcategorías de motivación y habilidad social también muestran buenos resultados (Gráfica 2).

Por otra parte, en la categoría de habilidad oral, la encuesta muestra que el 90% de los estudiantes consideró que logró comunicarse más en inglés con la ayuda de las rutinas de pensamiento, ya que un 45% afirmó que su disposición a comunicarse se incrementó mucho. Un 75% de los estudiantes manifestó que sus conocimientos de los temas trabajados mejoraron bastante. Así mismo, un 50% de los estudiantes aseguró que hubo una mejora en la precisión al comunicarse en inglés gracias al trabajo con las rutinas de pensamiento, y otro 55% de los estudiantes indicó que las estrategias implementadas les posibilitó mejorar su comprensión y expresión oral en inglés.

De acuerdo con lo anterior (Gráfica 3), en la categoría de habilidad oral, las subcategorías que demostraron mayor progreso fueron la de la disposición para comunicarse oralmente en inglés y el dominio de las temáticas trabajadas. Sin embargo, la

subcategoría de precisión muestra buenos resultados en cuanto a un incremento en el uso del idioma extranjero en clase por parte de los estudiantes.

Considerando los resultados de la encuesta y el cuestionario final sobre las percepciones de los estudiantes después de la intervención realizada, se pretende ahora comparar estos hallazgos con lo registrado en los diarios de campo y en los videos para determinar la coherencia de los mismos. Igualmente servirá para identificar categorías emergentes y otros posibles hallazgos. A continuación, se presenta una muestra de las respuestas más destacadas y pertinentes para este fin:

Tabla 13. Matriz de resultados triangulación final

Categorías	Sub categorías	Diarios de campo Docente	Cuestionario Final 2	Encuesta Final 2 Respuestas Estudiantes
<i>Inteligencia emocional</i>	Conciencia emocional	DC15: “con el uso de las rutinas de pensamiento los resultados académicos mejoraron este periodo, por lo que los estudiantes se ven más seguros en clase”	El 42% de los estudiantes manifestó que su temor a hablar en el idioma extranjero durante la intervención con las rutinas de pensamiento disminuyó bastante.	E1: “mi desempeño mejoró mucho” E2: “me sentí feliz porque me divertí y aprendí mucho” E3: “con el uso de las rutinas fue más fácil hablar en inglés” E9: “me sentí bien, tranquila, relajada y muy cómoda trabajando de esta manera”

Autocontrol	<p>DC8: “los estudiantes con mayor temor a expresarse en inglés se están arriesgando a participar más, cada vez hay menos temor en ellos y mayor confianza, además, trabajar en parejas y de manera grupal les beneficia bastante”</p>	<p>Un 50% de los estudiantes encuestados indican que la confianza durante la sesiones de clase, tuvo una notable mejora así como la actitud, la disposición y participación.</p>	<p>E1: “me sentí bien durante las rutinas y participé más” E4 :”me gusto porque funcionaron en mí, superé el temor” E9: “me costó mucho trabajo hablar en público, prefiero hacerlo con un compañero” E16: “me sentí más segura porque entendía mejor”</p>
Motivación	<p>DC2: “aunque el tema de <i>phrasal verbs</i> les causó algo de preocupación, el trabajar con las imágenes y los diferentes ejercicios , despertó bastante interés en ellos”</p>	<p>El 40% de los estudiantes objeto de esta investigación, consideran que aumentó considerablemente su interés por los temas y actividades de la asignatura gracias al trabajo realizado con las rutinas de pensamiento, lo que incide en la motivación como factor significativo.</p>	<p>E:”las rutinas fueron didácticas y divertidas, siempre presté atención.” E2: “me gusto trabajar de manera más didáctica” E3 “las rutinas son métodos interesantes y creativos” E4: “me gustó porque entendí los temas y no son actividades tradicionales” E9: “no me gusta integrarme pero me gustó participar” E19:”las rutinas fueron una manera diferente de aprender pues me motivaron a hablar en inglés”</p>
Empatía	<p>DC4: “a pesar de que al principio del proceso los estudiantes se mostraron prevenidos, cada día demuestran mayor disposición y me piden sigamos</p>	<p>Un 80% de los estudiantes afirman que el trabajo cooperativo y la participación incrementaron durante las</p>	<p>E1: “me gusto compartir las actividades con mis compañeros” E2: “me gustaron las rutinas porque aprendo y me divierto” E5: “me parecieron interesantes, divertidas y diferentes”</p>

	<p>trabajando con rutinas de rutinas.”</p>	<p>rutinas de pensamiento.</p> <p>Un 14% de los estudiantes indicaron que incrementaron su colaboración y la participación activa durante las actividades planteadas.</p>	<p>E6: “con imágenes aprendí mejor y me gusto esa rutina”</p> <p>E1: “me gustó la rutina 3 porque había que socializar y trabajar en grupo”</p> <p>E4: “me sentí bien en las actividades, participé más porque me interesé más”</p> <p>E5: “el trabajo en parejas o en grupo facilita la comprensión de los temas”</p> <p>E6: “elaborar poster, frases y conceptos me permitió entender mejor y participar más”</p>
<p>Habilidad social</p>	<p>DC 6: “en las actividades planteadas con la rutina Zoom in, la participación fue muy interesante y activa durante toda la clase que pareció muy corta, pues los estudiantes se divirtieron y reforzaron el tema. Para mí fue satisfactorio”</p>	<p>DC12: “los estudiantes están muy atentos a participar, han mejorado la fluidez y el uso del idioma en la mayor parte del tiempo de la rutina, aunque algunos en ocasiones no lo hacen, se han dado cuenta que las actividades promueven la práctica”</p> <p>DC16: “a medida que han pasado las clases, los estudiantes con mayor dificultad se han involucrado mucho más y su comunicación inglés es mejor”</p>	<p>Un 45% de los estudiantes aseguran que la disposición para comunicarse oralmente durante el trabajo de las sesiones con las rutinas se incrementó satisfactoriamente y un 35 % de los estudiantes confirmaron que su comprensión y expresión oral en inglés mejoró mucho.</p> <p>E1: “si hablé en inglés, porque era necesario para las actividades”</p> <p>E2: “considero que mejore mucho la expresión oral”</p> <p>E3: “considero que mejoré mi fluidez y el uso del idioma”</p> <p>E4: “hable en inglés porque con las rutinas obtuve más vocabulario y pude utilizarlo”</p> <p>E6: “creo que mejoré mucho la expresión oral porque fue una manera diferente de hacerlo”</p> <p>E10: “hable bastante en clase y me solté más en inglés”</p> <p>E11: “hablé más en inglés por las actividades y por iniciativa propia”</p> <p>E17: “con las rutinas me sentí bien aunque soy muy callada y tímida para hablar, logre hacerlo”</p>
	<p>Habilidad oral</p>	<p>Disposición para comunicarse</p>	

Precisión

DC18: “se observa que los estudiantes en su mayoría, son más conscientes de sus errores y se corregían solos, no intervengo ya mucho, las rutinas han generado mayor concentración y uso correcto de gramática y vocabulario”

El 60% de los estudiantes consideran que se con la ayuda de las rutinas de pensamiento sus **conocimientos gramaticales** de los temas trabajados mejoraron notablemente.

E1: “me gustaría seguir usándolas porque **aprendo y las clases son diferentes y no son aburridas**”

E3: “con las rutinas **mejore el vocabulario y la pronunciación**”

E4: “mejore la **estructuración de oraciones** y usar mejor el idioma”

E6: “lo que más trabajé fue gramática, así fue más sencillo”

E10: “considero que **mejore el vocabulario** y la escucha”

E15: “me gusto esta manera de trabajar los **temas y el vocabulario** porque los recuerdo más”

DC: diario de campo

E: estudiante

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la anterior matriz de análisis final (Tabla 13), y en comparación con los resultados de la fase exploratoria o diagnóstica, se puede afirmar que hubo una mejora significativa de factores componentes de la inteligencia emocional como la motivación, el autocontrol, la habilidad social y la conciencia emocional evidenciado en los cambios de actitud de los estudiantes, su interés en las temáticas y los buenos resultados registrados también en los diarios de campo. Así mismo, en términos de habilidad oral, los resultados de los instrumentos señalados en el cuadro demuestran que al fortalecer los factores emocionales se incrementó notablemente el uso de la comunicación oral en inglés, los estudiantes son ahora más conscientes de sus debilidades y de las capacidades que tienen para superarlas; al triangular estos hallazgos con lo observado en los videos, se observa

total coincidencia. Finalmente, también se encuentra coherencia con las percepciones manifestadas por los estudiantes.

Las rutinas de pensamiento tuvieron también un impacto positivo en los estudiantes ya que su disposición a comunicarse mejoró satisfactoriamente, lo que les permitió involucrarse mucho más en su proceso al interesarse por aprender y sentirse más seguros; de hecho, en su mayoría afirman que les motivó mucho las dinámicas nuevas (rutinas de pensamiento), porque les permitió comprender mejor las temáticas y sentirse parte del grupo.

De igual manera, los resultados manifiestan que los estudiantes se sintieron muy a gusto con las actividades porque fueron divertidas y, además, les enriquecieron aspectos del idioma como el vocabulario y otras habilidades como la comprensión oral y la comunicación escrita, las cuáles son elementos no contemplados en los objetivos de la investigación, pero que –como hallazgo adicional- también se fortalecieron mediante el trabajo con las rutinas de pensamiento, según las percepciones de los estudiantes.

Categorías emergentes

Las afirmaciones de los estudiantes, las cuales fueron recogidas con los instrumentos de recolección de datos, se organizaron de acuerdo con su recurrencia y clasificadas en categorías, en línea con lo propuesto por Corbin y Strauss (1990), la Teoría fundamentada en datos, cuyo principal objetivo es el desarrollo de teorías específicas del contexto, a partir de los datos que ofrece el propio contexto, es decir, a partir de la información que

emerge de los datos recopilados por el investigador. Estas categorías son las que aparecen en la tabla 14:

Tabla 14. Categorías emergentes

Categoría emergente final	Sub-categorías emergentes
LÚDICA	<i>Creatividad</i>
	<i>Dinamismo</i>
	<i>Diversidad</i>

Fuente: elaboración propia

Estos elementos permitieron establecer que, cuanto más creativas y dinámicas sean las clases de lenguas extranjeras, mayor será su motivación y participación en éstas, lo que sin duda fortalecerá la inteligencia emocional en términos de confianza, seguridad, tranquilidad, así como el desempeño en la asignatura y la disposición para comunicarse en inglés.

Capítulo VI. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones finales luego de implementar la propuesta de intervención pedagógica y analizar los resultados obtenidos.

Las estrategias pedagógicas implementadas -las rutinas de pensamiento- permitieron reconocer que se necesita reflexionar permanentemente sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, así como el valor que adquiere el dinamismo, la diversión y la creatividad en las clases que deben ser planeadas y pensadas para que los estudiantes aprendan, mejoren cada día y sean más conscientes de sus habilidades comunicativas y para que puedan potenciarlas a partir del trabajo en el aula con la implementación de estas rutinas.

Con respecto a lo anterior, los hallazgos de este estudio están en línea Ochsner y Gross (2004), quienes sostienen que hay una relación entre las emociones y las habilidades de pensamiento y que una de las maneras de manejar las emociones es controlar el proceso de pensamiento.

En términos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, donde diversos factores emocionales y cognitivos se involucran, como bien se pudo ver en las respuestas de los estudiantes sujeto de estudio, se pudo ver la pertinencia de considerar dicha relación y procurar renovar continuamente la metodología para proponer a los estudiantes diferentes formas de aprender que se ajusten a la diversidad emocional y afectiva existente en el aula.

Esta investigación permite concluir que los alumnos aprenden más y mejor cuando están interesados y cuando tienen emociones positivas en torno a su aprendizaje porque esto les motiva y les empuja a continuar. En este sentido, estos hallazgos están acordes con lo propuesto por Bisquerra y Filella (2003), quienes concluyen que las emociones -en toda su extensión- son una clave importante en el eje enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, el presente estudio permite concluir que al estimular las emociones positivas como la confianza, la participación y la colaboración para motivar a los estudiantes se genera un mejor resultado cognitivo. También se mostró que hay una mejora en la disposición para comunicarse y la precisión en el uso del inglés como lengua extranjera. Todo esto posibilitado en espacios propicios de interacción y empatía.

Lo anterior se confirma con los planteamientos de Pizarro y Josephy (2010), al coincidir en que el aprendizaje se da más fácil cuando se genera confianza entre el docente y los alumnos a partir de una interacción efectiva. Además, cuando el aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso fluido, natural y agradable, el progreso es positivo en el desarrollo lingüístico de los participantes.

Por estas razones, al emplear las rutinas de pensamiento- que involucran diferentes actividades- la clase es más participativa y permite que algunos contenidos tradicionales que presentan dificultad para los estudiantes como la gramática o el vocabulario en inglés lleguen a ser de fácil comprensión, más divertidos y prácticos en el aprendizaje para los estudiantes.

Con respecto a la competencia oral, este estudio tuvo como pilar una secuencia didáctica estructurada teniendo en cuenta diversos tipos de materiales, creatividad y situaciones reales que combinaron el elemento lúdico con el formal, generando en los participantes un impacto positivo e incrementando la disposición para comunicarse en inglés en el aula. Al respecto coincide Hymes (1989) al afirmar que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar diferentes situaciones comunicativas dentro del aula, ya que los docentes se limitan a enseñar gramática y vocabulario pero no lo hacen teniendo en cuenta los contextos reales en los que estudiantes se involucran, la innovación y otros recursos.

Otro factor relevante en este estudio fue el rol del docente quien adoptó el rol de mediador (facilitador) de conocimiento para procurar que el nivel de ansiedad, desmotivación y actitudes negativas fueran mínimas y que los estudiantes desarrollaran confianza en sí mismos, utilizaran técnicas adecuadas de aprendizaje y logran un mejor nivel de motivación para que incrementaran sus competencias lingüísticas.

Con el trabajo realizado con las rutinas de pensamiento se generó un ambiente muy tranquilo, dinámico y favorable para que los estudiantes se interesaran y participaran más activamente en las sesiones y cada actividad planteada con un objetivo específico, lo que se evidenció luego en los resultados de las evaluaciones finales del periodo. Resultados que coinciden con lo propuesto por Pizarro y Josephy (2010), quienes afirman que un entorno armonioso propiciará que los estudiantes se concentren y estén inmersos en las explicaciones, muestren interés en los temas discutidos en la clase, y que procesen, analicen y contextualicen la lengua extranjera.

Ahora bien, las actividades orales pueden generar gran ansiedad en algunos estudiantes dependiendo de su personalidad porque la lengua refleja de manera directa la identidad a otras personas exponiéndolos a la presión del grupo. De esta manera, se pudo observar que hay estudiantes que prefieren quedarse callados o que responden sólo cuando el docente lo requiere. Durante la investigación, se propiciaron escenarios y situaciones diferentes que lograron generar mayor confianza en el grupo, para que se expresaran y comunicaran tranquilamente sus ideas de modo que poco a poco se sintieran más seguros y hablaran con mayor naturalidad y propiedad, además de fortalecer también las demás habilidades comunicativas involucradas en este proceso.

Finalmente, los resultados de esta investigación permiten concluir que las estrategias para incrementar la motivación y el interés en los estudiantes varían dependiendo del docente, de sus técnicas metodológicas, del grupo de trabajo y sus características. Sin embargo, el uso adecuado de estas técnicas posibilita que los aprendices desarrollen autonomía en su proceso de aprendizaje, una mejor autoestima, autocontrol y que sean críticos de su desempeño en el uso de inglés como lengua extranjera dentro y fuera de la clase.

Recomendaciones

A partir del presente estudio se sugieren las siguientes recomendaciones de tipo curricular y pedagógico, a la vez que señalo algunas limitaciones del estudio:

El desarrollo de la habilidad oral es un ejercicio que debería fortalecerse desde los primeros años de escolaridad y no interrumpirse en la etapa de bachillerato, ya que los estudiantes empiezan a fortalecer su identidad y los lazos de amistad con sus compañeros, por lo tanto, los docentes deben procurar estimularla para generar ambientes de interacción que motiven a la participación y la discusión desde los intereses y expectativas de los estudiantes.

Este proyecto generó gran expectativa entre los estudiantes de otros grupos y curiosidad de los demás docentes de la institución donde se llevó a cabo, por esto, se recomienda vincular otras asignaturas en este tipo de propuestas para ampliar el campo de acción e implementación de rutinas de pensamiento y así, obtener mayor impacto en los estudiantes. Al mismo tiempo, aprovechar los encuentros de pares en reuniones de área y

jornadas pedagógicas para compartir experiencias e incentivar el uso de nuevas estrategias y herramientas.

Por otro lado, debido al corto tiempo de intervención, no fue posible recolectar información precisa sobre las otras habilidades de lengua como *listening*, *writing* y *reading* ni su relación con la inteligencia emocional en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, ya que se concentró principalmente en la habilidad oral, *speaking*. Por esto, en posteriores estudios se puede considerar trabajarlas a profundidad y analizarlas.

Divulgación de los resultados

El proyecto de investigación se llevó a cabo en una institución privada y se contó con el apoyo constante de los padres de familia, los estudiantes, docentes y las directivas del colegio, lo que favoreció la realización de todas las fases del estudio. A finales del año pasado, el trabajo de investigación realizado se socializó en una jornada pedagógica en el Gimnasio Campestre los Laureles Bilingüe, lugar en donde se realizó el estudio. Se presentaron las fotografías y los videos realizados, lo cual despertó mucho interés en varios docentes del área y de otras áreas, quienes comenzaron a incorporar este año diferentes tipos de rutinas en su práctica pedagógica: un nuevo impacto del estudio, aparte del efecto logrado con los sujetos de estudio.

Con respecto al grupo de estudiantes participantes en este estudio, es actualmente el grupo con mejor nivel en inglés de bachillerato y se mantienen activos, participativos e interesados en su proceso de aprendizaje, lo cual habla del impacto a largo plazo de la

implementación de rutinas de pensamiento, un aspecto no contemplado originalmente dentro de los objetivos del estudio, pero que puede ser un tema que merece un nuevo proyecto de investigación.

Finalmente, debido a que en este año fui asignada a trabajar con primaria, en esta sección se están incorporando las rutinas de pensamiento a la práctica pedagógica, e igualmente apoyando a las profesoras de preescolar en este sentido, para lo cual estoy capacitando a las docentes de estas dos secciones.

Reflexión pedagógica

Como docentes adquirimos un rol muy importante en la construcción de valores para la convivencia mediante la aceptación respetuosa del otro, dentro de una sociedad que le da más valor a lo económico y estético, en la que nuestros niños y jóvenes crecen bajo diversos modelos de aspectos superficiales de la vida. Por este motivo hace falta verse a los ojos y redescubrir el valor del otro para tomar mejores decisiones y actuar en concordancia.

Este trabajo de investigación me ha dejado como uno de los mayores aprendizajes la necesidad de hacer cambios, que no tienen que ser grandes transformaciones sino pequeñas acciones que se lleven a cabo con frecuencia, con objetivos claros y un diseño metódico que más que llenar las expectativas de los docentes o cumplir con un programa, respondan a los intereses y necesidades reales de los estudiantes.

Así mismo, me permitió reflexionar en mi práctica y repensar nuevas estrategias que involucre a los estudiantes, pero que considere sus emociones y sentimientos, que también afectan su desempeño y la adquisición de un idioma extranjero. Por lo que el proyecto fue altamente satisfactorio y enriquecedor desde este punto ya que no solo los estudiantes se

vieron beneficiados con un trabajo que sin ellos no hubiera sido posible, sino que ha sido una puerta a nuevas propuestas y posibilidades de mejora a nivel institucional por los estudiantes y para ellos.

La docencia para mí implica mucho más que dar una asignatura o llevar notas y trabajos, es un reto constante colmado de dificultades, errores y oportunidades de aprendizaje y en el que tengo la fortuna de ser parte de ese camino que recorreremos diariamente y de aportar en pequeña o gran medida a construir el mundo nuevo que se abre a mis estudiantes.

Es así, que como docentes tenemos un gran desafío, generar cambios en las prácticas de aula que promuevan aprendizaje para todos, en búsqueda de climas favorables para el aprendizaje y que beneficien el desarrollo cognitivo, afectivo, psicológico y social de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto y sus necesidades particulares.

Al mismo tiempo, los docentes debemos comprometernos con los procesos pedagógicos, con formación permanente que nos proporcionen más y mejores herramientas para comprender a nuestros estudiantes y poder diseñar nuevas estrategias e implementarlas en el aula y trabajar en conjunto con las instituciones para que por encima de todo nuestros estudiantes sean felices y cada día mejores.

Bibliografía

- Alarcón, B. (1996). El Juego como estrategia en la formación de estructuras lógicas en el pensamiento científico del niño. Bogotá: Tesis: Universidad de la Salle
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lengua*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, (13-25).
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). *¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. en *Comunicar*. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 63-67.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación* XXL, 10.
- Bolte, A. y Goschke, T. (2010). Thinking and emotion: Affective modulation of cognitive processing modes. *On thinking*, Vol. II: towards a theory of thinking (pp. S261–S277). Heidelberg: Parmenides Book Series.
- Bora, F. (2012). *The impact of Emotional Intelligence on developing speaking skills*. Zonguldak Karaelmas University, School of Foreign Languages, Zonguldak, Turkey.

- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000), Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)., *Handbook of Emotional Intelligence*.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge: University Press.
- Cappi, G. Christello, M. & Marino, C. (2009). *Educación emocional: programa de actividades para nivel inicial y primaria*. Buenos Aires: Bonum.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (cap. 4.4.)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya, 2003
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa*. Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 63-83.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Diaz, E. (2009). *Estudio sobre las inteligencias Inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Huelva. España.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Elliott, S. (2003). *Academic Enablers and the Development of Academically Competent Students*. (Eds.), *Reimagining Practice: Researching change: Vol. 1* (pp. 38-61). Australia: Griffith University.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fabregat, B. (2015). *La inteligencia emocional en el aula de lengua inglesa. Máster universitario en comunicación intercultural y enseñanza de lenguas*. Universitat Jaume I. España.
- Fernández, L. (2015). *La inteligencia emocional en el aula Bilingüe*. Universidad de Valladolid. España.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher-research: from inquiry to understanding*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A.& Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Genç, U., Kuluşaklı, E. & Aydın, S. (2016). *The Relationship between Emotional Intelligence and Productive Language Skills*. *The Reading Matrix: An International Online Journal* Volume 16, Number 1, retrieved from: <http://www.readingmatrix.com/files/14-za822316.pdf>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Guevara, C. (2016). *La Motivación Intrínseca en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés en los estudiantes de segundo año de Bachillerato general unificado paralelo “B” de la Unidad Educativa Mitad del Mundo*. Quito: Universidad Central de Ecuador.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horwitz, E. and Young, D. (1991). *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. Nueva Jersey: Prentice-Hall
- Hymes, D. (1989). *Foundations in sociolinguistics an ethnographic approach*. Philadelphia: Philadelphia University.
- Jiménez, C. (2000). *La lúdica como experiencia cultural, etnografía y hermenéutica del juego*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. España: Graó.
- Littlewood (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: University press.
- López, M. & Morera, D. (2012). *La inteligencia emocional en la clase de lengua extranjera. Reflexiones desde la práctica*. Portal educativo CubaEduca. Ministerio de Educación República de Cuba.
- Márquez, M, Cleves, N. & Velásquez, B. (2011). *Incidencia de la Inteligencia Emocional en el proceso de aprendizaje*. Universidad colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.
- Mancas, A. (2012). *Emotional Intelligence and Language Learning*. ICT for language learning: UNICEF, Rumania.
- Mena, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Máster en Español como Lengua Extranjera. Universidad de Oviedo. España.
- Merriam, S. (2002). *Introduction to Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from: http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589/0787958956.pdf

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Ochsner, K., & Gross, J. (2004). Thinking makes it so: A social cognitive neuroscience approach to emotion regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 229–255.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE
- Pishghadam, R. (2009). A Quantitative Analysis of the Relationship between Emotional Intelligence and Foreign Language Learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2009, Vol. 6, No. 1, pp. 31–41. Centre for Language Studies National University of Singapore.
- Pizarro, G. & Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Universidad Nacional de Costa Rica. Tomado de: Dialnet-ElEfecto DelFiltroAfectivo EnElAprendizaje DeUnaSegun-5476250.pdf
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid. Mc Graw Hill.
- Ritchart, R. Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible. How to promote engagement, Understanding, and Independence for all learners*. Jossey-Bass. San Francisco. USA
- Rodríguez, Y. (2014) .La Enseñanza del Inglés desde la Pedagogía de las Emociones. *Revista Vinculando*. Tomado de: <http://vinculando.org>.
- Rojas, D. Rojas, D. & Sánchez, S. (2013). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los niños de transición, desde la pedagogía afectiva*. Universidad de La Sabana. Chía. Colombia.

- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz. In Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el caribe. (p. 209-225). Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Rubio, F. (2007). El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (29), 3.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, (185-211).
- Salovey, P., y Mayer, J. (1997) Practicar un estilo de afrontamiento inteligente: la Inteligencia Emocional y el proceso de afrontamiento. Acapulco.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, (281-285).
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). La educación emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *The basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. London: Sage publications.
- Sucaromana, U. (2012). Contribution to Language Teaching and Learning: A Review of Emotional Intelligence. *English Language Teaching*; Vol. 5, No. 9.
- Sucaromana, U. (2004). The relationship between emotional intelligence and achievement in English for Thai students in the lower secondary school. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Education: Weaving research into Practice* (Vol. 3, pp. 158-164). Nathan, QLD: Griffith University, School of Cognition, Language, and Special Education

- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Retrieved from: http://books.google.com.co/books/about/Mixed_Methodology.html?id=qtW04-pRJZ0C&redir_esc=y
- Tapia, M. (1998). A study of the relationships of the emotional intelligence inventory. Tesis doctoral University of Alabama. Digital Dissertations, Publicación N° AAT 9907040.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Vázquez, G. (2000). La destreza oral. Madrid: Edelsa. Tomado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm
- Vilá, M. (coord.) et al. (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Biblioteca de Textos. Barcelona: Graó.
- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yöney, H. (2001). Emotional Intelligence. Marmara Medical Journal, 14, Issue1, 47-52.
- Zaccagnini, J. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M.S. Jiménez (coord.), Educación emocional y convivencia en el aula, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Zajonc, R. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151–175.

ANEXOS

Anexo. A. Formato de consentimiento Proyecto de investigación



**Universidad
de La Sabana**

**Sr. Padres de familia
Gimnasio Campestre Los Laureles**

Mi nombre es Elizabeth Gómez M., docente del Gimnasio campestre Los Laureles y actualmente estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Estoy desarrollando un proyecto de investigación con respecto a la inteligencia emocional y el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera en los grados 8 y 9 de la institución. Un trabajo que pretende indagar los factores emocionales que intervienen en el desempeño de los estudiantes en el aprendizaje de Inglés que cuenta con la aprobación de rectoría para llevar a cabo.

Los estudiantes de 8 y 9 grado han sido elegidos como objeto de estudio para el proyecto de investigación durante el segundo periodo del año en curso y el próximo. Se realizarán una serie de preguntas que incluyen información demográfica como edad, género, lugar de residencia, entre otras, se le solicitará participe en encuestas, actividades de observación, ejercicios prácticos, cuestionarios o entrevistas.

Si usted como padre de familia permite que su hijo (a) participe voluntariamente en este estudio le solicito firmar este consentimiento. Para proteger su confidencialidad y anonimato, no se emplearán los nombres de los estudiantes y toda información será recolectada durante un espacio de clase dentro del colegio. El estudiante puede rehusarse a responder cualquier pregunta o retirarse en cualquier momento. Las respuestas que se suministren serán de manera escrita en su mayoría y los videos se realizarán con fines investigativos.

No existe ningún riesgo para el estudiante participar en este estudio, ni está relacionado a ninguna asignatura en términos académicos, al contrario, su participación permitirá identificar dificultades y mejorar procesos metodológicos beneficiando no solo a los estudiantes sino a la institución. Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle fuera de lo que vincula el estudio y la Universidad de la Sabana.

Agradezco confirme la participación de su hijo (a) en el estudio.

Yo, _____ autorizo a mi hijo (a) _____
de grado _____ para participar en el estudio de investigación.

Cordialmente,

Elizabeth Gómez M.
Lic. en lengua castellana, Inglés y Francés
Universidad de La Salle
Universidad de La Sabana

Sonia Ochoa Daza
Rectora
Gimnasios Campestre Los Laureles

Anexo B. Formato diarios de campo

LUGAR:		Fecha:	Registro No.
Observador:		Tiempo:	Grupo Objeto De Observación:
Notas Descriptivas		INTELIGENCIA EMOCIONAL	
	Categorías y subcategorías de análisis	<i>Conciencia Emocional</i>	
		<i>Autocontrol</i>	
		<i>Motivación</i>	
Notas Interpretativas: reflexión del observador sobre lo observado, notas descriptivas.		<i>Empatía</i>	
		<i>Habilidad social</i>	
		HABILIDAD ORAL	
		<i>Disposición para comunicarse (Fluently)</i>	
		<i>Precisión gramatical (accuracy)</i>	

Anexo C. Formatos de encuestas 1 y 2

**ENCUESTA 1.
(ETAPA DIAGNÓSTICA)**



**ESCALA QUE MIDE LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE EN EL
AULA ADAPTADA Y TRADUCIDA DE WILLINGNESS TO
COMMUNICATE SCALE (WTC: McCroskey y Richmond, 1985; 1987)**

Aquí se plantean 10 afirmaciones relacionadas con la disposición del alumnado a comunicarse en la clase de inglés como lengua extranjera. Cada una debe contestarse libremente con un Sí o No marcando con una X según corresponda. Favor responder lo más honestamente posible. Gracias por su colaboración.

AFIRMACIONES	SI	NO
1. Prefiero hablar en inglés a la profesora directamente sin compañeros delante.		
2. No me importa hablar en inglés a la profesora delante de la clase.		
3. No me importa hablar en inglés ante un alumno nuevo que venga de intercambio.		
4. No me importa presentar individualmente un tema en inglés al resto de mi clase.		
5. No me importa presentar individualmente un trabajo en inglés delante de otros compañeros de otras clases.		
6. Me gusta comunicarme en inglés con los		

compañeros realizando un trabajo en grupo.		
7. Prefiero hablar en inglés con otro compañero realizando una actividad por parejas.		
8. Me gusta expresar en inglés mis gustos, aficiones y preferencias.		
9. Creo que poder expresarme en un segundo idioma en clase hace que la imagen que tengo de mí mismo/a mejore.		
10. Me siento cómodo/a hablando inglés en clase delante de otros compañeros.		

**ENCUESTA 2.
(DESPUES DE INTERVENCIÓN)**



ENCUESTA SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DE LA HABILIDAD ORAL DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN CON RUTINAS DE PENSAMIENTO.

A continuación encontrará una serie de 10 enunciados con respecto a las rutinas de pensamiento realizadas durante el periodo anterior. Por favor lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una X en la casilla correspondiente, procure responder lo más honestamente posible sin dejar ninguna en blanco. Gracias por su colaboración.

ENUNCIADOS		BASTANTE	MUCHO	ALGO	MUY POCO	NADA
INTELIGENCIA EMOCIONAL	1. Mi confianza con las rutinas de pensamiento mejoró					
	2. Mi temor a hablar inglés con las rutinas de pensamiento disminuyó					
	3. Mi interés hacia la asignatura, por los temas y actividades con las rutinas de pensamiento aumentó					
	4. Mi actitud y disposición durante las actividades realizadas en las rutinas de pensamiento se incrementó					
	5. Mi participación y colaboración durante las clases con las rutinas de pensamiento se incrementó					
HABILIDAD ORAL	6. Con las rutinas de pensamiento me comuniqué en Inglés					
	7. Considero que trabajando las rutinas de pensamiento mi disposición para comunicarme se incrementó					
	8. Considero que con las rutinas de pensamiento mis conocimientos gramaticales mejoraron					
	9. Considero que la precisión en la comunicación en inglés mejoró					
	10. Considero que las rutinas de pensamiento me permitieron comprender y expresarme mejor en Inglés					

Fuente: elaboración propia

Anexo D. Formato de los cuestionarios 1 y 2



CUESTIONARIO 1. (ETAPA DIAGNÓSTICA)

CUESTIONARIO DE INTERÉS POR LA LENGUA META ADAPTADO Y TRADUCIDO DEL *ATTITUDE AND MOTIVATION TEST BATTERY (AMTB)* (Gardner 1985)

A continuación encontrará 10 afirmaciones relacionadas con el interés, la actitud y motivación de los alumnos a comunicarse en la clase de inglés como lengua extranjera. Cada una debe contestarse libremente con una X según corresponda. Favor responder lo más honestamente posible. Gracias por su colaboración.

1. Durante la clase de inglés, me gustaría:

- a. hablar en inglés y en español.
- b. hablar español todo lo posible.
- c. hablar sólo en inglés.

2. Si tuviese la oportunidad de hablar inglés fuera del colegio:

- a. nunca lo hablaría.
- b. hablaría inglés todo el tiempo y usaría el español si sólo fuese realmente necesario.
- c. hablaría inglés pocas veces y utilizaría el español cada vez que fuera posible.

3. Comparado con otras clases, me gusta el inglés:

- a. más que las demás.
- b. lo mismo que las demás.
- c. menos que las demás.

4. Si hubiese un club de inglés en el colegio:

- a. iría alguna vez.
- b. me gustaría apuntarme.
- c. definitivamente no me apuntaría.

5. Si el inglés fuera una asignatura optativa:

- a. definitivamente no la elegiría.
- b. la elegiría.
- c. no sé si la elegiría o no.

6. Creo que estudiar inglés:

- a. no es interesante en absoluto.
- b. es más interesante que otras asignaturas.
- c. es muy interesante.

7. Si yo supiese mucho inglés y tuviese la oportunidad de ver programas en inglés:

- a. los vería algunas veces.
- b. los vería todo lo que pudiera.
- c. nunca los vería.

8. Si tuviese la oportunidad de ver una película en inglés:

- a. la vería si no tuviese nada más que hacer.
- b. la vería
- c. no la vería.

9. Si entre mis vecinos hubiesen familias que hablaran inglés:

- a. nunca hablaría inglés con ellos.
- b. hablaría con ellos inglés algunas veces.
- c. hablaría con ellos inglés todo lo que pudiera.

10. Si supiese más inglés y tuviera la oportunidad, leería periódicos y revistas en inglés:

- a. tanto como pudiera.
- b. nunca.
- c. rara vez.

**CUESTIONARIO 2.
(DESPUES DE INTERVENCIÓN)**



CUESTIONARIO FINAL DE VALORACIÓN DE RUTINAS DE PENSAMIENTO: *THINK, PAIR, SHARE-ZOOM IN-CHALK TALK* REALIZADAS COMO PARTE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

A continuación encontrará una serie de 10 preguntas abiertas con respecto a las rutinas de pensamiento realizadas durante el periodo anterior (6 semanas). Favor responder lo más honestamente posible. Gracias por su colaboración.

a. ¿Qué te parecieron las rutinas de pensamiento realizadas el periodo anterior en la clase de inglés? _____

b. ¿Cómo te sentiste al realizarlas? _____

c. ¿Hablaste en inglés durante estas clases? ¿Por qué? _____

d. ¿Cuál fue la rutina que más te gustó y la que menos te gustó y por qué?

e. ¿Recomendarías estas rutinas a otras asignaturas? ¿Por qué? _____

f. ¿Qué aspecto del idioma extranjero consideras mejoraste durante las clases con rutinas de pensamiento?

g. Evalúa a la docente (del 1 al 10). ¿Por qué? _____

h. Puntúa tu motivación ante la clase de inglés (del 1 al 10).

i. ¿Te gustaría seguir trabajando con las rutinas de pensamiento el siguiente periodo? ¿Por qué? _____

j. Puntúa las clases de inglés del periodo anterior (del 1 al 10).

Anexo E. Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry Y Greaves 2004)



TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Adaptado Y Traducido Del Emotional Intelligence Appraisal (Bradberry Y Greaves 2004).

El siguiente test tiene un total de 28 enunciados, el objetivo es determinar su nivel de IE y competencias emocionales como parte del proyecto de investigación realizado para Maestría en pedagogía. Por favor, lea cuidadosamente cada enunciado y marque con X en la casilla correspondiente. Procure no dejar ninguna respuesta en blanco y ser muy honesto.

Ítem	Nunca	Raramente	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Confío en mis habilidades					
2. Admito mis puntos débiles					
3. Entiendo mis emociones cuando suceden					
4. Reconozco el impacto que mi comportamiento tiene en los demás					
5. Me doy cuenta cuando otros influyen en mis emociones					
6. Si me encuentro dificultades, sé arreglármelas					
7. Pueden contar conmigo					
8. Sé relajarme cuando estoy nervioso/a					
9. Me adapto fácilmente a los cambios					
10. Tolero la frustración sin deprimirme					
11. Considero muchas opciones antes de tomar una decisión					
12. Me esfuerzo siempre al máximo					
13. Puedo contener mis deseos de					

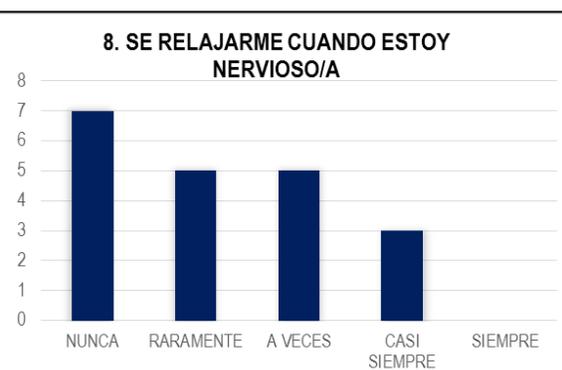
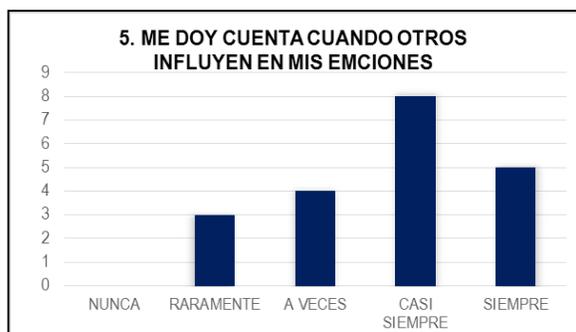
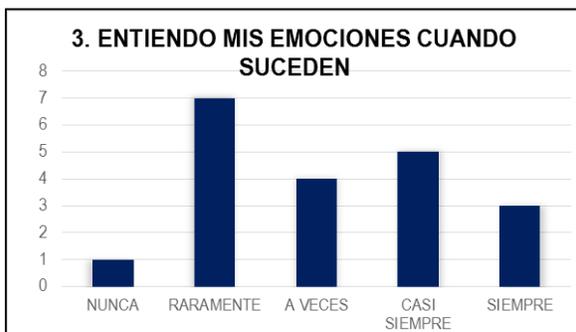
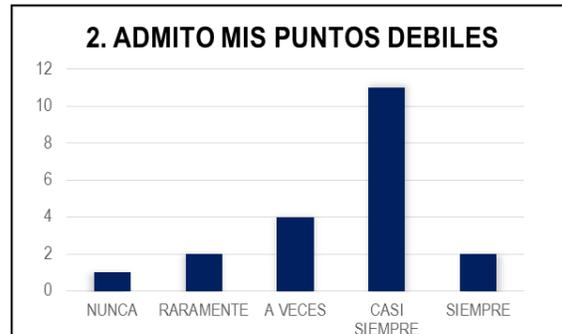
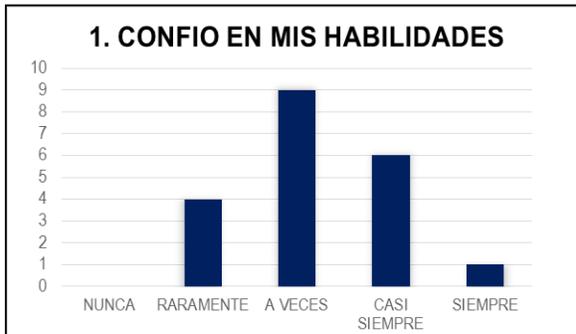
intervenir cuando no es necesario					
14. Hago cosas de las que luego me arrepiento					
15. Si algo me molesta, la tomo con los que me rodean					
16. Estoy abierto/a a las correcciones					
17. Reconozco los sentimientos de los demás					
18. Sé con exactitud qué humor tiene mi clase					
19. Escucho lo que otra persona realmente “está diciendo”					
20. Soy tímido/a en reuniones sociales					
21. Me dirijo directamente a la gente en situaciones difíciles					
22. Me llevo bien con los demás					
23. Me comunico claramente y con efectividad					
24. Le demuestro a los demás que me importa lo que hacen					
25. Manejo los conflictos bien					
26. Utilizo lo que la otra persona siente para comunicarme mejor con ella					
27. Aprendo de los demás para llevarme mejor con ellos					
28. Explico cómo soy a los demás					

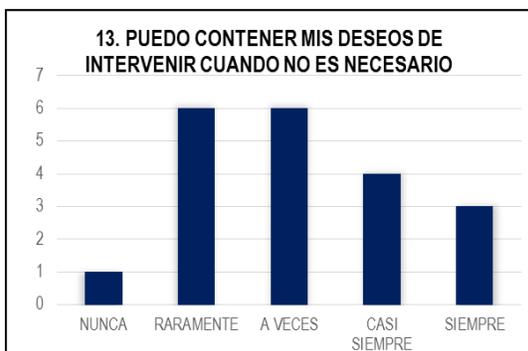
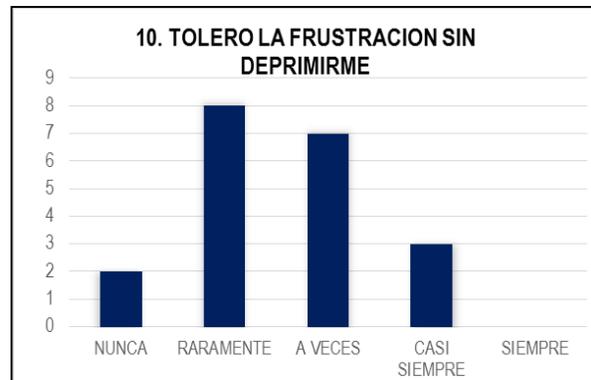
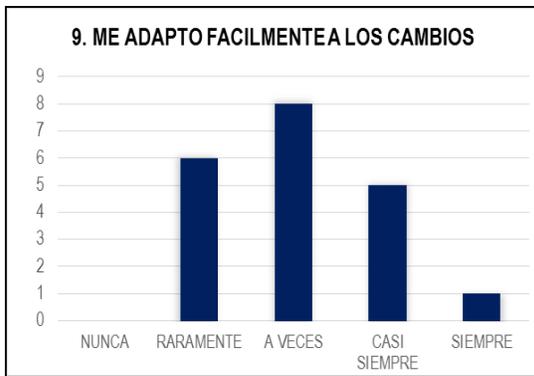
Anexo F. Matriz de análisis de rutinas de pensamiento

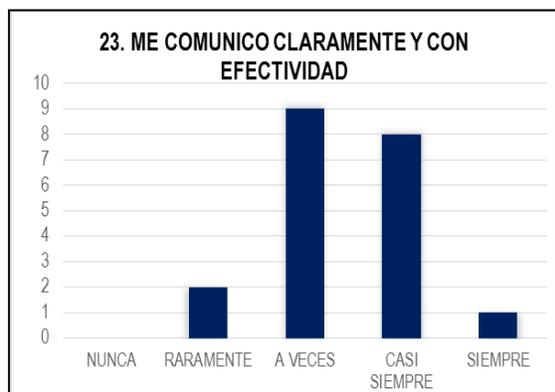
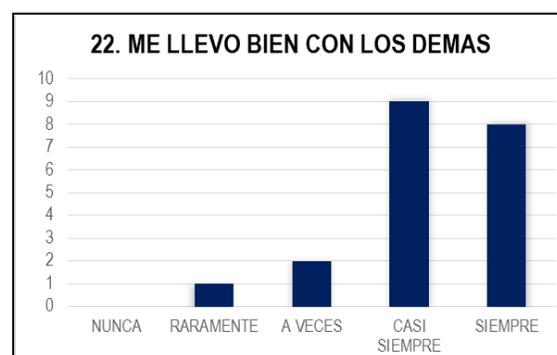
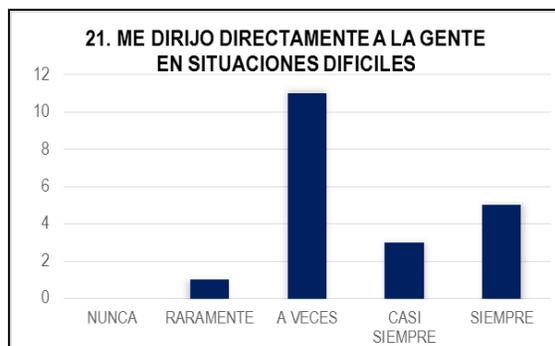
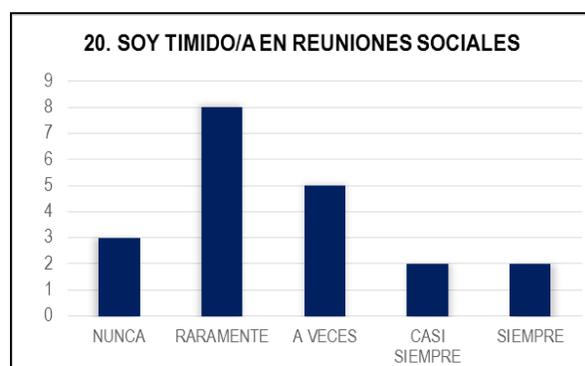
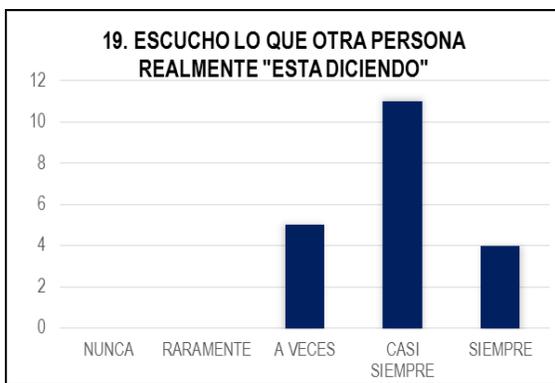
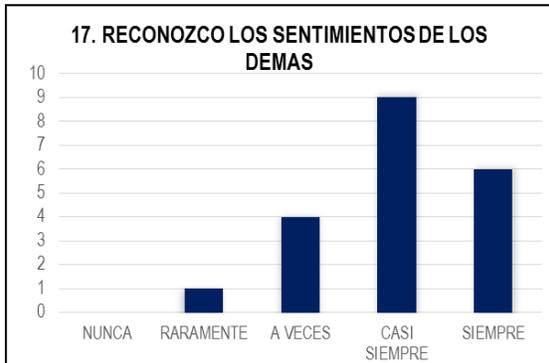
Categorías	Subcategorías	Rutina Think pair, share	Rutina Zoom in	Rutina Chalk talk
<i>Inteligencia Emocional</i>	Conciencia emocional			
	Autocontrol			
	Motivación			
	Empatía			
	Habilidad social			
<i>Habilidad oral</i>	Disposición para comunicarse			
	Precisión			

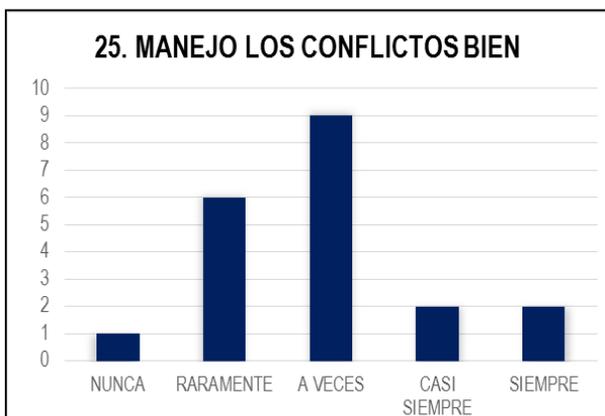
Fuente: creación propia

Anexo G (Diagnóstico). Resultados del Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry y Greaves 2004)

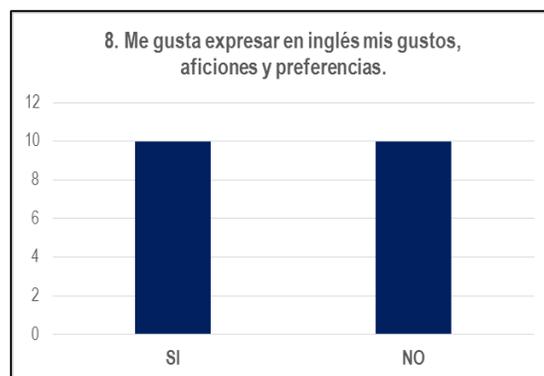
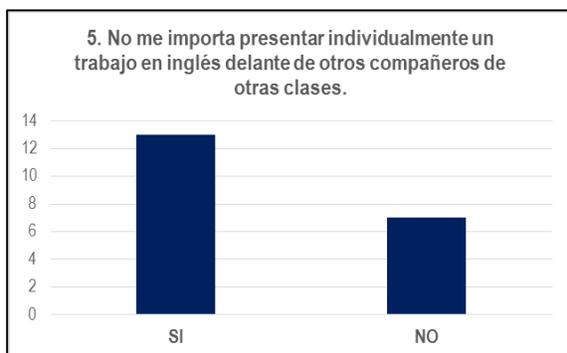






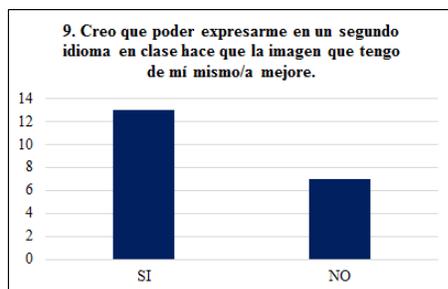
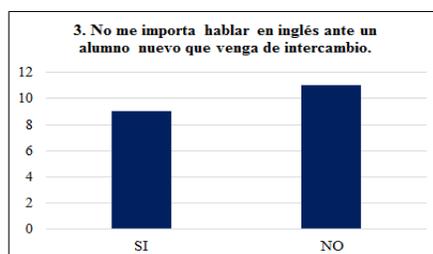


Anexo H. Resultados Cuestionario 1 (Diagnóstico). *Attitude and motivation test battery (AMTB)* (Gardner, 1985)



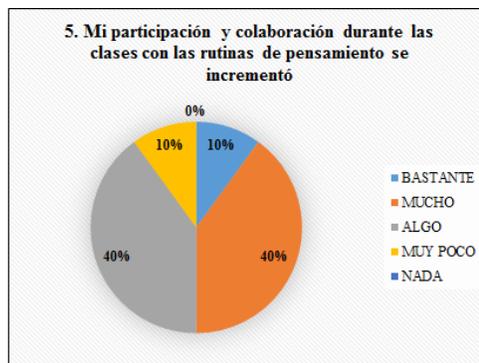
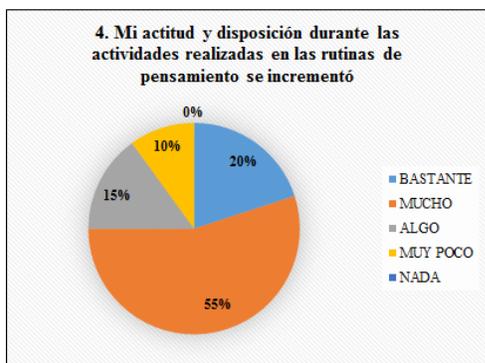
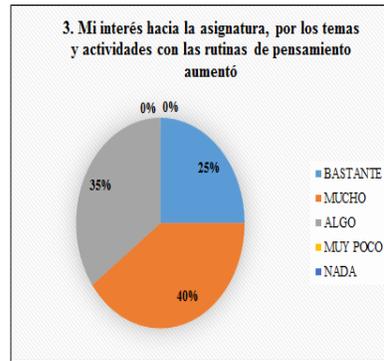
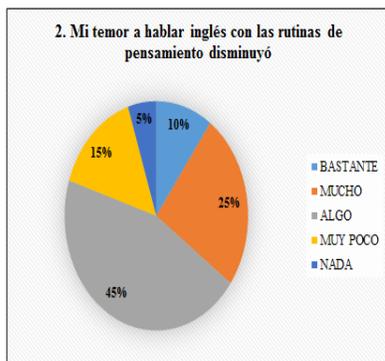
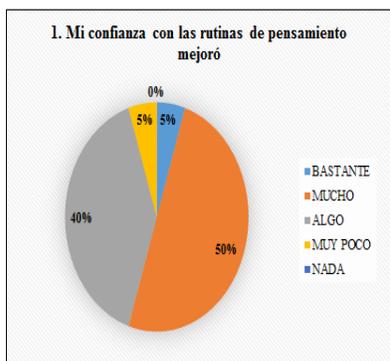


Anexo I. Resultados Encuesta 1 (Diagnóstico). Escala que mide la disposición a comunicarse en el aula adaptada y traducida de *Willingness to communicate scale* (McCroskey y Richmond, 1985; 1987)

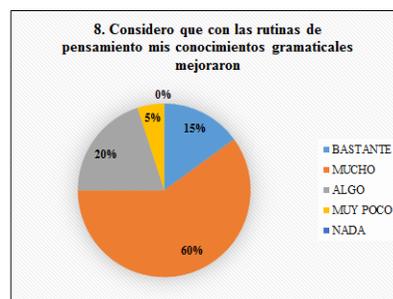
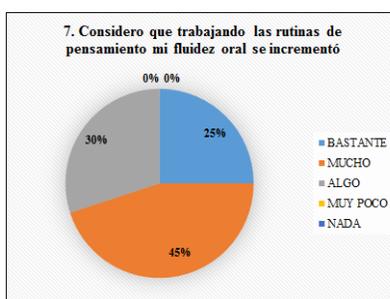
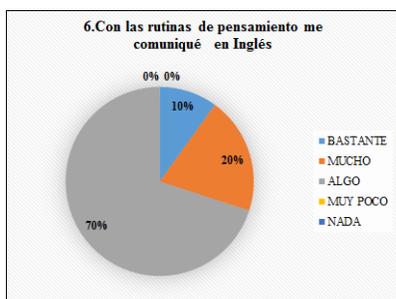


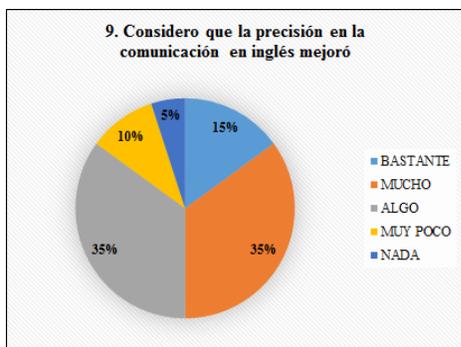
Anexo J. Resultados Encuesta 2 (Después de la intervención). Encuesta sobre la percepción de los estudiantes acerca del desarrollo de la inteligencia emocional y de la habilidad oral después de la intervención con rutinas de pensamiento.

Inteligencia emocional



Habilidad oral





Anexo K. Matriz de triangulación de instrumentos de diagnóstico.

<i>Emotional Intelligence Appraisal Test (Bradberry Y Greaves 2004)</i>	<i>Encuesta Willingness to communicate scale (McCroskey y Richmond, 1985; 1987)</i>	<i>Cuestionario Attitude and motivation test battery (AMTB) (Gardner, 1985)</i>
<p>Los resultados del test en mención, evidencian que los estudiantes presentaban una baja confianza en sus habilidades, generalmente les cuesta reconocer sus falencias por lo que se dificulta entender sus emociones como el impacto de sus comportamientos en los demás, aunque generalmente notan cuando otras personas influyen en sus emociones. Además, frente a las dificultades que puedan presentarse, en la mayoría de los casos saben enfrentarlas y salir adelante.</p> <p>No obstante, en su mayoría, son personas solidarias, pero con grandes temores, miedo a los cambios y dificultad para tranquilizarse. Según los</p>	<p>Siendo evidente su temor en la mayoría de los casos a emplear el idioma extranjero frente a sus compañeros de clase y preferir hacerlo únicamente con la docente, aunque si deben hacerlo frente a la clase se enfrentan al desafío.</p> <p>Sin embargo, frente a compañeros de otro grado se negarían a hacerlo. Además, cuando trabajan en grupo generalmente no hablan en inglés, pero durante una actividad asignada, sienten mayor confianza al hablar en inglés con otro compañero de clase trabajando en pareja y consideran que dominar un segundo idioma mejora la</p>	<p>Este instrumento evidenció que a pesar de ver el aprendizaje de inglés como una necesidad, no hay esfuerzo por hablarlo en clase por lo que optan por emplear en mayor parte de las clases el idioma español, aunque fuera del colegio les gustaría emplearlo y usarlo donde fuera posible.</p> <p>Con respecto a las demás asignaturas, no hay una preferencia sobre las demás aunque consideran importante hubiese más espacios de práctica en la institución, y si en cambio fuera una asignatura</p>

<p>resultados, a los estudiantes les cuesta mucho trabajo tolerar la frustración, la toma de decisiones y no suelen esforzarse al máximo por lo que tienen cierto grado de frustración y enojo frente al fracaso, en términos de emociones negativas.</p> <p>Por otro lado, se evidencia una disposición a observaciones y correcciones, importante reconocimiento a los sentimientos, estados de ánimo de los demás y escucha. De igual manera, demuestran poca timidez en la mayoría de los casos y, aunque con dificultad enfrentan situaciones problema, hay muy buena relación social con los demás. En términos de comunicación, los resultados demuestran que casi siempre se logra con claridad y efectividad, hay preocupación por el otro y en su mayoría son empáticos, con el fin de relacionarse muy bien y comprenderse mutuamente</p>	<p>imagen que tienen de sí mismos, su autoestima.</p>	<p>electiva, en su mayoría optarían por ella.</p> <p>Así mismo, la gran mayoría de estudiantes consideran que aprender y estudiar inglés como lengua extranjera resulta muy interesante, por lo que a muchos les interesa ver programas de televisión extranjeros, películas y tener contacto con familias extranjeras para mejorar su habilidad oral, contrario a interesarse por leer periódicos, publicaciones o artículos en este idioma.</p>
--	---	---

Fuente: creación propia